

[języki : obce] w szkole



español i português

języki w Europie

Dokąd zmierzasz,
polszczyzna
(w Unii)?

MICHAŁ WIŚNICKI

metodyka

Egzamin maturalny
z języka obcego nowożyt-
nego od 2015 r.

- poziom dwujęzyczny

MAŁGORZATA MOLSKA

wieża Babel

Europejski Dzień
Języków - wirtualnie
i lokalnie

JOANNA CROISIER

pomysły dla aktywnych

Je pense que les
Français boivent
seulement du vin rouge

KATARZYNA PIWOWARSKA

[RADA PROGRAMOWA]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA

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

MAŁGORZATA JANASZEK

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

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

RZECZYOBRAZKOWE.PL okładka

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

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

[WYDAWCA]

**FUNDACJA ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI**

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

www.frse.org.pl

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014

Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej.

Grafika na stronie 4 pochodzi z materiałów promocyjnych kampanii „Język polski jest A1E”, przygotowanej przez Ogilvy & Mather. Grafika na stronach 18-19 autorstwa Lecha Rowińskiego pochodzi z materiałów prasowych EDJ 2014. Grafika na stronie 23 pochodzi z zasobów DGT Komisji Europejskiej. Fotografie wykorzystane na stronach: 32, 37, 51, 59, 65, 69, 77 pochodzą z agencji fotograficznej Fotolia. Grafika wykorzystana na stronie 45 pochodzi z materiałów promocyjnych Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Rysunek na stronie 83 wykonała Magdalena Wójcik. Fotografia na stronie 110 pochodzi z zasobów archiwalnych autorki artykułu. Grafika na stronach 129-132 jest 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 2 / 2014



Od redakcji

Dla wielu z nas synonimem zbliżających się wakacji jest podróż na Półwysep Iberyjski. Hiszpania i Portugalia – dwa państwa niewątpliwie kojarzące się z wypoczynkiem, sjsją, fiestą i flamenco. To również kraje, których mieszkańcy posługują się dwoma niezwykle melodyjnymi językami: *español* i *português*. Zarówno hiszpański, jak i portugalski, dzięki ekspansji zamorskiej mającej swoje początki w dobie wielkich odkryć geograficznych, są obecnie bardzo rozpowszechnione. Portugalskiego używa na co dzień ponad 200 milionów mieszkańców Portugalii oraz jej byłych kolonii od Brazylii przez Mozambik do Republiki Zielonego Przylądka. Hiszpański jest trzecim najpowszechniej używanym językiem na Ziemi. Posługuje się nim jako językiem ojczystym około 650 milionów ludzi, a ponad 100 milionów używa go jako drugiego języka. W Polsce od kilku lat rośnie liczba uczących się tego języka zarówno w szkole, jak i na kursach dodatkowych. Dlatego też w niniejszym numerze JOWS polecamy Państwu artykuły dotyczące nauki języków Krzysztofa Kolumba i Vasco da Gamy. Prezentowane przez autorów teksty dotyczą nauczania języka hiszpańskiego małych dzieci z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć neurodydaktyki, motywowania uczniów nastoletnich do zgłębiania wiedzy o Hiszpanii, jej kulturze, języku i literaturze poprzez start w Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego oraz działalności Instytut Języka

Portugalskiego na UMCS. Chciałabym bardzo podziękować prof. dr hab. Barbarze Hlibowickiej-Węglarz, honorowemu konsulowi Brazylii w Lublinie, oraz Josému Antonio Benedicto Iruñowi, radcy ds. edukacji Ambasady Hiszpanii w Polsce, za zaprezentowanie na łamach naszego pisma zagadnień dotyczących nauczania języków portugalskiego i hiszpańskiego. Szczególne podziękowania należą się dr Małgorzacie Spychale za zaproszenie do współpracy przy tworzeniu obecnego wydania „Języków Obcych w Szkole” niezwykle ciekawych nauczycieli – hispanistów.

Wszystkim naszym czytelnikom chciałabym też polecić cykl artykułów dotyczących tegorocznych wydarzeń związanych z obchodami Europejskiego Dnia Języków. Znajdą w nich Państwo informacje o zaplanowanych konferencjach, grach, lekcjach pokazowych i festiwalach. Nauczycieli, którzy w nowym roku szkolnym będą przygotowywać maturzystów i szóstoklasistów do egzaminów zewnętrznych z języków obcych, zainteresują na pewno artykuły dotyczące ich nowych zasad i treści.

Przed nami jednak długo wyczekiwane wakacje. Życzę Państwu, by po roku wytężonej pracy dydaktyczno-wychowawczej zostawili Państwo wszystkie troski w domu i wyruszyli w wakacyjną podróż (również do La Manchy) ze słowami wernego giermka Don Kichota – Sancho Pansy: *Zważcie wielmożny panie, że nie są to olbrzymy, lecz wiatraki...*

¡Buenas vacaciones!



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOWS

Spis treści



temat numeru

27 **Rozwój języka hiszpańskiego** w Polsce

JOSE ANTONIO BENEDICTO IIRUIÑ, MAGDALENA CLAVERPATER



32 **Lublin w barwach Portugalii.** Historia języka portugalskiego na UMCS

BARBARA HLIBOWICKA-WĘGLARZ

37 **Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych.**

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim

RENATA MAJEWSKA

45 **Wspieranie autonomii ucznia zdolnego na przykładzie inicjatyw**

realizowanych w ramach Olimpiady Języka Hiszpańskiego

JUSTYNA HADAŚ, LEONOR SAGERMANN BUSTINZA, MAŁGORZATA SPYCHAŁA

języki w Europie

4 **Dokąd zmierzasz,** polszczyzno (w Unii)?

MICHAŁ WIŚNICKI

8 **Mobilność edukacyjna uczniów i studentów**

w Unii Europejskiej

MAGDALENA GÓROWSKA-FELLS

11 **Stres i wypalenie nauczycielskie,** czyli o warunkach finansowych i stabilności zatrudnienia z perspektywy nauczycieli języka angielskiego w Polsce

JOANNA PITURA



18 **Święto języków** – co w tym roku?

IZABELA ZYGMUNT

21 **Europejski Dzień Języków** – wirtualnie i lokalnie

JOANNA CROISIER

23 **Czy tłumaczenie** ma przyszłość?

IZABELA ZYGMUNT



51 **Rekord olimpijski** należy do katowickiej „Konopy”

AGNIESZKA GRZYŚKA

54 **Działania plastyczne** na lekcji języka hiszpańskiego

MARÍA BELÉN RODRÍGUEZ CAAMAÑO

59 **Neurodydaktyka w nauczaniu języka hiszpańskiego** dzieci w wieku przedszkolnym – cud równowagi

MARÍA TERESA GARCÍA MURUAIS

65 **Uwaga! Cisza na planie! Akcja!** Jak wykorzystać kręcenie filmów w nauczaniu języka hiszpańskiego

LILIANA CHWISTEK



metodyka



- 69 Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego od 2015 r.**
– poziom dwujęzyczny
MAŁGORZATA MOLSKA



- 77 Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty).**
Uwaga! Czytanie!
MONIKA CICHMIŃSKA



- 83 Język na wynos,**
czyli dwujęzyczność dla początkujących
GRZEGORZ ŚPIEWAK
- 91 Zadanie i projekt.**
Perspektywa nauczyciela języków obcych
MONIKA STAWICKA
- 97 Wikitekst o technologiach mobilnych**
w kształceniu nauczycieli języków obcych
ELŻBIETA GAJEK



wieża Babel

- 108 Moi, toi,**
lettres à nous
GABRYELA SMOLIŃ



- 110 Kulturowe spotkanie**
w wielokulturowej Europie
ANNA ZAWADZKA

- 114 Mali kuratorzy**
– międzyprzedmiotowy projekt edukacyjny
wspierający wielojęzyczność
IWONA KUCZKOWSKA



pomysły dla aktywnych

- 116 Ram pam pam.**
Uczymy języka hiszpańskiego dzieci
w wieku przedszkolnym
MAGDALENA AMTMANN, ARMANDO CRUZ CRESPILO
- 123 ¿Qué ropa llevas?**
KATARZYNA LEWICKA
- 127 Je pense que les Français**
boivent seulement du vin rouge
KATARZYNA PIWOWARSKA



- 129 Mike**
goes on a trip
IZABELA WITKOWSKA



Dokąd zmierzasz, polszczyżno (w Unii)?

Michał Wiśnicki

Włażnie mija 10 lat od wstąpienia Polski do Unii Europejskiej. To chyba dobra okazja, by spróbować podsumować to, co przez ostatnią dekadę stało się w języku polskim i z językiem polskim. A że działo się sporo – o tym raczej nie trzeba przekonywać przeciętnych użytkowników języka. Warto zatem przyjrzeć się pewnym nowym tendencjom językowym.



Logo kampanii *Język polski jest AĘ* pochodzi z materiałów promocyjnych przygotowanych przez Ogilvy & Mather

Polszczyzna, jak każdy język, stale pozostaje w kontakcie z innymi językami etnicznymi. Polityka, gospodarka, świat wierzeń, wreszcie kultura artystyczna – wszystko to wpływało na kształt polszczyzny doby staro-, średnio- i nowopolskiej. Do dziś mamy w języku polskim obce wyrazy, formy fleksyjne, konstrukcje składniowe czy wzorce słowotwórcze. I nie należy z tego powodu wcale rozpaczać. Między innymi właśnie dzięki kontaktom językowym i zapożyczeniom polszczyzna mogła się rozwijać.

Im bardziej język jest wystawiony na kontakty z językami, m.in. państw ościennych, tym bardziej prawdopodobne będzie przejmowanie z tych języków różnych elementów ich systemu. Z im większą też estymą traktuje się język dawcy, tym obficiej język biorcy będzie nasycony wyrazami i konstrukcjami z tego pierwszego języka. Tak jak w XVII wieku całymi garściami czerpano z łaciny i makaronizowano polskie teksty (jak choćby w *Pamiętnikach* Jana Chryzostoma Paska), tak w wieku XX, a zwłaszcza w XXI, Polacy częściej oglądają się na język angielski i chętnie (choć raczej bezmyślnie) wykorzystują jego wzorce.

Oczywiście nie jest to myśl odkrywczą. Ale już nie wszyscy wiedzą, że język angielski wcale nie zaczął zmieniać polszczyzny dopiero po 1989 r. Pierwsza duża fala anglicyzmów przyszła zaraz po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. (por. Mańczak-Wohlfeld 1995). Wtedy nie widziano w tym zagrożenia, gdyż dużo istotniejsze było rugowanie z polszczyzny naleciałości niemieckich i rosyjskich, czyli języków państw zaborczych. Dziś jednak germanizacja i rusyfikacja nam nie grozi. Ale czy grozi nam anglicyzacja? Zwłaszcza w chwili, kiedy granice RP są otwarte dla wszystkich obywateli Unii Europejskiej, a język angielski bez wątpienia jest w Unii *lingua franca*?

Warto prześledzić (choćby pobieżnie) te dziedziny życia, na które język angielski oddziałuje najsilniej. Tak jak warto zastanowić się, co dobrego przynoszą nam kontakty polityczne, gospodarcze i kulturalne w ramach Unii Europejskiej, w której Polska znajduje się od dziesięciu lat.

Urzędy w Unii, Unia w urządach

Niewątpliwie sfera urzędnicza jest jedną z najbardziej dotkniętych przez konstrukcje angielskie, powszechne w nomenklaturze unijnej. Mówiąc dosadnie – styl urzędowy jest najbardziej narażony na działanie eurożargonu czy, brutalnie – eurobełkotu (Miodek i in. 2010:8). Dzieje

się tak dlatego, że coraz częściej dokumenty urzędowe tworzone w Polsce są pochodną przepisów ustalanych w Brukseli. Dlatego Unia staje się wyrocznią – najpierw administracyjną, a z czasem też i językową. Nawet jeśli do Polski te dokumenty docierają w wersji spolszczonej, często są wynikiem mało udanych tłumaczeń z języka angielskiego. Za tym zaś idą biurokratyczne wzorce myślenia. Niezrozumiałość tekstów angielskich produkowanych w instytucjach unijnych przekłada się następnie na dokumenty polskie (Miodek i in. 2010:7). Równie częste jest manieryczne stosowanie zwrotów obcojęzycznych lub przekalkowanych, choć akurat ten problem nie jest tylko wynikiem wstąpienia Polski do Unii Europejskiej, lecz przede wszystkim efektem ulegania modzie językowej (por. np. Miodunka 1999).

Dlaczego jednak akurat środowisko urzędnicze tak często ulega wpływom angielszczyzny? Dla jednych będzie to ewidentna czołobitność pracowników administracji wobec słowa pisanego, „uświęconego” pieczęciami instytucji unijnych. Stąd nie ma mowy, by w projektach unijnych rezygnować z *akredytacji, alokacji, aplikowania, ewaluatora, indykatywnego terminu, monitoringu projektów, okresów programowania, rundy aplikacyjnej* itd. Takich słów i wyrażen albo przed 2004 r. w polszczyźnie nie było, albo też funkcjonowały jedynie w tekstach wysoko wyspecjalizowanych. W tekstach kierowanych do szerszego grona odbiorców mogły wystąpić takie frazy, jak: *uprawnienie, rozdysonowanie, ubieganie się o coś, osoba kontrolująca (badająca), orientacyjny termin, nadzorowanie projektów, lata obowiązywania programów czy czas na składanie wniosków*.

Skoro więc już przytoczone powyżej wyrażenia nie występowały, dlaczego po wejściu Polski do Unii Europejskiej tak licznie zasiłyły styl urzędowy? Powodów można wskazać co najmniej trzy. Pierwszy z nich jest zbieżny z tym, czego doświadczali poeci i pisarze choćby czasów baroku. Wtedy za atrakcyjniejszy od języka polskiego uznawano język łaciński. Dziś dominuje angielszczyzna, do której sięgamy nader chętnie. Drugi powód związany jest z tym, że urzędnicy często po prostu obawiają się zmieniać cokolwiek w pismach, które zostały przyjęte przez gremia unijne. Stąd pozostajemy przy obcych wzorach, mimo że w polszczyźnie dość łatwo jest znaleźć lepszy odpowiednik danego rzeczownika czy przymiotnika. Po trzecie wreszcie, przedstawiciele urzędów często mylnie zakładają, że stopień rozpowszechnienia wśród Polaków takich wyrazów, jak *beneficjent, ewaluacja* czy *aplikować*, jest tak

duży, że nie ma potrzeby ich wyjaśniania. Urzędnikom zaś łatwiej posługiwać się takimi konstrukcjami, gdyż w języku środowiskowym podobne słowa dominują bądź są jedynym sposobem na określenie danego stanu rzeczy. Uleganie modzie językowej, choć szkodliwe, jest powszechne. Nie omija więc pracowników sfery urzędniczej. A zwłaszcza eurourzędniczej.

W ostatnich latach można także zauważyć pewną niebezpieczną tendencję językową wśród pracowników administracji. Zdarza się, że przedstawiciele urzędów wyższego rzędu rugują proste polskie wyrazy, konstrukcje i zastępują je konstrukcjami obcymi w przekonaniu, że styl urzędowy musi mieć koturnowy kształt. Co więcej, osoby i instytucje ubiegające się o środki unijne (a nie *aplikujące o nie*) mogą być gorzej oceniane przez członków odpowiednich komisji (czyli np. *komitetów sterujących*), jeśli nie zastosują w swoich wnioskach (czyli *aplikacjach*) odpowiednich sformułowań. To jest już sprawa niebezpieczna, zmusza bowiem autorów takich wniosków czy opracowań do wkraczania na drogę szablonu urzędniczego.

Język środowisk eurourzędniczych oddziałuje nie tylko na leksykę. Pod wpływem opracowań z UE zmienia się sposób funkcjonowania w polszczyźnie wielkiej litery. Tendencja do jej nadużywania jest znana od dekad (Markowski 2007:2-13), jednak wraz z rozpoczęciem integracji Polski z Unią Europejską przejęto również pewne wzorce ortograficzne. I tak, często w zapisach polskich można znaleźć takie konstrukcje, jak *Traktat Lizboński/Amsterdamski/Nicejski*, *Strategia Rozwoju Kraju*, *Działanie 7.1*, *Priorytet V*. W żadnej z nich jednak wielka litera nie jest potrzebna (inaczej niż to jest choćby w języku angielskim). Podobnie też często spotyka się stosowanie angielskich cudzysłówów (prostych, o kształcie " "), a nie polskich („”). Są to oczywiście drobiazgi, ale dość wyraźnie pokazujące, jak wzory obce oddziałują na polszczyznę.

Trzeba jednak pamiętać, że na polszczyznę urzędową wcale nie muszą wpływać tylko anglicyzmy. Równie istotne, a może nawet istotniejsze, jest stosowanie przez Polaków wyrazów o charakterze międzynarodowym, czyli internacjonalizmów. Dziś najmocniej oddziałują na nas nie same wyrazy, ale ich treść, a dokładniej wybrane znaczenia tych wyrazów. To pod wpływem obcych wzorów powstają w polszczyźnie dodatkowe wartości semantyczne tych słów, które były do tej pory stosowane w wąskim zakresie (por. Markowski 2004). Zjawisko to było znane już przed wejściem Polski do Unii Europejskiej (Maćkiewicz 2001), ale po

otwarciu się na środowiska unijne przybrało na sile. Oprócz neosemantyzmów typu *kondycja* (stan, położenie czegoś lub kogoś, np. kondycja przedsiębiorstw, polskiej gospodarki) spotykamy dziś np. *inspirację* w znaczeniu osoby inicjującej coś (ktoś stał się inspiracją podjętych działań), *horyzontalne* plany i działania, czyli szerokie, różnorodne itd., czy *certifikat* zamiast zaświadczenia albo dyplomu.

Unia w szkole

Drugim środowiskiem, które może być narażone na negatywne zmiany językowe, jest sfera edukacji, zwłaszcza edukacji szkolnej. W Unii Europejskiej do nauki dzieci i młodzieży przykładą się wielką wagę, co zresztą czasami może wywoływać spory światopoglądowe. Dla językoznawcy znacznie ciekawsze jest jednak zjawisko przechodzenia pewnych słów zarówno do tekstów oficjalnych (podręczniki szkolne, zalecenia oświatowe, programy pedagogiczne), jak i do polszczyzny nieoficjalnej, stosowanej np. przez osoby pracujące w szkołach czy przez samych uczniów.

Jeśli chodzi o ten pierwszy typ polszczyzny, zauważyć można przede wszystkim wzrost częstotliwości leksemów, które jeszcze 10 lat temu nie gościły w szkołach powszechnie. Mamy zatem wszechobecną *ewaluację*, *wizję* i *misję* rozwoju, *wdrażanie odmian* nauczania, *bazę metodologiczną*, *ekspansję* nowej metody nauczania, *promowanie szerokiej gamy* języków obcych, *kluczową kwestię* nauczania itd. To cytaty z dokumentów, które wydają polskie instytucje oświatowe; te jednak korzystają lub powinny korzystać z wytycznych powstających na gruncie europejskim. I w ten sposób do środowisk związanych ze szkołą trafia coraz więcej wyrazów wywodzących się z unijnego żargonu urzędniczego.

Drugi obszar polszczyzny szkolnej, tej nieoficjalnej, jest jednak znacznie ciekawszy, choć trudniejszy do zbadania. Trudno dziś bowiem rozstrzygnąć, na ile obecność Polski w Unii Europejskiej pociągnęła za sobą zmiany w gwarze uczniowskiej czy studenckiej. Zarówno bowiem to, że w tej Unii jesteśmy, jak też i to, że notujemy stały wzrost liczby osób znających języki obce, a przede wszystkim to, że mamy teoretycznie nieograniczony kontakt z całym światem – to wszystko wpływa w różny sposób na zwyczaje językowe Polaków. Niewątpliwie jednak większa otwartość naszego kraju to wynik wstąpienia do struktur unijnych, a co za tym idzie możliwość korzystania z europejskich programów wymiany młodzieży. Zatem chociażby pośrednio Unia zmienia nasze zwyczaje językowe.

A to właśnie subkultury są jednym z silniejszych środowisk, w których zmienia się język. Dotyczy to zarówno leksyki, jak i zjawisk gramatycznych czy słowotwórczych (por. Zabawa 2004, 2008).

Język polski w Unii

Warto na koniec poświęcić nieco uwagi sytuacji polszczyzny w zjednoczonej albo przynajmniej wciąż jednoczącej się Europie. To, jaki status w Europie będzie miał język polski, zależy już nie tylko od nas samych. Zanim jednak wybiła godzina dwunasta w nocy z 30 kwietnia na 1 maja 2004 r., istniał już cały szereg postulatów co do przyszłej roli polszczyzny w Unii. Zwięźle przedstawia je choćby Adam Pawłowski (2008:113-147) w jednym ze swoich artykułów opublikowanych po VI Forum Kultury Słowa, zorganizowanym przez Radę Języka Polskiego. Forum to było poświęcone miejscu języka polskiego w Europie i (między innymi) doprowadziło do wypracowania szeregu zadań dla państwa i jego obywateli w zakresie promocji polszczyzny.

Nasz język miał sporo przesłanek, by stać się znaczącą siłą językową w rozszerzającej się Unii. Zdaniem Pawłowskiego, najważniejszymi czynnikami wpływającymi na wzmocnienie jego roli były: demografia, położenie geograficzne, a także czynniki: lingwistyczny, kulturowy i ekonomiczny. Z tych pięciu obszarów w przynajmniej trzech (demografia, geografia, lingwistyka) pozycja polszczyzny była dobra lub co najmniej zadowalająca. Gorzej było z kulturą i kwestiami ekonomicznymi (por. Pawłowski 2008). Aby więc zniwelować te niekorzystne tendencje, już w 2005 r. postulowano podjęcie szeregu działań mających wzmocnić rolę polszczyzny w Europie – oczywiście nie jako języka równego najmocniejszym: angielskiemu, niemieckiemu czy francuskiemu. Ale upatrywano szanse w tym, że Polska, jako największy kraj spośród wchodzących wówczas do Unii, będzie w stanie swoim autorytetem kulturowym i mocą ekonomiczną przekonać do siebie mniejsze kraje i skłonić je do przyjęcia polszczyzny jako swego rodzaju wyznacznika krajów nowej Unii (Pawłowski 2008).

Tak się jednak nie stało. Spośród 18 postulatów zgłoszonych podczas VI Forum Kultury Słowa i opublikowanych w literaturze tylko nieliczne doczekały się realizacji. Promocja języka polskiego jako obcego jest znikoma, zwłaszcza poza granicami naszego kraju. Mało kto respektuje polskie znaki diakrytyczne i nadal w obcych dokumentach i drukowanych przekazach medialnych niewiele decyduje się na oryginalną formę

zapisu. Nie ma polskiego odpowiednika kanału telewizyjnego Euronews, co postulowano w 2005 r. Nadal brak jest jednej instytucji, która zajmowałaby się całościowo promowaniem języka polskiego w świecie (por. Pawłowski 2008).

Postulowana szansa na uzyskanie przez polszczyznę statusu interkodu, ponadnarodowego narzędzia do porozumiewania się w regionie, pozostała tylko postulatem (por. Dubisz 2002). Zapewne część winy leży po stronie państwa, może też uczelni, czy szerzej – rodzimych instytucji edukacyjnych. Ale mamy tu przecież do czynienia ze skomplikowanym spletem okoliczności i rzeczy nieprzewidywalnych – jak chociażby integracja nowej Polonii w środowiskach obcych i niechęć do eksponowania polskich korzeni, co wcześniej nie występowało w takim stopniu.

Bibliografia

- Dubisz, S. (2002) Rozwój języka polskiego a integracja europejska. W: „Poradnik Językowy”, z. 1, 3–10.
- Maćkiewicz, J. (2001) Wyrazy międzynarodowe (internacjonalizmy) we współczesnym języku polskim. W: J. Bartmiński (red.) *Współczesny język polski*. Lublin, 555–562.
- Mańczak-Wolhfeld, E. (1995) *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim*. Kraków: Universitas.
- Markowski, A. (2004) *O pojęciu i typach internacjonalizmów semantycznych*. W: „Poradnik Językowy”, z. 2, 39–50.
- Markowski, A. (2007) *Język polski. Poradnik prof. Markowskiego*. Warszawa: Langenscheidt.
- Miodek, J. i in. (2010) *Jak pisać o Funduszach Europejskich?* Warszawa: MRR.
- Miodunka, W. (1999) *Język polski poza Polską*. W: W. Pisarek (red.) *Polshczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Warszawa, Kraków: Rada Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Ośrodek Badań Prasoznawczych Uniwersytetu Jagiellońskiego, 306-325.
- Pawłowski, A. (2005) *Język polski w Unii Europejskiej: szanse i zagrożenia*. W: „Poradnik Językowy”, z. 10, 3-27.
- Pawłowski, A. (2008) *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*. W: J. Warchala, D. Krzyżek (red.) *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 113-147.
- Zabawa, M. (2004) *Nowe zapożyczenia semantyczne w polszczyźnie*. W: „Poradnik Językowy”, z. 9, 59-68.
- Zabawa, M. (2008) *Jeszcze o nowych zapożyczeniach semantycznych w polszczyźnie*. W: „Poradnik Językowy”, z. 8, 28-40.

dr Michał Wiśnicki

Absolwent Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych UW oraz Wydziału Polonistyki UW. Wykładowca akademicki, współpracuje z mediami drukowanymi i instytucjami edukacyjnymi. Prowadzi m.in. zajęcia w Polskim Towarzystwie Wydawców Książek, cykl kursów internetowych z zakresu poprawnej polszczyzny oraz szkolenia poświęcone poprawnej i skutecznej komunikacji.



Mobilność edukacyjna uczniów i studentów w Unii Europejskiej

Magdalena Górowska-Fells

W artykule zaprezentowane zostały najważniejsze wnioski z raportu Eurydice w stronę mobilności: warunki studiowania za granicą w Europie. Tablica wyników. Autorka przedstawia wnioski ogólne raportu oraz omawia dokładniej przygotowanie do mobilności w zakresie umiejętności językowych uczniów i studentów w poszczególnych krajach. Warto zobaczyć, jak Polska wypada w tej dziedzinie na tle innych krajów Europy.

Raport stanowi odpowiedź Komisji Europejskiej na apel państw członkowskich, aby eliminować przeszkody utrudniające obywatelom studiowanie i odbywanie szkoleń zagranicznych.

Działania promujące mobilność mają zachęcić młodych ludzi do zdobywania umiejętności i doświadczenia za granicą, a przez to zwiększać ich szanse na rynku pracy. W związku z tym w ramach nowego programu Erasmus+ na zagraniczne szkolenia edukacyjne przeznaczono więcej środków finansowych.

Dzięki tablicy wyników mobilności po raz pierwszy możemy sprawdzić, na ile poszczególne kraje tworzą warunki sprzyjające mobilności młodzieży i gdzie należy takie warunki dopiero stworzyć. W przyszłości raport będzie stanowił podstawę monitorowania mobilności młodzieży na szczeblu UE. Najbliższą aktualizację tablicy wyników przewidziano na rok 2015.

Raport został opracowany przez sieć Eurydice w ścisłej współpracy z Komisją Europejską oraz grupą ekspertów z państw członkowskich. Prezentowane dane zostały zebrane

w 28 krajach UE oraz w Islandii, Norwegii, Liechtensteinie i Turcji. Tablica stanowi pierwszy przegląd wskaźników uwzględnionych w Rozporządzeniu Rady z 2011 r. w sprawie mobilności młodzieży.

Tablica wyników mobilności obejmuje pięć zasadniczych wskaźników zaprezentowanych w formie graficznej: (1) informacja i poradnictwo dotyczące mobilności, (2) umiejętności językowe, (3) transfer świadczeń pieniężnych dla studentów, (4) uznawanie studiów zagranicznych (ECTS i Suplement do dyplomu), (5) wsparcie dla studentów ze środowisk defaworyzowanych.

Okazuje się, że poziomy realizacji wskaźników w poszczególnych państwach członkowskich są bardzo różne, a żaden kraj nie osiąga wysokich wyników we wszystkich wskaźnikach. W klasyfikacji ogólnej pozycję kraju najbardziej sprzyjającego mobilności zajmuje Wspólnota Flamandzka (w Belgii). Polska wypada tutaj raczej przeciętnie: w trzech wskaźnikach uzyskała wynik średni (wskaźniki 1., 2. i 5.), a w dwóch – nieco poniżej średniej (wskaźniki 3. i 4.).

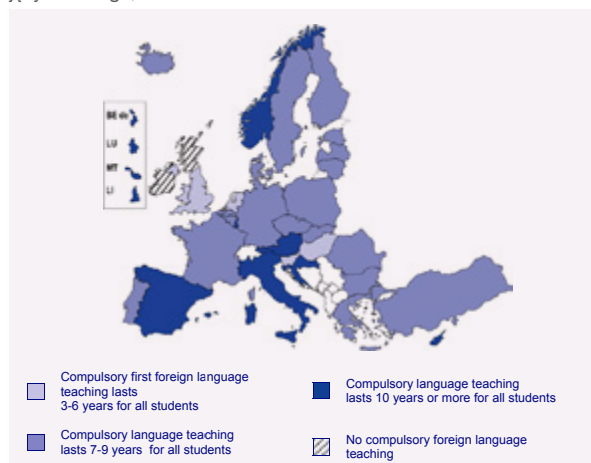
Koncepcja wskaźnika 2., czyli umiejętności językowe

Dla czytelników JOwS wskaźnik 2., czyli umiejętności językowe, jest zapewne jednym z najbardziej interesujących elementów publikacji. Zobaczmy więc, w jaki sposób autorzy raportu podeszli do tego zagadnienia.

Ze względu na konieczność zebrania porównywalnych i jednocześnie godnych zaufania danych autorzy raportu zdecydowali się na skorzystanie z informacji dotyczących obowiązkowego nauczania języków obcych w poszczególnych krajach. Dane te Eurydice zbiera i prezentuje od lat, m.in. w publikacjach dotyczących nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Pozostałe aspekty przywołane w rekomendacjach Rady, składające się na przygotowanie do mobilności, zostały w raporcie pominięte. Uczyniono tak ze względu na trudności w zbieraniu tego typu danych, dotyczących m.in. świadomości międzykulturowej, korzystania z innowacyjnych metod nauczania, koncentracji na uczniach ze środowisk defaworyzowanych, zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych, jak również współpracy między instytucjami prowadzącej do organizowania mobilności.

Eksperti Eurydice przedstawili dane porównawcze dotyczące czasu trwania nauki języków obcych w ramach edukacji obowiązkowej, która w Polsce odpowiada okresowi obowiązku szkolnego (do ukończenia gimnazjum, czyli do 16. roku życia ucznia). Wzięto pod uwagę czas trwania nauki pierwszego i drugiego obowiązkowego języka obcego, a dane dla poszczególnych krajów zostały przedstawione na oddzielnych mapach.

Mapa 1. Czas trwania obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego, 2010/11



Źródło: Eurydice

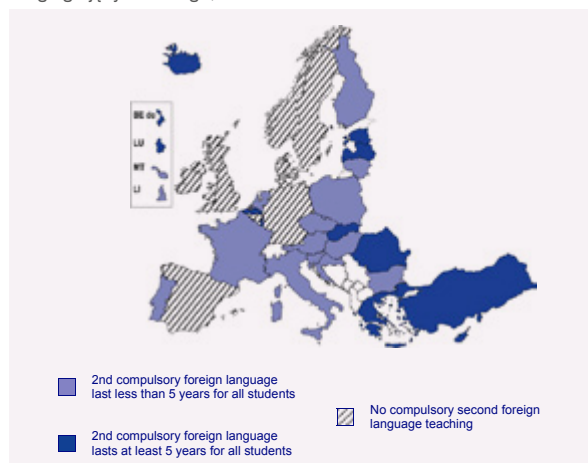
Mapa 1. prezentuje czas trwania obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego dla dzieci i młodzieży do ukończenia mniej więcej 16 lat. Już z pobieżnej analizy danych wynika, że przedział od 7 do 9 lat jest przedziałem najbardziej w Europie rozpowszechnionym i Polska zalicza się do tego właśnie przedziału. Jedyne w kilku krajach okres obowiązkowej nauki przekracza 10 lat.

Mapa 2. prezentuje czas trwania obowiązkowej nauki drugiego języka obcego dla dzieci i młodzieży do ukończenia mniej więcej 16. roku życia. Z analizy mapy wynika, że kilka krajów w ogóle nie wymaga od swoich uczniów podejmowania nauki drugiego języka. Polska nakłada taki obowiązek od pierwszej klasy gimnazjum i znajduje się w jednej grupie z Francją, Włochami czy też Austrią, gdzie nauka drugiego obowiązkowego języka trwa mniej niż 5 lat.

Na podstawie prezentowanych powyżej danych autorzy publikacji skonstruowali wskaźnik 2. poświęcony obowiązkowej nauce języków obcych w szkołach w Europie.

Poziom realizacji wskaźnika jest przedstawiony w formie graficznej. Autorzy określili dla wskaźnika 2. (podobnie jak dla pozostałych) kilka poziomów realizacji i oznaczyli je kolorami od czerwieni (wskaźnik w ogóle nie jest realizowany), poprzez ciemno- i jasnopomarańczowy oraz żółty (wskaźnik jest realizowany w pewnym, mniejszym lub większym stopniu), po jasną i ciemną zieleń (wskaźnik jest realizowany w wysokim lub bardzo wysokim stopniu). Poszczególne kraje zostały przypisane do kategorii oznaczonych kolorami, dzięki temu można łatwo prześledzić poziom realizacji wskaźnika dla każdego państwa.

Mapa 2: Czas trwania obowiązkowej nauki drugiego języka obcego, 2010/11



Źródło: Eurydice

Lista krajów	Opis kategorii
BE de, CY, LU	Obowiązkowa nauka języka obcego trwa 10 lub więcej lat oraz obowiązkowa nauka drugiego języka obcego trwa przynajmniej 5 lat (dla wszystkich uczniów).
BE nl, EE, EL, IT, MT, AT, RO, SK, IS, TR	Obowiązkowa nauka języka obcego trwa od 7 do 9 lat oraz obowiązkowa nauka drugiego języka obcego trwa przynajmniej 5 lat (dla wszystkich uczniów). LUB Obowiązkowa nauka języka obcego trwa 10 lub więcej lat, ale obowiązkowa nauka drugiego języka obcego trwa mniej niż 5 lat (dla wszystkich uczniów).
BG, CZ, FR, LT, LV, HU, PL, PT, FI, LI, NO	Obowiązkowa nauka języka obcego trwa od 7 do 9 lat, ale obowiązkowa nauka drugiego języka obcego trwa mniej niż 5 lat (dla wszystkich uczniów). LUB Obowiązkowa nauka języka obcego trwa 5-6 lat oraz obowiązkowa nauka drugiego języka obcego trwa przynajmniej 5 lat (dla wszystkich uczniów).
NL, SI	Obowiązkowa nauka języka obcego trwa 5-6 lat oraz obowiązkowa nauka drugiego języka obcego trwa mniej niż 5 lat (dla wszystkich uczniów).
BE fr, DK, DE, ES, HR, SE, UK-ENG/WLS/NIR	Obowiązkowa nauka dotyczy tylko jednego języka obcego.
IE, UK-SCT	Brak obowiązkowej nauki języka obcego.

Tabela 1. Poziomy realizacji wskaźnika 2., umiejętności językowe. Źródło: Eurydice

Powyższa koncepcja zakłada oczywiście, że im dłużej uczeń uczy się obowiązkowo języka obcego (języków obcych) w szkole, tym lepsze będzie jego przygotowanie do potencjalnego wyjazdu za granicę.

Wnioski dotyczące wskaźnika umiejętności językowych

Polska wypada we wskaźniku dotyczącym przygotowania językowego do mobilności dość przeciętnie – przypisano nam kolor żółty, który umieszcza nasz kraj dokładnie w środku zestawienia. W zasadzie polski student powinien być znacznie lepiej przygotowany językowo do mobilności niż jego angielski czy też irlandzki kolega, ale jakoś tego przygotowania prawdopodobnie pozostawia wiele do życzenia w porównaniu z kolegami z Cypru czy też Luksemburga.

Należy od razu zaznaczyć, że decyzja o prezentowaniu danych dotyczących wyłącznie edukacji obowiązkowej (odpowiednik naszego obowiązku szkolnego) była, co zresztą przyznają sami autorzy raportu, kontrowersyjna. Mówimy przecież w raporcie o mobilności studentów, a więc osób, które obowiązkowo uczyły się języka także na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, w Polsce realizowanego w ramach tak zwanego obowiązku nauki.

Uzupełnieniem tych danych może być jednak inna publikacja Eurydice – *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*, a w szczególności dane dotyczące czasu trwania obowiązkowej nauki języka (pierwszego i drugiego) z uwzględnieniem

czasu nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Analiza wspomnianych danych pozwala przypuszczać, że Polska wypadłaby we wskaźniku skonstruowanym na podstawie danych z *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* nieco lepiej niż w stworzonym na potrzeby raportu o mobilności wskaźniku 2. Wynika to z faktu, że obowiązkowa nauka dwóch języków obcych trwa w polskich szkołach ponadgimnazjalnych aż do 19. roku życia ucznia. Natomiast w wielu krajach nauka ta kończy się jeszcze w trakcie edukacji w szkole ponadgimnazjalnej lub w momencie ukończenia takiej szkoły, czyli w wieku 18 lat.

Warto także pamiętać o tym, że sam czas trwania obowiązkowej nauki języka obcego nie decyduje o umiejętnościach językowych ucznia i w zasadzie w publikacjach tego typu należy odnieść się do wyników badań międzynarodowych, które prezentują poziom rzeczywistych umiejętności uczniów europejskich w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego, takich jak np. *Europejskie badanie kompetencji językowych (ESLC)*.

Osoby zainteresowane poziomem realizacji pozostałych wskaźników mogą skorzystać z polskiego streszczenia publikacji oraz z oryginału raportu (w języku angielskim) – obie publikacje są dostępne na stronie internetowej [Polskiego Biura Eurydice](http://www.eurydice.eu).

Magdalena Górowska-Fells

Absolwentka Instytutu Socjologii UW. Od 2000 r. pracuje w Krajowym Biurze Eurydice w FRSE.



Stres i wypalenie nauczycielskie, czyli o warunkach finansowych i stabilności zatrudnienia z perspektywy nauczycieli języka angielskiego w Polsce

Joanna Pitura

Zawód nauczyciela, na co dzień wymagający bezpośredniego angażowania się w sprawy uczniów oraz bliskich relacji interpersonalnych z nimi, plasuje się w czołówce zawodów najbardziej narażonych na działanie stresu zawodowego i – w jego konsekwencji – wypalenia zawodowego. Badania nad stresem i wypaleniem zawodowym trwają już od połowy lat 70. i niezmiennie wynika z nich, że nieodpowiednie wynagrodzenie jest uznawane przez nauczycieli za istotny stresor zawodowy.

Problematyka stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli jest dość dobrze poznana, dotyczy to jednak w przeważającej mierze nauczycieli państwowych szkół podstawowych, średnich i specjalnych oraz – choć w mniejszym stopniu – nauczycieli akademickich. Obecnie podkreśla się fakt, iż proces kształcenia trwa przez całe życie, również w okresie dorosłości. Oznacza to, że także nauczyciele osób dorosłych, w tym nauczyciele języka angielskiego pracujący w prywatnych szkołach językowych, odgrywają niebagatelną rolę w tym procesie. Tej grupie zawodowej poświęca się jednak niewiele uwagi, mimo iż jest ona szczególna z kilku powodów. Jednym z nich jest niestabilność zatrudnienia – nauczyciele tacy pracują bowiem głównie w ramach własnej działalności gospodarczej, na umowach o dzieło lub umowach-zleceniach. Brak stabilności zatrudnienia może negatywnie oddziaływać na nauczycieli osób dorosłych, a w konsekwencji – na ich podopiecznych,

ponieważ samopoczucie i satysfakcja z pracy nauczyciela mogą wywierać znaczny wpływ na jakość nauczania.

W związku z opisaną sytuacją nasuwają się dwa pytania: (1) jak nauczyciele języka angielskiego w Polsce oceniają warunki finansowe i stabilność zatrudnienia w swoim zawodzie; oraz (2) czy nauczyciele ci różnią się między sobą w ocenie tych kwestii, biorąc pod uwagę specyfikę ich pracy (różne typy placówek, zróżnicowany wiek uczniów?). Poznanie odpowiedzi na te pytania jest bardzo istotne przed podjęciem kroków mających na celu zapobieganie skutkom stresu i wypalenia zawodowego lub ich niwelowanie wśród nauczycieli języka angielskiego. Działania te będą mogły wówczas w większym stopniu stanowić reakcję na problem, o ile takowy istnieje.

Niniejszy artykuł jest fragmentem przygotowywanej przez autorkę pracy doktorskiej i prezentuje analizę wyników badania przeprowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego w Polsce.

Badanie empiryczne

Cel i pytania badawcze

Celem prezentowanego badania było zdiagnozowanie tego, jak nauczyciele języka angielskiego w Polsce, pracujący w różnych typach placówek (np. szkoły państwowe, prywatne szkoły językowe) oraz z uczniami w różnym wieku (w tym z osobami dorosłymi) oceniają warunki finansowe i stabilność zatrudnienia w swoim zawodzie. Chodziło również o uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy i jak nauczyciele ci różnią się między sobą, biorąc pod uwagę typ umowy, na jaką są zatrudnieni, oraz grupę wiekową uczniów, z którą głównie pracują.

Narzędzie badawcze

Narzędziem użytym w badaniu była ankieta. W niniejszym tekście zaprezentowano wyniki badania dotyczącego warunków finansowych i poczucia stabilności zatrudnienia (pozycje kwestionariuszowe są w całości przytoczone w Tabeli 3.). Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, w jakim stopniu zgadzają się z poszczególnymi stwierdzeniami, z użyciem skali 1-4 (1 – *nie zgadzam się*, 2 – *raczej się nie zgadzam*, 3 – *raczej się zgadzam*, 4 – *zgadzam się*). Zrezygnowano z włączenia odpowiedzi *trudno powiedzieć* po to, by uzyskać bardziej zadeklarowane stanowiska nauczycieli w danej kwestii. Ankieta zawierała dodatkowo metryczkę, w której respondenci mieli podać informacje na swój temat, zawierające m.in. płeć, wiek, sektor (prywatny, państwowy), formę zatrudnienia (umowa na czas określony, umowa na czas nieokreślony, umowa-zlecenie, umowa o dzieło, samozatrudnienie, inne), grupę wiekową uczniów, z którymi pracują (dzieci do lat 5, uczniowie w wieku: 6-12 lat, 13-15 lat, 16-18 lat, studenci szkół wyższych, inni dorośli) oraz miejsce pracy (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa, szkoła językowa). Ankietowanych poproszono, by wskazali sektor, typ umowy, grupę wiekową uczniów oraz miejsce, w którym głównie pracują.

Grupa badawcza

Badanie zostało przeprowadzone w 2013 r. i miało charakter ogólnopolski. Wzięło w nim udział 260 nauczycieli języka angielskiego (224 kobiety i 36 mężczyzn). 80 respondentów miało poniżej 29 lat, 115 ankietowanych znajdowało się w przedziale wiekowym 30-39 lat, 52 badanych – w przedziale 40-49 lat, a 13 respondentów miało przynajmniej 50 lat.

Proces kształcenia trwa przez całe życie, również w okresie dorosłości. Oznacza to, że także nauczyciele osób dorosłych, w tym nauczyciele języka angielskiego pracujący w prywatnych szkołach językowych, odgrywają niebagatelną rolę w tym procesie.

W sektorze prywatnym pracowało 136 ankietowanych, natomiast 124 badanych – w sektorze państwowym. Jeśli chodzi o formę zatrudnienia, 39 badanych było zatrudnionych na podstawie umowy na czas określony, 89 – na podstawie umowy na czas nieokreślony, 25 ankietowanych wskazało umowę-zlecenie jako główną formę zatrudnienia, 33 osoby były zatrudnione na umowę o dzieło, 65 ankietowanych było samozatrudnionych, a 9 pracowało na jeszcze innych warunkach (np. doktoranci kierunków filologicznych). Jeśli chodzi o grupy wiekowe uczniów, z jakimi nauczyciele pracowali, najczęściej, bo 83 respondentów pracowało głównie z dorosłymi, 56 – z dziećmi w wieku 6-12 lat, 51 badanych wskazało studentów uczelni wyższych jako grupę wiekową, z którą pracowali najczęściej, 33 – z uczniami w wieku 16-18 lat, 29 – z uczniami w wieku 13-15 lat, 8 ankietowanych pracowało głównie z dziećmi poniżej pięciu lat. 106 badanych nauczycieli wskazało szkołę językową jako główne miejsce pracy, 54 – szkołę wyższą, 43 – szkołę podstawową, 28 – szkołę ponadgimnazjalną, 21 – gimnazjum, a 8 respondentów wskazało przedszkole. Tabela 1. pokazuje liczebność nauczycieli w podziale na typ szkoły (zadeklarowany przez nauczyciela jako główne miejsce pracy) i wiek uczniów (z którymi nauczyciel głównie pracuje). Natomiast Tabela 2. przedstawia liczebność nauczycieli w podziale na formę zatrudnienia (wskazaną jako główną) i wiek uczniów.

	Przedszkole	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna	Szkoła wyższa	Szkoła językowa	Ogółem
do lat 5	8	0	0	0	0	0	8
6-12 lat	0	40	1	0	1	14	56
13-15 lat	0	2	19	1	1	6	29
16-18 lat	0	0	1	27	0	5	33
Studenci	0	0	0	0	46	5	51
Dorośli	0	1	0	0	6	76	83
Ogółem	8	43	21	28	54	106	260

Tabela 1. Liczebność nauczycieli w podziale na typ szkoły a wiek uczniów

	Umowa-zlecenie	Umowa o dzieło	Umowa o pracę na czas określony	Umowa o pracę na czas nieokreślony	Własna działalność gospodarcza	Inne	Ogółem
do lat 5	2	2	2	1	1	0	8
6-12 lat	2	8	13	28	4	1	56
13-15 lat	6	1	5	13	2	2	29
16-18 lat	1	0	8	20	4	0	33
Studenci	2	6	9	21	7	6	51
Dorośli	12	16	2	6	47	0	83
Ogółem	25	33	39	89	65	9	260

Tabela 2. Liczebność nauczycieli w podziale na typ umowy a wiek uczniów

Analiza wyników

Analiza wyników dotyczących oceny warunków finansowych oraz stabilności zatrudnienia przez badanych nauczycieli wskazuje na to, że większość z nich raczej negatywnie ocenia swoją obecną sytuację w tym zakresie. Większość badanych nie zgadza się ze stwierdzeniem, że w ich szkołach istnieją zachęty finansowe (87 proc.) związane z wykonywaniem pracy. Liczni ankietowani (71 proc.) stwierdzają, że nie czują się dobrze opłacanymi pracownikami. Co istotne, dwie trzecie badanych nauczycieli (68 proc.) twierdzi, że ich sytuacja finansowa znacznie pogarsza się w okresie wakacyjnym. Aż 65 proc. badanych wskazuje, że nie otrzymuje dodatkowych świadczeń pracowniczych, wynagrodzenie 62 proc. badanych nie wzrasta wraz z ich stażem i osiągnięciami zawodowymi, a w odczuciu 61 proc. ankietowanych ich placówka nie

stwarza im poczucie stabilizacji. Ponad połowa nauczycieli (54 proc.) twierdzi, że niepewność związana z wysokością ich miesięcznego wynagrodzenia jest dla nich dużym obciążeniem psychicznym. 47 proc. ankietowanych wskazuje, że forma zatrudnienia pozbawia ich prawa do odpoczynku, ponieważ odpoczywając (i nie pracując), martwią się, że nie zarabiają. Dotyczy to głównie nauczycieli nieposiadających umów o pracę i oznacza, że rezygnacja z pracy na rzecz odpoczynku równa się w ich przypadku brakowi jakiegokolwiek dochodu w tym okresie i może w konsekwencji rzutować na ich sytuację finansową. Prawie jedna trzecia nauczycieli (31 proc.) ma wrażenie, że szkoła poprzez kruczki w umowach próbuje zapłacić im mniej niż powinna. Pełne wyniki badania zamieszczono w Tabeli 3.

	Nie zgadzam się		Raczej nie zgadzam się		Nie i raczej nie zgadzam się	Raczej zgadzam się		Zgadzam się		Zgadzam się i raczej zgadzam się
	%	N	%	N		%	N	%	N	
Czuję się dobrze opłacanym pracownikiem w moim zawodzie.	31,15%	81	39,62%	103	70,77%	24,62%	64	4,62%	12	29,23%
Niepewność dotycząca wysokości mojego miesięcznego wynagrodzenia jest dla mnie dużym obciążeniem psychicznym.	16,92%	44	29,23%	76	46,15%	29,62%	77	24,23%	63	53,85%
Moja sytuacja finansowa znacznie się pogarsza w okresie wakacyjnym.	10,38%	27	21,92%	57	32,31%	23,85%	62	43,85%	114	67,69%
Oprócz pensji otrzymuję dodatkowe świadczenia.	55,38%	144	10,00%	26	65,38%	14,23%	37	20,38%	53	34,62%
Moja szkoła zapewni mi poczucie stabilizacji.	33,46%	87	27,31%	71	60,77%	31,54%	82	7,69%	20	39,23%
Moja forma zatrudnienia pozbawia mnie prawa do odpoczynku, ponieważ odpoczywając, martwię się, że nie zarabiam.	21,54%	56	31,54%	82	53,08%	18,85%	49	28,08%	73	46,92%
W mojej szkole istnieją zachęty finansowe, motywujące nauczycieli do lepszej pracy.	60,00%	156	26,54%	69	86,54%	10,38%	27	3,08%	8	13,46%
Moje wynagrodzenie wzrasta wraz z moim stażem i osiągnięciami.	41,15%	107	21,15%	55	62,31%	28,46%	74	9,23%	24	37,69%
Mam wrażenie, że szkoła poprzez kruczki w umowach stara się zapłacić mi mniej niż powinna.	31,92%	83	37,31%	97	69,23%	16,54%	43	14,23%	37	30,77%

Tabela 3. Ocena warunków finansowych oraz stabilności zatrudnienia przez badanych nauczycieli

Jak wcześniej stwierdzono, kwestia wynagrodzenia może być inaczej oceniana przez nauczycieli pracujących na umowy (np. na czas nieokreślony), a inaczej przez tzw. *freelancerów* (np. nauczycieli prowadzących własną działalność gospodarczą). Należałoby więc teraz odpowiedzieć na pytanie, czy i jak opinie badanych nauczycieli nt. wynagrodzenia różnią się między sobą przy wzięciu pod uwagę czynnika typu umowy i wieku uczniów. W tym celu policzono średnie z odpowiedzi nauczycieli na stwierdzenia przedstawione w Tabeli 3. i zestawiono je w podziale na typ umowy i wiek uczniów. Średnia (M) jest średnim wynikiem otrzymanym w danej grupie (nauczyciele mieli do dyspozycji skalę od 1 do 4). Wysokość średniej oznacza poziom oceny danej kategorii – im wyższa średnia, tym lepiej oceniana jest dana kwestia. Analizie

poddano kategorie, którym nadano następujące nazwy: Wynagrodzenie (powstałe ze stwierdzeń np. *Czuję się dobrze opłacanym pracownikiem w moim zawodzie*), Świadczenia pracownicze (*Oprócz pensji otrzymuję dodatkowe świadczenia pracownicze*), Zachęty finansowe (*W mojej szkole istnieją zachęty finansowe motywujące nauczycieli do lepszej pracy*), Podwyżki z tytułu awansu (*Moje wynagrodzenie wzrasta wraz z moim stażem i osiągnięciami*) oraz Stałość zatrudnienia (np. *Moja szkoła zapewnia mi poczucie stabilizacji*). Następnie przeprowadzono testy statystyczne, których wszystkie wyniki okazały się statystycznie istotne. Tabele 4. i 5. pokazują średnie wyniki oceny warunków finansowych i poczucia stabilności zatrudnienia nauczycieli w podziale na typ umowy, na jaką są zatrudnieni oraz wiek uczniów, z którymi pracują.

	Samoza- trudnienie N=65	Umowa- zlecenie N=25	Umowa o dzieło N=33	Umowa na czas określony N=39	Umowa na czas nieokreśl. N=89	Inne N=9
	M	M	M	M	M	M
Wynagrodzenie	3,11	2,88	2,71	2,51	2,52	2,67
Świadczenia pracownicze	1,14	1,20	1,12	2,46	2,85	3,11
Zachęty finansowe	1,32	1,36	1,15	1,90	1,80	1,67
Podwyżki z tytułu awansu	1,49	1,56	1,45	2,74	2,52	2,22
Stałość zatrudnienia	2,17	2,11	2,07	2,79	2,81	2,95

Tabela 4. Średnia ocena warunków finansowych pracy i stabilności zatrudnienia według typu umowy (M – średnia; N – liczebność grupy; odpowiedzi w skali 1 do 4, 1 – nie zgadzam się, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – raczej się zgadzam, 4 – zgadzam się)

	Dzieci do lat 5 N=8	6-12 lat N=56	13-15 lat N=29	16-18 lat N=33	Studenci szkół wyższych N=51	Inni dorośli N=83
	M	M	M	M	M	M
Wynagrodzenie	1,83	2,35	2,30	2,09	2,14	1,97
Świadczenia pracownicze	1,00	2,27	2,72	2,27	2,53	1,22
Zachęty finansowe	1,38	1,80	2,07	1,70	1,39	1,30
Podwyżki z tytułu awansu	1,38	2,59	2,62	2,42	1,96	1,48
Stałość zatrudnienia	1,92	2,72	2,85	2,66	2,55	2,16

Tabela 5. Średnia ocena warunków finansowych i stabilności zatrudnienia według wieku uczniów (M – średnia; N – liczebność grupy; odpowiedzi w skali 1 do 4, 1 – nie zgadzam się, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – raczej się zgadzam, 4 – zgadzam się)

Okazuje się, że nauczyciele samozatrudnieni oceniają swoje wynagrodzenie najwyżej ze wszystkich grup nauczycieli ($M=3,11$), natomiast nauczyciele zatrudnieni na umowę na czas określony i nieokreślony – najniżej ($M=2,51$ i $M=2,52$). Nauczyciele, którzy pracują z dziećmi w wieku 6-12 lat i 13-15 lat najlepiej oceniają poziom swojej płacy ($M=2,35$ i $M=2,30$), zaś nauczyciele dzieci do lat pięciu oraz dorosłych – najgorzej ($M=1,83$ i $M=1,97$).

Jeśli chodzi o dodatkowe świadczenia pracownicze, nauczyciele zatrudnieni na umowy na czas określony i nieokreślony oraz ci, którzy mają inny status zatrudnienia, osiągnęli najwyższe wyniki ($M=2,46$, $M=2,85$ i $M=3,11$), w przeciwieństwie do nauczycieli samozatrudnionych ($M=1,14$), pracujących na umowie-zleceniu ($M=1,20$) i umowie o dzieło ($M=1,12$). Nauczyciele pracujący ze studentami uczelni wyższych oraz ci, którzy uczą dzieci w wieku 13-15 lat, oceniają tę kwestię raczej pozytywnie ($M=2,53$ i $M=2,72$), natomiast nauczyciele osób dorosłych oraz nauczyciele dzieci do lat pięciu – raczej negatywnie ($M=1,22$ i $M=1,00$).

Istnienie zachęt finansowych, mających na celu motywowanie nauczycieli do lepszej pracy, jest bardzo nisko oceniane przez badanych nauczycieli. Ci, którzy pracują na umowy na czas określony i nieokreślony, oceniają tę kwestię najwyżej ($M=1,80$ i $M=1,90$), a najniżej – nauczyciele zatrudnieni na umowę o dzieło ($M=1,15$). Kwestia zachęt finansowych jest najlepiej oceniana przez nauczycieli uczniów w wieku 13-15 lat ($M=2,07$), a najgorzej przez nauczycieli osób dorosłych ($M=1,30$).

W przypadku podwyżek z tytułu awansu sytuacja wygląda podobnie – najbardziej zadowoleni z nich są nauczyciele zatrudnieni na umowy na czas określony i nieokreślony ($M=2,74$ i $M=2,52$), zaś najmniej – samozatrudnieni ($M=1,49$), pracujący na umowę-zlecenie ($M=1,56$) lub na umowę o dzieło ($M=1,45$). Wzrost poziomu wynagrodzenia jest najbardziej odczuwalny przez nauczycieli pracujących z uczniami w wieku 6-15 lat (6-12: $M=2,59$, 13-15: $M=2,62$), a najmniej przez nauczycieli osób dorosłych ($M=1,48$) i nauczycieli dzieci do lat pięciu ($M=1,38$).

Największe poczucie stabilności pracy mają nauczyciele zatrudnieni na umowy na czas określony i nieokreślony oraz nauczyciele należący do kategorii *inne formy zatrudnienia* ($M=2,79$, $M=2,81$ i $M=2,95$), w porównaniu z pozostałymi nauczycielami, tzn. samozatrudnionymi ($M=2,17$), pracującymi na umowę-zlecenie ($M=2,11$) lub umowę o dzieło ($M=2,07$). Nauczyciele dzieci w wieku 13-15 lat oraz 6-12 lat najmocniej

deklarują przekonanie, że szkoła zapewnia im poczucie stabilizacji ($M=2,85$ i $M=2,72$), podczas gdy nauczyciele dzieci do lat pięciu oraz dorosłych są najmniej o tym przekonani ($M=1,92$ i $M=2,16$).

Dyskusja

Celem badania było poznanie opinii nauczycieli języka angielskiego dotyczących ich oceny warunków finansowych i poczucia stabilności zatrudnienia oraz zbadanie, czy i jak nauczyciele ci różnią się między sobą, biorąc pod uwagę typ umowy, na jaką są zatrudnieni, oraz grupę wiekową uczniów, z którą głównie pracują. Diagnoza postrzegania przez nauczycieli tych dwóch kwestii jest niezbędna przed podjęciem działań zorientowanych na zapobieganie skutkom stresu i wypalenia zawodowego lub ich niwelowanie wśród nauczycieli języka angielskiego w Polsce.

Wyniki badania pokazują, że większość ankietowanych nauczycieli stosunkowo negatywnie ocenia kwestię swojego wynagrodzenia, czym nie różnią się od nauczycieli innych przedmiotów (por. wyniki badań przedstawionych w literaturze, np. Pyżalski 2010). Co istotne, ponad połowa ankietowanych nauczycieli nie ma poczucia stabilności pracy i wynagrodzenia.

Ponadto dane wskazują, że nauczyciele znacznie różnią się między sobą w ocenie badanych kwestii, w zależności od tego, na jakich warunkach są zatrudnieni, oraz z jakimi uczniami pracują. Okazuje się, że nauczyciele prowadzący własną działalność gospodarczą (samozatrudnieni) oceniają poziom swojego wynagrodzenia wyżej niż nauczyciele zatrudnieni na podstawie umowy, co może wynikać z faktu, że stawki brutto (za godzinę lekcyjną) są zazwyczaj wyższe w szkołach prywatnych niż w szkołach państwowych, gdzie nauczyciele zatrudniają się najczęściej na umowy na czas określony lub nieokreślony. Jednakże pozostałe aspekty pracy nauczycieli, tj. dodatkowe świadczenia, zachęty finansowe, podwyżki z tytułu awansu oraz stabilność zatrudnienia są oceniane przez tzw. *freelancerów* (tj. nauczycieli zatrudnianych na umowę-zlecenie, umowę o dzieło lub prowadzących własną działalność gospodarczą) znacznie gorzej niż przez nauczycieli zatrudnionych na umowę o pracę. Wyniki te można wytłumaczyć tym, że nauczyciele zatrudniani przez szkoły państwowe mają ustawowo zagwarantowane różnego rodzaju dodatki oraz podwyżki z tytułu coraz dłuższego stażu pracy czy zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, natomiast tzw. *freelancerzy* nie korzystają z tego typu gwarancji. Oprócz tego nauczyciele ci

Wynagrodzenie za pracę może być potencjalnie źródłem zadowolenia i motywacji. Może ono jednak stanowić również poważny stresor zawodowy, ponieważ brak adekwatności wynagrodzenia do włożonego w pracę wysiłku może wywołać poczucie niedoceny.

pracują i otrzymują wynagrodzenie tak długo, jak trwa kurs, który prowadzą – zazwyczaj kilka (trzy-cztery) miesięcy – i nie oznacza to automatycznie, że otrzymają do poprowadzenia kolejne kursy, co z kolei nie sprzyja zachowaniu poczucia względnej stabilności przyszłego zatrudnienia.

Analiza odpowiedzi nauczycieli wyodrębnionych w podziale na grupy wiekowe uczniów pokazuje, że nauczyciele pracujący z dorosłymi i dziećmi do lat pięciu najgorzej oceniają wszystkie badane kwestie, przy czym wyniki nauczycieli uczniów do lat pięciu należałoby traktować z ostrożnością z powodu ich niewielkiej liczebności w próbie. Jak pokazano w Tabeli 2., nauczyciele osób dorosłych pracują przeważnie na zasadach *freelancerskich* (umowa-zlecenie, umowa o dzieło lub samozatrudnienie) i dlatego ich odpowiedzi dotyczące oceny dodatkowych świadczeń, zachęt finansowych, podwyżek z tytułu awansu oraz stabilności zatrudnienia w dużej mierze pokrywają się z tymi opisanymi powyżej. Zaskakiwać może jedynie ocena wynagrodzenia, która jest najniższa w tej grupie ze wszystkich badanych grup nauczycieli. Może to wynikać z faktu, że stawki godzinowe nauczycieli osób dorosłych nie rosną od kilku lat, a czasami są wręcz obniżane z powodu dużej konkurencji na rynku prywatnych szkół językowych.

Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone badania, warto podkreślić, że wynagrodzenie za pracę może być potencjalnie źródłem zadowolenia i motywacji do niej. Może ono jednak stanowić również poważny stresor zawodowy, ponieważ brak adekwatności wynagrodzenia do włożonego w pracę wysiłku może wywołać poczucie niedoceny. Na podstawie wyników uzyskanych w badaniu można wnioskować, że kwestie wynagrodzenia i poczucia stabilności zatrudnienia mogą być w dużej mierze obciążające dla badanych nauczycieli, szczególnie tzw. *freelancerów* i nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi. Mogą one zatem stanowić poważny stresor zawodowy, wpływający na samopoczucie nauczycieli, a w konsekwencji na jakość ich pracy.

Bibliografia

- European Commission/EACEA/Eurydice (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office for the European Union [online] [dostęp 10.01.2014].
- European Commission (2012) *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/2012. Eurydice report* [online] [dostęp 10.01.2014].
- European Commission (2013) *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2012/2013. Eurydice report* [online] [dostęp 10.01.2014].
- Karta Nauczyciela. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (tekst jedn. Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.).
- Komorowska, H., Obidniak, D. (2002) *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Państwowa Inspekcja Pracy. Główny Inspektorat Pracy (2009) *Ocena zagrożeń psychospołecznych i warunków pracy w związku z nowymi formami pracy i modelami zatrudnienia* [online] [dostęp 14.01.2014].
- Pyżalski, J. (2010) Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls, 53-75.
- Rádai, P. (red.) (2003) *The status of language educators*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing [online] [dostęp 12.01.2014].
- Research voor Beleid and PLATO (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues* [online] [dostęp 12.01.2014].

Joanna Pitura

Doktorantka w Instytucie Anglistyki UW. Doświadczona nauczycielka języka angielskiego, wykładowczyni metodyki nauczania języka angielskiego oraz trenerka nauczycieli. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół procesu uczenia się i nauczania osób dorosłych oraz rozwoju zawodowego nauczycieli.



Święto języków

– co w tym roku?

Izabela Zygmunt

Obchody Europejskiego Dnia Języków, organizowane od kilku lat przez Komisję Europejską, Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, Goethe-Institut, British Council, Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Uniwersytet Warszawski i innych partnerów, stały się już niemal tradycją. Dlatego, aby owej tradycji stało się zadość, już teraz zapraszamy uczniów i nauczycieli w Warszawie, Wrocławiu, Krakowie i Lublinie do udziału w zaplanowanych przez nas imprezach.

**EUROPEJSKI
DZIEŃ
JĘZYKÓW
2014**

**Warszawa
22—26 września**



Celem wszystkich zaplanowanych wydarzeń jest zachęcenie młodszych i starszych do nauki języków obcych poprzez pokazanie, że może ona być ciekawą zabawą, a także zainspirowanie nauczycieli do poszukiwania nowych, interesujących sposobów nauczania motywujących uczniów do poznawania nowych języków. Poniżej krótka charakterystyka działań zaplanowanych w różnych miastach Polski w roku 2014.

Warszawa

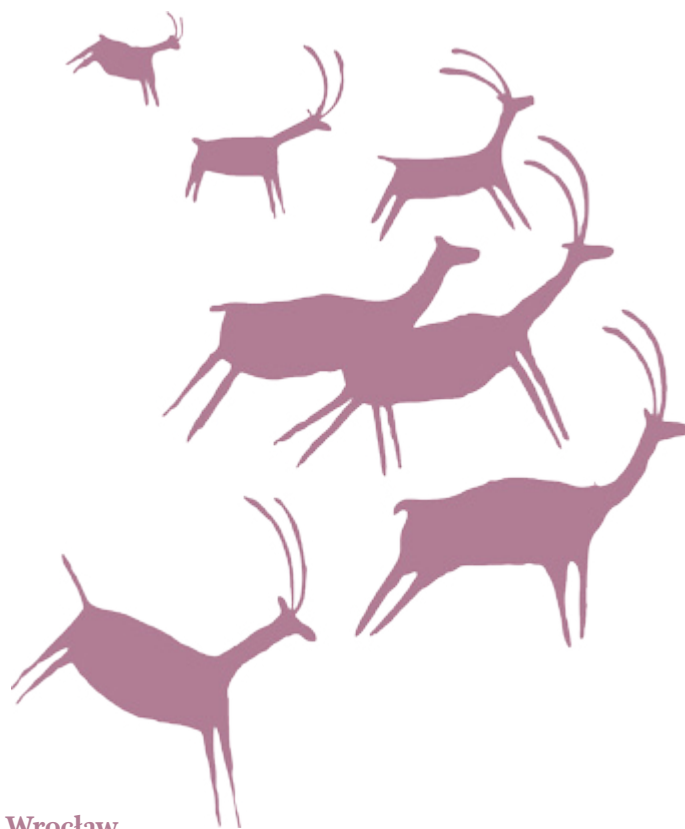
Cykl tegorocznych imprez otworzy Warszawa, gdzie już 22 września odbędzie się gala wręczenia nagród European Language Label, przyznawanych osobom, które w najbardziej innowacyjny sposób uczą języków obcych. Gala będzie jednocześnie uroczystym otwarciem obchodów Europejskiego Dnia Języków.

Następnego dnia, w gmachu dawnej Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, odbędzie się konferencja ekspercka poświęcona kompetencjom interkulturowym w edukacji językowej, na którą organizatorzy zapraszają nauczycieli, metodyków, ekspertów językowych i przedstawicieli władz oświatowych.

Kolejne trzy dni to wielojęzyczność w praktyce, czyli przygotowane dla uczniów lekcje pokazowe języków obcych. W środę (24 września), lekcje odbędą w nowym budynku Wydziału Neofilologii UW przy ul. Dobrej, w wtorek (23 września), w bibliotece „Przystanek Książka” na Ochocie, a w piątek (26 września), w Bibliotece Publicznej im. Z. Rumla na Pradze-Południe. Podczas lekcji, jak zwykle, będzie można nauczyć się pierwszych słów i zwrotów w rzadziej nauczanych językach, takich jak portugalski, czeski czy estoński, oraz w językach nieeuropejskich, a także poznać nowoczesne i ciekawe sposoby uczenia się angielskiego, niemieckiego czy francuskiego.

Również w piątek odbędą się specjalne coroczne warsztaty teatralne. W związku z obniżeniem wieku rozpoczynania nauki w szkole do zabawy w języki i teatr zapraszamy w tym roku sześciolletnich pierwszoklasistów. Piątkowa impreza w Starej Prochowni będzie zakończeniem cyklu trzech spotkań – uczniowie zaprezentują na niej przygotowane przez siebie wielojęzyczne przedstawienie, w którym będzie można usłyszeć język: angielski, czeski, niemiecki, litewski, francuski i włoski.

Wszystkie szczegóły już wkrótce na stronie www.edj.waw.pl.



Wrocław

Od 25 do 30 września będą trwać obchody Europejskiego Dnia Języków we Wrocławiu. Wciąż trwają prace nad programem, ale już wiadomo, że – podobnie jak w poprzednich latach – uczestników czekają liczne i bardzo różne atrakcje, między innymi bliskie spotkania z językiem migowym i językiem hebrajskim. Szczegółowy program będzie dostępny na www.edj.wroclaw.pl.

Kraków

Europejski Dzień Języków zawita 4 października do Krakowa. Podobnie jak w minionych latach, odbędzie się tam emocjonująca gra miejska z ciekawymi nagrodami. Niektórzy pamiętają jeszcze zapewne ubiegłoroczną rywalizację zwolenników oscypka z miłośnikami obwarzanka. W tym roku gracze przeniosą się w zupełnie inne rejony – do krainy średniowiecznych baśni i legend Europy. Kilkuosobowe drużyny będą musiały ze sobą handlować, walczyć i zawierać sojusze. Będą zdobywać skarby i przeżywać przygody, a ich ostatecznym celem będzie zdobycie tronu królestwa. Oczywiście droga do niego będzie wiodła przez krainy zamieszkałe przez ludzi mówiących różnymi językami, i ze wszystkimi z nich trzeba się będzie porozumieć.

Krakowskie obchody zamknie Noc Kina Europejskiego, podczas której zostaną pokazane trzy filmy, w tym w *kręgu miłości* w reżyserii Felixa Van Groeningena – tegoroczny laureat nagrody Lux Prize przyznawanej przez Parlament Europejski.

Cały program wkrótce na www.edj.krakow.pl.

Lublin

20 września obchody Europejskiego Dnia Języków zakończy gra miejska w Lublinie. Przed lubelskimi graczami stoi to samo zadanie co przed uczestnikami gry w Krakowie. Wykazując się odwagą, sprytem i pomysłowością, a przede wszystkim niebywałą giętkością języka, będą musieli zdobyć tron, pokonawszy najpierw liczne przeszkody i wyzwania.

Informacje o lubelskiej grze będą dostępne na stronie internetowej Centrum Kultury: www.ck.lublin.pl.

Podsumowanie

Przygotowując tegoroczną ofertę, opieraliśmy się na doświadczeniach z lat poprzednich i uwzględniliśmy zainteresowanie uczestników poszczególnych działań.

Odbywające się co roku lekcje pokazowe są dla uczniów okazją do pierwszego kontaktu z językami, których nie naucza się w szkole. W poprzednich latach w programie znalazły się lekcje arabskiego, chińskiego, japońskiego i hebrajskiego oraz licznych „mniejszych” języków europejskich, np. czeskiego, słowackiego, estońskiego, greckiego itp. Co prawda w czasie jednej lekcji trudno przyswoić coś więcej niż pozdrowienia i podstawowe zwroty, jednak głównym celem tego spotkania jest zaprezentowanie melodii i charakteru danego języka, zapoznanie się ze związaną z nim kulturą i umożliwienie uczniom podjęcia decyzji o tym, czy ewentualnie chcieliby się go uczyć.

Inny cel przyświeca lekcjom pokazowym z języków nauczanych masowo, takich jak angielski i niemiecki. Tutaj chodzi przede wszystkim o zaprezentowanie nowych sposobów uczenia się, np. przy użyciu tabletów i nowych technologii, zaznajomienie uczniów z ciekawymi obszarami słownictwa, które nie zawsze są uwzględniane w podręcznikach, a czasem także pokazanie dobrych strategii przygotowywania się do egzaminów językowych. Mamy nadzieję, że dzięki temu dalsza nauka tych języków w szkole stanie się przyjemniejsza i ciekawsza.

Z tego samego powodu w tym roku do udziału w warsztatach teatralnych zapraszamy sześciolatki. Dzieci w tym czasie, gdy będzie się odbywać nasza impreza, będą stawiać pierwsze

W czasie jednej lekcji pokazowej trudno przyswoić coś więcej niż pozdrowienia i podstawowe zwroty, jednak głównym celem tego spotkania jest zaprezentowanie melodii i charakteru danego języka i zapoznanie się ze związaną z nim kulturą.

kroki w szkołach. Rozpoczną też naukę języka obcego. Dzięki warsztatom teatralnym chcemy im ten start ułatwić i pokazać, że nauka języka obcego może być okazją do dobrej zabawy.

Cel gier miejskich, organizowanych w ramach Europejskiego Dnia Języków już od czterech lat, również jest podobny. Stawiamy uczestników przed zadaniami, do wykonania których konieczne jest dogadanie się (z native speakerami) w ponad dziesięciu różnych językach, w tym tych, z którymi mało kto miał okazję się wcześniej zetknąć. Zadania są jednak wykonalne, a przy okazji można się dzięki nim czegoś nauczyć. Chodzi o to, żeby każdy wyszedł z gry z poczuciem, że co prawda języków na świecie jest dużo i niektóre są trudne, ale każdego z nich można nauczyć się na tyle dobrze, żeby się porozumieć. I taki jest właśnie przekaz płynący z naszych imprez, na które wszystkich Państwa serdecznie zapraszamy.

Udział we wszystkich wydarzeniach jest bezpłatny, ale wymagana jest wcześniejsza rejestracja poprzez podane wyżej strony internetowe.

Do zobaczenia we wrześniu!

Izabela Zygmunt

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



Europejski Dzień Języków

– wirtualnie i lokalnie

Joanna Croisier

Koniec roku szkolnego tuż-tuż, a nauczyciele języków obcych myślą są już przy wydarzeniach wrześniowych – wśród nich Europejski Dzień Języków (EDJ), największe święto wielojęzyczności obchodzone we wszystkich krajach europejskich 26 września. Jak zorganizować ten dzień w szkole? Gdzie szukać inspiracji? Jakie działania zainteresują uczniów? Podpowiedzi znajdują się na stronach internetowych Rady Europy i Komisji Europejskiej.

W tym roku już po raz trzynasty z inicjatywy Rady Europy będziemy zajmować się fenomenem różnorodności językowej. Wszystko zaczęło się w roku 2001, który Rada Europy ogłosiła *Europejskim Rokiem Języków* pod hasłami: *Języki otwierają drzwi* oraz *Bogactwo języków – bogactwem Europy*. Wtedy też Rada Europy wraz z Komisją Europejską utworzyły wspólną stronę internetową, dostępną w 11 językach. W obchody *Europejskiego Roku Języków* włączyły się miliony osób w 45 krajach. W obliczu takiego sukcesu Komitet Ministrów Rady Europy przyjął pod koniec 2001 r. deklarację o ustanowieniu corocznych obchodów europejskiego święta języków. I tak, od ponad 13 lat, w wielu krajach europejskich dzień 26 września jest wielkim świętem całego środowiska edukacji językowej. Co roku też sekretarz Rady Europy kieruje do 800 milionów Europejczyków apel o podejmowanie nauki różnorodnych języków. Nie jest tu ważny ani wiek, w którym rozpoczynamy naukę kolejnego języka obcego, ani to, czy uczymy się języków w szkole, czy w ramach edukacji pozaformalnej.

Baza Rady Europy – pomysły na wydarzenie

Warto już teraz pomyśleć o obchodach tego dnia. Podstawowym źródłem informacji o wydarzeniach organizowanych przez różne

instytucje na całym świecie jest [strona internetowa Rady Europy](#) poświęcona Europejskiemu Dniowi Języków. Stanowi ona dużą pomoc i zawiera inspiracje do stworzenia własnego programu obchodów EDJ. Strona jest dostępna w 25 wersjach językowych.

Zasoby opisywanej strony to istna kopalnia pomysłów. Znajdziemy tam m.in. bazę wydarzeń EDJ z lat ubiegłych. Ich opisy można wyszukiwać według tematów i grup odbiorców. Przykładowe wydarzenia z roku ubiegłego to: przedstawienie greckiego mitu o Europie w języku angielskim, tworzenie internetowych kolaży, klipów wideo i mówiących w różnych językach awatarów, konkurs na esej: *My Best Language Memory*, czy lekcje języka prowadzone przez gimnazjalistów dla uczniów podstawówki.

Baza jest otwarta, każdy może zarejestrować swoje wydarzenia – małe lub duże. Wszystkie wprowadzone do bazy projektów przedsięwzięcia biorą udział w corocznym głosowaniu na najbardziej innowacyjne wydarzenie roku.

Na stronie znajdziemy także materiały promocyjne, takie jak: plakat EDJ, logotyp i etykiety *Talk in English* w różnych formatach, które łatwo i bezpłatnie można pobrać ze strony i wykorzystać przy organizowaniu własnego dnia języków. O możliwość uzyskania dodatkowych materiałów promocyjnych można też zapytać krajowego koordynatora EDJ.

Materiały online

Wiele materiałów językowych dostępnych jest online w zakładce *facts and fun*, np.: gra językowa (jej głównym elementem jest etykieta z hasłem *Talk to me*, a gra polega na rozpoznaniu danego języka, a następnie wybraniu na mapie Europy kraju, którego mieszkańcy mówią tym językiem). Kolejną atrakcją to quiz językowy (zawiera on pytania dotyczące etymologii wyrazów, rodzin językowych, języka migowego itp.). Na stronie znajdziemy też nagrania słowa powitania w różnych językach. Jest też gra typu memo, polegająca na rozpoznawaniu liter cyrylicy i porównywaniu ich z literami alfabetu łacińskiego. Elektroniczna *e-kartka*, którą można wysłać znajomemu czy ciekawostki o językach również stanowią interesujące materiały dydaktyczne do wykorzystania w pracy z uczniami.

Miłośnicy zabaw językowych mogą połamać sobie język na tzw. *tongue twisters*, nie tylko angielskich, ale i czeskich, szwedzkich, francuskich czy niemieckich. Oprócz tego na tej europejskiej stronie znajdziemy całkiem pokaźną kolekcję palindromów, czyli słów i wyrażeń, które niezależnie od tego, czy są czytane od początku, czy od końca, brzmią tak samo i mają to samo znaczenie. Przykładem może być zdanie z chorwackiego: *Ana voli Milovana*. Przykłady takich wyrażeń w różnych językach mogą stanowić doskonałą inspirację do poszukiwań słownikowych i tworzenia własnych palindromów, zarówno w języku ojczystym, jak i w językach obcych.

Nauczyciele planujący specjalne lekcje związane z EDJ też mają wybór materiałów dydaktycznych (zakładka *teachers*). Materiały te są dobrze opisane. Autorzy podają również czas potrzebny na wykonanie danego zadania. Określona jest grupa wiekowa uczniów, dla których przeznaczone są ćwiczenia. Nauczyciele znajdą w tej zakładce gotowe do wykorzystania materiały wraz z instrukcją ich zastosowania. Na uwagę zasługuje zadanie dotyczące idiomów, które kształtuje nie tylko kompetencje językowe, ale także interkulturowe. Na przykład polskie przysłowie: *Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść* ma swój odpowiednik w języku francuskim (z odwołaniem się do pasterzy), chorwackim (nawiązanie do położnych), rosyjskim (zamiast kucharek występują opiekunki), a w języku duńskim czy włoskim podobne przysłowie odwołuje się odpowiednio do świni i kogutów. Ciekawym pomysłem na pokazanie różnorodności językowej jest też odwołanie do różnorodności

w świecie zwierząt. Uczniowie po wykonaniu ćwiczenia *Animals Sounds* odkrywają, że nawet zwierzęta „mówią” różnymi językami. Niemiecki pies szczeka *wuff, wuff*, francuski – *ouaf, ouaf*, a hiszpański – *guau, guau*.

Opisane powyżej materiały znajdują się na stronie internetowej Rady Europy.

Szukając inspiracji, warto dołączyć także do facebookowej grupy EDJ, która liczy już około 4 tys. członków i wymieniać się doświadczeniami z innymi osobami organizującymi obchody tego święta w swoich krajach.

Inne strony EDJ

Relacje z obchodów Europejskiego Dnia Języków oraz najnowsze informacje o projektach i wydarzeniach językowych znajdują się również na stronie Komisji Europejskiej poświęconej językom.

Na tej stronie w sposób niebanalny i zabawny możemy sprawdzić swoją wiedzę, rozwiązując quiz poświęcony językom, rozbudowany do 52 pytań, z efektami dźwiękowymi i obszernymi wyjaśnieniami.

W Polsce w tym roku będziemy znowu hucznie świętować Europejski Dzień Języków. Informacje o wydarzeniach, które odbędą się w Warszawie, Lublinie, Krakowie i Wrocławiu będzie można znaleźć na stronie internetowej: www.edj.waw.pl. Opisy tych wydarzeń można również przeczytać w artykule Izabeli Zygmunta pt.: *Święto Języków – co w tym roku?*. Warto także zaglądać na fanpage EDJ na Facebooku, gdzie prezentowane są inicjatywy realizowane w całej Polsce.

Jednym z ważniejszych wydarzeń warszawskich obchodów EDJ będzie konferencja językowa organizowana 23 września 2014 r. przez redakcję czasopisma „Języki Obce w Szkole” i Fundację Rozwoju Systemu Edukacji pod hasłem: *Kompetencje interkulturowe w edukacji językowej*. Zachęcamy do odwiedzania strony internetowej czasopisma, gdzie wkrótce ukażą się szczegóły dotyczące tego wydarzenia.

Joanna Croisier

Absolwentka filologii angielskiej na UW i psychologii społecznej w SWPS. Lektorka języka angielskiego w Polsce i za granicą. Od 2004 r. pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, najpierw w zespołach Eurydice i Leonardo da Vinci, a obecnie w redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole” i zespole ELL.



Czy tłumaczenie ma przyszłość?

Izabela Zygmunt

Być tłumaczem to dziś nie to samo co choćby 10 lat temu. Zmieniły się narzędzia, zmienił się rynek, zmienił się także sposób kształcenia tłumaczy. Tytułowe pytanie jest przewrotne, bo nic nie wskazuje na to, by zawód tłumacza miał zniknąć, jednak jego charakter zapewne będzie się dalej zmieniał pod wpływem rozwoju nowych technologii i postępującej globalizacji.



W Polsce studia tłumaczeniowe, na których wiedzę zdobywa liczne grono przyszłych tłumaczy pisemnych i ustnych, oferuje spora grupa uczelni. Dla nich, a także dla osób, które już teraz wykonują ten zawód, pytanie o jego przyszłość jest bardzo ważne, podobnie jak dla wszystkich młodych ludzi w całej Europie, którzy swoją zawodową

przyszłość wiążą z przekładem. Dlatego Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych w Komisji Europejskiej (DGT) postanowiła z okazji tegorocznego Europejskiego Dnia Języków zastanowić się, wspólnie z ekspertami, przedstawicielami branży i tłumaczami, nad tym, jaka jest przyszłość zawodu tłumacza.

DGT od wielu lat angażuje się w organizowanie z okazji Europejskiego Dnia Języków rozmaitych imprez propagujących

naukę języków. Tak będzie i teraz, jednak głównym tematem tegorocznych obchodów jest pytanie o przyszłość zawodów związanych z tłumaczeniem. Rozmaite imprezy, których uczestnicy będą się starali odpowiedzieć na tytułowe pytanie, odbędą się jesienią 2014 r. w prawie wszystkich stolicach europejskich. Wydarzenia te składają się na tzw. sezon języków, gdyż jeden dzień, czyli 26 września, to czas zbyt krótki, by zmierzyć się z tak obszernym zagadnieniem.

W programie wielu przygotowywanych z okazji EDJ imprez powtarza się problematyka wykorzystania w tłumaczeniu nowych technologii. Internet, tłumaczenie wspomagane komputerowo i tłumaczenie maszynowe zmieniają charakter pracy tłumacza. Zawód, który kiedyś kojarzono z papierem, drukowanymi słownikami i maszyną do pisania, dziś jest wykonywany przy użyciu zupełnie innych narzędzi. Obecnie coraz częściej to komputer generuje tłumaczenie lub proponuje jego pierwszą wersję na podstawie wcześniejszych tłumaczeń zgromadzonych w pamięciach komputerowych. Rolą tłumacza jest sprawdzenie zgodności tego tekstu z oryginałem oraz zweryfikowanie jego poprawności językowej i stylistycznej.

Coraz szersze stosowanie technologii komputerowych w tłumaczeniu nie pozostaje bez wpływu na rynek tłumaczeniowy. W Polsce tłumacze to zazwyczaj tzw. wolni strzelcy współpracujący z agencjami tłumaczeniowymi. W czasie, gdy technologia coraz częściej jest niezbędnym uzupełnieniem indywidualnego talentu, doświadczenia i umiejętności tłumacza, to właśnie agencje, które pośredniczą między klientem a tłumaczem, inwestują w zakup tych technologii. Dzięki temu mogą zwiększać swoje obroty i przyjmować więcej zleceń. Negatywną stroną wzrostu ich wydajności jest osłabienie pozycji przetargowej tłumaczy, którzy niejednokrotnie, mimo wysokich kwalifikacji i dużego doświadczenia, mają problemy z utrzymaniem się ze swojej pracy. Postępująca automatyzacja ogranicza też szanse absolwentów translatoryki na znalezienie pracy. Mimo iż wolumen tłumaczonych tekstów jest coraz obszerniejszy, to dużą część działań przekładowych wykonują nie ludzie, lecz maszyny.

Technologia ma również wpływ na jakość tłumaczeń. Z jednej strony, wszyscy cieszymy się z dostępności internetowych glosariuszy, słowników, encyklopedii i innych zasobów terminologicznych, takich jak np. IATE, czyli wielojęzyczna internetowa baza terminologiczna Komisji Europejskiej. Dzięki tym zasobom terminologiczny aspekt pracy tłumacza jest dziś dużo łatwiejszy niż dawniej. Jednak

z drugiej strony, w przypadku dokumentów, których treść częściowo pokrywa się z wcześniej przetłumaczonymi tekstami zachowanymi w pamięciach tłumaczeniowych, tłumaczom często zleca się do przełożenia tylko nowy fragment. To rodzi pytanie, kto odpowiada za jakość i spójność całości tak powstałego tekstu.

Tym wszystkim problemom będzie poświęcona konferencja organizowana 24 października 2014 r. w Gdańsku przez Dyрекcję Generalną ds. Tłumaczeń Pisemnych KE i Uniwersytet Gdański we współpracy z Goethe-Institut w Warszawie. Uniwersytet Gdański jest jedną z czterech uczelni w Polsce, które zgłosiły swoje kandydatury w drugiej rundzie naboru do koordynowanej przez DGT sieci *European Master's in Translation* (EMT). Jako uczelnia od wielu lat kształcąca tłumaczy Uniwersytet Gdański będzie gospodarzem spotkania, podczas którego problemy przekładu zostaną omówione w gronie wykładowców i studentów translatoryki, przedstawicieli agencji tłumaczeniowych, stowarzyszeń tłumaczy i przedstawicieli KE, a przede wszystkim samych praktyków zawodu, czyli tłumaczy. Podczas konferencji zostaną także zaprezentowane wyniki prowadzonej właśnie ankiety dotyczącej sytuacji zawodowej tłumaczy i funkcjonowania rynku tłumaczeniowego w Polsce, Czechach, na Słowacji i na Węgrzech.

Podobna tematyka będzie omawiana podczas konferencji w Wiedniu, organizowanej przez Komisję Europejską we współpracy z jednym z austriackich stowarzyszeń tłumaczy, zrzeszającym tłumaczy niezależnych oraz niewielkie spółdzielnie tłumaczeniowe. Konferencja zostanie poświęcona przede wszystkim sytuacji zawodowej tej grupy. Tłumacze są ostatecznymi wykonawcami większości zleceń tłumaczeniowych, jednak muszą radzić sobie z coraz krótszymi terminami i rosnącymi wymaganiami technicznymi, przy spadających jednocześnie stawkach i coraz większej konkurencji ze strony osób nieposiadających kwalifikacji do wykonywania tego zawodu, które, aby zdobyć zlecenia, godzą się na bardzo niskie wynagrodzenie. Uczestnicy konferencji będą zastanawiać się, jak w tej sytuacji przekonać klientów, że w tłumaczeniu, zarówno pisemnym, jak i ustnym, ważniejsza od ceny jest jego jakość. Poza tym, podczas spotkania będzie mowa o roli nowych rozwiązań technicznych, takich jak serwisy oferujące tłumaczenie maszynowe, oraz o rosnącej dominacji języka angielskiego i wpływie tego zjawiska na pozycję innych języków i językową różnorodność Unii Europejskiej.

W programie wielu przygotowywanych z okazji EDJ imprez powtarza się problematyka wykorzystania w tłumaczeniu nowych technologii. Internet, tłumaczenie wspomagane komputerowo i tłumaczenie maszynowe zmieniają charakter pracy tłumacza.

Kwestia technologii językowych i ich rola w praktyce zawodowej tłumaczy będzie również omawiana podczas spotkań w innych krajach. Na przykład głównym tematem konferencji na Litwie będzie zbyt wolny, zdaniem ekspertów, rozwój technologii pozwalających na wykonywanie tłumaczeń z języka litewskiego. Okazuje się bowiem, że w przypadku języków, którymi posługuje się względnie niewielka liczba użytkowników, technologie takie, jak rozpoznawanie i przetwarzanie mowy, tłumaczenie maszynowe, analiza tekstu itp., są słabo rozwinięte i brak im interoperacyjności. Uczestnicy konferencji będą zastanawiać się, jak można temu zaradzić. Oprócz tego zajmą się problemem szans na zatrudnienie, jakie rynek oferuje absolwentom kierunków tłumaczeniowych.

Trzecim istotnym tematem konferencji litewskiej, poruszanym także podczas kilku innych wydarzeń w ramach sezonu języków, będą przyszłe kierunki rozwoju zawodów związanych z wykorzystaniem języków obcych. Chodzi tu między innymi o lokalizację, czyli dostosowywanie tłumaczonego tekstu (a raczej programu komputerowego, aplikacji lub gry) do kontekstu lokalnego, oraz o audiodeskrypcję, dzięki której osoby niewidome lub niedowidzące uzyskują dostęp do treści wizualnych.

Audiodeskrypcja ma zastosowanie głównie w przemyśle filmowym, a stąd już całkiem blisko do tematyki spotkania

w Niemczech, które będzie poświęcone tłumaczeniom literackim. W czasie berlińskiego sympozjum spotkają się tłumacze, wydawcy, krytycy literaccy i przedstawiciele środowiska akademickiego. Podstawowa problematyka konferencji będzie dotyczyć wychodzenia z cienia tłumaczy literackich, których coraz częściej traktuje się jako współautorów dzieła literackiego przekładanego na dany język. Z tego względu spotkanie w Berlinie będzie interesującą przeciwagą dla konferencji i seminariów poświęconych technologiom tłumaczeniowym. Pokaże bowiem bardziej tradycyjną i jeszcze nieodhumanizowaną stronę tłumaczenia, która pozostaje ważną, docenianą i kulturowo istotną dziedziną twórczości (tylko w Niemczech ok. 75 proc. rynku książek to przekłady). Podobna impreza, ale poświęcona przekładowi poezji, odbędzie się w Atenach, natomiast na Malcie zorganizowane zostaną warsztaty przekładu literackiego.

Oczywiście, mówiąc o przyszłości zawodu tłumacza, nie można pominąć sprawy podstawowej, czyli nauczania języków obcych. Dlatego w ramach sezonu języków odbędą się również spotkania poświęcone dydaktyce języków obcych. Jedno z nich to konferencja w Pradze, która odbędzie się 23 września 2014 r. Uczestnicy tego spotkania będą dyskutować, między innymi, o nowych metodach nauczania języków i roli nowych technologii w edukacji językowej. Poruszone będą także szczegółowe zagadnienia, takie jak uczenie się języków obcych przez dzieci dyslektyczne. Podczas konferencji zostanie przedstawiony, prowadzony przez DGT, konkurs dla młodych tłumaczy *Juvenes Translatores*. Jest on bardzo popularny wśród uczniów i nauczycieli, także w Polsce. Jego celem jest, z jednej strony, zachęcenie młodych ludzi do nauki języków, a z drugiej – przybliżenie im zawodu tłumacza jako potencjalnej ścieżki zawodowej w przyszłości.

Różnego rodzaju wydarzenia promujące naukę języków odbędą się również w pozostałych stolicach europejskich. W Zagrzebiu planowany jest wielojęzyczny koncert rapowy dla szkół. W Pradze odbędzie się seria minilekcji językowych pod hasłem *Speakdating*. W podobnych minilekcjach będzie też można wziąć udział w Berlinie i w Atenach. W Helsinkach i w Lublanie zostaną zorganizowane kawiarenki językowe propagujące naukę języków obcych, także tych rzadziej używanych.

Na przyszłość zawodu tłumacza można patrzeć szerzej, w kontekście funkcjonowania całej branży, można też starać się na nią wpływać. Dlatego poza wydarzeniami składającymi

Przyszłość branży tłumaczeniowej zależy przecież w znacznej mierze od tego, na ile skutecznie młodzi ludzie uczą się języków – ostatecznie pośrednictwo tłumaczy jest potrzebne tam, gdzie ludzie nie mogą porozumieć się bezpośrednio.

się na program sezonu języków, które w większości będą poświęcone diagnozie sytuacji zawodowej tłumaczy, DGT postanowiła także zorganizować w Brukseli forum: *Thumaczenia w Europie*. Będzie to próba zbudowania platformy współpracy oraz wymiany informacji i pomysłów pomiędzy wszystkimi podmiotami zajmującymi się tłumaczeniem i translatoryką, poczynając od uczelni, zwłaszcza tych uczestniczących w sieci *European Master's in Translation*, poprzez firmy świadczące usługi tłumaczeniowe i językowe, krajowe instytuty kultury, służby tłumaczeniowe w administracji publicznej, stowarzyszenia branżowe, aż po niezależnych tłumaczy i terminologów. Celem DGT jest zgromadzenie jak najszerszej reprezentacji przedstawicieli sektora tłumaczeń, poznanie i upowszechnienie najlepszych praktyk oraz propagowanie i ułatwianie współpracy we wszystkich dziedzinach związanych z tłumaczeniem, takich jak terminologia, zapewnianie jakości, stosowanie narzędzi tłumaczeniowych czy przeprowadzanie badań i analiz.

Dyskusje w ramach forum mają dotyczyć między innymi perspektyw zatrudnienia tłumaczy i innych pracowników w branży językowej, w tym zwłaszcza absolwentów wyższych uczelni. Działalność forum w tej kwestii nie ogranicza się zresztą do dyskusji, ponieważ w jego programie, poza spotkaniem brukselskim, są przewidziane również warsztaty, organizowane w różnych częściach Europy, których celem będzie poszukiwanie konkretnych rozwiązań. Będzie to

kontynuacja podejmowanych przez DGT wysiłków mających na celu stymulowanie współpracy między uczelniami zrzeszonymi w sieci EMT a specjalistycznymi firmami.

Oprócz tego uczestnicy forum dokonają przeglądu najnowszych opracowań naukowych i raportów nt. sytuacji sektora tłumaczeniowego, a także postarają się wskazać obszary i zjawiska wymagające dalszej analizy. W czasie forum poszukiwać się też będzie nowych pomysłów na projekty i innowacje w branży językowej, jakie mogłyby uzyskać wsparcie finansowe z UE. DGT będzie również badać możliwości podjęcia współpracy z partnerami np. w zakresie terminologii czy tworzenia korpusów językowych itd.

Wnioski, jakie wypłyną ze spotkań i dyskusji w ramach sezonu języków, z pewnością zainteresują wszystkich przedstawicieli branży tłumaczeniowej. Będą one ważne również dla tych, którzy zajmują się nauczaniem języków. Stworzą bowiem obraz przyszłości edukacyjnej i zawodowej uczniów, którzy dziś uczą się języków obcych. Jeśli rzeczywiście mamy do czynienia z coraz większą dominacją języka angielskiego (obecnie w zglobalizowanym świecie podstawowym założeniem jest, że angielski zna każdy), to powinno to być impulsem do szczególnego przyjrzenia się skutecznym sposobom nauczania tego języka w szkole i poza nią. Jeśli w branży tłumaczeniowej rośnie zapotrzebowanie na osoby znające języki pozaeuropejskie, np. chiński, i rzadziej używane języki europejskie, zapewne należy zastanowić się nad wprowadzeniem niektórych z nich do programu szkolnego. A jeśli się na to zdecydujemy, to trzeba rozważyć, na jakim etapie należy to zrobić i w jaki sposób.

Przyszłość branży tłumaczeniowej zależy przecież w znacznej mierze od tego, na ile skutecznie młodzi ludzie uczą się języków – ostatecznie pośrednictwo tłumaczy jest potrzebne tam, gdzie ludzie nie mogą porozumieć się bezpośrednio. Dlatego warto śledzić zasygnalizowane wydarzenia i przyglądać się wnioskom, do jakich będą dochodzić specjaliści i tłumacze w ramach tegorocznego sezonu języków. Może to być ciekawa wskazówka również dla nauczycieli.

Izabela Zygmunt

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



Rozwój języka hiszpańskiego w Polsce

José Antonio Benedicto Iruñ, Magdalena Claver Pater

Przez okres ponad 20 lat skala nauczania języka hiszpańskiego w polskich szkołach nieustannie się poszerza. Zainteresowanie nauką tego języka rozwija się równoległe do wzrostu jego znaczenia na świecie. Według *El español en el mundo. Rocznik Instytutu Cervantesa 2012* hiszpański jest już drugim najczęściej używanym językiem w świecie biznesu oraz w Internecie.

Ponad 20 lat temu Polska i Hiszpania podpisały pierwsze porozumienie dwustronne, mające na celu promowanie i ułatwienie wprowadzania języka hiszpańskiego do polskiego systemu edukacji. Oba kraje uczyniły to, świadome znaczenia, jakie język hiszpański osiąga w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, oraz jego przydatności w pomyślnym znalezieniu pracy. W podpisanym przez Polskę i Hiszpanię porozumieniu jednym z punktów podstawowych było utworzenie programu oddziałów dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w Polsce.

Dzięki temu programowi młodzież uczy się różnych przedmiotów po hiszpańsku, a po latach nauki kończy liceum ze znajomością języka hiszpańskiego na poziomie dwujęzycznym. Uczniowie mają również możliwość otrzymania hiszpańskiego świadectwa maturalnego, *Titulo de Bachiller*, co w połączeniu z biegłą znajomością języka daje absolwentom wiele możliwości. Uczucie się bezpośrednio od nauczycieli natywnych nie tylko języka, ale również kultury Hiszpanii i pozostałych krajów hiszpańskiego obszaru językowego, wpływa na wysoką jakość edukacyjną tego programu.

Hiszpański na świecie

Hiszpański jest językiem upowszechniającym się nie tylko w sferze edukacji czy kultury, ale także w dziedzinie przedsiębiorczości. W danych Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (*El mundo estudia español 2012*) czytamy, że hiszpański jest drugim najczęściej używanym językiem na świecie z ponad 450 milionami ludzi, dla których jest on językiem ojczystym. Jest językiem oficjalnym w 21 państwach, począwszy od Hiszpanii, poprzez 19 krajów Ameryki Łacińskiej, po Gwineę Równikową. Jest również językiem urzędowym w wielu organizacjach międzynarodowych, takich jak ONZ czy też Unia Europejska. Ponadto, przeszło 37 milionów rodzimych użytkowników języka hiszpańskiego mieszka w krajach, gdzie nie jest on językiem oficjalnym, w tym 35 milionów z nich zamieszkuje Stany Zjednoczone. Duże hiszpańskie firmy działają na całym świecie.

Zasięg języka hiszpańskiego jest z każdym dniem coraz większy, a jego zastosowanie w sieci, jak również w komunikacji naukowej i technicznej, znaczące. Szkoła nie pozostaje na marginesie tego procesu. Znajomość hiszpańskiego stała się koniecznością w wielu miejscach globu. W Stanach Zjednoczonych hiszpański jest najchętniej wybieranym

w szkole językiem obcym, a tempo wzrostu jego nauczania w krajach UE jest zaskakująco duże. We wspomnianym wyżej raporcie *El mundo estudia español* znajdujemy także informację, że w ostatnich latach liczba uczniów uczących się tego języka w Europie uległa podwojeniu.

Nauczanie języka hiszpańskiego w Polsce

Nie inaczej stało się w Polsce. I to nie tylko dlatego, że dwanaście uniwersytetów ma w swojej ofercie studia z zakresu filologii hiszpańskiej bądź iberyjskiej, i że uczy się go ponad 13 tys. studentów, ale również dlatego, że ponad 60 tys. uczniów ma możliwość uczenia się hiszpańskiego w szkołach, z czego ponad 2900 osób uczy się go w licealnych i gimnazjalnych oddziałach dwujęzycznych.

Zasięg nauczania języka hiszpańskiego w polskim systemie edukacji nieustannie się poszerza, zwłaszcza w ciągu ostatnich pięciu lat, o czym świadczą dane z Tabeli 1. Należy mieć na uwadze, że wzrost ten ma miejsce w czasie niżu demograficznego, co utrudnia wdrażanie innowacji w szkołach. Niemniej jednak, zarządzający edukacją, świadomi rosnącego znaczenia hiszpańskiego na świecie i coraz większego zainteresowania ze strony społeczeństwa, podejmują wysiłki umieszczenia tego języka w ofercie szkolnej.

Liczba oddziałów dwujęzycznych, polsko-hiszpańskich, w polskich szkołach w ciągu dwóch ostatnich lat wzrosła z 16 do 33, a od roku szkolnego 2014/2015 wzrosła o kolejnych pięć.

Dane z Tabeli 1. dobitnie pokazują, że na przestrzeni dwóch lat szkolnych liczba uczniów uczących się w szkołach języka hiszpańskiego wzrosła z 40 do 60 tys., przy uwzględnieniu prawie 50 proc. niżu demograficznego. Jedyne język włoski również odnotował wzrost, aczkolwiek nie tak wysoki. Spadek liczby uczących się angielskiego, mimo że język ten jest pierwszym językiem obcym w całym systemie edukacji, tłumaczy się zasadniczo niżem demograficznym.

Patrząc obiektywnie, należy podkreślić, że liczby te oznaczają, iż procent uczących się w szkołach języka hiszpańskiego w tych dwóch latach wzrósł z 0,6 proc. populacji uczniów do 1,1 proc. Wskaźniki te są nadal niskie w porównaniu z obecnością innych języków obcych, ale tendencja wzrostowa jest bezsprzeczna. W najbliższych latach, wraz z otwarciem nowych oddziałów, wprowadzeniem oferty hiszpańskiego do szkół, coraz większą liczbą wykwalifikowanych nauczycieli i większym zapotrzebowaniem ze strony rodziców, perspektywy wzrostu są spore.

Program oddziałów dwujęzycznych w Polsce

Otwarcie pierwszej sekcji dwujęzycznej w XXXIV Liceum Ogólnokształcącym im. Miguela de Cervantesa w Warszawie odbyło się w 1991 r. Od tego czasu, w ciągu kolejnych 15 lat, dołączyło do niego 14 nowych oddziałów dwujęzycznych z językiem hiszpańskim: 12 z nich w liceach i 2 w gimnazjach. Są one rozsięte po całej Polsce, w głównych miastach kraju: Białymstoku, Bydgoszczy, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Radomiu, Szczecinie, Warszawie i we Wrocławiu. W bieżącym roku szkolnym (2013/2014) w oddziałach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim uczy się łącznie 2384 uczniów. Liczba ta wzrosła na przestrzeni dwudziestu lat z początkowych 60 uczniów do 2384.

Program oddziałów dwujęzycznych z językiem hiszpańskim jest wysokiej jakości projektem edukacyjnym, dającym uczniom nie tylko możliwość dogłębnego poznania języka, ale również zdobycia wiedzy o kulturze obszaru hiszpańskojęzycznego poprzez naukę przedmiotów takich, jak historia, geografia i literatura hiszpańska, zgodnie z hiszpańskim programem nauczania. Wysoką wartość edukacyjną program zawdzięcza również zatrudnianiu dwóch nauczycieli narodowości hiszpańskiej w każdej ze szkół. Zgodnie z postanowieniami porozumienia, nauczyciele ci są oddelegowywani przez stronę

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski	Łacina	Hiszpański	Włoski	Inne
2012/2013	4276,07	123,86	1700,01	209,53	11,95	59,88	17,68	4,23
2010/2011	4429,32	147,47	1879,05	246,51	16,85	40,09	16,85	2,55
Różnica (liczba)	-153,25	-23,61	-179,04	-36,98	-4,89	19,79	830	1,68
Różnica (%)	-3,45%	-16,01%	-9,52%	-15%	-47,2%	49,3%	4,9%	65%

Tabela 1. Nauczanie języków obcych w Polsce ogółem na wszystkich poziomach nauczania nieuniwersyteckiego (w tys.)
Źródło: System Informacji Oświatowej

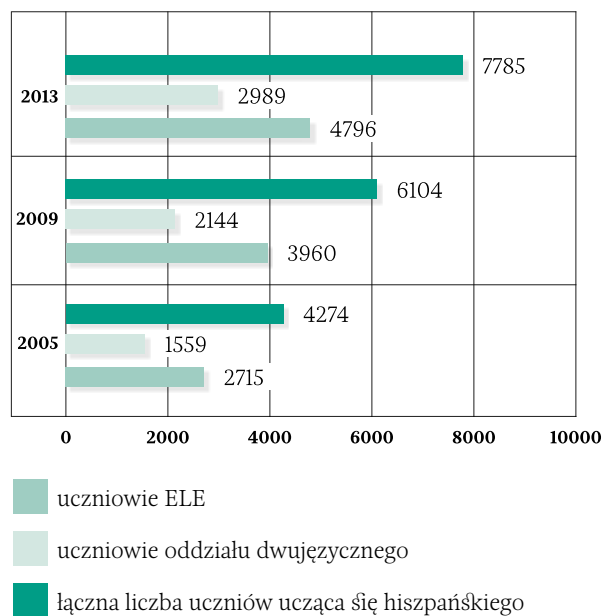
hiszpańską i zatrudniani przez stronę polską. Ich pobyt w Polsce w ramach programu może wydłużyć się do sześciu lat, niemniej jednak sukces samego programu i doskonała integracja tychże specjalistów w placówkach, w których pracują, jak i wśród polskiej społeczności, przyczynia się do tego, iż około 20 proc. z nich pozostaje w kraju po upływie tego terminu.

W celu zagwarantowania powodzenia w nauce i ułatwienia uczniom przyswojenia wykładanych treści w języku obcym w większości oddziałów dwujęzycznych istnieje tzw. rok zerowy. Jest to rok dodatkowy, poprzedzający pierwszą klasę licealną, podczas którego uczniowie uczestniczą w osiemnastu godzinach lekcji hiszpańskiego tygodniowo. Po tym roku ich poziom znajomości języka jest wystarczający, aby stawić czoła nauce przedmiotów obowiązkowych w języku hiszpańskim. W przypadku oddziałów z hiszpańskim, po zakończeniu łącznie czterech lat nauki w liceum, uczniowie mogą przystąpić nie tylko do egzaminu maturalnego, ale również do egzaminów, które prowadzą do otrzymania hiszpańskiego świadectwa dojrzałości *Título de Bachiller*, na równi z każdym uczniem hiszpańskim.

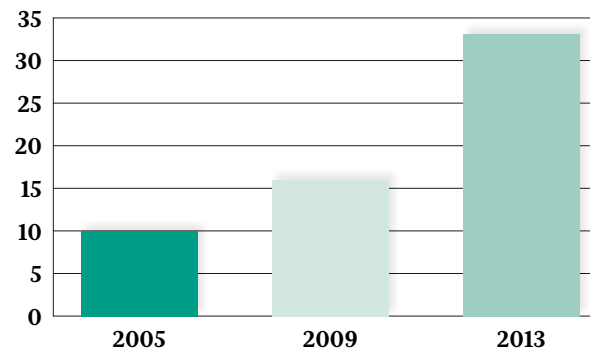
Ostatnie zmiany w ustawodawstwie polskim przyczyniły się do zniesienia roku zerowego. Sytuacja ta zobligowała do podejmowania inicjatyw, które pozwoliłyby zagwarantować dostateczną znajomość hiszpańskiego u gimnazjalistów, konieczną do kontynuowania nauki w liceum dwujęzycznym. Dlatego też Biuro Rady ds. Edukacji przy Ambasadzie Hiszpanii w Warszawie wraz z urzędami tych miast, w których prowadzona jest klasa wstępna, podjęło działania prowadzące do otwarcia oddziałów dwujęzycznych w różnych gimnazjach tak, aby wykształcić uczniów ze znajomością języka hiszpańskiego na poziomie B1. Ta inicjatywa przyniosła w efekcie utworzenie 17 nowych oddziałów, poza 16 już istniejącymi, chociaż w tym przypadku współpraca odbywa się na marginesie porozumienia z 1997 r., w ramach memorandum podpisanego pomiędzy odpowiednią placówką edukacyjną a Ministerstwem Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii. W myśl tych umów, Biuro Rady ds. Edukacji współpracuje ze szkołami w zakresie opracowywania materiałów dydaktycznych, kształcenia nauczycieli czy wsparcia pedagogicznego.

Przyłączenie gimnazjów do programu przyczyniło się w pierwszym roku ich działalności do wzrostu liczby uczniów w sekcji dwujęzycznej z hiszpańskim o 605 osób, dając tym samym liczbę całkowitą 2989, co zostało przedstawione na wykresach obok.

W szkołach, w których funkcjonuje oddział dwujęzyczny z hiszpańskim, pozostali uczniowie uczęszczający do placówki mają możliwość nauki tego języka. Dla wielu z nich staje się on drugim językiem obcym, a dla niektórych nawet pierwszym. Poza uczniami sekcji, 4796 uczniów z 16 szkół dwujęzycznych uczy się hiszpańskiego, co daje łącznie liczbę 7785 uczniów uczących się hiszpańskiego w szkołach z oddziałami dwujęzycznymi powstałymi w ramach porozumienia.



Wykres 1. Liczba uczniów uczących się hiszpańskiego jako języka obcego (ELE) w szkołach z oddziałami dwujęzycznymi



Wykres 2. Liczba szkół z oddziałami dwujęzycznymi z j.hiszpańskim

Działania uzupełniające program

Program oddziałów dwujęzycznych rozwija się dynamicznie w szkolnictwie średnim. Jednym z najważniejszych wyzwań, przed jakimi stanęli twórcy programu, był brak wykwalifikowanych nauczycieli zdolnych do nauczania po hiszpańsku przedmiotów obowiązkowych w oddziale dwujęzycznym, zgodnie z wymogami ustawodawstwa polskiego, a konkretnie *Ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty z 7 września 2007 r.* (DzU z dnia 1 października 2007 r.). Z problemem tym borykają się również nowo powstające oddziały na poziomie gimnazjalnym. Aby rozwiązać tę kwestię, ministerstwa edukacji obu państw wraz z Instytutem Cervantesa rozpoczęły realizację programu *Europrof*. Program umożliwi nauczycielom przedmiotów innych niż językowe lub językowe poza hiszpańskim w ciągu trzech lat uzyskać odpowiednie kwalifikacje do nauczania części przedmiotu w języku hiszpańskim w przypadku pierwszej grupy lub nabyć uprawnienia do nauczania języka hiszpańskiego, w przypadku drugiej. Po trzech latach nauki nauczyciele osiągają poziom znajomości języka odpowiadający poziomowi C1 w skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, co przygotowuje ich do wyzwań edukacji dwujęzycznej. Do dzisiaj zostało przeszkolonych ponad trzystu nauczycieli, a z powodzeniem zakończyły kursy kwalifikujące ponad 70 proc. z nich.

Kształcenie polskich nauczycieli ELE (języka hiszpańskiego jako języka obcego), znakomitych specjalistów, których rola w sukcesie programu oddziałów dwujęzycznych jest kluczowa, wspiera także hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu. Dla nauczycieli organizowane są w okresie letnim kursy na kilku hiszpańskich uniwersytetach: w Grenadzie, w Santiago de Compostela, w Salamance oraz na Międzynarodowym Uniwersytecie Menéndez Pelayo w Santander.

Program oddziałów dwujęzycznych, tak jak został pomyślany w chwili powstawania, skupia się nie tylko na części naukowej, ale także na części edukacyjnej. Dlatego też przez lata program był i jest wzbogacany o różnorodne działania zachęcające i wspierające uczniów.

Zapewne z punktu widzenia uczniów najważniejszą zachętą jest możliwość stwarzana przez uczelnie jak np. uniwersytet w Grenadzie, oferujący absolwentom oddziałów dwujęzycznych kształcenie akademickie w Hiszpanii. Ta uczelnia oferuje absolwentom, którzy otrzymali *Título de Bachiller*, cztery pełne stypendia pokrywające koszty czesnego, zakwaterowania, wyżywienia i materiałów dydaktycznych na cały cykl studiów magisterskich.

Zasięg języka hiszpańskiego jest z każdym dniem coraz większy, a jego zastosowanie w sieci, jak również w komunikacji naukowej i technicznej, znaczące. Szkoła nie pozostaje na marginesie tego procesu.

Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii przyznało ponadto stypendia dla najlepszych uczniów z każdego oddziału, organizowało wyjazdy edukacyjne do Hiszpanii dla uczniów i ich nauczycieli, przeprowadzało najróżniejsze konkursy itd. Wśród różnorodnych działań należy wspomnieć Europejski Festiwal Teatrów Szkolnych. Na etapie ogólnopolskim, odbywającym się w Warszawie, konkurują ze sobą ośmioosobowe grupy teatralne z każdej ze szkół, przedstawiając 45-minutowe adaptacje sztuk autorów hiszpańskich. Przez dwa dni młodzież współzawodniczy, uczestniczy w przedstawieniach, dzieli się doświadczeniami, ale przede wszystkim pokazuje swoje umiejętności interpretacyjne i językowe. Konkurs ma na celu zainteresowanie uczniów teatrem, zaznajomienie ich z hiszpańską tradycją teatralną oraz doskonalenie języka poprzez pracę nad dykcją, wymową i wzbogacaniem słownictwa. Dwie zwycięskie grupy teatralne, zawsze o znakomitym poziomie, reprezentują Polskę na festiwalu organizowanym każdego roku w innym mieście jednego z siedmiu państw Europy Środkowo-Wschodniej uczestniczących w programie oddziałów dwujęzycznych. W czasie trwającego tydzień festiwalu 14 grup żyje teatrem i językiem hiszpańskim: poprzez warsztaty, wycieczki, rozmowy.

Poza teatralnym organizuje się jeszcze inne konkursy, jak na przykład konkurs prac literackich *Giner de los Ríos*, które są wyraźnym potwierdzeniem sukcesu edukacyjnego i pedagogicznego programu. Poziom prac w każdej kategorii jest z roku na rok coraz wyższy.

Niewątpliwie na szczególną uwagę zasługuje Olimpiada Języka Hiszpańskiego, dzięki swojemu wysokiemu poziomowi

i doniosłej roli w rozpowszechnianiu języka hiszpańskiego i jego ogromnego bogactwa historyczno-kulturowego. Konkurs ten, który odbył się już po raz czwarty, i w którym udział wzięło 190 szkół i ponad 1500 osób, cieszy się ogromnym prestiżem i rokrocznie pokazuje znakomite przygotowanie polskich uczniów z zakresu języka hiszpańskiego oraz historii i kultury krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Organizowany trzyetapowo z finałem w Poznaniu, ma wsparcie i pomoc ze strony korpusu dyplomatycznego krajów hiszpańskojęzycznych obecnych w Polsce. To wsparcie, zwłaszcza ze strony Biura Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii w Warszawie, jest wyrazem nie tylko wysokiej rangi konkursu, ale także pierwszorzędnej organizacji i ciężkiej pracy całego zespołu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego UAM w Poznaniu, odpowiedzialnego za jego przebieg. Więcej informacji o olimpiadzie można znaleźć w [artykule](#) jej koordynatorki, dr Małgorzaty Spychały.

Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii w Polsce

Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii w Polsce jest delegaturą Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii w Polsce i stanowi część Ambasady Hiszpanii w Warszawie. Zajmuje się utrzymywaniem stosunków dwustronnych w dziedzinie edukacji i sprawuje opiekę nad prawidłowym wdrażaniem i rozwojem porozumienia z 1997 r., na podstawie którego powstały oddziały dwujęzyczne i upowszechniany jest język hiszpański w polskim systemie edukacji. W czasie ponad 20-letniej działalności w Polsce Biuro ściśle współpracuje z Ministerstwem Edukacji Narodowej, z kuratoriami i urzędami miast w tworzeniu i promocji sekcji hiszpańskich. Ponadto koordynuje pracę Biur Edukacji na Słowacji, w Republice Czeskiej oraz Rosji, a od 2011 r. rozszerzyło działalność na Ukrainę.

Biuro zajmuje się również organizacją różnych programów uzupełniających sekcje, takich jak stypendia, program *Europrof*, kształcenie nauczycieli czy też konkursy. Ważnym elementem pracy Biura jest także przygotowywanie materiałów do nauczania przedmiotów w języku hiszpańskim w oddziałach dwujęzycznych i materiałów do nauczania języka hiszpańskiego jako języka obcego. W tej dziedzinie zespół nauczycieli, który przez 20 lat programu uczestniczył w nim w różnych okresach jego działalności, opracował materiały do nauczania hiszpańskiej kultury, historii i geografii, a także literatury i ELE. Dziś nadal nauczyciele ci pracują nad udoskonaleniem tych materiałów, dzięki czemu są one zawsze aktualne.

Biuro angażuje się również w konkursy pozwalające wspierać znajomość języka hiszpańskiego i wiedzę o Hiszpanii w placówkach mających w swojej ofercie ten język, ale nieznajdujących się w grupie szkół dwujęzycznych. Konkursy te, jak np. wspomniany już konkurs prac literackich *Giner de los Ríos* lub *Fotomontaż*, przyciągają coraz więcej uczestników we wszystkich kategoriach. Uczniowie nadsyłają swoje prace konkursowe z najdalszych zakątków kraju, do których z łatwością można teraz dotrzeć dzięki nowoczesnym środkom komunikacji.

Spośród takich uczniów rekrutują się ci, którzy pragną kontynuować naukę w języku hiszpańskim w Hiszpanii. Biuro pomaga im przy procedurach wstępu na hiszpańskie uczelnie wyższe.

Podsumowanie

Obecność języka hiszpańskiego w polskim systemie edukacji nie przestaje się rozszerzać od czasu utworzenia 23 lata temu w Warszawie pierwszej licealnej sekcji dwujęzycznej. Podjęty w tym okresie przez władze oświatowe i zespoły nauczycieli wysiłek stworzył podstawy popularyzacji języka cieszącego się coraz większym zainteresowaniem wśród Polaków, społeczeństwa coraz bardziej otwartego i świadomego ogromnych możliwości kulturowych i zawodowych, które daje nauka hiszpańskiego.

Dane z ostatnich lat wskazują, że w najbliższym czasie będziemy obserwować ciągły i znaczny wzrost obecności języka hiszpańskiego w polskim systemie edukacji, a podstawy do podjęcia wyzwań związanych z tym wzrostem zostały już utworzone.

José Antonio Benedicto Iruñ

Radca ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii w Polsce. Wcześniej zajmował szereg stanowisk w resorcie edukacji, m.in. był koordynatorem Krajowej Agencji ds. Oceny Jakości Szkolnictwa Wyższego, dyrektorem Gabinetu Sekretarza Stanu ds. Edukacji i Szkolnictwa Wyższego, gdzie również zajmował stanowisko najpierw doradcy, a następnie radcy ds. stosunków z Unią Europejską. Ukończył prawo na Uniwersytecie Nawarry.

Magdalena Claver Pater

Absolwentka Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, dyplom magisterski uzyskała na UW, w Instytucie Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich. Od 12 lat związana z Biurem Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii w Warszawie. Zajmuje się przede wszystkim koordynacją oddziałów dwujęzycznych z językiem hiszpańskim działających w Polsce oraz działaniami na rzecz wspierania nauczania języka hiszpańskiego w szkołach.



Lublin w barwach Portugalii.

Historia języka portugalskiego na UMCS

Barbara Hlibowicka-Węglarz

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie jest z pewnością jednym z najważniejszych ośrodków nauki języka portugalskiego w Polsce. Tu od 34 lat naucza się nie tylko języka portugalskiego, ale również kultury krajów luzofońskich (portugalskojęzycznych). Tu już niemal od 10 lat funkcjonuje jedyne w Polsce Centrum Języka Portugalskiego/Instytut Camõesa pod patronatem Ministerstwa Spraw Zagranicznych Portugalii.



WLublinie wszyscy chętni z Europy Centralnej i Wschodniej mogą zdawać prestiżowy egzamin z języka portugalskiego w wersji brazylijskiej CELPE/Bras pod patronatem Ministerstwa Edukacji Brazylii, a także egzamin z języka portugalskiego w wersji europejskiej Caple. Ponadto studenci języka portugalskiego wydają swoje pismo w dwóch wersjach językowych: portugalskiej i polskiej, a także od trzech lat odbywają się raz w roku konferencje studentów portugalistów z całej Polski.

Język portugalski w świecie

Na wstępie warto przypomnieć, że językiem portugalskim, a więc językiem oficjalnym ośmiu krajów świata na czterech kontynentach kuli ziemskiej, posługuje się dziś około 220 milionów ludzi, co plasuje ten język na wysokim szóstym miejscu wśród 6700 języków świata (po chińskim, angielskim, hindi, hiszpańskim oraz bengali) (por. Hlibowicka-Węglarz 2003). Dla około 185 milionów ludzi na kontynencie południowoamerykańskim, europejskim, afrykańskim oraz azjatyckim język portugalski jest językiem ojczystym.

Językiem portugalskim posługuje się dziś cała Portugalia, tak zwana kontynentalna, a także mieszkańcy Madery i archipelagu Azory. Portugalski jest językiem oficjalnym pięciu krajów afrykańskich: Gwinei-Bissau, Wysp Zielonego Przylądka, Wysp Świętego Tomasza i Książęcej, Angoli i Mozambiku. Z drugiej strony Atlantyku, w Ameryce Południowej, po portugalsku mówi cała wielka Brazylia, licząca ponad 170 milionów ludzi. Na Dalekim Wschodzie językiem portugalskim posługują się mieszkańcy Timoru Wschodniego oraz społeczności w Goa, Damão, Diu (Indie) oraz Makau (Chiny).

Można by zadać pytanie, skąd się wziął tak wielki zasięg tego języka w świecie. Odpowiedź na to pytanie jest ogólnie znana. O rozprzestrzenieniu się języka portugalskiego zdecydowały głównie dwa czynniki. Pierwszym z nich była wielka ekspansja zamorska Portugalii, począwszy od pierwszej połowy XV wieku, a w konsekwencji dominacja polityczna, militarna i handlowa w wielu miejscach globu. Wraz z XV-wiecznymi żeglarzami, kupcami, marynarzami i misjonarzami język portugalski rozprzestrzenił się na wszystkie strony świata. Drugim istotnym czynnikiem, który wpłynął na rozpowszechnienie się języka portugalskiego w świecie, była emigracja, rozwijająca się szczególnie w drugiej

połowie XIX wieku, a spowodowana wielkim kryzysem gospodarczym. Chociaż zdecydowanie największą falę emigracji zanotowano właśnie w XIX wieku (ok. 3 milionów osób), zjawisko to dotyczyło zarówno czasów wcześniejszych (np. koniec XV wieku), jak i późniejszych (np. po Rewolucji Goździków w 1974 r.). Uważa się, że obecnie żyje na całym świecie ok. 5 milionów emigrantów portugalskich. Wszyscy oni, niezależnie od kraju, do którego się udali, a także od czasu, kiedy zdecydowali się opuścić swoją ojczyznę, stali się żywymi nośnikami języka i kultury portugalskiej.

Wróćmy jednak do historii studiów portugalistycznych w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i postarajmy się uzasadnić, dlaczego możemy uznać Lublin za jeden z największych i najważniejszych ośrodków studiów nad językiem i kulturą portugalską w Polsce.

Historia studiów portugalistycznych na UMCS

Przykład historii studiów portugalistycznych w Lublinie na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej potwierdza, że nawet obecnie – w dobie globalizacji – jest jeszcze miejsce na naukę innych języków i kultur aniżeli język angielski, który funkcjonuje dziś jak współczesna *lingua franca*. Przykład ten potwierdza również, że wciąż są młodzi ludzie, którzy chętnie uczą się języków mniej popularnych, licząc przy okazji na większe możliwości zatrudnienia na coraz trudniejszym i konkurencyjnym rynku pracy.

Język portugalski funkcjonuje w naszej *Alma Mater* od 1980 r. – ma już zatem 34-letnią historię, w której łatwo wyróżnić trzy fazy, różniące się od siebie regularnie podnoszącym się statusem języka portugalskiego nauczanego jako język obcy:

- lata 1980-1993 – język portugalski na studiach romanistycznych UMCS;
 - lata 1993-2011 – język portugalski na studiach iberystycznych UMCS;
 - od roku 2011 – odrębne studia portugalistyczne na UMCS.
- Przejdźmy zatem do omówienia wyróżnionych etapów w historii nauczania języka portugalskiego w Lublinie.

Język portugalski na studiach romanistycznych UMCS

W latach 1980-1993 język portugalski funkcjonował początkowo jako lektorat fakultatywny, później obligatoryjny dla studentów romanistyki. Pomimo że w latach 80. był to jeszcze język mało znany w Polsce, nigdy nie brakowało chętnych do

uczęszczania na zajęcia lektoratu. Dzięki usilnym staraniom uniwersytetu udało się sprowadzić z Instytutu Kultury Portugalskiej z Lizbony księgozbiór, liczący około 1500 woluminów, stanowiący bazę dydaktyczną dla potrzeb nowego lektoratu. W tym też czasie, w 1984 r., przygotowałam i opublikowałam antologię tekstów na temat współczesnej Portugalii, aby przybliżyć ten wówczas odległy kraj swoim studentom. Byłam wtedy jedynym pracownikiem naukowym znającym język portugalski i chcącym rozwijać zainteresowanie językiem i kulturą portugalską w Lublinie. Duże zainteresowanie studentów pozwalało wówczas przygotowywać różnego rodzaju spotkania, odczyty i wieczory kultury portugalskiej.

W owej pierwszej fazie historii, o której mowa, w 1986 r., ważnym wydarzeniem pozwalającym na dalszy rozwój nauczania języka portugalskiego na UMCS było uzyskanie przeze mnie stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy pt. *Les équivalents français et portugais de l'instrumental polonais en fonction d'argument propositionnel* przygotowanej pod kierunkiem znanego językoznawcy, prof. dr hab. Stanisława Karolaka z Krakowa. Choć wspomniana rozprawa była napisana po francusku, zawierała już niezwykle rzadki w tamtych czasach element językoznawstwa portugalistycznego.

Język portugalski na studiach iberystycznych UMCS

Udział Instytutu Filologii Romańskiej UMCS w latach 1992-1995, w programie europejskim TEMPUS pt. *Studia hispanistyczne i portugalistyczne* odegrał ważną rolę w powstaniu studiów iberystycznych na tej uczelni. Dzięki możliwości zakupu wielu materiałów dydaktycznych, sprzętu audiowizualnego, a także dzięki możliwościom wyjazdów studentów i kadry dydaktycznej do Hiszpanii i Portugalii, udało się uruchomić studia iberystyczne, w programie których język portugalski zyskał rolę drugiego, po hiszpańskim, języka obowiązkowego dla wszystkich studentów kierunku. Stało się możliwe poszerzenie oferty programowej i wprowadzenie do programu, poza nauczaniem języka, również innych przedmiotów odnoszących się do kultury Portugalii, historii, literatury i realizmizmu tego kraju.

Innym ważnym wydarzeniem wspierającym rozwój studiów portugalistycznych w tym okresie było podpisanie umowy o partnerstwie miast pomiędzy Lublinem a portugalskim miastem Viseu w 1998 r. Ogromne wsparcie ze strony prezydenta miasta Viseu Fernando Carvalho Ruasa,

**Językiem portugalskim,
a więc językiem
oficjalnym ośmiu
krajów świata na
czterech kontynentach
kuli ziemskiej,
posługuje się dziś około
220 milionów ludzi.**

późniejszego prezydenta stowarzyszenia miast portugalskich, pozwoliło na dalszy rozwój naszych studiów. Prezydent Viseu, zaangażowany w działalność propagującą język i kulturę portugalską, fundował regularnie stypendia wakacyjne dla najlepszych studentów. Dzięki tym stypendiom mogli oni poznać lepiej kraj, którego języka się uczyli, zaznajomić się z uwarunkowaniami społecznymi i gospodarczymi, nawiązać rozmaite kontakty.

Dzięki współpracy z Viseu podpisaliśmy w 2003 r. pierwszą umowę w ramach programu Erasmus z Uniwersytetem w Viseu, która dawała nam szanse na większą mobilność studentów i pracowników.

Również w 2003 r. zorganizowaliśmy pierwszą w Polsce międzynarodową konferencję naukową, w której wzięli udział profesorowie z zaprzyjaźnionych uniwersytetów portugalskich oraz grono luzytanistów z całej Polski. Konferencja miała ciekawą część kulturową, którą wypełniały wykłady popularyzujące kulturę Portugalii i Brazylii, występy teatru, koncerty, pokazy *capoeiry*, samby itp.

W omawianej historii rokiem szczególnym był rok 2005. Po długich staraniach w Ministerstwie Spraw Zagranicznych w Lizbonie została podjęta decyzja o utworzeniu właśnie w Lublinie, przy UMCS, pierwszego i jedynego jak dotąd Centrum Języka Portugalskiego/ Instytutu Camõesa. Wydarzenie to ugruntowało pozycję UMCS wśród ośrodków języka portugalskiego w Polsce, oferując pewne dodatkowe możliwości rozwoju. Centrum prowadzi dziś bogatą działalność promującą język oraz kulturę portugalską i innych krajów luzofońskich. Podczas dziewięciu lat funkcjonowania centrum udało się

zorganizować około 150 imprez kulturalnych (wykłady luzytanistów z uniwersytetów portugalskich, brazylijskich i innych, koncerty, wystawy, promocje książek, prezentacje filmów i wiele innych). Organizowane w ostatnich latach konkursy fotograficzne, ortograficzne, tłumaczeniowe, a także konkursy przeznaczone dla młodzieży szkół ponadpodstawowych i średnich na temat współczesnej Portugalii i Brazylii, cieszą się ogromnym zainteresowaniem w całej Polsce. Wydajemy gazetę studencką w dwóch wersjach językowych: polskiej i portugalskiej. Jesteśmy pomysłodawcami i organizatorami trzech kongresów studentów portugalistyki z całego kraju – zawsze ze sporym gronem zainteresowanych. W kwietniu tego roku na nasz kongres przyjechało 25 studentów z całej Polski. Prowadzimy kursy języka portugalskiego dla osób z całego regionu, w których uczestniczą nie tylko studenci, ale również ludzie kultury, sztuki, biznesu.

Od roku 2005 w polu naszych zainteresowań wyraźniej zaznaczona jest Brazylia. Ministerstwo szkolnictwa tego kraju akredytowało nasz uniwersytet, jako jedyny w Europie Wschodniej i Centralnej, jako miejsce przeprowadzania prestiżowego egzaminu międzynarodowego w wersji brazylijskiej – CELPE/Bras. Do chwili obecnej przyjechało na ten egzamin do Lublina około 50 osób, nie tylko z całego kraju, ale również kandydaci z zagranicy: z Holandii, Ukrainy, Rosji, Bośni. Zainteresowanie egzaminem jest zdecydowanie większe, niż sądziliśmy, a stało się powszechnie wiadome, że można go zdawać w Polsce tylko w Lublinie, na UMCS-ie.

W 2007 r. podpisaliśmy umowę dwustronną z brazylijskim uniwersytetem w Ijuí. Wysyłamy do Brazylii naszych studentów, a także przyjmujemy studentów brazylijskich u siebie. Kilka lat później, w 2013 r., podpisaliśmy następane dwie umowy dwustronne z uniwersytetami brazylijskimi: z uniwersytetem w Passo Fundo w stanie Rio Grande do Sul oraz z uniwersytetem w stolicy – Brasílii.

Studia portugalistyczne na UMCS

Dzięki dużemu zainteresowaniu studentów, a także dzięki harmonijnemu rozwojowi naukowemu i dydaktycznemu kadry pracowników został utworzony Zakład Języka i Kultury Portugalskiej, przekształcony w roku 2013 w Zakład Studiów Portugalistycznych, w którym obecnie pracuje 8 osób (1 profesor tytularny, 4 doktorów, 1 asystent, 2 lektorów, w tym native speaker portugalski i brazylijski).

Możliwość reorganizacji programów studiów w ostatnich latach pozwoliła na uruchomienie w 2011 r. samodzielnych studiów portugalistycznych. W nowym programie język portugalski zyskał status pierwszego nauczanego języka, stał się podstawowym przedmiotem studiów. Zadbaliśmy również o to, aby nasi studenci nie tylko dobrze poznali język i kulturę krajów luzofońskich, ale i zdobyli dodatkowe specjalizacje. Zaproponowaliśmy do wyboru następujące specjalizacje: turystyka, dziennikarstwo, stosunki zagraniczne, specjalność tłumaczeniowa. Część filologiczna studiów obejmuje wiedzę z zakresu języka i kultur wszystkich krajów luzofońskich. Pomimo niżu demograficznego i wciąż malejącej liczby studentów, corocznie wypełniamy limit przyjęć na studia portugalistyczne, zarówno pierwszego (studia licencjackie), jak i drugiego stopnia (studia magisterskie).

Obecnie, w ramach podpisanych umów, współpracujemy z wieloma uniwersytetami w Portugalii i Brazylii. Poza wspomnianymi uniwersytetami z Brazylii, mamy podpisane umowy w ramach programu Erasmus z wieloma uniwersytetami portugalskimi, takimi jak: Universidade Aberta de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade do Algarve, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade de Covilhã, Escola Superior de Educação de Coimbra, Escola Superior de Castelo Branco. Dzięki tym umowom nasi studenci są obecni i zdobywają wiedzę niemal we wszystkich regionach Portugalii, a także w Brazylii.

Pracownicy Zakładu Studiów Portugalistycznych uczestniczą w życiu naukowym w kraju i za granicą, są obecni na ważnych kongresach i sympozjach, publikują swe prace w liczących się czasopismach naukowych. Niektórzy z nich są członkami międzynarodowych towarzystw i stowarzyszeń portugalistycznych.

Nie miejsce tu, by szczegółowo omawiać bogate osiągnięcia naukowe lubelskiej kadry portugalistycznej. Warto jednak nadmienić, że w 2010 r. wspólnie opracowaliśmy i opublikowaliśmy pierwszy w Polsce *Słownik tematyczny polsko-portugalski*, który doczekał się już dwóch wydań.

Lubelska portugalistyka została wielokrotnie zauważona i doceniona za granicą. Jak już wspomniano, w 2005 r. Instytut Camõesa w Lizbonie właśnie tu, w Lublinie, postanowił usytuować jedyne Centrum Języka Portugalskiego w Polsce. W 2007 r. w uznaniu zasług w prowadzonej działalności na rzecz rozwoju stosunków z Brazylią Ministerstwo Spraw

Zagranicznych tego kraju wyróżniło piszącą te słowa, kierownika studiów portugalistycznych w UMCS, prof. dr hab. Barbarę Hlibowicką-Węglarz, zaszczytnym tytułem Konsula Honorowego Brazylii w Lublinie, województwie małopolskim i podlaskim. Dwa lata później, w roku 2009, za zasługi w promowaniu języka i kultury portugalskiej w Polsce Prezydent Republiki Portugalskiej, Anibal Cavaco Silva, odznaczył mnie portugalskim Krzyżem Komandorskim (*Comendador de Ordem do Mérito*).

Absolwenci portugalistyki na rynku pracy

Krótką historią studiów portugalistycznych w Lublinie pokazuje, jak w ciągu prawie 35 lat, z małych grup studentów uczęszczających na lektorat fakultatywny języka portugalskiego na romanistycę, język portugalski stał się głównym przedmiotem samodzielnych studiów portugalistycznych, cieszących się ciągłym wzrostem zainteresowania ze strony studentów, a także rozwojem lubelskiej kadry dydaktycznej i naukowej.

Absolwenci lubelskiej portugalistyki z pewnością znają znakomicie język portugalski oraz kulturę Portugalii i innych krajów luzofońskich. Ci studiujący według programu z dodatkowymi specjalnościami (turystyka, dziennikarstwo, stosunki międzynarodowe, tłumaczenia) mają jeszcze przygotowanie do pracy we wspomnianych branżach. Są oni znacznie lepiej przygotowani do oczekiwań współczesnego rynku pracy, gdyż dysponują pewną wiedzą w obranych przez siebie dyscyplinach. Są to młodzi ludzie, którzy przebywali już w krajach portugalskojęzycznych i zdobyli tam pewne doświadczenia.

Nasi absolwenci znajdowali i znajdują ciekawe miejsca pracy, i to nie tylko w sferze nauki, edukacji czy kultury. Wielu z nich jest zatrudnionych w firmach współpracujących z Portugalią lub Brazylią. Po odbyciu krótkich staży zawodowych pracują również w sektorze bankowym. Wielu z nich jest tłumaczami. Dzięki znajomości realiów krajów portugalskojęzycznych niektórzy podjęli pracę w dyplomacji.

Jak już wspomniano, około 50 osób przystąpiło w Lublinie do egzaminu certyfikowanego z języka portugalskiego w wersji brazylijskiej CELPE/Bras. Wiadomo, że posiadanie tego certyfikatu otwiera szerokie możliwości na brazylijskim rynku pracy. Liczba osób, która uzyskała taki certyfikat w Lublinie, świadczy również o dużym zainteresowaniu kandydatów tym rozwijającym się bardzo dynamicznie rynkiem pracy.

Działania na rzecz szkół

W ramach działalności Centrum Języka Portugalskiego wielokrotnie organizowane są spotkania z młodzieżą gimnazjalną oraz licealistami z regionu lubelskiego. Były to spotkania mające na celu propagowanie języka i kultury portugalskiej wśród młodzieży. Zorganizowano także spotkanie z dziećmi z jednego z przedszkoli lubelskich. Celem wydarzenia było nawiązanie kontaktów z dziećmi z przedszkola w Portugalii.

Ponadto w jednym z najlepszych liceów w Lublinie im. Unii Lubelskiej zorganizowany został kurs języka portugalskiego dla uczniów. Uzyskał on finansowanie ze strony Instytutu Camõesa w Lizbonie. Przez kilka lat uczniowie mieli okazję uczyć się języka portugalskiego, liceum zaś nie ponosiło żadnych kosztów tej edukacji. Kilku z uczniów po ukończeniu nauki zdecydowało się podjąć studia portugalistyczne na UMCS.

Trzeba także wspomnieć, że nasze konkursy organizowane przez Centrum Języka Portugalskiego/Instytut Camõesa cieszą się dużym zainteresowaniem uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Są one ogłaszane w kuratorium i cieszą się dużą popularnością. Konkurs na najlepszą prezentację multimedialną na temat Portugalii i Brazylii, a także konkurs wiedzy o Portugalii i Brazylii przyciągają co roku wielu uczniów.

Podsumowanie

Pracodawcy wymagają dziś od młodych ludzi znajomości nie jednego, często nawet nie dwóch, ale już kilku języków obcych. Posługiwanie się językami stało się dziś swoistym produktem, który ma swą wysoką cenę na rynku pracy. W tym kontekście Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie ma do zaoferowania młodym ludziom ciekawy kierunek, pozwalający na zdobycie tego produktu w zakresie języka i kultury portugalskiej, dysponując latami tradycji i doświadczeń, odpowiednimi kontaktami oraz doskonale przygotowaną kadrą pracowników.

Bibliografia

- Hlibowicka-Węglarz, B. (2003) *Język portugalski w świecie – wczoraj i dziś*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie Skłodowskiej.

prof. dr hab. Barbara Hlibowicka-Węglarz

Kierownik Zakładu Studiów Portugalistycznych UMCS, dyrektor Centrum Języka Portugalskiego/Instytut Camõesa oraz konsul honorowy Brazylii w Lublinie.

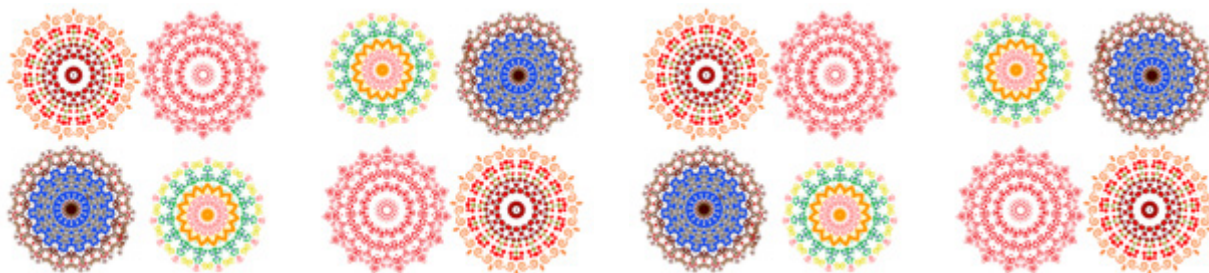


Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim

Renata Majewska

Celem artykułu jest uzasadnienie walorów konsekwentnego uczenia pisania porównań interkulturowych na poziomie B1-B2, zarówno z odwołaniem się do teorii, jak i rezultatów badań empirycznych w tej materii. Porównania interkulturowe są gatunkiem wymagającym zastosowania szeregu różnych kompetencji, z których najistotniejsza jest kompetencja dyskursywna. Co ważne zwłaszcza dla nauczycieli – to jedno z nielicznych zadań, jakich uczeń nie może skopiować ze stron internetowych.



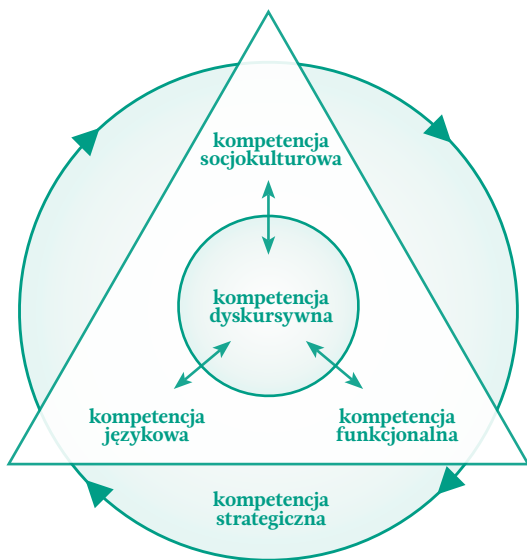
Już na wstępie warto zaznaczyć, że choć badania zostały przeprowadzone w klasie dwujęzycznej z językiem hiszpańskim, to wnioski z nich mogą okazać się interesujące dla wszystkich nauczycieli, których uczniowie osiągnęli co najmniej poziom B1 w znajomości języka obcego. Badania te dotyczą nauczania języka hiszpańskiego uczniów w wieku 17-18 lat (liceum ogólnokształcące), co zakłada pewną ich dojrzałość intelektualną. Dlatego należy podchodzić

z ostrożnością do wniosków płynących z podobnych badań prowadzonych z udziałem uczniów młodszych (gimnazjalistów).

Zanim przejdziemy do przedstawienia przeprowadzonych badań empirycznych, z konieczności opisanych tu wycinkowo, poświęcimy nieco uwagi kluczowym dla nich pojęciom, jakimi są: kompetencja dyskursywna, zadania oparte na głębokim przetwarzaniu treści i porównanie interkulturowe jako przykład takiego zadania.

Kompetencja dyskursywna i jej wyznaczniki

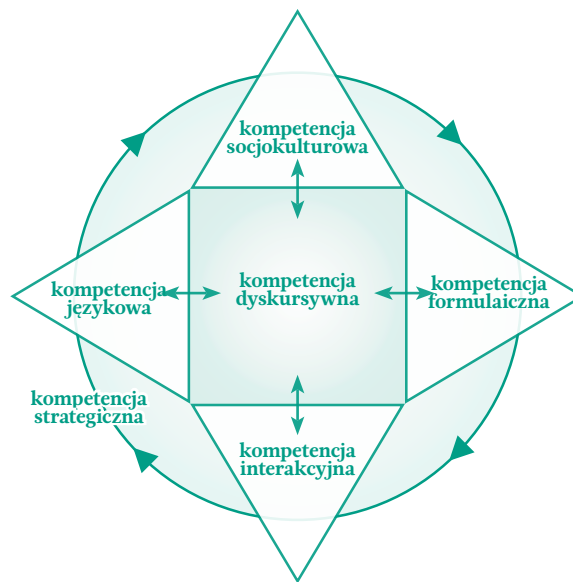
Jak się powszechnie przyjmuje, podstawowym i najważniejszym celem wszelkiego kształcenia językowego jest rozwój kompetencji komunikacyjnej. Od lat 80. badacze podejmują próby doprecyzowania tego pojęcia poprzez określenie składowych tej kompetencji. W naszym odczuciu na szczególną uwagę zasługuje model C. Celce-Murcii, Z. Dörnyeia i S. Turrell z 1995 r. (za: Celce-Murcia 2007:44) (Rys. 1.), gdyż nie tylko wyszczególnia on składowe kompetencji komunikacyjnej, jak to czynili poprzednicy (por. Cenoz Iragui 2004, Alonso Belmonte 2004), ale też podkreśla sposób, w jaki są one ze sobą połączone, poprzez wskazanie, który z elementów integruje pozostałe.



Rys. 1. Model kompetencji komunikacyjnej wg C. Celce-Murcii, Z. Dörnyeia i S. Turrell z 1995 r. (za: Celce-Murcia 2007:44)

Jak można zauważyć na schemacie, to właśnie kompetencji dyskursywnej zostało przyznane centralne miejsce w stosunku do pozostałych elementów kompetencji komunikacyjnej, którymi są kompetencje: socjokulturowa, językowa, funkcjonalna (ang. *action*) i strategiczna. W nieco późniejszym modelu autorstwa M. Celce-Murcii (2007:45), dostosowanym do języka mówionego, nadal kompetencja dyskursywna zajmuje centralną pozycję, integrującą pozostałe składowe kompetencji komunikacyjnej, którymi tym razem są kompetencje: socjokulturowa, językowa, formułaiczna (kolokacje,

utarte zwroty, wyrażenia idiomatyczne itd.), interakcyjna i strategiczna (Rys. 2.).



Rys. 2. Model kompetencji komunikacyjnej wg C. Celce-Murcii (2007:45)

W czym przejawia się kompetencja dyskursywna? Według definicji M. Canale z 1983 r., manifestuje się ona w sposobie łączenia form gramatycznych i ich znaczeń w celu uzyskania tekstu spójnego na poziomie formy poprzez kohezję i na poziomie znaczenia poprzez koherencję (za: Cenoz Iragui 2004:454). Z kolei L. Bachman w 1990 r. wyróżnił kompetencję organizacyjną, w skład której wchodzi: kompetencja gramatyczna i kompetencja tekstualna (kohezja i organizacja retoryczna). Zwrócił on też uwagę na niezwykle istotne pojęcia gatunku dyskursywnego i typologii tekstu (Cenoz Iragui 2004:454; Alonso Belmonte 2004:555). W przedstawionych modelach, których autorem bądź współautorem jest M. Celce-Murcia, w kompetencji dyskursywnej również zwraca się szczególną uwagę na jednolitość tekstu pisanego czy też ustnego, uzyskiwaną dzięki wyborowi i organizacji wyrazów, struktur, zdań i wypowiedzi oraz kohezji i koherencji, a także dzięki strukturze gatunkowej, a przy mówieniu – konwersacyjnej (Cenoz Iragui 2004:457, Celce-Murcia 2007).

Naszym zdaniem, wymienieni autorzy słusznie zwracają uwagę na fakt, że spójność tekstu wyznacza również gatunek dyskursywny. Jest on związany z kompetencją socjokulturową, wszak gatunki, podobnie jak sam dyskurs, noszą w sobie

Każda kompetencja ucznia, również dyskursywna, może zrealizować się wyłącznie w jego umyśle, a więc zawsze ma charakter osobisty i zachowuje związek z całokształtem funkcjonowania danej osoby, z jej planami samokształceniowymi, potencjałem psychofizycznym, postrzeganiem samego siebie, wrażliwością, wartościami, a nawet tożsamością.

ślady kultury, w której funkcjonują. Wymagają one m.in. odpowiedniego stylu i rejestru. Zgodnie z francuską teorią dyskursu (Grzmil-Tylutki 2007, 2010), nie jest on ani czystym kodem językowym, ani całkowicie indywidualnym użyciem języka. Typ dyskursu wynika bowiem z określonej działalności ludzkiej (np. dyskurs dydaktyczno-naukowy), dominującej funkcji języka (np. dyskurs eksplikacyjny), kategorii podmiotowej (np. dyskurs nauczyciela) czy też pozycji ideologicznej. Jest on formą działania, realizuje się w gatunkach, ma charakter interpersonalny, celowy, jest skontekstualizowany i podlega normom społecznym (Grzmil-Tylutki 2007:23-25). Gatunek natomiast jest zbiorem konkretnych tekstów. Zawsze należy do pewnego typu dyskursu, ale może też należeć do różnych typów (np. artykuł prasowy i naukowy) (Grzmil-Tylutki 2007).

Również inni autorzy, np. A. Llinares i inni (2012:111) w swoich opracowaniach dotyczących CLIL, podkreślają

wagę gatunków dyskursywnych, a nawet proponują pojęcie kompetencji gatunkowej, definiowanej jako *zdolność do używania i tworzenia gatunków*.

Podsumowując, w dyskursie manifestującym się w konkretnych gatunkach integrowana jest kompetencja językowa, socjokulturowa, strategiczna i funkcjonalna (w dyskursie ustnym – interakcyjna i formułacyjna). Stąd też tak istotne w dydaktyce jest uczenie konkretnych gatunków dyskursywnych, poprzez ich przedstawianie, analizę i tworzenie.

Na koniec rozważań dotyczących kompetencji komunikacyjnej pragniemy szczególnie uwagę zwrócić na istotną dla dalszych analiz koncepcję osobistej kompetencji komunikacyjnej. Zgodnie z definicją W. Wilczyńskiej (2002) jest ona:

zespołem umiejętności osobistych, które podmiot dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań, a to w ramach preferowanych przez siebie postaw ogólnych, ukształtowanych pod wpływem jego systemu wartości i doświadczeń w danym zakresie.

Podkreślmy więc z całą mocą, że każda kompetencja ucznia, również dyskursywna, może zrealizować się wyłącznie w jego umyśle, a więc zawsze ma charakter osobisty i zachowuje związek z całokształtem funkcjonowania danej osoby, z jej planami samokształceniowymi, potencjałem psychofizycznym (Wilczyńska 2002), postrzeganiem samego siebie, wrażliwością, wartościami, a nawet tożsamością. Toteż wydaje się, że najskuteczniejsze działania dydaktyczne to te, które uwzględniają tę zależność poprzez promowanie autonomii ucznia, w większym lub mniejszym zakresie.

Podjęcie zadaniowe: zadania oparte na głębokim przetwarzaniu treści

Nie wchodząc tu w dyskusję na temat znaczenia terminów *podjęcie zadaniowe* czy *zadanie* (przegląd stanowisk zob. Skehan 1998, Ellis 2003, Willis i Willis 2007, Samuda i Bygate 2008), skupimy się na specyficznym typie zadania, zwanym *zadaniem opartym na głębokim przetwarzaniu treści* (Majewska 2013). Jest to zadanie, które *angażuje myślenie wyższego rzędu, czyli (w zależności od przyjętej taksonomii): analizę, syntezę, twórczość, ewaluację i związane z nią krytyczne myślenie, i/lub inne złożone procesy poznawcze (rozumowanie, rozwiązywanie problemów czy podejmowanie decyzji)* (Majewska 2013:332).

O takim właśnie przetworzeniu treści można wnioskować na podstawie tzw. produktu końcowego, który może mieć dwojaką postać, stąd też można wyróżnić dwa typy *zadania opartego na głębokim przetwarzaniu treści* (podkreślono elementy wyróżniające oba typy) (Majewska 2013:332):

- a. *typu A: wymagające zintegrowanego, głębokiego przetwarzania treści przedmiotowych i semantycznego przetwarzania dyskursu w jego interpretacji, niekoniecznie ukierunkowane na produkt dyskursywny*
- b. *typu B: wymagające zintegrowanego, głębokiego przetwarzania treści przedmiotowych oraz semantycznego i syntaktycznego przetwarzania dyskursu w jego interpretacji i produkcji, ukierunkowane na produkt dyskursywny.*

Typ A jest szczególnie zalecany przy niższej kompetencji językowej, gdyż produktem może tu być np. wykres, tabela, tabela zbiorcza (*cuadro sinóptico*), mapa, mapa myśli, mapa konceptualna, schemat, diagram, lista hasłowa, zestawienie statystyczne, słownik pojęć (*glosario*) itd. (Buzan 1999, Novak i Godvin 1988, Pérez Avellaneda 1989, Smith 1997, Locke 2004, Willis i Willis 2007, Castillo Aredondo i Polanco González 2008), a kompetencja dyskursywna jest rozwijana w zakresie interpretacji tekstów źródłowych, z których przynajmniej część sformułowana jest w języku obcym (zob. Majewska 2013:332-335).

Typ B natomiast wymaga produkcji językowej o charakterze dyskursywnym, co pociąga za sobą nie tylko przetwarzanie na poziomie treści (jak to często ma miejsce przy rozumieniu), ale też na poziomie składni, prowadząc do zastosowania zdobytej i uprzednio posiadanej wiedzy językowej i pozajęzykowej w konkretnym gatunku dyskursywnym. Jest to zgodne z tzw. hipotezą wymuszonej produkcji językowej (zob. Swain i Johnson 1997). Hipoteza ta powstała na skutek stwierdzenia faktu, że uczniowie poddani immersji w kanadyjskim Quebecu osiągnęli znakomite wyniki w zakresie rozumienia, ale już o wiele słabsze w produkcji językowej, która często ograniczała się do pojedynczych słów czy zdania, często nie w pełni poprawnego. Produkcja językowa niejako zmusza do uważności i obserwacji modeli dyskursywnych.

Dodajmy, że są to zadania trudne (o dużym obciążeniu kognitywnym) i czasochłonne, a stopień trudności zwiększa się w przypadku braków w kompetencji językowej. W związku z tym nie należy ich stosować zbyt często, powinny mieć one charakter fazowy, oraz wskazane jest, by nauczyciel

stosował rozmaite techniki budowania tzw. rusztowań (*scaffolding*) w celu ułatwienia zadania uczniowi.

Porównanie interkulturowe jako gatunek dyskursywny i jego wyznaczniki

Przede wszystkim należy podkreślić, że porównywanie jest jedną z pierwotnych funkcji naszego umysłu, polegającą na znajdowaniu różnic i podobieństw między sytuacją bieżącą a schematami umysłowymi, które powstały na skutek uprzednich doświadczeń. Porównywanie może prowadzić do powstawania stereotypów. Co więcej, na porównaniach oparte jest powstawanie aparatu pojęciowego, gdyż są one podstawą klasyfikowania rzeczywistości.

Można też rozumieć porównanie jako funkcję językową, również realizującą się w dyskursie akademickim/szkolnym, której wykładnikami są np. odpowiednie konektory dyskursywne, podstawowe (np. *lepsy od*) i zaawansowane (np. *w zestawieniu z, zachodzi znacząca różnica między*), czy też wyrażenia leksykalne (np. *wzrósł, wyróżnia się pozytywnie, plasuje się niżej*). W przypadku języka hiszpańskiego ta właśnie funkcja językowa wymaga specjalnej uwagi w nauczaniu, z tego powodu, iż każde porównanie w hiszpańskim musi jednoznacznie określać to, w stosunku do czego zostało ono dokonane (z wyjątkiem form *comparativo superlativo* zakończonych na – *ísimo*).

Porównanie to również gatunek dyskursywny, właściwy dla dyskursu naukowego czy dydaktycznego, np. teksty porównawcze z dziedziny literatury, historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie. Najważniejszą cechą tego gatunku jest obecność tzw. podstaw porównania, czyli kryteriów porównywania zjawisk (podobieństw i różnic) wraz z odpowiednimi argumentami (Kuziak i Rzepczyński 2002, 2004). Wyklucza to więc proste zestawienie cech każdego z analizowanych zjawisk, bez ich bezpośredniego porównania (taką tendencję na początku pracy nad gatunkiem przejawia część uczniów). Typowa struktura tekstu porównawczego wygląda z reguły następująco (Majewska 2013:349):

- a. *wstęp, kryterium porównania A, kryterium B, kryterium X, podsumowanie i wnioski*
- b. *wstęp, opis zjawiska A, opis zjawiska B, podsumowanie wg kryteriów porównania zjawisk wyszczególnionych najczęściej w samym podsumowaniu i wnioski.*

W przypadku schematu b) istnieje większe ryzyko napisania zestawienia zamiast porównania. Natomiast w przypadku

Warto uświadomić uczniom związku między porównaniem a najczęściej wybieranym gatunkiem maturalnym, jakim jest rozprawka. Często temat rozprawki jest wręcz formułowany w sposób zakładający porównanie, np. *życie w mieście jest łatwiejsze niż na wsi*.

schematu a), jak pokazują badania, podstawowy problem polega na tym, aby powstały porównania eksplicytnie symetryczne, czyli by zawsze odnosiły się do obu zjawisk, nie tylko do jednego. Możliwa jest też struktura, w której po wstępie poświęca się jeden akapit na podobieństwa i jeden na różnice, a następnie dokonuje podsumowania.

Porównania jako gatunek często mają charakter intertekstowy, ponieważ są pisane z reguły na podstawie różnych źródeł i różnych gatunków dyskursywnych. Ważne jest, by mimo tego tekst porównawczy nie był pomieszaniem gatunków, ale spełniał wyżej wymienione kryteria.

Porównania nie są gatunkiem wymaganym na egzaminie maturalnym z języka obcego, a wiadomo, że dla uczniów najważniejsze bywa to, co się pojawi na sprawdzianie czy egzaminie. Dlatego warto uświadomić uczniom związku między porównaniem a najczęściej wybieranym gatunkiem maturalnym, jakim jest rozprawka. Często temat rozprawki jest wręcz formułowany w sposób zakładający porównanie, np. *życie w mieście jest łatwiejsze niż na wsi*. Oczywiście rozprawka ma swoje cechy gatunkowe, takie jak obecność tezy, uargumentowanie jej i podsumowanie zgodne z tezą (plus ewentualnie własne zdanie). Natomiast cechami wspólnymi dla obu gatunków są: *obecność konektorów dyskursywnych, niewłaściwość stosowania dygresji, styl raczej formalny, obecność*

takich funkcji jak opisywanie, argumentowanie czy porównywanie, czy konieczność zastosowania myślenia wyższego rzędu (Majewska 2013:349). Dodajmy, że wszystkie te elementy będą kluczowe w przyszłości, gdy uczniowie nasi, już jako studenci będą pisać pracę licencjacką czy magisterską, a B. Loranc-Paszylk (2009) w swoich badaniach udowodniła skuteczność pisania esejów porównawczych na lektoratach języka obcego.

Autorka ta wskazała na następujące walory wyboru *formatu retorycznego* eseju porównawczego podczas zajęć typu CLIL: a) uniwersalny format, niezależny od przedmiotu niejęzykowego, b) duża możliwość wyboru tematu, połączona z okazją do zdobycia nowej wiedzy i z ograniczonymi możliwościami plagiatu, c) format praktyczny dla nauczyciela, d) format tekstu ekspozycyjnego, uznanego przez badaczy za najtrudniejszy ze względu na wymagania organizacyjne (duże wyzwanie i ćwiczenie organizacji pracy własnej), e) dobrze sprawdza w pracy ze studentami i uczniami, którzy stają przed wyzwaniem porównywania pojęć czy już posiadanej wiedzy z tą nowo przyswajaną (Loranc-Paszylk 2009:125).

Dodajmy też, że istnieją sytuacje, kiedy porównanie jest niecelowe, to znaczy gdy: *nie występują cechy wspólne lub odmienne, bądź gdy są one oczywiste, bądź występują na bardzo wysokim poziomie ogólności* (Majewska 2013:350). Dlatego też w przypadku, gdy to uczeń wybiera porównywane zjawiska, zalecane jest zatwierdzenie tematu przez nauczyciela.

Badania empiryczne

W artykule tym zostały opisane wyłącznie wybrane aspekty przeprowadzonego badania empirycznego.

Cele badań: pytania badawcze

Celem podstawowym badania było udzielenie odpowiedzi na następujące główne pytanie badawcze (Majewska 2013:379): *Jak dydaktyka zadaniowa – na przykładzie porównania – wpływa na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej uczących się w warunkach półautonomii w systemie CLIL?*

Ze względu na złożoność tego pytania, zostało ono rozczłonkowane na trzy pytania szczegółowe (PS) (Majewska 2013:379-382):

1. *Jak ewaluowała kompetencja dyskursywna wybranych uczniów w zakresie tworzenia porównań (i dodatkowo rozprawek)?*
2. *Jaki zespół czynników związanych z samymi zadaniami, przyczynia się do ewolucji ujętej w PS 1 lub jej braku?*

3. *Jaki zespół czynników, związanych z osobą ucznia przyczynia się do ewolucji ujętej w punkcie 1. lub jej braku?*

W przypadku pierwszego z pytań szczegółowych ustalono następujące kryteria oceny kompetencji dyskursywnej tekstów porównawczych (Majewska 2013:379-380):

1. *Długość tekstu mieści się w granicach normy, określonej ilością słów. Treść tekstu jest wyczerpująca. Tekst nie zawiera elementów zbędnych.*
2. *Tekst spełnia warunki spójności w zakresie struktury całej pracy, właściwe dla tekstu porównawczego. Kompozycja tekstu prawidłowa (trzy możliwe warianty rozwinięcia tekstu: (1) w każdym akapicie inne kryterium porównania; (2) osobny akapit o różnicach i osobny o podobieństwach; (3) opis obu zjawisk, a w podsumowaniu zestawienie różnic i podobieństw wg kryteriów porównania). Kryteria porównania jasno wynikają z tekstu. Tekst zawiera zarówno podobieństwa, jak i różnice. Zawiera wstęp i podsumowanie oraz jasny, zarówno logiczny, jak i graficzny, podział na akapity.*
3. *Tekst spełnia warunki spójności, właściwe dla tekstu porównawczego w aspekcie prawidłowego użycia porównawczych konektorów dyskursywnych (w zakresie mikro- i makrotekstowym) i/lub innych środków językowych wyrażających porównania (zwłaszcza na poziomie semantycznym, np. zwięźszyć się, wzrosnąć, osiągnąć zbliżony poziom).*
4. *Tekst spełnia warunki spójności, właściwe dla tekstu porównawczego, w aspekcie prawidłowego użycia konektorów dyskursywnych (w zakresie mikro- i makrotekstowym), innych niż dotyczące porównania.*
5. *Tekst nie zawiera rażących błędów braku spójności stylistycznej (np. w zakresie rejestru) lub logicznej (np. fragmentów niezrozumiałych, dwuznacznych, skrótów myślowych, braku określenia podmiotu), w tym nie zawiera błędów gramatycznych lub leksykalnych globalnych, uniemożliwiających lub znacznie utrudniających zrozumienie tekstu.*

W aneksie znajduje się przykładowy tekst porównawczy wraz z analizą. Kryteria oceny w przypadku pozostałych dwóch pytań zostały ujęte w interpretacji wyników.



Aneks

Krótki opis badania

Badanie zostało przeprowadzone w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego – oddział dwujęzyczny z językiem

Porównania jako gatunek często mają charakter intertekstowy, ponieważ są pisane z reguły na podstawie różnych źródeł i różnych gatunków dyskursywnych. Ważne jest, by mimo tego tekst porównawczy nie był pomieszaniem gatunków, ale spełniał wyżej wymienione kryteria.

hiszpańskim, na podbudowie klasy zerowej (wymiar godzin języka hiszpańskiego w klasie zerowej – 18 tygodniowo, od poziomu zerowego). Od klasy pierwszej uczniowie mieli w języku hiszpańskim następujące przedmioty: geografia Hiszpanii, historia Hiszpanii i literatura hiszpańska.

Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z metodologią głównie jakościową, było to badanie w działaniu.

W czasie roku szkolnego uczniowie napisali cztery obowiązkowe porównania pisemne na zajęciach z języka hiszpańskiego i jedno na lekcjach literatury, a także przedstawili w grupach jedno porównanie ustne, wsparte prezentacją PowerPoint zawierającą wyłącznie materiał graficzny, daty, nazwiska i najważniejsze hasła (punkty). Dwa tematy zostały uczniom narzucone, a były to: porównanie świąt Bożego Narodzenia w Polsce i w Hiszpanii oraz porównanie bezrobocia w Polsce i w Hiszpanii (z uwzględnieniem danych statystycznych). Temat trzeci polegał na porównaniu postaci z Polski i z któregoś z krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Uczniowie wybierali postaci, a nauczyciel zatwierdzał ich wybór. Przykładowe tematy to: porównanie Salvadora Dali ze Zdzisławem Beksińskim, Zawiszy Czarnego z Cydem, Pau Gasola z Marcinem Gortatem. Kolejny temat uczniowie mogli wybrać spośród trzech zaproponowanych: porównanie pielgrzymki do Częstochowy z Drogią Św. Jakuba, porównanie kultury Majów i Inków oraz

porównanie hiszpańskiego i polskiego przejścia do demokracji (*transición española* z obaleniem komunizmu w Polsce). Podobnie w przypadku literatury uczeń wybierał jeden temat spośród trzech zaproponowanych. Porównanie ustne polegało na wyborze tematów związanych z szeroko pojętą geografią, a przykładowe to: Kraków i Toledo, Kraków i Barcelona, stroje ludowe i folklor wybranych regionów, Galicja i województwo kujawsko-pomorskie. Dodatkowo uczniowie mogli pisać inne porównania (np. święta zmarłych w Meksyku i w Polsce) i rozprawki (obowiązkowe i dodatkowe). Wykonywanym zadaniom towarzyszyła autorefleksja (wywiady, kwestionariusze, praca z *Europejskim portfolio językowym*) oraz całoroczny program rozwijania autonomii uczniów, polegający na wywiadach początkowych i końcowych, dotyczących ich potrzeb, stanu autonomii, planu pracy indywidualnej, całorocznej pracy dokumentowanej w zeszytach pracy indywidualnej oraz refleksji końcowej nad wykonanymi zadaniami, zrealizowanymi zamierzeniami oraz wnioskami na przyszłość (szczegóły: Majewska 2013). Dodatkowo przeprowadzono wywiady z nauczycielami języka hiszpańskiego i przedmiotów w języku hiszpańskim oraz przeprowadzono testy osobowości pod kierunkiem psychologa w celu lepszej interpretacji wyników i zapewnienia jak najlepszej triangulacji w badaniach. Ostatecznie, ze względu na ogrom zgromadzonego materiału, szczegółowej analizie zostało poddanych pięćdziesięciu uczniów, a kompletny materiał badawczy dotyczy 14 uczniów (połowa klasy).

Interpretacja wyników

Przed wszystkim okazało się, że u wszystkich badanych uczniów odnotowano postęp w rozwoju kompetencji dyskursywnej w wybranym gatunku. Postęp ten był nierównomierny, co oznacza, że spośród pięciu omówionych kryteriów, jedno zostało opanowane szybciej, a inne wolniej, jedno całkowicie, a inne tylko częściowo. Zanotowano też przypadki regresu, co jednak, w świetle fazowych teorii rozwoju wedle psychologii rozwojowej (por. Brzezińska 2007), jest procesem naturalnym, a dopiero jego przezwyciężenie (lub nie) decyduje o sukcesie i rozwoju bądź porażce i stagnacji (w badanym przypadku wszyscy uczniowie ten kryzys przezwyciężyli). Natomiast najpoważniejszym, często nierozwiązanym problemem okazał się krytyczny wybór źródeł. Dodajmy, że w przypadku wszystkich badanych uczniów nastąpił transfer umiejętności dyskursywnych ćwiczonych na lekcjach języka hiszpańskiego na lekcje literatury hiszpańskiej, prowadzone przez innego nauczyciela.

Warto od czasu do czasu zaproponować uczniom porównania interkulturowe, wspierające rozwój umiejętności pisania lub prezentacji ustnej, przygotowywane na podstawie kilku źródeł, przy czym nie wszystkie muszą być w języku obcym. Rozwijane jest w ten sposób myślenie krytyczne, myślenie wyższego rzędu, samodzielność ucznia.

Drugi najistotniejszy wniosek płynący z badań to fakt, że na rozwój kompetencji nie wpływa jeden czynnik, tylko cała ich konfiguracja, nieco inna w przypadku każdego z uczniów.

Spośród czynników związanych z samymi zadaniami, najistotniejsze okazały się: spore wyzwanie, jakie stanowiło zadanie, niewielka częstotliwość zadań porównawczych, długie i konsekwentne ćwiczenie wybranego gatunku dyskursywnego, jednocześnie różnorodne w treści i formie, możliwość wyboru tematu w ramach określonych parametrów, wcześniejsze przygotowanie się do wykonania zadania wraz z możliwością konsultacji rozmaitych źródeł, indywidualne omawianie przez nauczyciela aspektów kompetencji dyskursywnej z każdym uczniem, brak gotowych tekstów w Internecie (praca samodzielna). Zadania spełniły kryteria *zadania opartego na głębokim przetwarzaniu treści* typu B, stymulowały rozwój myślenia wyższego rzędu i myślenia krytycznego, przynajmniej w pewnym zakresie, oraz wymusiły wieloaspektowe spojrzenie na opisywaną rzeczywistość. Okazały się też ciekawe poznawczo dla uczniów (i nauczyciela) (Majewska 2013:480).

Jeżeli chodzi o czynniki związane z osobą ucznia, badania wskazują jednoznacznie na kluczową rolę kształcenia w kierunku autonomii, zwłaszcza dotyczy to zaproponowanej uczniom pracy indywidualnej kierowanej i możliwości pisania zadań dodatkowych. Ważną rolę odegrała też autorefleksja i osobisty stosunek do zadania (czasem skrajnie odmienny w przypadku poszczególnych osób). Spośród cech osobowości najważniejsze okazały się sumienność i otwartość na nowe doświadczenia (Majewska 2013:481).

Wnioski końcowe

Aby osiągnąć cel końcowy nauczania języka obcego, jakim jest rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej ucznia, zasadne jest poświęcenie szczególnej uwagi kompetencji dyskursywnej, jako integrującej pozostałe elementy osobistej kompetencji komunikacyjnej. Spośród możliwych zadań zbliżających do tego celu warto od czasu do czasu zaproponować uczniom porównania interkulturowe, wspierające rozwój umiejętności pisanie lub prezentacji ustnej, przygotowywane na podstawie kilku źródeł, przy czym nie wszystkie muszą być w języku obcym. Rozwijane jest w ten sposób myślenie krytyczne, myślenie wyższego rzędu, samodzielność ucznia (brak gotowych wzorców). Wszystkie te umiejętności i kompetencje są kluczowe w kształceniu dwujęzycznym i wspierają kształcenie przedmiotowe w drugim języku nauczania. Jednak również w bardziej tradycyjnym kształceniu uczniowie o poziomie językowym co najmniej B1 mogą takie prace z powodzeniem pisać. Badania potwierdzają też, że systematyczne rozwijanie autonomii ucznia wpływa korzystnie na rozwój jego osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Bibliografia

- Alonso Belmonte, I. (2004) *La subcompetencia discursiva*. W: J. I. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (red.) *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 553-572.
- Brzezińska, A. (2007) *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buzan, T. (1999) *Ruszyć głowę*. Łódź: Ravi.
- Castillo Aredondo, S., Polanco Gonzalez, L. (2008) *Enseña a estudiar... aprende a aprender. Didáctica del Estudio*. Madrid: Pearson Education.
- Celce-Murcia, M. (2007) Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. W: E. Alcon Soler i M.P. Safont Jorda, M.P. (red.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer Science and Business Media B.V. 41-57.
- Cenoz Iragui, J. (2004) El concepto de competencia comunicativa. W: J. I. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (red.) *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 444-466.
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Grzmił-Tylutki, H. (2007) *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Grzmił-Tylutki, H. (2010) *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Kuziak, M. i Rzepczyński, S. (2002) *Jak dobrze napisać: opowiadanie, podanie, streszczenie, życiorys, ogłoszenie, list motywacyjny, podziękowanie, referat, pracę magisterską*. Białystok: Horyzont.
- Kuziak, M., Rzepczyński, S. (2004) *Jak pisać?* Bielsko-Biala: Park.
- Llinares, A., Morton, T. i Whittaker, R. (2012) *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: CUP.
- Locke, E.A. (2004) *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja*. Poznań: RK.
- Loranc-Paszyk, B. (2009) *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*. Bielsko-Biala: ATH.
- Majewska, R. (2013) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii* [nieopublikowana praca doktorska] UAM w Poznaniu.
- Novak, J.D., Godwin, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Pérez Avellaneda, M. (1989) *Enseñar a estudiar*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Samuda, V., Bygate, M. (2008) *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Smith, A. (1997) *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Swain, M., Johnson, R.K. (1997) Immersion Education. A Category Within Bilingual Education. W: R.K. Johnson, M. Swain (red.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: CUP. 1-18.
- Wilczyńska, W. (2002) Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. W: W. Wilczyńska (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 69-84.
- Willis, D., Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford: OUP.

dr Renata Majewska

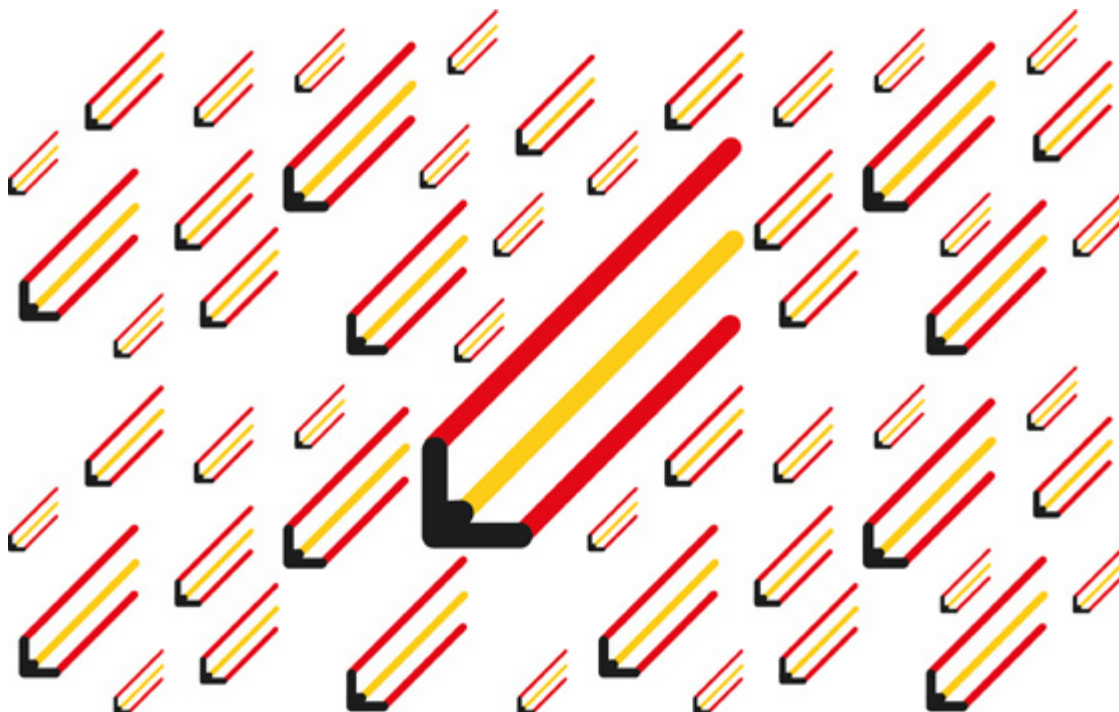
Kształci nauczycieli języka hiszpańskiego w NKJO w Bydgoszczy, na kursach kwalifikacyjnych i na studiach podyplomowych z dydaktyki języka hiszpańskiego w WSJO w Poznaniu. Pracuje w ILO w Bydgoszczy w sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim. Główne zainteresowania naukowe to dydaktyka języków obcych, a zwłaszcza CLIL. Jest rzeczoznawcą MEN do spraw oceniania podręczników języka hiszpańskiego.



Wspieranie autonomii ucznia zdolnego na przykładzie inicjatyw realizowanych w ramach Olimpiady Języka Hiszpańskiego

Justyna Hadaś, Leonor Sagermann Bustinza, Małgorzata Spychała

Język hiszpański znajduje się w ścisłej czołówce najczęściej używanych języków świata. Liczba użytkowników tego języka również w Polsce ciągle rośnie, na co wskazuje coraz większe zainteresowanie hiszpańskim w szkołach ponadgimnazjalnych, gimnazjach, a nawet w szkołach podstawowych.



Dane statystyczne i inne informacje dotyczące potrzeb edukacyjnych związanych z językiem hiszpańskim w Polsce wpłynęły na decyzję o organizacji ogólnopolskiej Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Niniejszy artykuł ma na celu prezentację tego przedsięwzięcia ze szczególnym naciskiem na to, że olimpiada nie musi i nie powinna kończyć się wyłącznie na organizacji zawodów. Olimpiada może też skutecznie wspierać uczniów w przygotowaniu do kolejnych etapów konkursu. Jednym z najważniejszych aspektów tych przygotowań jest zaś samodzielna praca uczniów, dlatego organizatorzy olimpiady przywiązują szczególną wagę do rozwoju autonomii uczniowskiej.

Charakterystyka olimpiady i jej uczestników

Olimpiada Języka Hiszpańskiego (dalej: OJH) w latach 2010-2013 odbywała się w ramach projektu pt. *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*. Zadaniem projektu było wypracowanie nowatorskich rozwiązań dotyczących organizacji olimpiad oraz przeprowadzenia pilotażowych konkursów w latach szkolnych 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013. Projekt koordynował Ośrodek Rozwoju Edukacji, a współfinansowany był on przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Obecnie OJH jest realizowana ze środków otrzymanych od Ministerstwa Edukacji Narodowej na lata 2013-2016.

Główne cele olimpiady to:

- budzenie i rozwijanie wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych zainteresowania językiem hiszpańskim;
- rozszerzenie zakresu i podniesienie poziomu wiedzy uczniów o krajach hiszpańskiego obszaru językowego;
- lepsze przygotowanie uczniów do podejmowania dalszego kształcenia w szkołach wyższych;
- rozwijanie pasji i kształtowania umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy oraz stymulowania aktywności poznawczej młodzieży uzdolnionej;
- rozszerzenie współdziałania nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych w procesie kształcenia i wychowania młodzieży uzdolnionej;
- stwarzanie młodzieży możliwości szlachetnego współzawodnictwa w rozwijaniu swoich uzdolnień, a nauczycielom – warunków twórczej pracy z młodzieżą;
- doskonalenie form i metod pracy nauczycieli z młodzieżą uzdolnioną;

Olimpiada adresowana jest do uczniów szkół ponadgimnazjalnych, ale mogą w niej również uczestniczyć – w uzasadnionych przypadkach – uczniowie gimnazjów, w których nauczany jest język hiszpański, oraz uczniowie realizujący indywidualny program lub tok nauki.

- współpraca młodzieży uzdolnionej ze studentami filologii hiszpańskiej oraz z uczniami liceów w krajach hiszpańskojęzycznych.

Olimpiadę Języka Hiszpańskiego organizuje Polskie Towarzystwo Neofilologiczne z siedzibą przy Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Za prawidłowy jej przebieg odpowiada komitet organizacyjny przy wsparciu komitetu głównego i ośmiu komitetów okręgowych, które znajdują się w Krakowie, Warszawie, Poznaniu, Lublinie, Wrocławiu, Bydgoszczy, Łodzi i Katowicach.

Olimpiada adresowana jest do uczniów szkół ponadgimnazjalnych, ale mogą w niej również uczestniczyć – w uzasadnionych przypadkach – uczniowie gimnazjów, w których nauczany jest język hiszpański, oraz uczniowie realizujący indywidualny program lub tok nauki, rekomendowani przez szkołę. Co godne uwagi, nierzadko zdarza się, że uczniowie gimnazjum docierają aż do finału zawodów, gdzie mają możliwość sprawdzenia swych umiejętności u boku starszych kolegów i koleżanek.

Trzystopniowe zawody

Zawody I stopnia polegają na napisaniu przez uczniów testu sprawdzającego znajomość materiału językowego (poziom

A2/B1). Zakres testu nie wykracza poza ten wskazany w programach nauczania języka hiszpańskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Ten etap przeprowadza komisja szkolna, powołana przez dyrektora szkoły, przy czym nad procesem rejestracji, przebiegiem testu i weryfikacji stale czuwa komitet organizacyjny, z pomocą komitetów okręgowych. Liczba uczestników jest nieograniczona i swój udział w zawodach może zgłosić każdy uczeń. Nauczyciel koordynujący z danej szkoły najpierw rejestruje szkołę przez formularz internetowy, a potem odpowiedzialny jest za rejestrację uczniów. Następnie uzyskuje dostęp do panelu, z którego pobiera wszystkie niezbędne materiały służące do przeprowadzenia zawodów. Coraz więcej szkół co roku realizuje elektroniczną formę testu (znacznie bardziej ekologiczną i mniej pracochłonną dla sprawdzających). Prace uczniów są poprawiane automatycznie drogą e-learningową bądź, w przypadku wersji papierowej, przez komisję szkolną.

Z każdej szkoły zgłaszającej się do eliminacji I stopnia, do zawodów II stopnia kwalifikowany jest uczeń, który w danej szkole najlepiej rozwiąże test. Dodatkowo do udziału w zawodach II stopnia zostaje zakwalifikowanych – na podstawie analizy wyników zawodów I stopnia – stu uczestników (około), którzy uzyskali w eliminacjach I stopnia najlepsze wyniki w skali całego kraju. Co warte odnotowania, powyższy sposób ustalania progu kwalifikowalności do II etapu jest przykładem zwiększania równości szans i umożliwiania udziału w zawodach okręgowych uczniom każdej szkoły, przy jednoczesnym uhonorowaniu grona uczniów z najlepszymi wynikami w skali kraju.

Zawody II stopnia polegają na rozwiązaniu przez uczestników testu językowego na poziomie B1/B2 oraz testu z zakresu wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego, co jest realizowane w trybie online. Następnie uczestnicy zakwalifikowani do części ustnej przystępują do egzaminu z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego oraz literatury hiszpańskiego obszaru językowego. Lista lektur i zagadnień z wiedzy o tych krajach oraz z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego jest aktualizowana corocznie oraz dostępna na [stronie internetowej OJH](#).

Do III etapu zawodów dopuszczonych jest około 35 uczestników (z możliwością zwiększenia tej liczby), którzy uzyskali najlepsze wyniki w skali całego kraju (w eliminacjach okręgowych). Zawody III stopnia polegają na rozwiązaniu testu językowego na poziomie B2+/C1, napisaniu rozprawki

oraz przystąpieniu do egzaminu ustnego z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego, literatury hiszpańskojęzycznej i wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego. Laureatami olimpiady zostają ci uczestnicy (od 3 do 10 osób), którzy uzyskali najlepszy wynik. Status finalisty przyznawany jest uczestnikowi, który uzyskał minimum 50 proc. punktów (łącznie z testu i egzaminów ustnych) w zawodach III stopnia.

Dla ucznia udział w OJH to nie tylko proces uczestniczenia w poszczególnych etapach, a więc ewaluacji, osiąganiu wyników i dążeniu do zwycięstwa, ale przede wszystkim wielomiesięczny proces pomnażania wiedzy i rozwijania umiejętności. W dalszej części omawiamy więc narzędzia, które wspierają uczniów i nauczycieli w tym złożonym i długotrwałym procesie.

Wspieranie autonomii uczniów na przykładzie innowacyjnych narzędzi stworzonych w ramach olimpiady

OJH jest nie tylko konkursem, ale przedsięwzięciem, na które składa się wiele nowatorskich narzędzi, a także wydarzeń towarzyszących, sprzyjających samodzielnemu poszerzaniu wiedzy na temat języka i kultury krajów hiszpańskojęzycznych. Wśród nich warto wspomnieć np. o spotkaniach informacyjno-konsultacyjnych czy warsztatach oraz platformie Moodle, gdzie znajdują się materiały takie jak: wywiady, czaty z ekspertami, scenariusze lekcji czy przykładowe testy. Na stronie OJH znajduje się też blog kulturoznawczy oraz kalendarium wydarzeń związanych z kulturą obszaru języka hiszpańskiego.

Serwis internetowy dla uczestników i nauczycieli

W ramach rozwiązań nowatorskich na potrzeby OJH został przygotowany specjalny [serwis internetowy](#), z którego korzystają uczestnicy zawodów na każdym etapie przygotowań do poszczególnych etapów. Dzięki rozwiązaniom technologicznym udaje się – co istotne z perspektywy organizacyjnej – obniżyć koszty i czas związany m.in. z rejestracją szkół i uczniów, z przekazywaniem testów, instrukcji czy wytycznych olimpiady. Co jednak najistotniejsze z dydaktycznego punktu widzenia, wirtualny charakter serwisu pozwala uczniom na samodzielny i nieograniczony dostęp do jego zasobów, co sprzyja rozwojowi ich autonomii. Dla większości tematów uwzględnionych w wytycznych dostępne są opracowania i inne materiały, zarówno na platformie e-learningowej Moodle, jak i na blogu

OJH, z których chętnie korzystają uczestnicy olimpiady i ich nauczyciele.

Materiały dostępne na platformie e-learningowej Moodle

W ramach narzędzi stworzonych w celu zwiększenia autonomii uczniów uruchomiono platformę Moodle, która wspiera uczniów w samodzielnej pracy przygotowawczej do OJH. Wszyscy zainteresowani uczniowie mają dostęp do materiałów umieszczanych na platformie. Na [stronie internetowej](#), w zakładce *Materiały dla uczniów*, po wcześniejszym założeniu konta, uczniowie uzyskują dostęp do różnorodnych działań, co pozwala im zarówno sprawdzić swój stan wiedzy, np. poprzez rozwiązanie testu online z poprzednich olimpiad, jak również korzystać z innych udostępnianych materiałów. Wśród tych ostatnich można znaleźć w pierwszej kolejności materiały ze spotkań informacyjno-konsultacyjnych, czyli zajęć o charakterze warsztatowym poświęconych kulturze, historii, literaturze krajów hiszpańskojęzycznych, które odbywały się w ośmiu miastach Polski (siedzibach komitetów okręgowych OJH) w ciągu kilku lat trwania olimpiady. Uczniowie, którzy z różnych przyczyn nie mogli uczestniczyć w tych zajęciach, dzięki udostępnionym streszczeniom tematycznym i materiałom dodatkowym przygotowanym przez prowadzących mogą indywidualnie i w dowolnym momencie zapoznać się z tematyką spotkań i pogłębiać swoją wiedzę. Ponadto, za pośrednictwem zasugerowanej przez autorów bibliografii uczniowie mogą na własną rękę poszukiwać nowych informacji.

Kolejny typ materiałów dostępnych na platformie, to scenariusze lekcji, stworzone przede wszystkim z myślą o nauczycielach, nie tylko tych przygotowujących olimpiadczyków. Scenariusze są opracowywane przez specjalistów, praktyków nauczania języka hiszpańskiego z Polski i Hiszpanii. Z zebranych informacji wynika, że ze scenariuszy korzystają także uczniowie. Dzięki temu mogą pogłębić swoje wiadomości z zakresu konkretnego zagadnienia, na przykład poznać słownictwo związane z muzyką czy ochroną środowiska lub zapoznać się z szeregiem wyrażen idiomatycznych. Scenariusze lekcji poświęcone są zagadnieniom językowym oraz tematom historycznym, kulturowym i literackim. Korzystając z nich, można przykładowo poszerzyć wiedzę na temat wojny domowej w Hiszpanii, środków masowego przekazu czy też przeciwżyć analizę fragmentów wybranych lektur.

Uczestnicy Olimpiady Języka Hiszpańskiego to często uczniowie wysoce zmotywowani i wyjątkowo zaangażowani, a ich nauczyciele stale zainteresowani są rozwojem własnym i swoich uczniów.

Bardzo cennym rozwiązaniem są transkrypcje wywiadów oraz czatów. Umożliwiają one zainteresowanym uczniom, którzy nie mogli uczestniczyć w danym wydarzeniu online, zapoznać się z treścią przekazanych informacji.

Trzeba zaznaczyć, że umieszczone materiały pozwalają uczniom na autonomiczną pracę poprzez indywidualny wybór tematyki, która ich interesuje. Już od pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej (bądź już w gimnazjum) mogą korzystać z serwisu, jego archiwum oraz z materiałów aktualizowanych na bieżąco. Dla nauczycieli platforma Moodle jest doskonałym narzędziem wspierającym ich w organizowaniu zajęć dodatkowych dla uczniów przygotowujących się do OJH.

Czaty na fanpage'u OJH na Facebooku

Portale społecznościowe stały się nieodzownym narzędziem komunikacyjnym nie tylko wśród młodzieży, ale też wśród dorosłych, w świecie nauki i biznesu. Również Olimpiada Języka Hiszpańskiego stworzyła i obsługuje taki fanpage na Facebooku. Narzędzie to pozwala przekazywać uczestnikom i sympatykom poszczególnych edycji i etapów olimpiady informacje o ważnych działaniach związanych z zawodami oraz o wydarzeniach towarzyszących, takich jak czaty, wywiady lub spotkania dla uczniów i nauczycieli. Co jednak najważniejsze z punktu widzenia rozwoju autonomii uczniowskiej, to właśnie w ramach tego narzędzia odbywały się czaty z ekspertami, czyli wirtualne spotkania ze specjalistami. Celem tych spotkań jest m.in. wyjście naprzeciw technologicznym oczekiwaniom nastolatków. Podczas czatów uczniowie mieli możliwość zadawania naukowcom i nauczycielom akademickim pytań

dotyczących tematów historycznych i kulturowych. Wartość autodydaktyczna tego typu spotkań polega na tym, że uczniowie, przygotowując pytania, dokonują refleksji nad różnymi elementami materiału, identyfikując partie dla nich osobiście najtrudniejsze lub najważniejsze. Nie bez znaczenia jest też możliwość aktywnego udziału w dyskusji i konfrontacji wiedzy i poglądów. Uczniowie wykonują też samodzielną pracę nad tekstami zaproponowanymi przez ekspertów, by potem mieć okazję do wyjaśnienia wątpliwości z nimi związanych.

Blog Olimpiady Języka Hiszpańskiego i blog obozu OJH

Kolejnym z wielu działań dodatkowych realizowanych w ramach Olimpiady Języka Hiszpańskiego jest blog OJH. Na stronie głównej w zakładce *Blogosfera* można znaleźć wpisy, które informują o wydarzeniach w świecie hiszpańskojęzycznym i stanowią do nich komentarz. Wszyscy chętni uczniowie mogą wysłać propozycje postu, które po akceptacji treści oraz korekcie mogą zostać umieszczone w tej zakładce. Czynny udział w tworzeniu bloga biorą studenci filologii hiszpańskiej, którzy zajmują się moderacją bloga w ramach praktyk uczelnianych. W *Blogosferze* znalazły się również wywiady przeprowadzone z niektórymi laureatami Olimpiady Języka Hiszpańskiego, które mogą stanowić inspirację i wskazówkę dla przyszłych olimpijczyków. W lipcu 2012 r. powstał także specjalny blog poświęcony obozowi językowemu OJH. Uczniowie, uczestnicy obozu OJH, komentowali między innymi codzienne zajęcia językowe, nowo poznane partie materiału i towarzyszące im przedsięwzięcia kulturalne. Blog jest dostępny pod adresem www.ojh.edu.pl/oboz i stanowi cenny zapis refleksji uczestników o ich własnym procesie uczenia się.

Inne narzędzia internetowe (Wydarzenia, Przydatne linki, FAQ, Youtube)

W dziale *Wydarzenia* publikowane są informacje na temat szkoleń, warsztatów i innych inicjatyw kulturalnych z całej Polski, w których mogą uczestniczyć nauczyciele wraz z uczniami. O tych samych wydarzeniach dodatkowo informujemy za pośrednictwem profilu na Facebooku. Stałym działem strony internetowej są *Przydatne linki*, gdzie znajdują się odsyłacze do wartościowych artykułów i innych materiałów dotyczących literatury, polityki czy kultury krajów hiszpańskojęzycznych. Nauczyciele i uczniowie znajdą tam również listę najczęściej

zadawanych pytań (wraz z odpowiedziami), przesyłanych przez uczniów i nauczycieli (FAQ). Organizatorzy olimpiady utworzyli również specjalny profil w serwisie YouTube, gdzie znajdują się multimedialne materiały dokumentujące przebieg OJH, co pozwala adeptom olimpiady oswoić się z procesem udziału w zawodach. Wszechstronna i systematyczna obecność olimpiady w Internecie może pozytywnie wpływać na kontakt organizatorów z uczniami, co sprzyja większemu zaangażowaniu uczniów w ten projekt.

Konkursy

Wspieranie inicjatyw uczniów i ich indywidualnego rozwoju nie odbywa się jedynie w świecie Internetu, o czym świadczą nie tylko wspomniane wyżej spotkania i warsztaty, ale również konkursy towarzyszące olimpiadzie. Przypomnijmy, że jednym z celów działań prowadzonych w ramach OJH jest stwarzanie młodzieży możliwości szlachetnego współzawodnictwa w rozwijaniu swoich uzdolnień, a nauczycielom – warunków twórczej pracy z młodzieżą, dlatego tak istotna jest aktywizacja uczniów, nie tylko tych biorących udział w olimpiadzie. Konkursy organizowane w ramach OJH służą rozwijaniu u uczniów w ciekawy, innowacyjny sposób wiedzy o języku oraz o krajach hiszpańskiego obszaru językowego, a także stymulowaniu ich zainteresowań i uzdolnień. Największą popularnością cieszy się konkurs *En un lugar de...* Jest on konkursem zbiorowym, przeznaczonym dla klas, kół języka hiszpańskiego oraz innych grup uczniów. Zadanie ogłaszanego co roku konkursu polega na stworzeniu w języku hiszpańskim materiału informacyjnego o kraju, którego dotyczy konkurs. W latach 2012-2013 konkurs poświęcony był Ekwadorowi, a w kolejnym roku szkolnym Peru. Oba konkursy cieszyły się wsparciem ambasad wyżej wymienionych krajów.

Odzew uczniów na tę propozycję był bardzo pozytywny. Na dotychczasowe konkursy nadesłano wiele prac, w których widoczne było zaangażowanie wszystkich członków grupy. Prace charakteryzowały się różnym poziomem znajomości języka hiszpańskiego, jednak nienaganne użycie języka nie było wymogiem koniecznym do znalezienia się w gronie zwycięzców. Wśród nagrodzonych prac znalazła się między innymi broszura uczniów pierwszej klasy gimnazjum, którzy uczyli się języka hiszpańskiego zaledwie przez jeden semestr. Pokazało to, że nawet znając język zaledwie na poziomie początkującym, dzięki kreatywności, dobrej współpracy w grupie, przy wsparciu nauczyciela i dzięki

Jednym z celów działań prowadzonych w ramach olimpiady jest stwarzanie młodzieży możliwości szlachetnego współzawodnictwa w rozwijaniu swoich uzdolnień, a nauczycielom – warunków twórczej pracy z młodzieżą.

licznym pozajęzykowym zdolnościom uczniów można było zostać laureatem konkursu. *En un lugar de...* zachęca do pracy grupowej, ale też do podziału pracy, gdzie każdy z uczniów skupia się na części zadania, przydzielonej mu zgodnie z jego zainteresowaniami i zdolnościami – wszystko to w duchu podejścia zadaniowego.

W dalszych etapach pracy nad OJH planowana jest organizacja kolejnych konkursów, które pozwolą w atrakcyjny sposób zaktywizować zdolną młodzież do samodzielnego rozwoju.

Podsumowanie

Na koniec warto wspomnieć, że przedstawione wyżej narzędzia są zjawiskiem nowym w przypadku olimpiad przedmiotowych. Uczestnicy Olimpiady Języka Hiszpańskiego to często uczniowie wysoce zmotywowani i wyjątkowo zaangażowani, a ich nauczyciele stale zainteresowani są rozwojem własnym i swoich uczniów. Jednocześnie mamy do czynienia z osobami dobrze zorientowanymi w programie i ofercie olimpiady. Dlatego tym bardziej trzeba odnotować, że przychylny odbiór tych narzędzi przez uczniów i nauczycieli – wyrażony m.in. w ankietach, statystykach i podczas spotkań z nauczycielami – jest pozytywnym sygnałem dla organizatorów olimpiady. Aktualnie podejmowane są liczne działania w celu dalszego upowszechnienia wśród uczniów i nauczycieli narzędzi wypracowanych w ramach OJH oraz

wydarzeń przewidzianych w piątej już edycji olimpiady 2014-2015. Wszelkie aktualne informacje można znaleźć na stronie internetowej: www.ojh.edu.pl.

Tekst ten jest adaptacją artykułu *Rozwój autonomii ucznia zdolnego w zakresie języka hiszpańskiego jako obcego i wiedzy o krajach hiszpańskojęzycznych na przykładzie inicjatyw realizowanych w ramach Olimpiady Języka Hiszpańskiego*, który ukazał się w „Konińskich Studiach Językowych” (KSJ 1 (3), 2013, 303-320).

Justyna Hadaś

Absolwentka filologii hiszpańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 2006 r. uczy języka hiszpańskiego, a od 2011 r. zajmuje się naukowo dydaktyką języków obcych. Współorganizuje Olimpiadę Języka Hiszpańskiego od początku jej istnienia, m.in. koordynuje tworzenie platformy e-learningowej oraz innych narzędzi i wydarzeń wspierających uczniów i ich nauczycieli). Zajmuje się promocją kultur i języków krajów romańskich, m.in. jako założycielka Fundacji Języków i Kultur SFERA.

dr Leonor Sagermann Bustinza

Starszy wykładowca w Instytucie Filologii Romańskiej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (filologia hiszpańska). Uczy języka hiszpańskiego, literatury oraz historii i kultury krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Naukowo zajmuje się m.in. literaturoznawstwem hispanoamerykańskim oraz dydaktyką języka hiszpańskiego. Jako sekretarz Komitetu Głównego Olimpiady Języka Hiszpańskiego koordynuje działania komitetów okręgowych oraz organizuje i nadzoruje konkursy towarzyszące.

dr Małgorzata Spychała

Przewodnicząca Komitetu Głównego i pomysłodawca projektu Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Adiunkt w Instytucie Filologii Romańskiej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Metody nauczania oraz rzeczoznawca (MEN) do spraw podręczników szkolnych. Jest pomysłodawczynią i koordynatorką Studium Podyplomowego Dydaktyki Języka Hiszpańskiego w Poznaniu dla nauczycieli języka hiszpańskiego (przy Wyższej Szkole Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego). Członkini stowarzyszeń: Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN), hiszpańskiego stowarzyszenia Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) z siedzibą w Hiszpanii i Polskiego Stowarzyszenia Hispanistów.



Rekord olimpijski należy do katowickiej „Konopy”

Agnieszka Grzyńska

Rok szkolny 2013/2014 jest dla hiszpańskiej sekcji dwujęzycznej w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach (popularnie nazywanym „Konopą”) kolejnym rokiem sukcesów. Do grona olimpijczyków dopisaliśmy właśnie z dumą kolejnych uczniów: trzech laureatów (w tym zdobywcę I miejsca) i czterech finalistów. Jak to robimy?



Gdy w 2005 r. otwierano pierwszą na Śląsku klasę dwujęzyczną z językiem hiszpańskim, sceptycy powątpiewali w sukces tego przedsięwzięcia. W końcu to region zdominowany niegdyś przez język niemiecki, a obecnie – angielski. Na szczęście władze miasta dostrzegły miłość i talent Ślązaków do języków romańskich i słusznie założono, że skoro klasy dwujęzyczne z francuskim od lat cieszą się dużym zainteresowaniem, to i hiszpański się spodoba. Dzisiaj już nikt nie wątpi w to, że była to dobra decyzja.

Dyplomy potwierdzające nasze sukcesy tworzą pokaźną dokumentację, która przekonała w 2012 r. radcę ds. edukacji Królestwa Hiszpanii do tego, iż należy nam się tytuł Najlepszej Szkoły z Językiem Hiszpańskim w Polsce. Nie spoczęliśmy jednak na laurach i od czasu uzyskania tego zaszczytnego tytułu zdążyliśmy już wygrać kolejny Przegląd Teatrów Szkolnych w Języku Hiszpańskim (2013), zająć trzy pierwsze miejsca w Regionalnym Dyktandzie na Uniwersytecie Ekonomicznym, otrzymać wyróżnienie w II Ogólnopolskim Konkursie Piosenki Hiszpańskiej, wywalczyć I i III miejsce w IV Regionalnym Konkursie Języków Romańskich, wygrać ogólnopolski konkurs na przewodnik w języku hiszpańskim oraz doprowadzić do finału olimpiady kilkunastu uczniów.

Z analizy statystyki wynika, że w czterech Olimpiadach Języka Hiszpańskiego, jakie odbyły się do tej pory, możemy poszczycić się aż ośmioma laureatami i piętnastoma finalistami. Dwukrotnie, w roku 2011 i 2014, nasi uczniowie zajmowali pierwsze miejsca. Jak do tej pory, żadna szkoła ucząca języka hiszpańskiego w Polsce nie osiągnęła takich wyników. Sekret tego sukcesu można wyjaśnić w kilku słowach: ambitni uczniowie pracują z ambitnymi nauczycielami. Tylko tyle, czy aż tyle?

Nasi olimpijczycy to głównie uczniowie klas dwujęzycznych. Chcąc rozpocząć naukę w takiej klasie, przystępują do testu kompetencji językowych. Test odbywa się we wszystkich oddziałach tego typu w Polsce i pozwala na wyłonienie z grona kandydatów osób, którym nauka języków obcych nie sprawia kłopotów. I tak jest w rzeczywistości, o czym przekonujemy się w klasie wstępnej, zwanej potocznie zerówką, w której młodzież uczy się hiszpańskiego w wymiarze 18-20 godzin tygodniowo. Jako nauczyciele jesteśmy świadomi, że to jest właśnie ten wyjątkowy czas, który decyduje o sukcesach w kolejnych latach. Nie ma chwili do stracenia. Młodzież nie tylko musi bardzo solidnie opanować język, dochodząc do poziomu B1, ale także

złapać hiszpańskiego bakcyła, czyli pokochać kulturę hiszpańską, zachwycić się tym, co w niej wyjątkowe i wartościowe.

Co do sposobu uczenia języka w tak dużym wymiarze godzin, to w stu procentach sprawdza się nasz program autorski opracowany jeszcze przed otwarciem sekcji. Jego podstawą jest podział hiszpańskiego na 4 bloki prowadzone przez różnych nauczycieli: konwersacje, pracę z tekstem, rozumienie ze słuchu i gramatykę. Podział ten gwarantuje nam doskonalenie różnych sprawności językowych bez obawy, że powtarzamy te same typy ćwiczeń. Każdy blok jest realizowany w inny sposób. Zyskują na tym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele: nikt się nie nudzi, a przyrost wiedzy i umiejętności jest imponujący. Ponadto wydaje się, że przy takim systemie pracy łatwiej dostrzec mocne i słabe strony uczniów. Każdy z nauczycieli prowadzących dany typ zajęć ocenia uczniów w ramach własnego bloku. Często okazuje się na przykład, że uczeń nie radzi sobie najlepiej na konwersacjach (być może jest nieśmiały), ale za to świetnie pisze, lub też odwrotnie. Łatwo dokonać analizy poszczególnych sprawności, ponieważ każda jest oceniana niezależnie od innych. Na świadectwie ostatecznie pojawia się jeden stopień, będący średnią wartością ocenionych odrębnie czterech bloków. Zdarza się i tak, że uczeń jest bardzo dobry we wszystkich sprawnościach. To dla nas sygnał, że ma ogromny potencjał, którego nie wolno zmarnować.

Wiedza naszych uczniów jest sprawdzana bardzo często i w różnych formach. Najważniejszą próbą jest jednak coroczne badanie wyników nauczania, które przeprowadzamy, począwszy od zerówki, w każdym kolejnym roku szkolnym. Ważnym sprawdzianem poziomu językowego naszych uczniów jest także szkolny etap olimpiady, do którego zawsze przystępuje ponad 60 osób. Do etapu regionalnego kwalifikuje się zwykle połowa z nich, osiągając wyniki na poziomie 80-98 proc. Oprócz satysfakcji, nasi uczniowie zdobywają ważną informację na temat tego, jak wypadają na tle swoich kolegów z innych szkół. W tym miejscu warto wspomnieć o pewnym ciekawym zjawisku, które nazwałabym „efektem spirali”, a polegającym na tym, że nasi uczniowie, widząc sukces swoich starszych kolegów ze szkoły, wierzą, że można wiele osiągnąć i warto podjąć wysiłek, aby przejść do kolejnego etapu. Po pierwszej edycji olimpiady znacznie wzrosła wśród uczniów i nauczycieli wiara w możliwość osiągnięcia sukcesu oraz poziom wzajemnego zaufania. Naszym zadaniem, jako nauczycieli, jest wdrożyć uczniów do systematycznej pracy, często kontrolując postępy w nauce, wysoko ustawić poprzeczkę wymagań, nieustannie

W pracy z uczniami zdolnymi istotny jest nie tylko aspekt przygotowania merytorycznego, ale również umiejętności interpersonalne. Czasami bowiem nauczycielowi, przyzwyczajonemu do roli mistrza, przyjdzie zaakceptować zamianę ról z uczniem.

motywować i tworzyć dobry klimat do nauki języka hiszpańskiego. Na pewno sprzyja temu znakomicie rozwijająca się działalność hiszpańskiego teatru szkolnego, udział w różnych ciekawych projektach, wyjazdach i wymianach. Zadaniem uczniów jest z kolei uwierzyć we własne możliwości i podjąć trud pracy dodatkowej, tak pod opieką nauczyciela, jak i we własnym zakresie. W tym miejscu warto zaznaczyć, że w pracy z uczniami zdolnymi istotny jest nie tylko aspekt przygotowania merytorycznego, ale również umiejętności interpersonalne. Czasami bowiem nauczycielowi, przyzwyczajonemu do roli mistrza, przyjdzie zaakceptować zamianę ról z uczniem. Pomimo wszystkich trudności, możliwość towarzyszenia uczniom w ich rozwoju jest fascynująca.

Istotnym elementem wsparcia olimpijczyków w naszej szkole jest także indywidualny tok nauki olimpijczyka. To specjalna procedura, która umożliwia uczniom przygotowującym się do etapu regionalnego i centralnego opuszczenie tygodnia zajęć szkolnych, a później odrabianie zaległości według harmonogramu indywidualnie ustalonego z nauczycielem każdego przedmiotu.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że nie każdy może zostać finalistą czy laureatem olimpiady, ale najważniejsze jest to, by uczniowie mogli wykorzystać w pełni swoje możliwości. Uczniowie, którym nie powiodło się na tyle dobrze na etapie regionalnym, by zakwalifikować się do finału, często mówią,

że wiele się nauczyli i cenią sobie nowe doświadczenia. A to jest przecież najważniejsze, żeby chcieli się uczyć i robili postępy. Staramy się, aby mogli zaprezentować swoje umiejętności w innych konkursach i różnych projektach. Dotyczy to również uczniów uczęszczających do tzw. klas lingwistycznych, które realizują program podstawowy języka hiszpańskiego (2 godziny lekcyjne tygodniowo) lub program rozszerzony (8 godzin tygodniowo).

Jak już wspomniałam, każdy z hispanistów pracujących w naszej szkole ma swój własny styl nauczania. Ja sama na co dzień staram się stosować do trzech prostych zasad. Zasada numer jeden: nauczyciel to refleksyjny praktyk. Oznacza to, że wszystko, co robię na lekcji, podlega mojej własnej ocenie. Staram się modyfikować scenariusze przeprowadzonych zajęć tak, aby je poprawić lub dostosować do wymagań danej grupy. Tak naprawdę wszystko można udoskonalić, a jeśli coś w ogóle się nie sprawdza, to po prostu trzeba to odrzucić. Zasada numer dwa: bardzo ważne jest utrwalanie przekazanej wiedzy i zrealizowanego materiału.

Ostatnią zasadę zaczerpnęłam z bogatych doświadczeń Enciny Alonso, autorki m.in. rewelacyjnej książki uważanej za biblię metodyki nauczania języka hiszpańskiego: *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo* [*Jak zostać nauczycielem i chcieć nim pozostać*]. To zasada, w myśl której wiedza przekazywana w formie zabawy, niezależnie od wieku uczniów, jest przyswajana z przyjemnością i z dużą skutecznością.

Na koniec warto podkreślić fakt oczywisty, że dobrze przeprowadzona lekcja jest dla nauczyciela wyzwaniem, ale też dostarcza wielu powodów do satysfakcji i radości, które stają się źródłem entuzjazmu i nowych pomysłów, tak ważnych w naszej niełatwej pracy.

Agnieszka Grzyśka

Nauczycielka języka hiszpańskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Ukończyła filologię hiszpańską na Wydziale Neofilologicznym Uniwersytetu Śląskiego w 2002 r. Była stypendystką Ministerstwa Spraw Zagranicznych Królestwa Hiszpanii i w ramach Hiszpańskiej Agencji Współpracy Międzynarodowej (AECI) odbyła staż na Wydziale Translatoryki Uniwersytetu w Grenadzie. Po ukończeniu studiów poświęciła się pracy pedagogicznej. Była również koordynatorką wielu projektów i konkursów. Za sukcesy w pracy pedagogicznej otrzymała dwukrotnie (w roku 2011 i 2013) Nagrodę Prezydenta Miasta Katowice.



Działania plastyczne na lekcji języka hiszpańskiego

María Belén Rodríguez Caamaño

Rysowanie, robienie kolaży, fotomontaży lub murali na lekcjach języków obcych? Czemu nie?! To możliwe. Istnieje wiele sposobów, które mogą sprawić, że lekcje będą efektywniejsze, bogate w materiały wizualne i pełne zabawy. Artykuł jest adresowany do nauczycieli, którzy lubią eksperymentować na swoich lekcjach i kładą nacisk na dynamiczną pracę w grupie.

Codzienna praca z uczniami liceum i gimnazjum w Polsce skłoniła mnie do refleksji na temat sposobów nauczania języka hiszpańskiego. Doszłam do wniosku, że na lekcjach można zaobserwować dwa podstawowe braki w prowadzeniu zajęć. Przede wszystkim jest to niewykorzystywanie materiałów wizualnych, które umożliwiają powtórzenie i ugruntowanie wiadomości, a także niedostateczne przywiązywanie wagi do rozwoju i kreatywności uczniów.

Postanowiłam zmienić tę sytuację. Zaczęłam od urozmaicania ćwiczeń utrwalających słownictwo, odpowiedniego przygotowania pomieszczenia przed sprawdzianami (dekoracje) oraz bliższego poznania uczniów. Aby to zrobić, zaczęłam wymyślać działania artystyczne, które mogą uzupełniać podręcznik i włączyłam je w swój program autorski. Zajęcia eksperymentalne odbywają się w ramach podsumowania każdego większego tematu.

W tym artykule chciałabym podać kilka przykładów własnych doświadczeń, aby inni nauczyciele mogli włączyć te działania w swoją codzienną praktykę i ulepszyć lekcje poprzez zwiększenie ich dynamiki oraz zaangażowania i motywacji uczniów.

Cele zajęć eksperymentalnych

Opracowanie różnych stylów uczenia się poprzez działania wizualne

Nie sposób wymienić wszystkich teorii na temat stylów uczenia się, ograniczę się do zacytowania tych zawartych w kwestionariuszu VARK, szeroko stosowanym przez psychologów w szkołach Unii Europejskiej i nauczycieli języków obcych. Test bierze pod uwagę cztery style uczenia się, które odpowiadają pierwszym literom ich odpowiedników w języku angielskim:

- wzrokowy: uczniowie zazwyczaj najlepiej uczą się podczas czytania lub oglądania informacji (tekst, mapy, rysunki, grafiki, itp.);
- słuchowy: uczniowie są bardzo wrażliwi na dźwiękowe bodźce, często łatwiej uczą się poprzez ustne przekazywanie informacji;
- czytająco-piszący: osoby, które uczą się najlepiej, gdy otrzymują i tworzą informacje;
- kinestetyczny: uczniowie przetwarzają informacje, kojarząc je z ruchem lub czynnościami, jak również z dotykiem lub zapachem. Uczą się i zapamiętują poprzez działanie, uczestnicząc w nim bezpośrednio.

Najczęściej używanym stylem w szkołach na lekcjach języków obcych jest model czytająco-piszący. Powoduje on frustrację wśród uczniów, którzy mają inne potrzeby uczenia się. Wprowadzenie nowych sposobów nauki oznacza uwzględnienie różnych potrzeb uczniów w klasie i umożliwienie im poznania własnych sposobów uczenia się i skutecznego ich stosowania. Zajęcia plastyczne rozwijają przede wszystkim styl wzrokowy, jednak na tych zajęciach uczniowie doskonałą także pozostałe style uczenia się – poprzez rozmowę, pracę w grupie, dynamikę działań i różnorodność form pracy.

Analizowanie znaczenia wpływu emocji

Wpływ emocji na naukę zaczęto brać pod uwagę na lekcji języków obcych dzięki teorii *filtru afektywnego* Krashena. Afekt odnosi się do takich zjawisk jak motywacje, potrzeby, postawy, stany emocjonalne. Uczeń, który jest spięty, zły, zdenerwowany zasłoni tymi emocjami dostępny *wkład*, czyniąc go nieosiągalnym do przyswojenia. Filtr ten w zależności od stanu samopoczucia ucznia będzie ograniczał możliwości poznawania języka. Chodzi więc o stworzenie przyjaznego otoczenia w klasie, biorąc pod uwagę czynniki emocjonalne, takie jak lęk, empatia, samoocena, style uczenia się i motywacja. Teoria ta została zawarta w wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w którym nawiązuje się do wagi tych czynników.

Działania plastyczne są sposobem potwierdzenia, samopoznania i zwiększenia poczucia własnej wartości. Mogą pomóc poprawić wszystkie elementy afektywnego komponentu wymienionego powyżej, a tym samym ułatwić naukę. Aby to zrobić, na końcu każdego z działań, nauczyciel może poprosić uczniów, aby wyrazili w formie pisemnej, jak się czuli i jaką wartość mają dla nich wykonane ćwiczenia.

Dokument ten można dołączyć do portfolio ucznia (teczka, w której zbierane są cele nauki i różne prace wykonane przez ucznia w ciągu roku szkolnego, aby pomóc ocenić postępy dokonane w czterech umiejętnościach językowych; portfolio jest kluczowym narzędziem w momencie oceny, która wykracza poza zwykłą ocenę cyfrową). To pozwoli uczniom na zdobycie większej świadomości na temat wpływu nastroju na naukę, preferencji do wykonywania pewnego rodzaju działań oraz poczują bliższy związek między sobą w grupie rówieśniczej dzięki poruszonym tematom. Działania te mają odniesienie do osobistego rozwoju nastolatka, mają wpływ na jego świadome analizowanie własnych potrzeb.

Praca nad glosariuszem

Uczniowie są przyzwyczajeni do ćwiczeń strukturalnych, w których są proszeni o wypełnienie pustych przestrzeni w tekście lub zdaniu, łączenie słownictwa ułożonego w dwóch kolumnach lub zdefiniowania pewnego słowa. Końcowy cel jest zwykle taki sam: zrobienie listy słów związanych z tematem do zapamiętania. Działania plastyczne mają za zadanie uatrakcyjnić sposób tworzenia takich słowniczków. Łączenie słów z kształtami, kolorami i rozmiarami, wstawianie ich do kolaży, rysunków i obrysów sprawia, że konteksty plastyczne pomagają uczniom łatwiej zapamiętywać słowa. Ponadto, praca w grupach pozwala dzielić się nowymi słowami, łączyć je z osobą, która je podaje i przekazywać pozostałym osobom w klasie. Dobrym przykładem jest omówione poniżej działanie *Dbaj o swoją figurę*, w którym uczniowie pracując w zespołach, starają się zebrać i przetłumaczyć omówione słownictwo i przekazać je na obrazie.

Motywowanie uczniów poprzez wspólne działania

Proponowane tu działania są przeznaczone do wykonania w małych grupach. Ma to na celu zmniejszenie poziomu konkurencyjności i zbudowanie pozytywnego doświadczenia uczestników. Ten rodzaj ćwiczeń nie jest przeznaczony do pomiaru talentu artystycznego ucznia ani nawet do oceny poziomu języka z formalnego punktu widzenia. Głównym celem jest nabycie przez ucznia świadomości o własnej wiedzy. To także okazja, aby zachęcać uczniów do uzupełnienia braków, zanim nastąpi ocena formalna, zwykle mająca formę egzaminu. Działania takie są motywujące o tyle, o ile

oznaczają zerwanie z rutyną i standardowymi technikami stosowanymi w klasie:

- pozwalają poruszać się w przestrzeni, odpocząć, być kreatywnym;
- przyczyniają się do pozytywnego zdania na temat lekcji języka obcego;
- sprzyjają wyrażaniu opinii.

Uczynić ucznia świadomym odkrywania innej kultury

Nie należy zapominać, że tematy zaproponowane na lekcji języka obcego dotyczą problemów, które dotyczą człowieka w jego sferze publicznej i prywatnej. Zachęcają one również uczniów do refleksji na temat ich kontaktów z otaczającym ich światem. Każdy temat zawiera różne rodzaje treści kulturowych, dotyczących nauczanego języka docelowego. Nauka poprzez doświadczanie (ale bez możliwości podróżowania do tych krajów) jest możliwa poprzez gry, wyjścia ze szkoły, działania plastyczne. Wśród proponowanych działań w tym artykule, zwraca uwagę projekt *Jesteśmy muralistami*, w którym uczniowie są zachęceni do refleksji nad społeczeństwem, w którym funkcjonują.

Projekt i realizacja działań

Wprowadzanie nowego typu działań na zajęcia może się wiązać z pewnymi negatywnymi reakcjami, takimi jak odmowa ze strony uczniów lub problemy z funduszami na materiały. Dlatego też, jeśli nie chcemy poczuć się nieskuteczni albo zdemotywowani, to powinniśmy przewidywać możliwe problemy i zaplanować, jak odpowiednio stawić im czoła.

Praca w szkole nauczyła mnie, że najczęstsze problemy z działaniami dydaktycznymi dotyczą czterech obszarów: planowania, realizacji zadań, przestrzeni i czasu. Omówię je tutaj pokrótce.

Planowanie

Przed podjęciem działania musimy ocenić jego złożoność i poziom odbiorców. Wielu uczniów czuje naturalną niechęć do wszelkich działań artystycznych, ponieważ kojarzą im się one z koniecznością posiadania wrodzonych zdolności artystycznych lub z krytyczną oceną nauczyciela. Nasze działania nie mają na celu oceniania talentu artystycznego uczniów, ale zachętę do relaksu i zabawy, a więc musimy im to wyjaśnić. Dlatego lepiej rozpocząć pracę od działań w grupie w celu złagodzenia napięć i stworzenia pozytywnej atmosfery.

Moment realizacji

Tak jak wspomniano wcześniej ćwiczenia dodatkowe będą wykonywane na końcu przerabianego działu, aby zapobiec blokadzie językowej lub poczuciu utraty czasu przez nauczyciela. Podczas przerabiania materiału często brakuje nam czasu na podsumowanie, na ocenianie ucznia. Po omówieniu zagadnienia z podręcznika uczeń czuje się już bardziej komfortowo, swobodniej posługuje się językiem obcym. Po ocenie końcowej już nie czuje stresu bycia ocenianym i w pełni może oddać się zadaniom plastycznym. Działania plastyczne będą miały za zadanie powtórzenie wiadomości i utrwalenie ich przy pomocy technik wizualnych. Muszą być zaprojektowane tak, aby stworzyć twórcze środowisko pracy, tak aby uczniowie czuli się częścią klasy i szkoły. Prace plastyczne stworzone przez uczniów będą wywieszane w klasie i/lub szkole, na korytarzu.

Przestrzeń

Realizowanie działań plastycznych na lekcjach wymaga dostosowania pomieszczeń, przesuwania krzeseł i stołów, ochrony podłogi przed farbą i wyznaczenia miejsca na prace plastyczne i materiały. Trzeba również wziąć pod uwagę takie elementy, jak zapach, jaki mogą zostawić materiały plastyczne, zaangażowanie uczniów w sprzątnięcie klasy i przechowywanie prac i materiałów, których używamy. Czasami trzeba będzie szukać pomocy u pracowników technicznych szkoły lub innych uczniów.

Czas

Realizacja któregokolwiek z proponowanych działań wymaga czasu. Nierzadko dzwonek rozlegnie się, zanim uczniowie ukończą ćwiczenie. W niektórych przypadkach wskazane byłoby, żeby nauczyciel miał inaczej zorganizowany harmonogram lekcji i dysponował dwiema kolejnymi godzinami w danej klasie. Choć jest to pewna niedogodność, która może zniweczyć realizację naszych pomysłów, musimy uwzględnić to, że potrzebujemy więcej czasu, aby uczniowie się zaangażowali i by zależało im na poprawnym wykonaniu zadania.

Przykłady działań

Poniżej przedstawiam sześć działań plastycznych na lekcjach języka obcego: trzy w gimnazjum i trzy w liceum. Przykłady zawierają wskazówki co do tematu, poziomu i potrzebnych materiałów. Wszystkie zostały pomyślnie przeprowadzone przez moich uczniów i z tego też powodu zapraszam innych nauczycieli do zastosowania ich i dopasowania odpowiednio

do swoich potrzeb zawodowych, a także do wykorzystania tego pomysłu w pracy na zajęciach z innych języków obcych.

Mój idealny dzień

- **adresaci:** uczniowie gimnazjum
- **poziom:** A1
- **technika:** rysunek
- **materiały:** kredki, farby, papier A3
- **zakres tematyczny:** czynności codzienne

Nauczyciel daje każdemu uczniowi kartkę formatu A3 i prosi o wycięcie zegara o dowolnym kształcie i w dowolnej stylistyce. Następnie uczniowie planują swój idealny dzień, rysując i pisząc przy każdej godzinie zaplanowane czynności. Jeśli uznają to za konieczne, mogą pominać niektóre godziny. Pod koniec wykonywania zadania nauczyciel wiesza wszystkie zegary na tablicy korkowej i zaprasza uczniów do wyrażania opinii na temat zegarów kolegów i koleżanek. Uczniowie mogą dopisać do swoich zegarów po trzy nowe wyrazy wzięte z zegarów kolegów i koleżanek oraz wskazać, które wyrażenia się powtarzają. Ćwiczenie integruje grupę i pozwala nauczycielowi lepiej poznać swoich uczniów.

Wózek na zakupy

- **adresaci:** uczniowie gimnazjum
- **poziom:** A1
- **technika:** kolaż
- **materiały:** nożyczki, klej, papier A3, ulotki reklamowe z supermarketu
- **zakres tematyczny:** artykuły spożywcze

Nauczyciel prosi uczniów, aby przynieśli do szkoły ulotki reklamowe z supermarketów w celu stworzenia kolaży. W ustalonym dniu uczniowie przystępują do pracy. Nauczyciel rozdaje kartki i prosi uczniów o narysowanie wózka na zakupy. Uczniowie wkładają do środka produkty, które uznają za zdrowe, a na zewnątrz pozostawiają te, które zaklasyfikują jako szkodliwe. Można zasugerować uczniom, aby układali produkty bliżej lub dalej od wózka, w zależności od stopnia modyfikacji produktu. Uczniowie wycinają obrazki produktów z ulotek lub je rysują, a następnie wszystkie produkty podpisują po hiszpańsku. Pod koniec wykonywania zadania nauczyciel zawiesza prace uczniów w sali i prosi ich o skomentowanie kolaży. Powinni wskazać, które elementy się powtarzają, mogą także stworzyć listę produktów składających się na zdrową dietę. Zadanie powyższe pozwala nauczycielowi omówić w prosty sposób tak ważny temat, jakim jest zdrowy sposób odżywiania się.

Zwierzę wielokulturowe

- **adresaci:** uczniowie gimnazjum
- **poziom:** A2
- **technika:** kolaż
- **materiały:** czasopisma ze zwierzętami, nożyczki, klej
- **zakres tematyczny:** opis zwierząt

Nauczyciel prosi uczniów, aby przynieśli czasopisma ze zdjęciami zwierząt. Podczas zajęć każdy uczeń otrzymuje kopię zdjęcia przedstawiającego jedno ze zwierząt z obszaru krajów hiszpańskojęzycznych. Zadaniem uczniów jest stworzenie własnego wyimaginowanego zwierzęcia. Ciało tego zwierzęcia może składać się z części ciała różnych zwierząt. Na każdej części ciała uczniowie powinni napisać, jaka jest rola danego organu i jakie są korzyści z jego posiadania. Na przykład: *lubię skrzydła kolibra, ponieważ jestem niespokojny i dzięki nim mogę przemieszczać się szybciej z miejsca na miejsce*. Uczniowie podpisują swoje prace z tyłu kartki. Pod koniec wykonywania zadania rozkładamy prace na podłodze i zachęcamy uczniów do zgadywania, kto wymyślił dane zwierzę. Można pokusić się także o tworzenie portretu psychologicznego i poszukiwanie podobieństw zwierzęcia do autora pracy. To świetne ćwiczenie na podniesienie poczucia wspólnoty grupy i wypracowanie wzajemnego szacunku.

Droga marzeń

- **adresaci:** uczniowie liceum
- **poziom:** B1
- **technika:** rysunek (obrysowanie stopy), kolaż
- **materiały:** papier A3, flamastry, koszulki foliowe, taśma klejąca, kredki lub farby
- **zakres gramatyczny:** tryb łączący (*el subjuntivo*)

Każdy uczeń otrzymuje kartkę formatu A3, na której obrysowuje swoją stopę. Jedna grupa uczniów ma obrysować lewą stopę, a druga – prawą. Potem stopę trzeba wyciąć i napisać na niej swoje życzenia, pragnienia na cały rok albo semestr. Uczniowie mają do dyspozycji kolorowe flamastry. Mogą też na tych stopach rysować. Następnie wkładają stopę do koszulki foliowej. Na korytarzu szkolnym uczniowie układają prace i przyklejają je do podłogi w dowolnej konfiguracji, tworząc z nich drogę ze śladów stóp. Można na korytarzu wywiesić ogłoszenie zachęcające innych uczniów szkoły do spontanicznego pozostawienia swojego śladu. To ćwiczenie tworzy więź grupy klasowej i pozwala uczniom lepiej się poznać.

Dbaj o swoją figurę

- **adresaci:** uczniowie liceum
- **poziom:** B1
- **technika:** rysunek (obrys sylwetki)
- **materiały:** duży szary papier pakowy i flamastry
- **zakres tematyczny:** zdrowie

Dzielimy uczniów na grupy 4- lub 5-osobowe i każdej grupie wręczamy duży arkusz szarego papieru. Wybieramy dwóch ochotników z każdej grupy, którzy kładą się na papierze, a pozostali obrysowują ich sylwetki. Po obrysowaniu mówimy uczniom, że jedna z postaci na papierze będzie pacjentem, a druga lekarzem. Wewnątrz sylwetki pacjenta trzeba napisać, co mu dolega, jakie są nazwy problemów zdrowotnych, chorób i ich objawów. Każdemu wyrażeniu należy przypisać numer. Na drugiej sylwetce uczniowie piszą porady związane z chorobami wyszczególnionymi na sylwetce pacjenta. Zadanie ma na celu powtórzenie słownictwa i, jeśli to konieczne, poszerzenie go przy użyciu słownika.

Muraliści w akcji

- **adresaci:** uczniowie liceum
- **poziom:** B1-B2
- **technika:** rysunek (rysowanie sylwetki)
- **materiały:** farby akrylowe, duży szary papier pakowy, pędzle, woda, kubki plastikowe, flamastry
- **zakres tematyczny:** sztuka

Zanim rozpoczniemy realizację działań w ramach tego tematu, konieczne jest zapoznanie uczniów z zagadnieniem muralistów meksykańskich oraz graffiti w mieście. W tym celu możemy wspomóc się filmami dokumentalnymi dostępnymi w Internecie. Po przeanalizowaniu tego tematu można zaproponować uczniom zrobienie wspólnej pracy. W tym celu prosimy ich o stworzenie 7-8 osobowych grup. Jedna osoba z każdej grupy stanie pod tablicą, a osoby z jej grupy staną po przeciwnej stronie klasy. Nauczyciel daje uczniom pięć minut na zastanowienie się nad wadami i zaletami społeczeństwa, w którym żyją. Potem każda grupa zostanie obrysowana innym kolorem na szarym papierze przez osobę stojącą pod tablicą (obserwator, z kolorowym markerem w dłoni). Na powstałym rysunku uczniowie opisują swoje pomysły wewnątrz i na zewnątrz linii sylwetek. Następnie zostawiają w środku sylwetki ślady dłoni (umoczonych w farbie), co symbolizuje ich udział w tymże społeczeństwie. To zadanie zachęca do debaty i do krytycznego myślenia. Podczas dyskusji mogą pojawić się sprzeczne idee

i nauczyciel powinien być przygotowany, moderować debatę. Należy także zwrócić uwagę na odpowiednie użycie materiałów plastycznych, aby nie pobrudzić sali.

Podsumowanie

Realizacja wszystkich działań zaproponowanych powyżej stała się (dla moich uczniów i w mojej codziennej pracy) osobistym i metodologicznym wyzwaniem. Moje oczekiwania dotyczące motywacji i współpracy uczniów zostały osiągnięte. Grupa dynamicznie się rozwijała, jej uczestnicy dzielili się zadaniami i wykonywali projekty w oryginalny sposób. Wszyscy uczniowie ocenili pozytywnie możliwość poruszania się po klasie, dekorowania jej i złamania zwykłego tempa pracy, nie mając przy tym poczucia marnowania czasu i zaprzestania nauki. Jednak z edukacyjnego punktu widzenia, najbardziej znaczące wyniki dotyczą ćwiczeń związanych ze słownictwem i rozwojem innych stylów uczenia się.

Część uczniów stwierdziła, że dzięki pracom plastycznym, łatwiej było im się przygotować do egzaminu. Już samo obserwowanie wpłynęło pozytywnie na zapamiętywanie słownictwa. Inni dodawali, że zapamiętali wiele słów dodanych przez ich kolegów i koleżanki podczas pracy w grupach. Obie te informacje dały mi dużo do myślenia na temat wagi, jaką ma dla wielu wzmocnienie nauki stymulacją kinestetyczną i wzrokową, często niedocenianą podczas tradycyjnych lekcji.

Chciałabym, aby ten artykuł służył jako motywacja dla wszystkich nauczycieli języków obcych do wprowadzenia nowych działań na lekcjach językowych. Eksperymentowanie nie jest marnowaniem czasu ani popełnianiem błędów, ale wspólnym uczeniem się. Jest to też najbardziej interesujące i niezapominane przeżycie zarówno dla nauczyciela jak i uczniów.

dr María Belén Rodríguez Caamaño

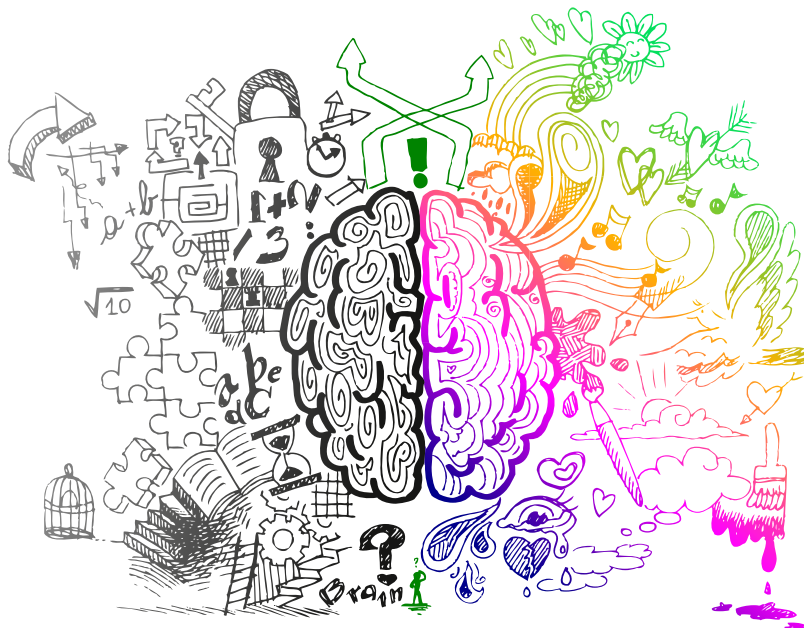
Ukończyła studia na wydziale dziennikarstwa i iberystyki na uniwersytecie w Santiago de Compostela (Hiszpania) oraz studia podyplomowe dotyczące pracy metodą technik teatralnych. Obroniła doktorat o improwizacji teatralnej na lekcjach hiszpańskiego jako języka obcego. Pracowała jako nauczycielka hiszpańskiego we Włoszech, Grecji i Francji. Od pięciu lat pracuje w Polsce w szkole ponadgimnazjalnej. Opracowuje materiały szkoleniowe na Olimpiady Języka Hiszpańskiego i dla hiszpańskiego Biura Rady ds. Edukacji w Ambasadzie Hiszpanii w Polsce. Prowadzi warsztaty doskonalenia nauczycieli we współpracy z Instytutem Cervantesa.



Neurodydaktyka w nauczaniu języka hiszpańskiego dzieci w wieku przedszkolnym – cud równowagi

María Teresa García Muruais

Punktem wyjścia niniejszego artykułu są założenia neurodydaktyki, do których odwołuję się, by pokazać, jak poprzez poszukiwanie równowagi pomiędzy skrajnościami (takimi jak: rutyna i zaskoczenie, nowe i znane, powtórzenie i urozmaicenie, aspekt językowy i pozajęzykowy, planowanie i spontaniczność, mówienie i cisza, wiedza kognitywna i emocje) można sprawić, że nauczanie i uczenie się języka hiszpańskiego jako obcego dzieci w wieku przedszkolnym będzie przyjazne mózgowi.



Uczenie się przyjazne mózgowi, zwane również uczeniem się opartym na poznaniu mózgu lub zgodnym z pracą mózgu, bazuje na osiągnięciach neurobiologii kognitywnej, która poprzez badanie aktywności różnych obszarów mózgu pokazuje, że można nauczyć się wyłącznie tego, co przyciąga naszą uwagę innością lub wyjątkowością, oraz tego, co budzi emocje (por. Mora 2013; Żylińska 2013).

Równowaga pomiędzy rutyną a zaskoczeniem

Nauczanie przyjazne mózgowi bazuje na ciekawości poznawczej, (...) dba o atmosferę sprzyjającą efektywnej nauce i ułatwiającej koncentrację (...), proces uczenia się przebiega najefektywniej, gdy uczniowie są zaintrygowani, w stanie pobudzenia.

Żylińska (2013:287)

Działania rutynowe i rytuały stanowią odpowiedni punkt odniesienia w trakcie lekcji i pomagają dzieciom w skupieniu uwagi. Dzięki nim dzieci czują się pewnie, ponieważ wiedzą, co wydarzy się za chwilę. Piosenka na dzień dobry, lalka, która je wita i zadaje pytania na rozpoczęcie lekcji, wierszyk towarzyszący zbieraniu zabawek, piosenka na pożegnanie – to wszystko techniki, które z jednej strony służą ustrukturyzowaniu lekcji, z drugiej zaś – budowaniu ciepłej i przyjaznej atmosfery.

Na początku każdej lekcji śpiewamy piosenkę na powitanie (element stały), podczas której dziewczynki i chłopcy wykonują różne gesty (element zmienny). Gesty te zmieniają się w zależności od tego, co jest tematem danego dnia. I tak, w czasie jednego spotkania chłopcy pokazują, że są głodni, a dziewczynki, że chce się im pić; podczas kolejnej lekcji uczniowie wyciągają się, by pokazać górę, a uczennice kucają, by pokazać dół; innym razem chłopcy udają widelce, a dziewczynki – łyżki. W ten sposób do rutyny wprowadzamy elementy, które przykuwają ich uwagę, pokazując, co będziemy robić danego dnia i w co zagramy.

Stale poszukujemy równowagi pomiędzy rutyną a zaskoczeniem, bo choć z jednej strony dzieci potrzebują przestrzeni do nauki, w której czują się pewnie, to z drugiej strony – konieczna jest ciągła walka o ich uwagę, aby były chłonne i przyswajały wiedzę.

Stale poszukujemy równowagi pomiędzy rutyną a zaskoczeniem, bo choć z jednej strony dzieci potrzebują przestrzeni do nauki, w której czują się pewnie, to z drugiej strony – konieczna jest ciągła walka o ich uwagę, aby były chłonne i przyswajały wiedzę.

– *Yo tengo una cajita así de pequeña* [Mam malutkie pudełeczko...] – mówię, potrząsając pudełeczkiem i grzechocząc jego zawartością, na co dzieci przybiegają do mnie – *donde sólo cabe... ¿qué puede caber en esta cajita?* [...w którym zmieści się tylko... Co może zmieścić się w takim pudełeczku?]. Dzieci wykrzykują swoje pomysły, a ja otwieram pudełeczko, w którym znajduje się *una semillita* [nasionko]. Recytujemy kolejne zwrotki wierszyka, przechodząc do *una caja mediana donde sólo caben... ¡dos o tres manzanas!* [średniego pudełka, w którym mieszczą się dwa lub trzy jabłka] i *un cajón muy grande, donde cabe incluso... ¡hasta un elefante!* [wielkiego pudła, w którym zmieści się nawet słoń]. W ten sposób dzieci ćwiczą w kontekście słownictwo dotyczące rozmiarów, próbują tworzyć rymy po hiszpańsku, łącząc słowa nie tylko ze względu na znaczenie, ale również na formę (np. przez użycie przyrostka zdrabniającego – *ito/ita*), a to wszystko bez widocznego wysiłku, ponieważ zdołaliśmy je zaintrygować.

Funkcję pudełka z niespodziankami może pełnić walizka, koszyk lub skrzynka, z której na każdej lekcji nauczyciel wyjmuje nowe materiały dydaktyczne związane z tematem lekcji, integrując w ten sposób rytuał z elementem zaskoczenia.

Równowaga między znanym a nowym

Nauczanie przyjazne mózgowi wykorzystuje dotychczasowe doświadczenia ucznia, (...) zakłada, że uczenie się to indywidualny proces tworzenia sieci wzajemnych powiązań, czego implikacją jest konieczność osadzenia informacji w określonym kontekście.

Żylińska (2013:286-287)

Zarówno w przypadku dzieci, jak i dorosłych, proces nauczania i uczenia się ma formę spirali; przypomina kłębek, w którym na znany już materiał nawijamy nowe elementy.

Dzięki przyswojonemu już materiałowi – słownictwu, wierszykom, piosenkom czy bajkom – dzieci mają możliwość wykazania się wiedzą, co wzmacnia ich poczucie własnej wartości oraz kompetencji; stanowi on podstawę wiedzy, podczas gdy nowe elementy są dla uczniów wyzwaniem. A wiadomo, że wyzwania motywują.

Dlatego też, według mnie, niezbędne jest stwarzanie dzieciom możliwość pokazania tego, co umieją, zarówno w zakresie wiedzy językowej, jak i wiedzy o świecie. Dzieci, pytane o to, co dzieje się jesienią, pewne zjawiska opiszą po hiszpańsku (*llueve* [pada], *hace viento* [wieje], *caen las hojas* [leca liście]), ponieważ już znają odpowiednie słownictwo; inne zaś – po polsku (*ptaki odlatują do ciepłych krajów*). Moim zadaniem jako nauczyciela języka jest dopilnować, by dzieci nauczyły się tych słów i wyrażeń po hiszpańsku, jednak już sam fakt, że mogły wykazać się znajomością świata i że zostały przeze mnie wysłuchane, sprawia, że czują się ważne i mają punkt odniesienia, na którym będą mogły opierać nową wiedzę.

Równowaga między powtórzeniem a urozmaiceniem

Nauczanie przyjazne mózgowi umożliwia uczniom zaspokojenie potrzeby aktywności.

Żylińska (2013:289)

Mówi się, że dzieci potrzebują powtórek nawet bardziej niż dorośli. Powtarzanie jednak nie musi być synonimem nudy, wręcz przeciwnie. Prosty tego przykładem może być dobrze osadzona w kontekście powtórka słownictwa dotyczącego części ciała. Dzieci zapytane o to, co robimy,

by chronić się przed słońcem, odpowiadają, że zakładamy okulary przeciwsłoneczne, czapkę lub kapelusz (mogą zrobić je z papieru). Później, w parach, mogą smarować kremem wymieniane przez nauczyciela części ciała, używając do tego np. woreczków z piaskiem. Aby uatrakcyjnić ćwiczenie, nauczyciel może wymieniać też części ciała, których nie smaruje się kremem (oczy, włosy itd.), prowokując dzieci do śmiechu i reakcji (np. wyrażenia sprzeciwu przez krzyknięcie *¡ahí no!* [tutaj nie!]). Pozostając w temacie plażowania i lata, możemy przeprowadzić podobne ćwiczenie – podczas rozmowy o tym, co się robi po wyjściu z morza, dzieci mogą wycierać się nawzajem ręcznikami (można do tego użyć pieluszek tetrowych lub dowolnych skrawków materiału). Dzieci koncentrują się znacznie lepiej, mając coś (dosłownie) w rękach. Co więcej, ten typ ćwiczeń odpowiada potrzebie zabawy i aktywności fizycznej u dzieci.

Równowaga między aspektami językowymi i pozajęzykowymi

Nauczanie przyjazne mózgowi łączy informacje z różnych przedmiotów; (...) wykorzystuje różne talenty i uzdolnienia uczniów. Nauczanie przyjazne mózgowi uwzględnia różne kanały przekazywania wiedzy, w tym bardzo ważny kanał wizualny, dostarcza różnorodnych wzorców (...) często wykorzystuje nauczanie poglądowe, często korzysta z metod aktywizujących.

Żylińska (2013:287-288)

Dzieci uczą się w sposób znacznie bardziej holistyczny i intuicyjny niż dorośli, a zdecydowanie mniej koncentrują się na warstwie ściśle językowej. Poniższy krótki dialog między trzyletnią dziewczynką a jej mamą, który miał miejsce po jednej z lekcji, jest dobrym przykładem tego, że dzieci zwracają uwagę nie tyle na samą formę, ile na pozajęzykowy cel i znaczenie wypowiedzi:

- Jak powiesz po hiszpańsku, że jesteś głodna?
- *Una magdalena, por favor.* [Poproszę magdalenkę.]

Z tego powodu bardzo dobrze sprawdza się aranżowanie w czasie lekcji jak najbardziej prawdopodobnych i realistycznych sytuacji przy wykorzystaniu różnorodnych technik, ćwiczeń i materiałów dydaktycznych. W poprzednim punkcie pokazałam, jak można w zabawny sposób powtórzyć słownictwo, a przy okazji nauczyć dzieci wykonywać po hiszpańsku konkretne czynności.

Dzięki przyswojonemu już materiałowi – słownictwu, wierszykom, piosenkom czy bajkom – dzieci mają możliwość wykazania się wiedzą, co wzmacnia ich poczucie własnej wartości oraz kompetencji; stanowi on podstawę wiedzy, podczas gdy nowe elementy są dla uczniów wyzwaniem. A wiadomo, że wyzwania motywują.

Ponieważ dzieci myślą w sposób konkretny, należy dołożyć starań, by uczyły się poprzez przedmioty znajdujące się w ich zasięgu, które mogą zobaczyć, dotknąć, przetworzyć. Dobrze obrazuje to następujący przykład: kiedy rozmawiamy o wakacjach, możemy przygotować walizkę z kartonu i sznurka, po czym wyciąć z papieru i przykleić do niej ubrania i przedmioty, łącząc je w różne grupy (ubrania, których potrzebujemy na ładną pogodę, ubrania, które zakładamy, gdy pada, ubrania i dodatki, które zabieramy na plażę, gdy chcemy się wykąpać w morzu itd.); ćwiczenia manualne można przeplatać ćwiczeniami ściśle językowymi (piosenkami, wierszykami czy opowiadaniem).

Z drugiej strony, dzieci różnią się znacznie między sobą pod względem zdolności, umiejętności, predyspozycji. Z tego powodu powinniśmy starać się uwzględnić w czasie zajęć ćwiczenia odwołujące się do różnych typów inteligencji (wedle teorii inteligencji wielorakich Gardnera, 1983), nie tylko językowej. W ten sposób każde dziecko będzie mogło znaleźć podczas lekcji coś, w czym czuje się pewnie – może to być gra w intruza (szukanie niepasującego elementu), powiązana z inteligencją matematyczno-logiczną, śpiewanie piosenki z wykonywaniem

gestów, podczas której angażowana jest inteligencja muzyczna i cielesno-kinestetyczna, układanie puzzli o czterech porach roku, opierające się na inteligencji przestrzennej i przyrodniczej, czy też zadanie, w którym dajemy uczniom możliwość wyboru tego, co się im podoba lub nie, i ćwiczymy umiejętność negocjacji (wykorzystujące inteligencję intrapersonalną i interpersonalną).

Wiąże się to z tym, że każde dziecko uczy się w inny sposób, a my powinniśmy uszanować wszystkie style nauki. Choć są dzieci, które potrzebują ciszy i spokoju, to znaczna większość najlepiej uczy się w ruchu; u niektórych dominuje pamięć wzrokowa, podczas gdy inne zapamiętują lepiej to, co usłyszały. Właśnie dlatego niezmiernie ważne jest nauczanie wielozmysłowe – zarówno doświadczenia dotykowe i motoryczne, jak i sygnały wizualne i słuchowe odgrywają niezwykle istotną rolę w procesie uczenia się i długotrwałego zapamiętywania. W związku z tym im więcej zmysłów zaangażuje dane ćwiczenie (np. recytacja wierszyka o jesieni, podczas której dzieci dotykają suchych liści, słuchają ich szelestu i przyglądają się im), tym większą przyjemność mają z niego dzieci i z większą łatwością zapamiętują powiązane z tematem słownictwo.

Równowaga między planowaniem a spontanicznością

Nauczanie przyjazne mózgowi bazuje na motywacji wewnętrznej (...) traktuje uczniów podmiotowo, uczniowie mają wpływ na to, w jaki sposób się uczą. (...) Dbaj o to, by łączyć wiedzę kognitywną z emocjami, traktuj uczenie się jako proces kognitywno-afektywny. (...) Bazuj na produktywnych i otwartych zadaniach, które można zrobić na różne sposoby.

Żylińska (2013:286, 288-289)

Jako nauczyciele musimy jasno określić, jakich nowych umiejętności oczekujemy od uczniów po zakończeniu każdej lekcji. Dlatego też bardzo ważne jest dla mnie staranne planowanie zajęć. Musimy jednak być świadomi, że droga do osiągnięcia założonych celów może być nieco inna od tej, którą zaplanowaliśmy. Powinniśmy też pamiętać, że to dzieci mogą nas wiele nauczyć o tym, jak ubarwić i uatrakcyjnić lekcję.

Chciałabym przywołać tu pewien przykład: podczas jednej z lekcji zajmowaliśmy się tematem domu i typowych

Jeśli nauczyciel języka hiszpańskiego jako obcego chce, żeby dzieci w wieku przedszkolnym efektywnie uczyły się podczas jego lekcji, musi dołożyć starań, by przekazywane informacje były wystarczająco skontekstualizowane, a jego dyskurs ekspresyjny, powtarzalny i uzupełniony o odpowiednią mimikę.

czynności, które w nim wykonujemy, szczególnie skupiając się na kuchni i znajdujących się tam meblach i przedmiotach. Po skończeniu ćwiczenia z wierszykiem, do którego wykonania wykorzystaliśmy obrusy z papieru, serwetki, plastikowe sztucce, kubki i talerze, użyliśmy tych samych materiałów do innego zadania, w którym każde z dzieci po kolei miało chować jeden z przedmiotów, podczas gdy reszta uczniów zamykała oczy. Po otwarciu oczu dzieci miały odgadnąć, czego brakuje. Pewien uczeń, zamiast jednego, ukrył dwa przedmioty (niespodzianka dla uczniów i dla nauczyciela). Kolejni uczniowie podjęli wyzwanie, chowając coraz więcej przedmiotów, aż ostatnia dziewczynka schowała wszystkie. Oczywiście towarzyszyło temu dużo śmiechu i zabawy, a ze względu na implikacje emocjonalne, wykorzystane słownictwo zostało zapamiętane znacznie lepiej, niż założyłam na początku (miałam okazję sprawdzić to na kolejnych lekcjach). Pamiętajmy, że gra, w którą dzieci się

angażują, jest najprzyjemniejszą i najbardziej efektywną formą uczenia się.

Równowaga między mówieniem a ciszą

Uczymy się mówić, nie tylko mówiąc, lecz również słuchając. Dzieci uczą się języka ojczystego, po wielokroć słuchając tych samych wyrażen w formie skontekstualizowanej. Rozumieją, reagują i wskazują, zanim zaczną mówić (to tak zwany okres ciszy), otoczone spokojem i czułością, w środowisku, które wzmacnia pozytywnie, świętując każdy postęp, każde nowe słowo. Jeśli nauczyciel języka hiszpańskiego jako obcego chce, żeby dzieci w wieku przedszkolnym efektywnie uczyły się podczas jego lekcji, musi dołożyć starań, by przekazywane informacje były wystarczająco skontekstualizowane, a jego dyskurs ekspresyjny, powtarzalny i uzupełniony o odpowiednią mimikę; powinien respektować pierwszy okres ciszy, podczas którego dzieci wolą reagować całym ciałem (metoda TPR jest bardzo wskazana na początkowych etapach nauki, Asher 1969), oraz stworzyć przyjazne środowisko i zapewnić komfortowe warunki do nauki. Krashen nazywał to niskim filtrem afektywnym, który sprzyja uczeniu się.

Rodzice jednej z moich uczennic, trzyletniej dziewczynki, z zaskoczeniem odkryli, że ich córka bawi się po hiszpańsku, kiedy opiekunka opowiedziała im, że dziewczynka używała „dziwnych” słów, ubierając lalki. Okazało się, że dziewczynka, która nie zawsze aktywnie uczestniczyła w ćwiczeniach, a większość lekcji spędzała w ciszy, mimo wszystko przyswajała to, co działo się w klasie (na poprzedniej lekcji mówiliśmy o ubraniach oraz częściach ciała), i ćwiczyła poznane słownictwo w kontekście, w którym czuła się najbardziej zrelaksowana – w domu, z lalkami.

Równowaga między wiedzą kognytywną a emocjami

Nauczanie przyjazne mózgowi bazuje na pozytywnych emocjach, zakłada, że proces uczenia się powinien dostarczać pozytywnych przeżyć i prowadzić do takich uczuć jak zadowolenie, szczęście, uczucie „flow”, zachwyty.

Żylińska (2013:290)

Tzw. przepływ (ang. *flow*) to stan umysłu, którego doświadczamy, kiedy jesteśmy całkowicie skupieni na wykonywanej czynności. Charakteryzuje się poczuciem

skupienia energii, całkowitego oddania zadaniu oraz spełnienia. Koncepcja przepływu została stworzona przez Mihályą Csíkszentmihályiego w 1975 r. i od tamtej pory zyskała ogromną popularność w wielu dziedzinach.

Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie mogą doświadczyć tak rozumianego stanu przepływu podczas lekcji języka hiszpańskiego. Jeśli nauczyciel jest pełen entuzjazmu, zafascynowany tym, co robi, to również uczniowie będą odbierać kontakt z tym językiem jako fascynującą przygodę, w której chcą uczestniczyć.

Dlatego gdy uczymy dzieci języka hiszpańskiego, niezmiernie ważny jest sposób, w jaki to robimy. Dla przykładu: możemy powierzyć opiece dzieci wycięte z kartonu kurczaczki i zaznaczyć, że na nasze hasło (*kurczaczki są głodne, spragnione, sennie, zmarznięte*) mają wykonywać konkretne czynności, czyli karmić je, dawać im pić, kłaść je spać i okrywać. Ponieważ opieka nad zwierzątkiem sama w sobie jest satysfakcjonująca i możliwa do zrealizowania, to dzieci wykorzystują wszystkie swoje umiejętności i maksymalnie angażują się w zadanie, nie zdając sobie sprawy z jego ściśle językowych celów (ćwiczenie wyrażań, powtarzanie słownictwa). Przyswojenie wiedzy staje się tym samym przyjemnym skutkiem ubocznym, a nie wynikiem ciężkiego wysiłku. Według Csíkszentmihályiego (1975:72), na doświadczenie przepływu składają się następujące czynniki: jasne cele, wysoki poziom koncentracji na ograniczonym polu uwagi, bezpośrednia i szybka informacja zwrotna, balans pomiędzy zdolnościami a wyzwaniem (zadanie nie jest ani za trudne, ani za łatwe), zadanie motywowane wewnątrznie (widać to na przywołanym przykładzie zadania). Aby uczenie się było efektywne, musi być również afektywne.

Co więcej, dzieci w wieku przedszkolnym mogą być tak zafascynowane zaproponowanym ćwiczeniem i do tego stopnia się w nie zaangażować, że nie odróżniają rzeczywistości od fikcji. Podczas jednej z zabaw czytałam dzieciom wiersz Amado Nervo zatytułowany *Wiewiórka* (Nervo 1991, II:1451) i, dotykając magiczną różdżką, zmieniałam je w zwierzęta. W zależności od tego, w jakie stworzenia zostały zaklęte, dzieci zaczynały podskakiwać, biegać lub latać. Kiedy skończyliśmy zadanie, pewna pięcioletnia dziewczynka, którą wcześniej zamieniłam w żabę, zwróciła mi uwagę: *Nie odczarowałaś mnie. Musisz mnie odczarować.*

Wnioski

Cud równowagi (Un milagro en equilibrio) to tytuł jednej z powieści Lucii Etxebarrii (2004). Słowo *milagro* [cud] ma swoje źródło w łacińskim *miraculum*, które pochodzi od czasownika *mirari* oznaczającego podziwianie, kontemplowanie ze zdziwieniem. Z punktu widzenia neurodydaktyki, właśnie to ma miejsce w czasie lekcji języka hiszpańskiego dla dzieci. Z jednej strony mamy zdziwienie – zarówno dziecka zaskakiwanego przez nauczyciela, jak i nauczyciela (co zdążyliśmy zaobserwować) zdumionego cudami, jakie niesie ze sobą nauczanie. Z drugiej strony – powstaje równowaga pomiędzy przeanalizowanymi parami skrajności, która sprzyja uczeniu się przyjaznemu mózgowi. Jest tak, jak powiedział Francisco Mora (2013): *można nauczyć się tylko tego, co się kocha.*

Bibliografia

- Asher, J. J. (1969) The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. W: *The Modern Language Journal*, t. 53, nr 1 (Jan., 1969), 3-17.
- Csíkszentmihályi, M. (1975) *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Csíkszentmihályi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., Terrel, T. D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Nervo, A. (1991) *Obras completas*. México: Aguilar, t. I i II.
- Mora, F. (2013) *Neurociencia. Sólo se puede aprender lo que se ama*, Madrid: Alianza Editorial.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Netografia

- <http://www.elcastellano.org/> [dostęp 22.04.2014]
- <http://www.scoop.it> [dostęp 28.04.2014]
- <http://www.waece.org> [dostęp 25.04.2014]



Artykuł w języku hiszpańskim

María Teresa García Muruais

Absolwentka filologii hiszpańskiej oraz studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka hiszpańskiego jako języka obcego oraz lingwistyki. Koordynatorka kursów dla dzieci w Instytucie Cervantesa w Warszawie, gdzie uczy dzieci i dorosłych. Prowadzi liczne warsztaty metodyczne w IC oraz we współpracy z ORE, YLRS, WCIES i MSCDN.

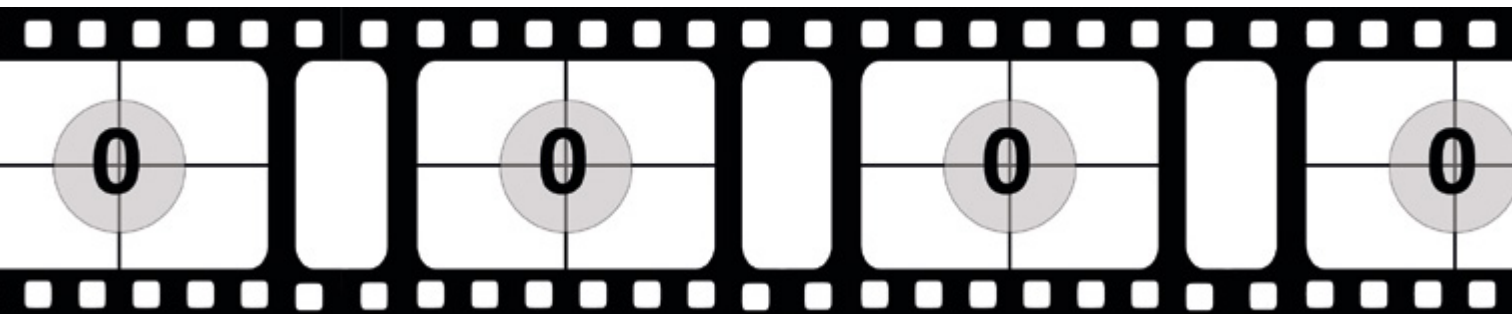


Uwaga! Cisza na planie! Akcja!

Jak wykorzystać kręcenie filmów w nauczaniu języka hiszpańskiego

Liliana Chwistek

Czy zawsze pod koniec omawiania rozdziału w podręczniku musi być klasówka? Jak można inaczej sprawdzić wiadomości? Pewnego razu dałam uczniom wybór: sprawdzian pisemny lub nakręcenie filmu.



Wielu współczesnych badaczy, metodyków oraz pedagogów podkreśla zasadność powrotu do szerokiego wykorzystywania na zajęciach szkolnych przedmiotów artystycznych takich jak plastyka, muzyka czy taniec. Według niektórych, jak na przykład francuskiego pedagoga – Arno Sterna – powinny one zajmować większość czasu spędzonego w szkole. Wpływa to bowiem stymulująco na rozwój i kreatywność uczniów, pozwala im się rozwijać w naturalny sposób oraz zachęca do własnych poszukiwań. Taki model edukacji nie jest póki co możliwy w warunkach polskiej szkoły, ale pewne elementy edukacji artystycznej można wykorzystywać z powodzeniem

na zajęciach np. języków obcych. W niniejszym artykule będzie mowa o wykorzystaniu technik teatralnych oraz narzędzi TIK do stworzenia krótkich filmów utrwalających zrealizowany materiał z języka hiszpańskiego.

Metody pracy

W nauczaniu języka hiszpańskiego biorę pod uwagę różne sposoby uczenia się młodzieży:

1. Wykorzystanie muzyki.

Obecnie modny jest wśród nastolatków argentyński serial *Violetta* emitowany na kanale Disney Channel – uczennice wybierają piosenki z filmu, a następnie tłumaczymy ich

teksty, śpiewamy je, a przy okazji uczymy się nowych słówek i wyrażeń.

2. Wykorzystanie ruchu.

Jestem w stałym kontakcie z uczniami i obserwując klasę, potrafię ocenić, w którym momencie wprowadzić zestaw bardziej aktywizujących zadań, np. nauka nazw części ciała z elementami ruchu, połączona z tworzeniem słowniczków obrazkowych z nazwami części ciała itp.

3. Przywiązywanie wagi do emocji.

Kiedy zaczęły opadać pierwsze liście, postanowiłam je zbierać, idąc do szkoły. Zbierałam zwłaszcza te kolorowe, a kiedy miałam już 26 – a tyłu mam uczniów w klasie pierwszej na poziomie A1, to lekcję zaczęłam od omówienia zjawisk pogodowych, pór roku, kolorów. Lekcja była prowadzona tylko po hiszpańsku, łącznie z gestykulowaniem i rysowaniem na tablicy. Rozdałam uczniom liście, prosząc, aby każdy wkleił swój do zeszytu i wpisał tam nowe słówka. Widziałam twarze uczniów, ich miłe zaskoczenie i to, jak kolorowali i ozdabiali stronę z liściem (jednym z wymogów, jakie stawiam na początku roku szkolnego, oprócz podręcznika i zeszytu, jest piórnik z kolorowymi kredkami, klejem i nożyczkami). Kiedy kilka miesięcy później w podręczniku w końcu pojawił się temat pogody i pór roku – wystarczyło, że wspomniałam o tej lekcji z liściem, aby sobie ją przypomnieli razem ze słownictwem: liść, drzewo, pory roku, ciepło, zimno, kolorowo, wietrznie itp.

4. Wykorzystanie pamięci wzrokowej.

Podczas lekcji mówimy w języku hiszpańskim. Aby ułatwić uczniom rozumienie, używam mimiki, gestykulacji i rysuję na tablicy. Także sami uczniowie czasem nie wpisują w zeszytach tłumaczenia słów na język polski, tylko przedstawiają je za pomocą obrazków, tworząc swój własny słownik ilustrowany. Mniej pewni uczniowie mogą liczyć na wsparcie nauczyciela, kolegów lub koleżanek. Po kilku próbach wielu z nich czuje się bardzo pewnie i sami chętnie zgłaszają się do rysowania na tablicy oraz rysują w swoich zeszytach.

Co pomaga zapamiętać materiał z lekcji?

Kiedy podsumowujemy wiadomości z rozdziału przed sprawdzianem, pytam, co najbardziej pomaga młodzieży w nauce, i robimy rodzaj giełdy sposobów na zapamiętanie materiału. Wtedy okazuje się, że uczniowie rysują, kojarzą niektóre wyrażenia i słowa z emocjami, ze śmiesznymi znaczeniami, tworzą absurdalne historie ze słówek, słuchają

hiszpańskojęzycznych piosenek, całe mieszkanie mają oblepione karteczkami ze słówkami, przeglądają zeszyt pełen kolorów, liści, słowników obrazkowych (dają im gotowe kserokopie fragmentów słowników obrazkowych), przypominają sobie emocje związane z danym tematem. W ten sposób okazuje się, że nie ma tylko słuchowców czy wzrokowców, że każdy z nas ma w sobie potencjał, aby uczyć się na wiele różnych sposobów. Wzmacniam ich wiarę we własne siły i możliwości, pokazując, że każdy może się tego materiału nauczyć. Zmniejsza to stres, jaki wywołuje wiadomość: Koniec rozdziału? Będzie sprawdzian!

Sprawdzian?! A może...

No właśnie, czy zawsze pod koniec omawiania rozdziału z podręcznika musi być klasówka? Jak inaczej można sprawdzić wiadomości, ale nie robić kolejnego testu, wiedząc, że w podobnym terminie uczniowie mają go też z innych, równie ważnych przedmiotów? Pewnego razu dałam uczniom wybór: sprawdzian lub nakręcenie filmu.

W jednym z rozdziałów podręcznika do języka hiszpańskiego na poziomie A1, mniej więcej w połowie książki (czyli jest to czas, kiedy już znam uczniów od pół roku i jest między nami poczucie bezpieczeństwa i zaufania) umieszczony jest temat dotyczący umawiania się: do kina, na mecz, na lody. Niektórzy uczniowie uwielbiają wcielić się w rolę, improwizować, odgrywać scenki przed klasą; inni cierpią katusze, wolą pisać dialogi, wymyślać je i notować w zeszytach lub uczyć się na pamięć tych z podręcznika.

Po zrealizowaniu na zajęciach tematu umawiania się, zaproponowałam uczniom, aby wymyślili scenariusze własnych filmów.

Mieli wziąć pod uwagę:

1. Miejsce akcji (u kogo w mieszkaniu będą kręcić poszczególne sceny, kiedy: data, godzina – musiałam tego przypilnować, aby nie wyszli z klasy bez ustalenia szczegółów spotkania).
2. W jakim celu się umawiają (pójście do kina, na mecz, na kebab itp.).
3. Potrzebne rekwizyty, stroje (dwie z uczennic umawiały się na elegancką kolację i musiały pożyczyć suknie swoich mam, dwóch chłopców umawiało się na mecz i musieli upewnić się, czy mają sprawny sprzęt do tenisa, lub kiedy hala sportowa jest czynna).
4. Użycie słownictwa i wyrażeń z lekcji, napisanie dialogów.

5. Wyznaczenie ról (kto gra, kto trzyma aparat, kamerę lub komórkę, kto się zna na komputerze, żeby potem film można było obejrzeć w klasie, kto ma odpowiedni sprzęt, u kogo w mieszkaniu odbędzie się montaż materiału, czyich rodziców zaangażować do pomocy).

Uwaga! Klaps!

Podczas lekcji, w parach lub trójkach, uczniowie napisali scenariusz i dialogi. Wszystkie teksty były przeze mnie sprawdzane na bieżąco. Uczniowie wykazali się ogromną wyobraźnią, zaskakiwali mnie wielokrotnie, a przy tym upewnili, że podjęłam słuszną decyzję, proponując im takie zadanie.

Poniżej przykład scenariusza zaproponowany przez jedną z grup:

Scena 1. Ujęcie 1. W domu u Kasi. Kasia siedzi, nudzi się, czyta książkę, włącza i wylacza telewizor (akurat nadawany jest serial „Violetta“).

Ujęcie 2. Nagle Kasia wpada na pomysł, żeby zadzwonić przez Skype do Ani. Przesiada się do biurka, włącza komputer.

Scena 2. Ujęcie 1. W domu Ani. Ania robi coś na komputerze, widzi na monitorze, że Kasia do niej dzwoni, i zaczynają rozmawiać.

Ujęcie 2. Widzimy na monitorze Ani, że jest włączony Skype i widać twarz Kasi.

Dziewczynki umówiły się, że będą w sąsiednich pokojach w jednym mieszkaniu, a ujęcia kręcić będzie za pomocą kamery jeden z rodziców.

Ujęcie 3. Kasia zastanawia się, co Ania robi, ta mówi, że się nudzi, i proponuje, żeby razem coś zrobiły, gdzieś poszły.

Ujęcie 4. Ania proponuje, aby poszły na kolację do drogiej restauracji.

Ujęcie 5. Kasia zastanawia się, robi taką minę, jakby sobie wyobrażała, jak by to było... (obraz się rozmywa).

Scena 3. W jadalni. Obie dziewczynki siedzą za elegancko nakrytym stołem, mają makijaż, biżuterię, eleganckie sukienki i coś jedzą. Nagle jedna z nich się krztusi, a druga ją ratuje, chwytając ją spektakularnie od tyłu, jak w scenie z prawdziwego filmu.

Scena 4. Ujęcie 1. Kasia mówi, że to jest zły pomysł, słychać głos Ani z komputera: Ania się z nią zgadza i proponuje wyjście do kina.

I tu zaczyna się dialog ustalony na podstawie wiadomości z podręcznika.

Film nie mógł trwać krócej niż 1 minutę i dłużej niż 3 minuty. Uczniowie mieli zwrócić uwagę na dźwięk: mieli zrobić tyle prób z nagrywaniem, żeby ich było dobrze i wyraźnie słychać. Zapewniłam uczniów, że filmy będziemy oglądać wyłącznie w ramach grupy klasowej. To ich uspokoiło. Wstydzi się pokazać swoje prace całej klasie, a o udostępnieniu prac innym nawet nie chcieli słyszeć.

Na wykonanie filmu mieli czas od tygodnia do dwóch. Wyniki były zaskakujące nawet dla nich. Niektóre filmy trwały prawie 10 minut i, według mnie, nadają się na konkurs filmów krótkometrażowych.

Wszystkie filmy oglądaliśmy wspólnie w klasie. Uczniowie sami je komentowali. Zwracałam uwagę, aby krytyka była konstruktywna, aby mówili, czego się nauczyli, co im to doświadczenie dało, co by poprawili.

Najbardziej cieszyło ich (i mnie) to, że przełamali swoje bariery językowe, mówili swobodnie do kamery, nauczyli się dialogów, ale również improwizowali, bawili się językiem hiszpańskim. Niektórzy byli tak dumni ze swojej pracy, że kiedy zapytałam, czy mogą innym klasom pokazać te filmy, żeby zachęcić do realizacji takich projektów, nie protestowali. Już się nie wstydzi!

Gimnazjaliści kochają kręcić filmy!

Kręcenie filmów z uczniami zaczęłam 3 lata temu, kiedy wyjechałam z pierwszą klasą gimnazjalistów na zieloną szkołę. Tuż przed wyjazdem uczyliśmy się trybu rozkazującego i zamiast testu zaproponowałam im zrobienie reklam, w których wykorzystany byłby tekst z użyciem tego trybu. Podczas wyjazdu mieli dobrać się w grupy i przygotować scenariusze filmów. Zrobili reklamy ośrodka, w którym się znajdowaliśmy, czekolady (sami wymyślili jej nazwę i wierszyk ją reklamujący), piłki do gry w koszykówkę itp.

Tortilla? Pycha!

W następnej klasie, na poziomie A2, kiedy omawialiśmy temat kuchni i pokazywałam uczniom filmy z Internetu i telewizji hiszpańskiej, w których słynni hiszpańscy kucharze

prezentowali przepisy na *tortillę* czy *gazpacho*, uczniowie sami zgłosili się do zrobienia podobnych filmów. Ich zadanie polegało na wybraniu przepisu kuchni hiszpańskiej, sfilmowaniu siebie w roli gospodarzy programu kulinarnego, komentowaniu na bieżąco tego, co robią, i jakich składników używają. Ich obowiązkiem było także zastosowanie wyrażeń poznanych na lekcji oraz przyniesienie potrawy do szkoły. Pomysł ten odniósł ogromny sukces! Okazało się, że najwięcej emocji wśród nastolatków wzbudzają lekcje o jedzeniu, a oglądanie filmów powodowało wybuchy śmiechu i było po prostu niezapomniane.

Telewizja w gimnazjum

W klasie drugiej gimnazjum uczniowie muszą zrealizować projekt edukacyjny (ta grupa była na poziomie A2) przygotowała temat: telewizja szkolna. Większość klasy wybrała ten właśnie projekt, nazwano go *Tyniecka TV* (od nazwy ulicy, przy której mieści się nasze gimnazjum). Po prawie całorocznej pracy, spotykaniu się co tydzień i omawianiu projektu, uczniowie nagrali półgodzinny program z wiadomościami, konferansjerką, programem plotkarskim, wywiadem na ulicy, relacją z kradzieży (ściganie i łapanie złodzieja), reklamą. I wszystko to w języku hiszpańskim.

W klasie trzeciej (na poziomie A2/B1) uczniowie postanowili zrobić film na temat uprzedzeń, rasizmu, różnic w wyglądzie, sposobie jedzenia, słuchania muzyki ([link do projektu](#)). Tym razem nawet nie potrzebowali mojej pomocy: byli całkowicie samodzielni, umieli od początku do końca sami wszystko przygotować, napisać, nauczyć się i zaprezentować na forum całej szkoły. Prezentacja filmu zrobiła na młodszych uczniach tak wielkie wrażenie, że w następnym roku prosili mnie, abym pomogła im taki projekt zaplanować.

Projekty filmowe realizuję od wielu lat i to nie tylko w klasach dwujęzycznych. Przekazy filmowe (słowo i obraz) mogą też realizować uczniowie z małymi umiejętnościami językowymi. W tym roku klasa II na poziomie bardzo początkującym A1 (dwujęzyczna, ale z językiem angielskim, z 2 godzinami języka hiszpańskiego tygodniowo), przy okazji tematu czynności codziennych (*la rutina diaria*), po obejrzeniu pokazywanych przeze mnie filmów z Internetu ([Mi rutina diaria](#) i [Como soy – mi rutina diaria](#)) nabrała ochoty i zdecydowała się takie projekty przygotować.

Zadaniem uczniów było nakręcenie siebie wzajemnie, w parach, przy wykonywaniu codziennych czynności,

i komentowanie ich (budzę się, wstaję, ubieram się, myję zęby itd.) samodzielnie lub zza kamery.

Reakcje były takie, jak w przypadku filmów o umawianiu się, czyli na początku nieśmiali uczniowie nie chcieli prezentować filmów poza klasą, a potem zgodzili się na pokazanie ich innym uczniom.

Kręcimy!

Jakie są zatem korzyści z realizowania projektów filmowych w trakcie nauki hiszpańskiego w szkole?

Z moich obserwacji wynika, że uczniowie:

- utrwalają omówiony materiał w oryginalny i ciekawy sposób;
- podnoszą swoje kompetencje językowe, angażując się w projekt, który rzeczywiście ich interesuje;
- przełamują lęk przed wypowiedzianiem się w języku hiszpańskim, nie tylko przed kamerą, ale również przed potencjalnymi odbiorcami swojego materiału filmowego;
- tworzą film, czyli produkt, który jest wiarygodnym dowodem ich umiejętności językowych;
- wykazują się kreatywnością;
- doskonalą swoje umiejętności organizacyjne;
- uczą się pracy w grupie, współpracy i negocjowania z rówieśnikami.

Przed wszystkim jednak, wzrasta wiara uczniów we własne siły, zarówno w kontekście posługiwania się językiem hiszpańskim, jak i w sferze pracy twórczej, co przynosi znakomite efekty.

Linki

- Filmy zrealizowane przez młodzież można obejrzeć na [blogu](#), który prowadzę dla moich uczniów.
- Są tam też projekty filmowe:
 - [poezja](#);
 - [reklamy](#);
 - [kuchnia](#).

Liliana Chwistek

Nauczycielka w gimnazjum z oddziałami dwujęzycznymi. Od 14 lat uczy języka hiszpańskiego i plastyki oraz prowadzi zajęcia artystyczne dla klas dwujęzycznych. Przez 7 lat uczyła rysunku, malarstwa i projektowania graficznego w klasach plastycznych oraz historii sztuki i plastyki w klasach dwujęzycznych w liceum ogólnokształcącym w Warszawie. W osiedlowym domu kultury w Warszawie prowadzi pracownię batiku – dalekowschodniej techniki dekorowania tkanin za pomocą wosku i kąpieli barwnych.



Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego od 2015 r. – poziom dwujęzyczny

Małgorzata Molska

System egzaminów zewnętrznych w Polsce podlega ciągłym zmianom. Wejście w życie nowej podstawy programowej w roku szkolnym 2009/2010 nie tylko wpłynęło na proces dydaktyczny w szkole, ale również dało początek nowemu systemowi egzaminów zewnętrznych. Rok 2015 jest ostatnim etapem jej wdrażania.

W niniejszym artykule przedstawiono charakterystykę egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego na poziomie dwujęzycznym, którego część pisemną zmieniono w 2012 r., zaś w roku 2015 zmianie ulegnie część ustna.



Polski system oświaty przewiduje, że po ukończeniu szkoły podstawowej uczeń kontynuuje kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym¹. III etap realizowany jest w gimnazjum, zaś IV – w szkole

ponadgimnazjalnej. W przypadku nauki języka obcego, nauczanie na poziomie IV.0 odbywa się dla uczniów początkujących, na poziomie IV.1 dla kontynuujących naukę, zaś poziom IV.2 dotyczy kształcenia językowego w oddziałach dwujęzycznych.

W roku 2015 wchodzi w życie nowa matura z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym (część ustna), która w znaczny sposób zmienia dotychczasowy językowy egzamin

¹ Po wprowadzeniu w roku szkolnym 2009/2010 *Nowej podstawy programowej*, w szkole podstawowej uczniowie objęci są kształceniem jednego języka obcego, na kolejnych etapach uczniowie uczą się dwóch języków obcych na odpowiadającym ich umiejętnościom poziomach.

dojrzałości². Ważną zmianą będzie zakres dostępności tego egzaminu dla uczniów: dotychczas bowiem egzamin na poziomie dwujęzycznym mogli zdawać jedynie uczniowie kończący sekcje dwujęzyczne. Od 2015 r. egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego na poziomie dwujęzycznym będzie otwarty dla wszystkich zdających wyrażających wolę zdawania tego typu egzaminu, niezależnie od typu szkoły, do jakiej uczęszczali, oraz od tego, czy danego języka uczyli się właśnie w szkole.

Charakterystyka językowych umiejętności ucznia na poziomie dwujęzycznym pozostała bez zmian i jest zgodna z wymaganiami ogólnymi (cele kształcenia) i szczegółowymi (treści nauczania) na tym poziomie: uczeń posługuje się bogatym zasobem złożonych środków językowych, rozumie, przetwarza i produkuje ustnie i pisemnie teksty z różnych dziedzin, płynnie reaguje ustnie lub pisemnie w sytuacjach formalnych i nieformalnych. Wynika z tego jasno, że egzamin na poziomie dwujęzycznym sprawdza ogólne kompetencje komunikacyjne uczniów na poziomie zaawansowanym, porównywalnym z poziomem C1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003) czyli piątym w sześciostopniowej skali poziomów biegłości językowej.

Ogólna struktura egzaminu maturalnego z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym zakłada 2 części: ustną i pisemną (Tabela 1. i Tabela 2.).

Egzamin ustny

Dotychczas podstawą przeprowadzenia części ustnej egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego na poziomie dwujęzycznym był zestaw egzaminacyjny w postaci tekstu w języku obcym (3/4 strony formatu A4), zaś jego przebieg polegał na prezentacji własnej analizy literackiej i udzieleniu odpowiedzi na 5-7 pytań nawiązujących do problematyki poruszanej w tekście (15 minut na przygotowanie odpowiedzi, 15 minut – czas trwania egzaminu), tak od 2015 r. forma ustnego egzaminu ulega zasadniczej zmianie.

Celem ustnego egzaminu z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym jest ocena sprawności mówienia, określanej jako umiejętność tworzenia dłuższych wieloaspektowych wypowiedzi ustnych i reagowania w złożonych sytuacjach oraz analizowania materiałów ikonograficznych.

Zakres materiału i tematykę zadań na egzamin ustny określają wymagania ogólne (I, III, IV, V) i szczegółowe (1, 4, 6, 8, 12) zawarte w *Podstawie programowej IV.2*. Egzamin trwa około 15 minut i ma formę rozmowy ucznia z osobą egzaminującą. Rozmowa jest obserwowana przez drugiego egzaminatora, który nie bierze aktywnego udziału w egzaminie. Egzamin składa się z trzech etapów: rozmowy wstępnej, odpowiedzi na 3 pytania odnoszące się do materiału stymulującego oraz prezentacji na podany temat wraz z odpowiedziami na 3 pytania.

USTNY EGZAMIN MATURALNY – POZIOM DWUJĘZYCZNY	
Czas trwania	15 minut
Zakres materiału	Podstawa programowa IV.2: <ul style="list-style-type: none"> wymagania ogólne (I, III, IV, V) wymagania szczegółowe (1, 4, 6, 8, 12)
3 etapy egzaminu	1. Rozmowa wstępna
	2. Odpowiedzi na 3 pytania – materiał ikonograficzny
	3. Prezentacja na podany temat i odpowiedzi na 3 pytania
Komisja oceniająca	Przedmiotowy zespół egzaminacyjny

Tabela 1. Charakterystyka ustnego egzaminu maturalnego z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym od roku szkolnego 2014/2015

2 Ogólne zasady obowiązujące na egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015 są określone w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz sposobu przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (DzU nr 83, poz. 562, z późn. zm.), w tym w szczególności w rozporządzeniu z 25 kwietnia 2013 r. zmieniającym powyższe rozporządzenie (DzU z 2013 r., poz. 520), oraz – w skróconej formie – w części ogólnej *Informatora o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015*, dostępnego na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i na stronach internetowych okręgowych komisji egzaminacyjnych.

Prezentacja, mająca formę wypowiedzi o charakterze opiniotwórczym, zakłada, że zdający powinien wypowiadać się, zachowując spójność logiczną z myślą przewodnią nawiązującą do polecenia. Ocenie podlega również złożoność argumentacji, a oceny dokonuje się na podstawie stopnia wnikliwości, z jaką dany temat jest omawiany przez zdającego.

Po rozmowie wstępnej, niepodlegającej ocenie, zdający przystępuje do właściwego egzaminu ustnego. Składa się on z 2 części.

Zadanie 1. zakłada odpowiedzi na trzy pytania zadane w języku obcym do materiału stymulującego (3 zdjęcia). W tej części egzaminu, trwającej maksymalnie 4 minuty, nie ma czasu na przygotowanie. O ile odpowiedzi na pierwsze i drugie pytanie nie trwają dłużej niż 1 minutę każda, tak na odpowiedź na trzecie pytanie zdający ma 2 minuty.

Zadanie 2. składa się z prezentacji na podany w języku polskim temat (czas przygotowania – 2 minuty) oraz odpowiedzi na trzy pytania. Całość nie może trwać dłużej niż 10 minut.

Prezentacja, mająca formę wypowiedzi o charakterze opiniotwórczym, zakłada, że zdający powinien wypowiadać się, zachowując spójność logiczną z myślą przewodnią nawiązującą do polecenia. Ocenie podlega również złożoność argumentacji, a oceny dokonuje się na podstawie stopnia wnikliwości, z jaką dany temat jest omawiany przez zdającego. Argumentacja „złożona” określa argumentację pogłębioną o trafne przykłady, argumentacja „prosta” odwołuje się do stwierdzeń powierzchniowych (skupienie się na argumentach ogólnikowych lub jedynie własnych doświadczeniach).

Przykładowe zadania do ustnej części egzaminu maturalnego na poziomie dwujęzycznym znajdują się w *Informatorach o egzaminie maturalnym od roku 2014/2015*, dostępnych na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (www.cke.edu.pl) i na stronach internetowych okręgowych komisji egzaminacyjnych.

Przykładowy przebieg egzaminu ustnego

Rozmowa wstępna – 1 minuta

Uczeń dostaje od egzaminującego zestaw pytań

1. Zadanie 1.: 4 minuty (bez czasu na przygotowanie)
pytanie 1.: 1 minuta na odpowiedź;
pytanie 2.: 1 minuta na odpowiedź;
pytanie 3.: 2 minuty na odpowiedź.
2. Zadanie 2.: 10 minut (2 minuty – czas przeznaczony na przygotowanie do prezentacji).

Przykładowy temat prezentacji:

Wypowiedz się na temat podany poniżej. W swojej wypowiedzi musisz przytoczyć argumenty odnoszące się do podanych aspektów: *Czy są takie sytuacje, w których można zaakceptować mówienie nieprawdy?:*

- w szkole;
- w domu;
- w pracy.

Czas przeznaczony na odpowiedź: 3 minuty.

Następnie egzaminujący zadaje 3 pytania.

Czas trwania tej części: 5 minut.

Od roku szkolnego 2014/2015, na ustnym egzaminie maturalnym z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym mogą paść jedynie pytania zawarte w zestawie dla egzaminującego. Dotychczas egzaminujący zadawał 5-7 pytań nawiązujących do problematyki poruszanej w analizowanym przez ucznia tekście, znajdujących się w zestawie dla egzaminującego, mógł również zadawać pytania spoza zestawu.

Egzamin pisemny

Struktura części pisemnej nie odbiega od dotychczasowej formy egzaminu maturalnego z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym.

Część pisemna egzaminu trwa 180 minut. Egzamin z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym może być zdawany jedynie jako przedmiot dodatkowy³. Tematykę zadań charakteryzuje podstawa programowa IV.2: wymagania ogólne I-V i szczegółowe 1-3, 5, 7, 8, 12, 13.

Arkusze egzaminacyjne składają się z 4 części:

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

PISEMNY EGZAMIN MATURALNY – POZIOM DWUJĘZYCZNY	
Czas trwania	180 minut
Zakres materiału	Podstawa programowa IV.2: <ul style="list-style-type: none"> • wymagania ogólne (I-V); • wymagania szczegółowe (1-3, 5, 7, 8, 12, 13).
Arkusze egzaminacyjne	1. Rozumienie ze słuchu.
	2. Rozumienie tekstów pisanych.
	3. Znajomość środków językowych.
	4. Wypowiedź pisemna (rozprawka, artykuł publicystyczny, list formalny).
Komisja ocenijająca	Egzaminatorzy okręgowej komisji egzaminacyjnej

Tabela 2. Charakterystyka pisemnego egzaminu maturalnego z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym od roku szkolnego 2014/2015

Rozumienie ze słuchu – poziom dwujęzyczny

Teksty stanowiące podstawę do weryfikacji umiejętności uczniów z zakresu rozumienia ze słuchu są dwukrotnie

odtworzone w salach egzaminacyjnych.

W tabeli poniżej została zaprezentowana charakterystyka egzaminu sprawdzającego rozumienie ze słuchu:

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU – POZIOM DWUJĘZYCZNY	
Rodzaje i tematyka tekstów – wymagania szczegółowe	Określone w <i>Podstawie programowej</i> IV.2: 1; 2.1-2.14
Źródła tekstów	Teksty autentyczne lub minimalnie adaptowane, czytane przez rodzimych użytkowników języka obcego
Typy tekstów	Rozmowy Dyskusje, wywiady Wykłady, debaty Audycje radiowe w różnych warunkach odbioru
Czas trwania nagrania	Ok. 30 minut
Typy zadań	Zadania zamknięte: wybór wielokrotny, prawda/fałsz, dobieranie Zadania otwarte: luki do uzupełnienia, odpowiedzi na pytania

³ Przedmiotem obowiązkowym jest język nowożytny zdawany na poziomie podstawowym.

Sprawdzane umiejętności	M.in.: Wyszukiwanie określonej informacji Określanie głównej myśli tekstu, kontekstu wypowiedzi Określanie postaw i intencji nadawcy Oddzielanie faktów od opinii Określanie relacji i uczuć między rozmówcami Rozpoznawanie znaczeń ukrytych, aluzji, niejednoznaczności wypowiedzi Interpretowanie tekstów kultury
Punktacja	Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt
Liczba zadań	3-4
Udział w wyniku sumarycznym	25%

Tabela 3. Charakterystyka egzaminu sprawdzającego rozumienie ze sluchu na podstawie: *Podstawa programowa, Tom 3 – Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* i *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013

Ta część egzaminu nie ulega zasadniczym zmianom w porównaniu z dotychczasowym egzaminem maturalnym z języka obcego nowożytnego na poziomie dwujęzycznym.

Rozumienie tekstów pisanych

W tabeli poniżej przedstawiono charakterystykę egzaminu sprawdzającego rozumienie tekstów pisanych.

ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH – POZIOM DWUJĘZYCZNY	
Rodzaje i tematyka tekstów – wymagania szczegółowe	Określone w <i>Podstawie programowej</i> IV.2: 1; 3.1-3.14
Źródła tekstów	Teksty autentyczne lub minimalnie adaptowane: artykuły prasowe, teksty popularnonaukowe i specjalistyczne, teksty literackie
Łączna długość tekstów	1700-2000 słów
Typy zadań	Zadania zamknięte: wybór wielokrotny, dobieranie, prawda/fałsz Zadania otwarte: uzupełnianie luk, odpowiedzi na pytania
Sprawdzane umiejętności	M.in.: Wyszukiwanie określonej informacji Określanie głównej myśli tekstu, kontekstu wypowiedzi Określanie postaw i intencji autora tekstu Oddzielanie faktów od opinii Rozpoznawanie znaczeń ukrytych, wyrażonych pośrednio, oraz aluzji Interpretowanie tekstów kultury Rozpoznawanie cech gatunków literackich, doniesień prasowych, tekstów publicystycznych, popularnonaukowych i użytkowych Rozpoznawanie środków stylistycznych Rozpoznawanie odniesień do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego
Punktacja	Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt
Liczba zadań	3-4
Udział w wyniku sumarycznym	25%

Tabela 4. Charakterystyka egzaminu sprawdzającego rozumienie tekstów pisanych na podstawie: *Podstawa programowa, Tom 3 – Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* i *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013

Teksty wybierane do tej części egzaminu cechuje dość wysoki poziom trudności językowej. Mogą być to teksty literackie, artykuły prasowe, teksty popularnonaukowe, ale również teksty specjalistyczne o bogatym zasobie środków językowych, takie jak wyrażenia idiomatyczne czy bogata frazeologia. Tematyka tekstów jest szeroka, często uwzględniająca wiedzę z zakresu integracji europejskiej, problemów

cywilizacyjnych, wielokulturowości czy znajomości krajów obszaru nauczanego języka: elementów literatury, historii, historii sztuki, geografii, ekonomii czy polityki.

Znajomość środków językowych

W tabeli poniżej pokazano charakterystykę egzaminu sprawdzającego znajomość środków językowych.

ZNAJOMOŚĆ ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH – POZIOM DWUJĘZYCZNY	
Rodzaje i tematyka tekstów – wymagania szczegółowe	Określone w <i>Podstawie programowej</i> IV.2: 1; 8.1; 8.2; 8.6; 13
Zakres środków gramatycznych	Określony w <i>Informatorze o egzaminie maturalnym</i> z danego języka nowożytnego
Źródła tekstów	Teksty autentyczne lub minimalnie adaptowane
Typy zadań	Zadania zamknięte: wybór wielokrotny, dobieranie Zadania otwarte: tzw. sety leksykalne – uzupełnianie grupy trzech zdań jednym brakującym słowem, zadania z luką, parafrazy słowotwórcze, tłumaczenie zdań na język obcy, rekonstrukcja zdania z podanych elementów w rozsypance i transformacje gramatyczno-leksykalne – stworzenie zdania o tym samym znaczeniu, co zdanie wyjściowe z uwzględnieniem podanego elementu dodatkowego.
Punktacja	Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt
Liczba zadań	3-4
Udział w wyniku sumarycznym	25%

Tabela 5. Charakterystyka egzaminu sprawdzającego znajomość środków językowych na podstawie: *Podstawa programowa, Tom 3 – Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* i *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013

W przypadku zadań sprawdzających znajomość środków leksykalno-gramatycznych, które oparte są albo na pojedynczych, wyizolowanych zdaniach albo na krótkich tekstach, na szczególną uwagę zasługują tzw. sety leksykalne. Wymagają one bowiem wstawienia w brakujące pole jednego wyrazu, który nada poprawne znaczenie wypowiedzi w trzech różnych kontekstach. Nie jest to zadanie proste. Wymaga od zdającego nie tylko dobrej znajomości terminów wieloznacznych i wysokiego poziomu poprawności gramatycznej i ortograficznej, ale również wiedzy z zakresu frazeologii, wyrażen idiomatycznych bądź przysłów.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych

Część sprawdzająca umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych na maturze z języka nowożytnego na poziomie

dwujęzycznym nie ulega zmianie. Zdający ma za zadanie napisać tekst argumentacyjny z elementami opisu, relacjonowania, recenzji bądź pogłębionej argumentacji, w jednej z trzech form: rozprawka, artykuł lub list formalny. Na egzaminie zdający wybiera jeden spośród dwóch tematów (napisanych w języku ojczystym), i przestrzegając limitu słów (300-350), tworzy bogaty i spójny pod względem treści tekst, uwzględniając trzy elementy, jakie musi w nim rozwinąć.

Przykładowy temat wypowiedzi pisemnej na maturze dwujęzycznej:

Coraz częściej organizuje się akcje mające na celu podniesienie świadomości ekologicznej społeczeństwa. Napisz artykuł do czasopisma internetowego, w którym zrelacjonujesz

przebieg takiej akcji oraz przedstawisz własną opinię na temat skuteczności takich akcji w aspekcie indywidualnym i społecznym (CKE 2013:133).

W tabeli poniżej została zaprezentowana charakterystyka egzaminu sprawdzającego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych.

TWORZENIE WYPOWIEDZI PISEMNYCH – POZIOM DWUJĘZYCZNY	
Rodzaje i tematyka tekstów – wymagania szczegółowe	Określone w <i>Podstawie programowej</i> IV.2: 1; 5.1-5.11; 7.1-7.14; 8.1-8.6; 12
Sprawdzane umiejętności	Między innymi: Opisywanie ludzi, faktów, wydarzeń i ich komentowanie, opisywanie intencji, wyrażanie opinii, argumentów, stosowanie formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi.
Punktacja	Kryteria oceniania: <ul style="list-style-type: none"> • Zgodność z poleceniem: 0-5 punktów • Spójność i logika wypowiedzi: 0-2 punktów • Zakres środków językowych: 0-4 punktów • Poprawność środków językowych: 0-4 punktów⁴
Udział w wyniku sumarycznym	25%

Tabela 6. Charakterystyka egzaminu sprawdzającego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych na podstawie: *Podstawa programowa, Tom 3 – Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum i Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013

Prace pisemne na poziomie dwujęzycznym powinny cechować się: obszernym zasobem złożonych środków językowych, bogatą frazeologią i wielością wyrażen idiomatycznych oraz poprawnością gramatyczną i ortograficzną wypowiedzi. Tworzone na tym poziomie teksty są dłuższe od form pisemnych wymaganych na poziomie rozszerzonym, gdzie limit słów nie przekracza 250. Dobrze napisana rozprawka omawia zagadnienie w sposób zrozumiały i spójny i zawiera jasno sformułowaną tezę. W artykule publicystycznym zdający powinien pamiętać o jasnym wyrażeniu swojego stanowiska wobec problemu czy zjawiska, o tytule przyciągającym uwagę i o wstępie zachęcającym czytelnika do przeczytania tekstu. Wskazane jest umieszczenie w tekście pytań skłaniających czytelnika do dalszych rozważań. Z kolei list formalny zawiera we wstępie określenie celu, w jakim został napisany, jest spójny i zrozumiały i zawiera formy typowe dla listu: zwrot rozpoczynający i kończący oraz akapity.⁴

Kryteria oceniania

Kryteria oceniania wypowiedzi ustnej

Ponieważ część ustna egzaminu maturalnego z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym ulega radykalnym zmianom, poniżej przedstawiono szczegółowy opis oceniania tej części egzaminu.

Dotychczas za odpowiedź ustną na egzaminie maturalnym z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym można było uzyskać maksymalnie 20 punktów (prezentacja tekstu 0-8 punktów, rozmowa na podstawie tekstu 0-6 punktów i umiejętności językowe 0-6 punktów).

Od roku szkolnego 2014/2015 każda wypowiedź ucznia będzie oceniana pod względem:

1. Zgodności wypowiedzi z poleceniami (maksymalnie 14 punktów).
2. Umiejętności językowych (maksymalnie 16 punktów).

⁴ W kryterium *zgodność z poleceniem* niezmiennie brane są pod uwagę elementy treści i formy. Szczegółowe kryteria dostępne są w *Informatorze o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015*.

Zadanie 1	Odpowiedzi na 3 pytania: 0-6 punktów
	1a – 1 element do rozwinięcia ⁵
	1b – 1 element
	1c – 2 elementy
Zadanie 2	Prezentacja: 0-4 punktów 1. zgodność wypowiedzi z poleceniem; 2. złożoność argumentacji; 3. logika i spójność wypowiedzi; 4. kompozycja, forma wypowiedzi. Wypowiedź ocenia się w pierwszej kolejności pod względem kryteriów 1. i 2., następnie przyznaje się punkty w odniesieniu do kryteriów 3. i 4.
	Odpowiedzi na 3 pytania: 0-4 punktów 1. adekwatność odpowiedzi do zadanego pytania; 2. stopień złożoności argumentacji, adekwatność reakcji zdającego w problemowych sytuacjach komunikacyjnych. Podobnie jak w przypadku prezentacji, wypowiedź ocenia się w pierwszej kolejności pod względem kryteriów 1. i 2.

Tabela 7. Kryteria oceniania wypowiedzi ustnej

Nie należy zapominać, że zdający może przerwać egzamin w każdym momencie. Jeżeli przystąpił do realizacji tylko jednego zadania, w zakresie umiejętności językowych otrzymuje maksymalnie 8 punktów (po 2 z każdego przedziału). Dokładne tabele sumaryczne przyznawania punktów za poszczególne części egzaminu znajdują się w *Informatorach o egzaminie maturalnym od roku 2014/2015* dostępnych na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i na stronach internetowych okręgowych komisji egzaminacyjnych.

UMIĘJĘTNOŚCI JĘZYKOWE	
0-5 punktów	Zakres środków leksykalno-gramatycznych
0-5 punktów	Poprawność środków leksykalno-gramatycznych
0-3 punktów	Płynność wypowiedzi
0-3 punktów	Wymowa

Tabela 8. Punktacja w zakresie umiejętności językowych

5 Element, do którego uczeń jedynie nawiązał: komunikatywna wypowiedź, w której zdający odniósł się do zagadnienia wskazanego w poleceniu; element rozwinięty: w wypowiedzi zdający nawiązał do zagadnienia wskazanego w poleceniu i wnikliwie omówił co najmniej jeden jego aspekt.

Podsumowanie

Wprowadzenie podstawy programowej jednoznacznie określić można jako długofalowe działanie innowacyjne w polskiej oświacie. Nowa *Podstawa programowa* mocno podkreśla, iż nadrzędnym celem w kształceniu językowym jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych uczniów zarówno w mowie, jak i w piśmie. Wdrożenie zmian w egzaminie maturalnym z języka nowożytnego na poziomie dwujęzycznym zostało zaplanowane na lata 2012 i 2015. Reforma szkolnictwa mająca oczywiście swoje umocowanie w odpowiednich ministerialnych rozporządzeniach jasno wskazuje na dynamikę polityki oświatowej.

Zatem słusznie zauważa dr Marcin Smolik, że egzamin jest niczym produkt, który charakteryzuje tzw. *zakładana żywotność* (Smolik 2012:33). Stwierdzenie, iż rok 2015 będzie ostatnim etapem zmian, jest błędem. Z pewnością będą kolejne innowacje, mające na celu przede wszystkim zmiany w ramach konsekwentnego dążenia systemu oświaty do poprawy jakości kształcenia uczniów w polskiej szkole. Nie należy także zapominać o planach wprowadzenia na świadectwa maturalne w 2015 r. dodatkowej formy przedstawienia wyniku uzyskanego przez ucznia w postaci jego pozycji na skali centylowej. Rekrutacja na uczelnie wyższe stanie się tym samym prostsza i bardziej obiektywna.

Bibliografia

- CKE (2013) *Informator o egzaminie maturalnym z języka francuskiego od roku szkolnego 2014/2015*.
- CKE (2010a) *Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012*.
- CKE (2010b) *Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego będącego drugim językiem nauczania w szkołach lub oddziałach dwujęzycznych od roku szkolnego 2011/2012*.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- MEN (2009) Założenia kształtu systemu egzaminów końcowych dostosowanych zakresowo do nowej podstawy programowej. [online] [dostęp 10.05.2014].
- MEN (2008) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. [online] [dostęp 12.05.2014].
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Smolik, M. (2012) *Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 22-33 [online] [dostęp 05.05.2014].

dr Małgorzata Molska

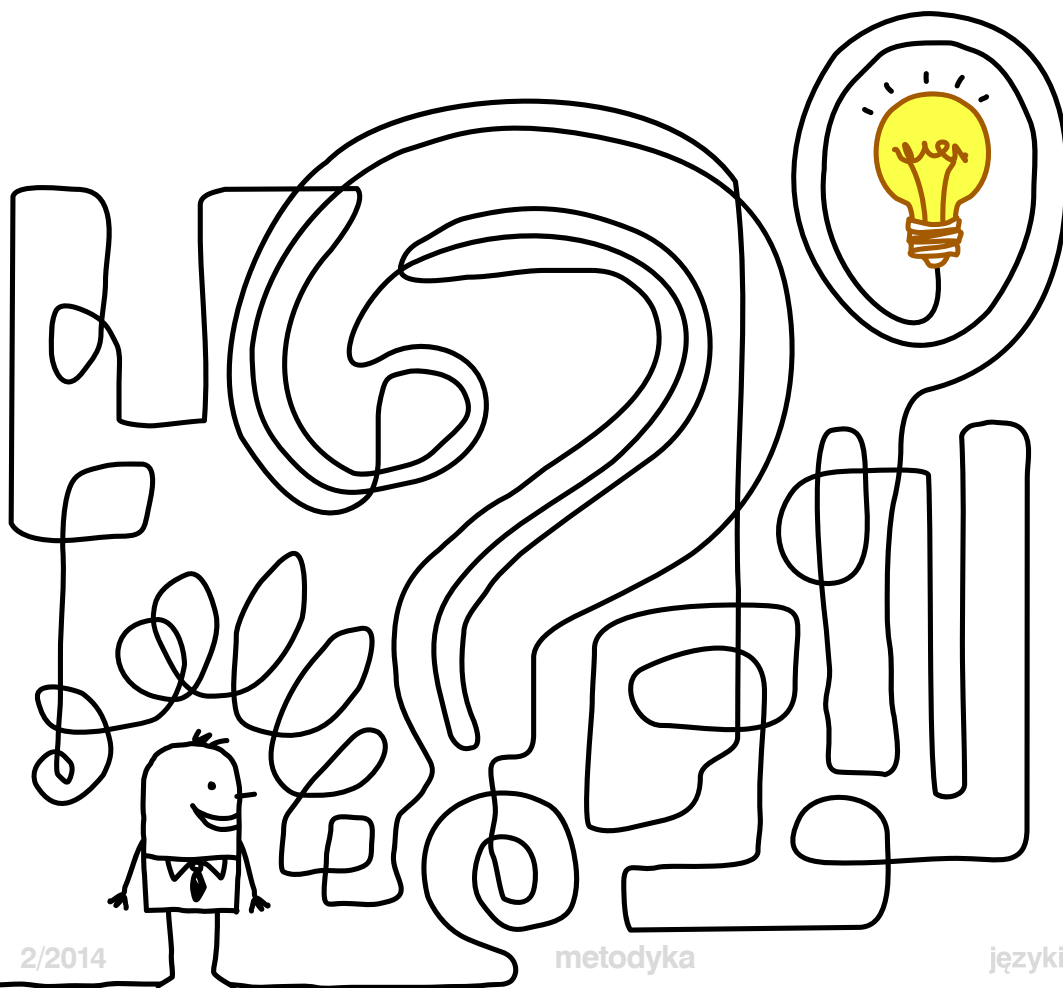
Nauczycielka języka francuskiego w XVI LO im. S. Sempołowskiej z oddziałami dwujęzycznymi w Warszawie, współpracuje z Instytutem Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.



Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty). Uwaga! Czytanie!

Monika Cichmińska

W pierwszym tekście dotyczącym sprawdzianu szóstoklasisty (JOWS 1/2014) zastanawialiśmy się, jak rozwijać sprawność słuchania nie tylko pod kątem samego sprawdzianu, ale przede wszystkim jako sprawność językową i życiową. W drugim tekście z serii przyjrzymy się umiejętności czytania.



Celem niniejszego, tak jak pozostałych tekstów z tej serii, jest próba przekonania Czytelników, że warto zatrzymać się na chwilę i zastanowić nad naszą nauczycielską postawą wobec sprawdzianu: czy na pewno nie reagujemy automatycznie na słowo „sprawdzian” i nie zastępujemy nauczania treningiem egzaminacyjnym? Wspomniana w poprzednim tekście psycholog Ellen Langer, która wprowadziła pojęcie uważności w uczeniu się (1990, 1998), opisuje ową uważność jako elastyczny stan umysłu, w którym jest on otwarty na nowe doświadczenia i informacje, nieustannie buduje nowe kategorie, w pełni świadomy istnienia wielu różnorodnych perspektyw (Langer 1998:4). Uważność nakazywałaby więc spokojne rozważenie kilku różnych punktów widzenia w związku z przygotowaniem uczniów do każdego rodzaju egzaminu, na przykład do sprawdzianu. W moim przekonaniu możliwe jest skuteczne nauczanie języka obcego w taki sposób, że jednocześnie kształcimy nie tylko umiejętności językowe, ale też życiowe. W tym tekście zastanowimy się nad nauczaniem sprawności czytania.

Czytanie w języku ojczystym i obcym

Czytanie, tak jak słuchanie, stanowi jedną z kluczowych umiejętności w życiu każdego człowieka. W nauczaniu języków obcych czytanie jest powszechnie uważane za łatwiejsze niż słuchanie, ponieważ tekst napisany można czytać we własnym tempie, można go szybko przejrzeć, by stwierdzić, jakiego tematu dotyczy. Można też się zatrzymać i zastanowić nad zrozumieniem nowego wyrazu czy wyrażenia, można do niego wracać kilka razy i za każdym razem rozumieć go lepiej (Brown 2011). Pod tym względem umiejętność słuchania wydaje się dużo trudniejsza, szczególnie w warunkach testowych. Pomimo tego, uczniowie nie zawsze radzą sobie z czytaniem – zarówno w życiu codziennym, w klasie, jak i na egzaminach.

Proces czytania, tak jak słuchania, jest często uważany za umiejętność bierną, czyli bez aktywnego udziału ucznia. Opinia ta jest prawdziwa tylko pod tym warunkiem, że oddzielimy ucznia od jego mózgu. Uczeń rzeczywiście siedzi nieruchomo na krześle i wodzi oczyma po literach, ale jego mózg wcale nie jest bierny – wręcz przeciwnie: wykonuje bardzo intensywną pracę, wymagającą koncentracji, a przede wszystkim uważności, oraz głębokiego zanurzenia się w czytany tekst (Grabe i Stoller 2002).

Czytanie w języku obcym jest często traktowane przez nas po macoszemu, prawdopodobnie w efekcie błędnego przekonania, że skoro uczeń umie czytać w języku ojczystym, będzie też umiał czytać w języku obcym. Kwestia tak zwanego transferu umiejętności budzi jednak wiele kontrowersji (Alderson 1984; Grabe i Stoller 2002). Pomimo że większość badaczy zgadza się co do tego, iż taki transfer umiejętności istnieje, ma on wiele ograniczeń. Grabe i Stoller zwracają uwagę na fakt, iż uczniowie uczący się języka obcego, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania, zawsze uciekają się do swoich umiejętności językowych, umiejętności czytania w języku ojczystym oraz do swojej wiedzy o świecie, co czasem pomaga, ale może też szkodzić lub wręcz opóźniać naukę umiejętności czytania w języku obcym (2002).

Walter (2007) proponuje nieco inne podejście do problemu czytania w języku ojczystym i obcym. Zastępuje metaforę transferu pojęciem dostępu (ang. *access*) (Walter 2007). Jej propozycja opiera się na koncepcji Gernsbacher i jej współpracowników. Wedle tej koncepcji, rozumienie jest ogólną umiejętnością kognitywną, która nie dotyczy wyłącznie języka (Gernsbacher, Varner i Faust 1990). Wręcz przeciwnie: uruchamiamy te same procesy i mechanizmy kognitywne, gdy próbujemy zrozumieć sens każdej opowieści, niezależnie do tego, czy jest to opowieść przeczytana czy usłyszana, czy ma postać komiksu, historyjki obrazkowej czy niemego filmu. Co więcej, umiejętność rozumienia tekstu kształtuje się nie jako element rozwijających się umiejętności w języku ojczystym, ale równoległe z nimi, stanowi jednak niezależny byt. A skoro tak, to być może nasi uczniowie nie potrzebują transferu umiejętności, tylko dostępu do niej.

Walter zwraca uwagę na fakt, że rozumienie tekstu czytanego ma pewne cechy swoiste, ponieważ wpływ na cały proces rozumienia mają wyznaczniki językowe (np.: struktury gramatyczne, słownictwo, rodzaj tekstu). Walter sugeruje, że problemy uczniów z czytaniem na niższych poziomach zaawansowania wynikają z faktu, że zbyt wolno przetwarzają oni informacje na poziomie rozumienia pojedynczych zdań. Skupiając uwagę na przetwarzaniu i rozumieniu tych zdań, nie mają dostępu do umiejętności wyższego rzędu. Zatem, jak pisze Komorowska, zadaniem nauczyciela powinno być przede wszystkim *doprowadzenie ucznia do poziomu językowego umożliwiającego zrozumienie tekstu poprzez wcześniejsze zapoznanie z potrzebnym słownictwem i strukturami gramatycznymi* (Komorowska 2009:189).

Oznacza to, że lekcje, w czasie których będziemy pracować nad czytaniem tekstów i przygotowywaniem uczniów do sprawdzianu z języka obcego, mogą stać się również okazją do doskonalenia umiejętności rozumienia w ogóle. Podane poniżej sugestie dotyczące uważnego planowania lekcji pod tym kątem odnoszą się do przykładowych zadań z *Informatora o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015* (IOS) oraz *Przykładowego zestawu zadań* (PZZ) opublikowanego przez CKE w grudniu 2013 r.

Na początku było... wprowadzenie

Jak pisze Żylińska (2013), aby nauczanie czegokolwiek było skuteczne, należy przede wszystkim przygotować do pracy mózg ucznia. Nie wystarczy rozdać uczniom teksty do czytania i zadania do wykonania. Aby praca nad/z tekstem była skuteczna i ciekawa, to nauczyciel już wcześniej musi się napracować. Po pierwsze, musi uważnie przeczytać tekst i zastanowić się, jakie schematy (językowe i pozajęzykowe) uruchomić, by pobudzić uczniów do myślenia i zainteresowania; jakie elementy tekstu mogą uczniom sprawić problemy, i jakie zadania skonstruować. Według Badeckiej-Kozikowskiej (2008), to właśnie ta część lekcji powinna trwać najdłużej – to, co dzieje się w klasie przed przeczytaniem tekstu.

1. Uruchamianie wiedzy pozajęzykowej.

Jak zauważa Willingham, nie można oczekiwać, że uczeń będzie analizował tekst, jeśli nie będzie wiedział, czego ten tekst dotyczy. W opisywanych przez niego badaniach uczniowie osiągnęli gorsze lub lepsze wyniki w testach na czytanie ze zrozumieniem (w języku ojczystym) w zależności od tego, czy posiadali wiedzę dotyczącą danego tematu (2009). Im więcej wiemy na określony temat, tym łatwiej jest nam rozumieć tekst dotyczący danego zagadnienia: rozumienie tekstu nie polega bowiem jedynie na odkodowaniu znaczenia poszczególnych słów i struktur, ale na uruchomieniu wiedzy pozajęzykowej, jaką posiadamy.

Aby aktywizować wiedzę pozajęzykową uczniów i ustalić kontekst tekstu, można rozpocząć pracę nad tym tekstem na kilka sposobów:

a. Zadać pytania wprowadzające, odnoszące się do treści tekstu. Na przykład w odniesieniu do zadania 8. (IOS) można zapytać, czy ktoś prowadzi sam, lub zna kogoś, kto prowadzi, pamiętnik, jak często dokonuje wpisów, na jakie tematy itp. Niejako przy okazji uruchomi się wiedza językowa uczniów, może się też pojawić potrzeba wyjaśnienia słów, których uczniowie nie znają w języku obcym, a są im one potrzebne do rozmowy na dany temat.



Zadanie 8.

Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015

b. Odnieść się tylko do pytań lub poleceń dotyczących danego tekstu, czyli polecić uczniom, by zakryli tekst, lub zapisać same pytania na tablicy. Na przykład w zadaniu 11. (PZZ) uczniowie mają zdecydować, jaki jest temat każdego tekstu. Podane są cztery możliwości: prezent, dziewczynka, nauczyciel i przedmiot szkolny. Uczniowie mogą zastanowić się – w parach lub całą grupą – o czym sami by napisali, gdyby musieli wypowiedzieć się na te tematy. Mogą np. zaproponować, że napisaliby o swoim ulubionym przedmiocie lub nauczycielu albo o przedmiocie, którego nie lubią.



Zadanie 11.

Przykładowy zestaw zadań z języka angielskiego

c. Odnieść się do ilustracji, które pojawiają się w odpowiedziach, tak jak w zadaniu 8. (IOS): uczniowie czytają zatem pytania, a potem udzielają na nie odpowiedzi w zależności od tego, co widzą na ilustracji.

2. Uruchamianie wiedzy językowej.

Skuteczna praca z tekstem polega nie tylko na uruchomieniu wiedzy pozajęzykowej, ale też językowej, czyli należy odnieść się do tych struktur gramatycznych i słownictwa, które się w tekście pojawiają. Można zatem:

a. Przypomnieć i powtórzyć struktury gramatyczne, jakie się pojawiają w danym tekście. Na przykład w zadaniu nr 8 (IOS) możemy zapytać o to, jakiego czasu użyjemy, by o czymś napisać, skoro w pamiętniku zazwyczaj piszemy o tym, co się już stało? Możemy też poprosić uczniów, by podali przykładowe zdania, które mogliby napisać o minionym dniu w swoich pamiętnikach.



Zadanie 8.

Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015

b. Podać słownictwo kluczowe dla danego tekstu lub tekstów: sprawdzić znajomość słownictwa, które uczniowie napotkają przy czytaniu i/lub zapytać, czego tekst będzie dotyczył. Na przykład, przed przeczytaniem zadania 7. (IOS) można napisać

na tablicy następujące wyrazy: *brands, film, finish line, race, trip*, powiedzieć, że pojawiają się one w pięciu krótkich tekstach, które odnoszą się do jednego tematu i poprosić o podanie możliwych odpowiedzi. Jest to również okazja, by sprawdzić zrozumienie słownictwa kluczowego i wytłumaczyć je, jeśli zachodzi taka potrzeba. Można też zapowiedzieć, że uczniowie będą czytać pięć różnych tekstów dotyczących jazdy na rowerze i zapytać, jakich słówek mogą się spodziewać w tekstach.



Zadanie 7.

Informator o sprawdzianie
od roku szkolnego 2014/2015

Elicytacja słownictwa oraz struktur gramatycznych pomaga uczniom uruchomić nie tylko wiedzę językową, ale też schematyczną. Strategia ta pomaga ukierunkować uwagę uczniów na słowa, zwroty i struktury gramatyczne, które pojawią się w czytanych tekście/tekstach.

Ważnym elementem przygotowania do sprawdzianu oraz ćwiczenia umiejętności czytania w ogóle jest uświadomienie uczniom, że – w miarę rozwoju ich kompetencji językowej – teksty do czytania będą coraz bardziej skomplikowane. Może się zdarzyć, że uczniowie nie będą znać lub pamiętać jakiegoś wyrazu lub wyrażenia. Należy więc uczniów uwrażliwiać na fakt, że jest to zupełnie naturalne, i wcale nie oznacza, że nie rozumieją całego tekstu lub nie odpowiedzą na jakieś pytanie. Innymi słowy, muszą być przygotowani na sytuację, że będą musieli zrozumieć dany tekst, nawet jeśli nie będą znali wszystkich słów. Jak pisze Komorowska, w ćwiczeniu umiejętności czytania *kształcimy globalne zrozumienie i domysł. Przede wszystkim sprawdzamy rozumienie ogólnego sensu, potem dopiero rozumienie szczegółów* (2009:195). Warto więc od czasu do czasu nie wyjaśniać i nie podawać nowego słownictwa przed przeczytaniem tekstu, a zrobić to dopiero po wykonaniu zadań na rozumienie. Co więcej, w *Informatorze* (IOS) pojawia się informacja, tuż pod listą obowiązujących struktur gramatycznych, że *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* (IOS 2013:98). Tym bardziej należy kształcić w uczniach przekonanie, że nieznanie jakiegoś wyrazu lub struktury nie musi oznaczać, że nie rozumieją oni ogólnego sensu całego tekstu lub nie dadzą rady odpowiedzieć na wszystkie pytania testu.

3. Wiedza językowa i pozajęzykowa a typy tekstów.

Bardzo ważna w nauce czytania jest również świadomość tego, że istnieją różne rodzaje tekstów, i że teksty różnią się między sobą nie tylko treścią, ale też układem graficznym, stylem, słownictwem czy strukturami gramatycznymi. Warto o tym z uczniami rozmawiać nie tylko przy okazji treningu egzaminacyjnego, ale w czasie lekcji, na których pojawiają się różnego rodzaju teksty. Zgodnie z podstawą programową, uczeń na tym poziomie znajomości języka obcego powinien umieć rozpoznać teksty takie, jak: list prywatny, e-mail, SMS, zaproszenie czy opowiadanie. Umiejętność ta jest testowana w zadaniu, w którym uczniowie muszą się zapoznać z pięcioma rodzajami tekstów, na przykład w zadaniu 7. (IOS) są to: ogłoszenie, ulotka, wpis na forum internetowym, e-mail oraz fragment programu telewizyjnego z krótkim opisem filmu.

Można zatem pokazać uczniom taki zestaw tekstów i zadać następujące pytania:

- Popatrzcie na teksty, ale ich nie czytajcie. Czy potraficie zgadnąć, jakie to teksty? Czy układ graficzny może pomóc to określić?
- Jakiego języka używa się zazwyczaj w SMS-ach/e-mailach /ogłoszeniach/ itp.?
- Jak zazwyczaj zaczyna się i kończy e-mail/list itp.?

4. Pobudzanie ciekawości.

Uruchamianie wiedzy językowej i pozajęzykowej uczniów często wiąże się też z rozbudzaniem ich ciekawości, a umysł zaciekawiony to umysł zmotywowany do pracy. Warto więc tak planować ćwiczenia poprzedzające czytanie, aby wzbudzały zainteresowanie uczniów. Moje doświadczenie podpowiada, że dzieci lubią zadania, które stanowią pewien rodzaj zagadki czy wyzwania. Na przykład, w odniesieniu do zadania 10. (PZZ) można pokazać uczniom tylko pytania (np.: *Do you know how much a guitar lesson costs?*) i kazać im zastanowić się, w jakim tekście można znaleźć takie informacje, i gdzie takie teksty mogą się pojawić. Jeśli uczniowie odpowiedzą, że w ogłoszeniu, to – gdzie można takie ogłoszenie znaleźć: w gazecie lokalnej, Internecie czy sklepie muzycznym? Taki rodzaj pytań nie tylko pobudza myślenie na określony temat, nie tylko aktywizuje wiedzę uczniów na temat świata wokół nich, ale też zachęca do swobodnej wymiany pomysłów i kreatywnego myślenia.

5. Zadania do wykonania.

W życiu codziennym czytanie tekstów zawsze wiąże się z określonym celem – nawet jeśli celem tym jest czytanie dla

przyjemności (choć w większości przypadków owa przyjemność wiąże się też przecież z rozwiązaniem zagadki kryminalnej czy wyjaśnieniem motywów postępowania głównych bohaterów). Aby dobrze pokierować uwagą uczniów, należy postawić przed nimi konkretne zadania. Podstawowe umiejętności, które są nam potrzebne na co dzień, a które uczniowie muszą opanować przed sprawdzianem, to zrozumienie ogólnego sensu tekstu (na przykład zadanie 11. PZZ) oraz wyszukiwanie w tekście informacji szczegółowych (na przykład zadanie 10. PZZ). Jeśli chcemy ćwiczyć umiejętność czytania, należy zacząć od ogólnego rozumienia tekstu: o czym jest tekst i jaki to rodzaj tekstu, a umiejętność wyszukiwania szczegółowych informacji ćwiczyć później, przy drugim czytaniu. Jeśli uczniowie mają za zadanie przeczytać tekst bardzo dokładnie, należy dać im tyle czasu, ile potrzebują, nie przeszkadzać im i spokojnie poczekać na uczniów najwolniejszych. Warto też pozwolić uczniom na porównanie własnych odpowiedzi w parach, zanim podamy im odpowiedź prawidłową.

Gdy mniej znaczy więcej

Tak jak pisałam w poprzednim artykule dotyczącym sprawności słuchania, uważne i przemyślane podejście do rozwijania umiejętności językowych przynosi lepsze efekty niż pospieszne zaliczanie kolejnych zadań. Lepiej poświęcić więcej czasu (nawet całą lekcję) na uważną i przemyślaną pracę nad jednym tekstem, niż po prostu prosić uczniów o wykonanie kolejnego zadania – oczywiście, jeśli naszym celem jest pójście drogą „czasem mniej znaczy więcej”. Pomijając warstwę leksykalną, jaką wnoszą teksty (warstwie tej poświęcony będzie mój kolejny artykuł), warto ćwiczyć różnego rodzaju sprawności, które w przyszłości pomogą naszym uczniom w lepszym – i bardziej automatycznym – przetwarzaniu czytanego tekstu, na co zwraca uwagę Walter (2007).

Dysponujemy wieloma technikami, które mają za zadanie wspomóc przetwarzanie i rozumienie czytanego tekstu. Można na przykład poprosić uczniów, aby:

- podkreślili słowa/zdania, w których kryją się odpowiedzi na pytania;
- podkreślili słowa/zdania, które niosą informacje główne i tworzą sens całego tekstu;
- podkreślili słowa/zdania, które mają zmylić czytelnika i naprowadzić ich na niepoprawną odpowiedź;
- streścili przeczytany tekst i przedstawili go w formie tabelki lub wykresu; na przykład uczniowie mogą przedstawić

typowy dzień Laury z zadania 9. (PZZ) w formie wykresu, na którym na osi czasu napiszą godziny, i skrótoowo opiszą, co po kolei robi Laura (*bike, school, lunch break, end of school, piano*);



Zadanie 9.

Przykładowy zestaw zadań

- na podstawie przeczytanego tekstu/tekstów napisali pytania na zrozumienie. Bardzo dobrze sprawdzi się tu zadanie 10. (PZZ), w którym jest do przeczytania 5 krótkich tekstów, uczniowie mogą więc napisać w parach po 5 pytań (po jednym do każdego tekstu), a potem, już w innej parze, zadawać sobie nawzajem pytania i na nie odpowiadać (na przykład: *Why can't Ann meet Tom today?* – tekst A, *What time does the concert of Black Cats start?* – tekst B itd.). Ćwiczenie takie prowadzi do naprawdę głębokiego rozumienia tekstu, a przy okazji jest świetnym ćwiczeniem na zadawanie pytań, w końcu też ćwiczeniem komunikacyjnym.



Zadanie 10.

Przykładowy zestaw zadań

6. To samo inaczej – synonimy i parafraza.

Ważnym elementem kompetencji czytelnika jest świadomość, że te same treści mogą być wyrażone inaczej: trzeba to uczniom pokazywać i ćwiczyć z nimi wyszukiwanie parafraz. Uważny czytelnik z pewnością zauważy, że w zadaniu 10. (PZZ) pytania, jakie mama zadaje chłopcu (Tom), są sformułowane w sposób inny niż w tekstach, do których pytania te się odnoszą. Przykładowo, jedno z pytań to: *Do you know where to buy a cheap guitar?*, a w tekście C pojawia się odpowiedź na to pytanie w następującej formie: *In the music shop they are really expensive, (...) so look for it on the Internet or in big shopping centres.* Można ćwiczyć z uczniami rozpoznawanie synonimów pojedynczych słów, wyrażeń czy nawet całych zdań, rozpoznawanie jest bowiem pierwszym krokiem na drodze do samodzielnego parafrazowania, czyli umiejętności niezbędnej na kolejnych etapach edukacji językowej i na kolejnych egzaminach. Jeśli zauważymy, że uczniowie dobrze radzą sobie z rozpoznawaniem synonimów, można pokusić się o wykonanie ćwiczenia, w którym uczniowie będą sobie nawzajem pisać pytania do tekstu/tekstów z wykorzystaniem parafrazy.

Uważność w czytaniu

Jednym z problemów związanych ze sprawdzianem jest to, że uczniowie czasami błyskawicznie decydują się na pierwszą odpowiedź, która wydaje im się poprawna, zamiast w skupieniu przeczytać tekst do końca. Może to wynikać z problemów z dokładnym zrozumieniem tekstu, ale może też wynikać z lenistwa i chęci skończenia zadania tak szybko, jak się da. Przykład kontekstu do takiego zachowania można z łatwością zauważyć w zadaniu 8. (IOS): pytanie numer 2 dotyczy godziny, o której rodzina wstała w sobotę. Ponieważ w tekście jako pierwsza pojawia się godzina siódma, uczniowie często wybierają tę odpowiedź, choć jest ona nieprawidłowa. Oczywiście, można uczniom powtarzać do znudzenia, by przeczytali tekst do końca, zanim wybiorą prawidłową odpowiedź. Można też uwrażliwić ich na to, że w tekście pojawiają się informacje, które mają za zadanie ich zmylić i naprowadzić na złą odpowiedź. Łatwo zorganizować to jako grę, w której zadaniem uczniów jest wytropić pułapki zastawione przez autorów zadania i podkreślić je w tekście na czerwono, a prawidłowe odpowiedzi – na czarno lub niebiesko. Uczniowie zauważają wtedy z łatwością, że tekst pełen jest takich pułapek, a cała nadzieja w tym, że na prawdziwym sprawdzianie będą pamiętać o czerwonym kolorze i nie wpadną w sidła zastawione przez autorów zadań.

Jestem tym, co czytam

Rozwijając i ćwicząc sprawność czytania u dzieci, stoimy na początku drogi, jaką jest osiągnięcie pełnej kompetencji w tej sprawności: wykształcenie czytelnika krytycznego, który czyta tekst dogłębnie i z uwagą, potrafi poddać go krytycznej analizie, poszukać ukrytych znaczeń, odnaleźć metafory i dostrzec ironię (Wolf 2009). Ale jest to początek pięknej drogi – śmiem twierdzić, że czytanie może być najpiękniejszą umiejętnością, jakiej kiedykolwiek będziemy uczyć.

Warto zastanowić się, jakimi drogami poprowadzić uczniów, by czytanie stało się dla nich nie tylko jedną z testowanych umiejętności, ale przede wszystkim ciekawym zajęciem i sposobem szukania nowych treści – językowych i pozajęzykowych. Warto wyjść poza podręcznik i materiały egzaminacyjne i raz na jakiś czas pokazać uczniom – na przykładzie prawdziwych ogłoszeń lub e-maili (dostosowanych do ich poziomu językowego), że wszystko, czego uczą się w klasie, ma przełożenie na prawdziwe życie. Na przykład na umiejętność rozumienia ogłoszeń w hotelu,

rozkładu jazdy pociągów czy komunikatów wyświetlanych w automatach do sprzedaży biletów za granicą. Warto pokazywać, że czytanie ze zrozumieniem to przede wszystkim umiejętność życiowa, a nie zadanie na sprawdzianie.

Takie podejście być może wymaga treningu w uważnym czytaniu, któremu to my, nauczyciele, musimy się poddać, bo uczeń nie musi zdawać sobie sprawy z tego, że tak naprawdę to, co robi na ciekawej lekcji, przygotowuje go do sprawdzianu i każdego kolejnego egzaminu.

W kolejnym artykule z tej serii uważnie przyjrzymy się temu, jak na sprawdzianie będą testowane kompetencje leksykalne, oraz jak je należy rozwijać, pielęgnować i ćwiczyć – nie tylko na potrzeby sprawdzianu.



Scenariusz lekcji dotyczący nauki czytania

Bibliografia

- Alderson, J.C. (1994) Reading In A Foreign Language: A Reading Problem Or A Language Problem? W: J.C. Alderson i A.H. Urquhart (red.) *Readings in a Foreign Language*. Burnt Mill, Harlow: Longman, 1-24.
- Badecka-Kozikowska, M. (2008) *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Brown, S. (2011) *Listening Myths*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- CKE (2013) *Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa: Autor.
- CKE (2013) *Sprawdzian od roku szkolnego 2014/2015. Część 2. Język angielski. Przykładowy zestaw zadań*. Warszawa: Autor.
- Gernsbacher, M.A. Varner K.R. i Faust M. (1990) Investigating Differences in General Comprehension Skill. W: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16:430-45.
- Grabe, W., Stoller, F.L. (2002) *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
- Komorowska, H. (2009) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Langer, E. (1990) *Mindfulness*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Langer, E. (1998) *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Walter, C. (2007) First – to Second-language Reading Comprehension: Not Transfer, But Access. W: *International Journal of Applied Linguistics*, nr 1, 17.
- Willingham, D. (2009) *Why Don't Students Like School?* Josey-Bass.
- Wolf, M. (2007) *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Icon Books.
- Zylińska, M. (2013) *Newodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

dr Monika Cichmińska

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



Język na wynos, czyli dwujęzyczność dla początkujących

Grzegorz Śpiewak

Czego naprawdę potrzebuje początkujący, by zacząć mówić w języku obcym? Gdzie i kiedy może to dostać? W trzecim z serii tekstów inspirowanych koncepcją deDOMO prezentujemy nowe argumenty na rzecz podejścia leksykalno-funkcjonalnego i wykorzystania języka ojczystego do nauki języka obcego w polskim domu i w szkole.



Na wynos – prześledźmy na wstępie najczęstsze konotacje tego określenia: *gotowe do użytku, raczej do szybkiej konsumpcji, zapakowane*.

Odnoszą się one oczywiście do jedzenia. A jaki rodzaj języka obcego można by tak określić? Na początku zaznaczmy jedynie, że jest to z pewnością język, o którym początkujący mogą jedynie pomarzyć. Bo język obcy u początkującego jest radykalnie *rozpakowany* na poszczególne dźwięki, słówka i reguły gramatyczne – składniki mało przydatne *tu i teraz*. Po co jednak początkującemu gotowe danie, można by zapytać, skoro znajduje się on daleko od miejsca i sytuacji, w których mógłby swoje językowe umiejętności skosztować? Czy nie lepiej powoli i cierpliwie uczyć się, jak łączyć ze sobą komunikacyjne składniki, nie ryzykując zakalca (czyli błędu) czy – co gorsza – zatrucia pokarmowego (wpadki, ośmieszenia itp.)? Odpowiadam innym pytaniem: czy uczącego się, który marzy o językowej sprawności na miarę kulinarnych wyczynów Jamiego Oliviera, naprawdę może zadowolić (i zmotywować do dalszych starań) cierpliwe stanie na komunikacyjnym zmywaku na zapleczu restauracji?! Mówiąc poważnie, nic tak nie cieszy, zwłaszcza na początku procesu uczenia się języka, jak poczucie sensowności naszych wysiłków. Co zaś jest bardziej sensowne dla przeciętnego początkującego, praktycznie niezależnie od wieku: poprawnie rozwiązać ćwiczenie gramatyczne, wyrecytować z pamięci kilka słówek, czy raczej np. umieć poprosić albo zapytać o coś, choćby z kiepskim akcentem i bez tej czy innej końcówki?

Pisałem o tym już w pierwszym tekście z serii *Język obcy udomowiony* (Śpiewak 2012). Przedstawiłem tam koncepcję alternatywnego mechanizmu motywacyjnego, który może uczącemu się pomóc przezwyciężyć początkowe poczucie braku przydatności języka obcego¹, pozwalając odczuć realną satysfakcję z podejmowania pierwszych prób użycia go do rzeczywistego celu komunikacyjnego, zwłaszcza jako instrumentu do realizacji istotnej, życiowej potrzeby. Szczególnie w sytuacji, gdy te ważne potrzeby mogą zrealizować osoby, które władają tym samym językiem ojczystym, co uczący się, a zatem komunikacyjna potrzeba użycia języka obcego

1 To poczucie braku przydatności komunikacyjnej nazwaliśmy, za Henrym Widdowsonem, obcością języka obcego. Konieczność pokonania tej obcości to jeden z zasadniczych tematów, powracający wielokrotnie w pracach Widdowsona; stosunkowo niedawno (1994:284) pisał: *You are proficient in language to the extent you possess it, make it your own, bend it to your will [...] rather than simply submit to the dictates of its form [...] [podkr. autora]*.

Oczywiście bardzo łatwo zdławić entuzjazm do podejmowania wczesnych prób komunikacyjnych, skupiając uwagę uczącego się nie na komunikacyjnym sukcesie, choćby częściowym, lecz na formalnojęzykowych niedostatkach, czyli na błędach.

właściwie w ogóle się nie pojawia, o ile nie stworzymy szczególnych warunków².

Oczywiście bardzo łatwo zdławić entuzjazm do podejmowania takich wczesnych prób komunikacyjnych (z konieczności niedoskonałych pod względem formy), skupiając uwagę uczącego się nie na komunikacyjnym sukcesie, choćby częściowym, lecz na wspomnianych już powyżej zakalcach – formalnojęzykowych niedostatkach, czyli na błędach. O tym, jak wielkie niesie to ryzyko i jak można próbować go uniknąć, pisałem w tekście drugim z tej serii (Śpiewak 2013). Apelowalem w nim, by – na przekór pedagogicznym przyzwyczajeniom i odruchom – zaakceptować błąd językowy jako nie tylko nieodłączny, ale wręcz pożądaný objaw uczenia się, zwłaszcza jeśli uwaga ucznia skupia się tam, gdzie właściwie powinna, czyli na treści komunikatu raczej niż na jego poprawności.

Inspiracją dla obydwu tych tekstów jest refleksja nad proedukacyjnymi zachowaniami rodziców wobec swoich dzieci oraz nad pewnymi cechami domowych interakcji, które pozostają, moim zdaniem, niedoceniane na gruncie nauczania języka obcego. Z tych właśnie obserwacji zrodziło się

2 Jak stworzyć takie sprzyjające warunki i sam mechanizm motywacyjny w polskim domu, wyjaśniam szczegółowo rodzicom w publikacji popularyzatorskiej *Angielski dla rodziców deDOMO. Przewodnik metodyczny*; jak to osiągnąć w polskim przedszkolu, a nawet (po części) w polskiej szkole, pisałem w JOwS 4/2012.

podejście deDOMO i koncepcja udomawiania języka obcego. Nie tylko w warunkach domowych, z udziałem rodziców i dzieci, dla których deDOMO prymarnie powstało, ale także jako (potencjalnie) atrakcyjne wzmocnienie³ i urealnienie metodologii głównego nurtu, w tym szczególnie podejścia komunikacyjnego. O niedostatkach tego ostatniego pisałem również obszernie w poprzednich tekstach. O czym więc warto jeszcze mówić?

Językowy szybkar

Odpowiedzią na to pytanie jest właśnie tytuł tego tekstu, ściślej zaś, jego pierwszy człon. Ma on zwrócić uwagę na sam komunikat, przy czym interesować nas tym razem będzie nie tyle jego efekt czy skuteczność przekazu, ale sam dobór środków językowych, który powoduje, że dany ciąg wyrazów w ogóle ma jakąś wartość komunikacyjną. Zwłaszcza w przypadku, gdy zakres tych środków językowych jest ogólnie mocno ograniczony. Mówiąc wprost, warto zastanowić się nad tym, czego najbardziej potrzebuje początkujący, aby mieć jakąkolwiek szansę zrozumieć albo przekazać sensowny komunikat w języku nadal dość obcym. I zastanowić się też oczywiście nad tym, czy i jak możemy mu to zapewnić jako pedagodzy.

Na początek przeprowadźmy mały eksperyment myślowy. Wyobraźmy sobie, że właśnie wybieramy się w podróż do kraju, którego języka nie znamy. Którą z wymienionych książek najchętniej wrzucimy do walizki:

- podręcznik dla początkujących;
- repetytorium gramatyczne;
- słownik dwujęzyczny;
- rozmówki?

Myszę, że większość Czytelników zgodzi się z Georgem Woolardem, z którego najnowszej książki⁴ ten przykład przytoczyłem: w takiej sytuacji nikt nawet nie pomyśli o podręczniku ani o żadnym kompendium gramatycznym. Niektórzy może wyciągną rękę w kierunku słownika, ale raczej tylko w pierwszym odruchu. Bezapelacyjnie wygrywają zaś rozmówki. Bowiem przy wszystkich ich oczywistych

niedoskonałościach i ograniczeniach, to właśnie w nich znajduje się język w formie *na wynos*: gotowe do użycia, *zapakowane* komunikaty, których tworzenie Woolard określił w tytule swojej książki bardzo ciekawym neologizmem *messaging*, dokonując konwersji rzeczownika *message* na wiele mówiący czasownik *to message*. Chciał w ten sposób niewątpliwie położyć nacisk na coś, czego jemu samemu – jako uczącemu się – dotkliwie brakuje w standardowej metodyce nauczania języka obcego⁵. A jest tym czymś wsparcie uczącego się w tworzeniu pełnowartościowych obcojęzycznych komunikatów jako zasadnicza oś programu nauczania, i to od samego początku.

Podsumowując: uczący się na poziomie początkowym chce się komunikować, ale nie jest w stanie samodzielnie komunikatu *spakować*. A zatem komunikaty, których potrzebuje, musi dostać od razu gotowe, *na wynos*! Czy jednak w ogóle je zrozumie?

Smak języka obcego w... ojczystym

Komunikaty muszą być dla samego uczącego się zrozumiałe, oczywiście jako komunikacyjne, spakowane całości, przynajmniej na początku, gdy niski poziom znajomości języka obcego *de facto* uniemożliwia świadomą analizę ich gramatycznych i leksykalnych składników. Jak pomóc początkującemu ten ogólny sens uchwycić? Zdaniem Woolarda, odpowiedź może być tylko jedna: posłużyć się językiem ojczystym. Tym bardziej, że – tak czy inaczej – każdy początkujący myśli w kategoriach *A co to znaczy po polsku?* lub *A jak to będzie po hiszpańsku?* itp. Odbieranie mu do tego prawa poprzez upieranie się na komunikację tylko i wyłącznie w języku docelowym, to – zdaniem coraz większej liczby teoretyków, także anglosaskich – wynaturzenie podejścia komunikacyjnego (Andrewes 2005:5-11).

Podkreślmy, że nie chodzi tu o powrót do klasycznej metody tłumaczeniowej (choćby dlatego, że było jej bardzo daleko do funkcjonalnego wymiaru języka), ale o to, by znaleźć dla języka ojczystego należne mu miejsce w dydaktyce językowej. Doprowadzi to, być może, do przekształcenia podejścia

³ O tym, że podejście to warte jest upowszechniania, świadczą z jednej strony entuzjastyczne komentarze rodziców i pedagogów, a z drugiej krytyczne reakcje niektórych teoretyków (por. polemiczny wobec podejścia deDOMO tekst autorstwa Pawła Schefflera i Hanny Wysockiej w numerze 3/2013 JOWS oraz artykuł prof. Tadeusza Zgółki w numerze 1/2014; do niektórych tez odniosę się w dalszej części tekstu).

⁴ Woolard, G. (2013) *Messaging. Beyond a Lexical Approach*. The Round – o tej znakomitej publikacji będzie jeszcze wielokrotnie mowa.

⁵ Oczywiście Woolard nie jest z pewnością w tym poczuciu braku osamotniony – por. choćby prowokacyjny blog Scotta Thornbury'ego *The (De-)Fossilization Diaries. A language teacher tries to crank up his Spanish* (www.scottthornburyblog.com), w którym niebawale dowcipnie i trafnie dokumentuje swoją (kolejną!) próbę uczenia się języka hiszpańskiego, analizując te wysiłki jako jeden z największych obecnie autorytetów w dziedzinie metodyki nauczania języka obcego.

komunikacyjnego w podejściu *komunikatowe*⁶, o czym jeszcze będzie mowa. Najpierw bowiem musimy doprecyzować samo pojęcie komunikatu dwujęzycznego.

Koktajl komunikacyjny

Jakich komunikatów chce/potrzuje początkujący? Na pewno nie tylko takich, jakie dostaje na kolejnych stronach standardowego podręcznika na poziomie A1, bo są one wszystkie podporządkowane niemal całkowicie progresji gramatycznej. A tymczasem początkującemu potrzeba na przykład takiego języka:

Przykładowa scenka

- Mummy, **where are we going to** go this year?
Mamusiu, dokąd pojedziemy w tym roku?
- Good question, honey. **Where would you like to** go?
Dobre pytanie, kochanie. Dokąd chciałabyś pojechać?
- **I don't** know..., maybe to grandpa Ed's.
Nie wiem, może do dziadka Edwarda?
- Yes honey, **it's** a good idea.
Tak kochanie, to świetny pomysł.

Źródło: *Angielski dla rodziców na wakacje*, deDOMO Education 2012

Dobór struktur językowych w powyższej scenie przykładowej jest całkowicie zamierzony, łącznie z ich gramatycznym wyrafinowaniem i zróżnicowaniem. Ktoś może tu zaoponować i stwierdzić, że to w ogóle nie jest język dla początkujących. Ale w tym właśnie rzecz! Fakt, że np. konstrukcja *be going to* pojawia się w programie nauczania stosunkowo późno, to efekt dominacji myślenia strukturalnego w konstruowaniu programu nauczania. Jak już pisałem w poprzednim tekście, jest to myślenie ugruntowane w metodyce głównego nurtu (pomimo deklarowanego nacisku na umiejętności komunikacyjne), co widać zarówno w spisach treści podręczników, jak i przekonaniu wielu nauczycieli o relatywnej ważności błędów gramatycznych. Bardzo łatwo jest uwierzyć, że to, co się później pojawia w programie nauczania, jest *obiektywnie* trudniejsze niż to, od czego zaczyna się część pierwsza podręcznika. Ale właściwie skąd my to wiemy?! Może jest zupełnie inaczej: trudne tak naprawdę jest to, czego nie daje

się wykorzystać, a tym samym powtarzać i utrwaląć? Tak twierdzimy w podejściu deDOMO, na podstawie licznych obserwacji wczesnych „dwujęzycznych” prób użycia języka, także przez stosunkowo małe dzieci.

Użyłem wyrazu „dwujęzyczny” prowokacyjnie – stąd właśnie paradoksalnie brzmiący drugi człon tytułu mojego tekstu. Bo na ogół nie myślimy tak o początkujących. A tymczasem, zdaniem Woolarda, nawet początkujący może być – w pewnym sensie – dwujęzyczny, o ile jego czy jej znajomość języka ma od samego początku przede wszystkim charakter aktywny, czyli nie polega głównie na rozpakowywaniu języka na części składowe, lecz na produkowaniu gotowych komunikatów i naprawdę przy tym chodzi o „dwu-języczność”, czyli korzystanie w pełni z zasobu, jakim dla każdego, a zwłaszcza początkującego, jest język ojczysty. Stąd właśnie konsekwentne tłumaczenie wszystkich modelowych komunikatów na język polski w serii przewodników *Angielski dla rodziców*. Woolard (2013) postuluje dokładnie to samo, budując zręby podejścia komunikatowego (ang. *message approach*). Nie chodzi tu w żadnym razie o nadmierne ułatwianie zadania uczącemu się, ale o radykalne zwiększenie dostępności komunikatów w języku docelowym! Oczywiście zupełnie nierealistyczne byłoby udostępnianie w ten sposób jednocześnie dziesiątek struktur – to byłby nie koktajl, lecz ciężkostrawny groch z kapustą. Ale rzecz w tym, by kryterium zawężania było inne niż tradycyjnie! Doskonale uchwycił to Steve Brown w dyskusji na wspomnianym już blogu Scotta Thornbury'ego (14.10.2013):

The priority as I see it would be to ensure that the language learned is the language that needs to be learned. It's important that it comes from the learners and not from anywhere else. [podkr. autora]

Oczywiście dużo łatwiej osiągnąć tego rodzaju *lokalizację* języka, pod każdym względem, w warunkach domowych, gdy mamy do czynienia z potrzebami co najwyżej kilkorga uczących się. Ale czy w warunkach szkolnych to zupełna utopia? Mijmy nadzieję, że nie. Bezpośrednie nawiązanie do potrzeb uczącego się tej czy innej konstrukcji znamy oczywiście z „zadaniowej” koncepcji kompetencji językowej opisanej w ESOKJ (Rada Europy 2003). To fundamentalne przeniesienie akcentu z wiedzy językowej jako głównego celu działań pedagogicznych na umiejętności językowe (por. słynne *can do statements* w wersji angielskiej opisu wskaźników biegłości) jest niewątpliwie odzwierciedleniem

⁶ Używam tu celowo tego neologizmu, by odróżnić propozycje metodologiczne Woolarda od standardowego podejścia komunikacyjnego (ang. *communicative approach*).

szeregu badań nad naturą kompetencji językowej rodzimych użytkowników. W klasycznym już studium Pawley i Syder (1983) porównują ją do *rozmówek z gramatycznymi adnotacjami*. Scott Thornbury (2013), opisując zalety podejścia leksykalno-funkcjonalnego, mówi nawet o *mental phrasicon* (*mentalny frazykon* – neologizm modelowany na wyrazie leksykon). Liczne nawiązania do funkcjonalnego znaczenia gramatyki i słownictwa – nazywanych nieprzypadkowo przecież **środkami** językowymi – odnajdujemy w tekście najnowszej wersji polskiej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* (2009). Niestety, takie instrumentalne podejście do języka stosunkowo powoli przebija się do programów nauczania i standardowych materiałów dydaktycznych. Owszem, w większości nowoczesnych podręczników znajdujemy sekcje poświęcone językowi funkcjonalnemu albo przynajmniej listy gotowych wyrażen. Ale zwróćmy uwagę, gdzie te funkcjonalne bloki się na ogół znajdują: pod koniec rozdziału, jako swego rodzaju językowa wisienka na gramatycznym torcie. Wielka szkoda, nie tylko moim zdaniem, ale także Woolarda (2013), który twierdzi wręcz, że *gramatyka i słownictwo powinny służyć tworzeniu komunikatu, a nie na odwrót*. I, co ważne, chodzi mu nie tyle o zmianę proporcji czasowych w planowaniu różnych typów ćwiczeń, ale radykalne przeorientowanie samej konstrukcji programu nauczania i podporządkowanie go logice kolejnych (typów) komunikatów, a nie logice kolejnych struktur gramatycznych. Podkreślmy za Thornburym, że przyswajanie gotowych całości językowych pomaga nie tylko osiągnąć większą płynność, ale także przyczynia się znacznie do stopniowego przyswajania reguł gramatycznych przez mózg. Czyli, nieco przekornie mówiąc, komunikaty – leksykalno-funkcjonalne *spakowane* całości – to najlepszy rodzaj *środków* do analizy zawartych w nich *środków* językowych!

Gramatyka wydestylowana z komunikatów

Jak mówi Nick Ellis (2003:67, tłum. GŚ) *przyswajanie gramatyki to w istocie uczenie się kawalek po kawátku wielu tysięcy konstrukcji i destylowanie z nich uogólnień na podstawie stopnia regularności*. Michael Hoey ujmuje to jeszcze bardziej radykalnie, twierdząc, że gramatyka tak naprawdę... nie istnieje, a to, co nazywamy regułą gramatyczną, to tak naprawdę sposób na nazwanie połączenia dwóch lub więcej wyrazów, które cechuje bardzo wysoka częstotliwość występowania. To z kolei pokazuje prawidłowy, zdaniem Hoeya,

Woolarda, Thornbury'ego, Ellisa i wielu innych, kierunek: od szczegółu (czyli konkretnych komunikatów) do strukturalnego uogólnienia, a nie odwrotnie!

W rzeczywistości intuicyjna poprawność takiego podejścia jest uderzająca, jeśli spojrzymy na kilka przykładów:

1. You must be kidding!	1. ¿A qué hora empiezas mañana?
2. You must be joking!	2. ¿A qué hora empiezas hoy?
3. It must be raining.	3. ¿A qué hora empieza Tania?
4. They must be closing.	4. ¿A qué hora terminas las clases?
	5. ¿A qué hora termina Jeremi?
	6. ¿Quién termina primero?
	7. Yo termino primero.

Jak mówi Thornbury (2013), przyswojenie sobie idiomatycznych zwrotów w rodzaju *you must be kidding* czy *you must be joking* to nie tylko nauczenie się bardzo przydatnych interakcyjnych gotowców, ale – i to jest istotą myślenia *komunikatowego* – idealna **strukturalna pożywka dla mózgu** uczącego się po to, by w końcu w głębokim sensie tego słowa zauważył regularnie występujące połączenie wyrazowe *must be*, a następnie, przyswajając kolejne, mniej lub bardziej idiomatyczne komunikaty (np. *it must be raining*, *they must be closing* itd.), *wydestylował* całą ramę konstrukcyjną *X must be +V-ing*. I na końcu zaczął z nią eksperymentować, dodając własne zmienne w miejsca X i V. Podkreślmy raz jeszcze: kluczowe jest to, żeby nie zaczynać od dania na zimno, czyli czasownika modalnego *must*, ani od wykładu na temat jego specyficznej składni i morfologii. Taka próba transmisji gotowej wiedzy językowej nie rozgrzeje mózgu ucznia do intelektualnej aktywności, jak dowiadujemy się od neurodydaktyków! Najpierw komunikaty powinny być przyswojone jako całość, oczywiście z całościową ich interpretacją poprzez tłumaczenie

7 Por. tekst dr Marzeny Żylińskiej w numerze 3/2013 JOWS, a także jej znakomitą książkę *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe UMK 2013.

na język ojczysty (*¿Artujesz!; ¿arty sobie robisz?!; Najwyraźniej pada; Chyba już zamykają*).

Być może jeszcze dobitniej pokazuje to analiza przykładów hiszpańskich w prawej kolumnie powyżej. Nie ulega chyba wątpliwości, że są to prawdziwe, sytuacyjnie realne komunikaty w sensie twierdzeń Woolarda, ale także deDOMO, bo właśnie do domowego użytku są bez wątpienia przeznaczone, co pokazuje ich tłumaczenie:

1. O której zaczynasz jutro?
2. O której zaczynasz dzisiaj?
3. O której zaczyna Tania?
4. O której kończysz lekcje?
5. O której kończy Jeremi?
6. Kto kończy pierwszy?
7. Ja kończę pierwsza.

Jak widać, dobór komunikatów jest wprawdzie zawężony, ale – jak postulowaliśmy powyżej – owo zawężenie jest motywowane kontekstowo, a nie strukturalnie. Tego rodzaju język po prostu naturalnie się pojawia, gdy rodzice negocjują z dziećmi plan dnia, ustalają, kogo odebrać, kto ma wziąć klucz do domu itd. Wybór hiszpańskiego jako przykładu jest tu celowy, bo język hiszpański jest zdecydowanie bardziej fleksyjny niż angielski. Ale to w żadnym razie nie unieważnia zasady od komunikatu do uogólnienia.

Potrzeba matką... refleksji gramatycznej

Widać doskonale, jak sensowne jest *najpierw* opanowanie pewnej liczby takich właśnie komunikatów, na przykład w domowej zabawie w dwujęzyczność, co proponujemy w podejściu deDOMO. Oczywiście trzeba wiedzieć, co one znaczą jako całość, stąd kluczowa rola tłumaczenia na język ojczysty. Bo opanować znaczy: naprawdę komunikacyjnie wykorzystać, w prawdziwej interakcji. I to wielokrotnie, aż te komunikaty się w głowie, ustach i uszach zadomowią. Dopiero potem zaś próbować *rozpakować* je, zauważając *stopniowo* (dokładnie tak, jak postuluje Ellis), że między *A qué hora* i rzeczownikiem jest miejsce na czasownik. A następnie, że *empiezas* i *terminas* mają takie same końcówki, w odróżnieniu, od *empieza* i *termina*.

Jednak czy nie lepiej zacząć tradycyjnie, od odmiany czasowników *terminar* i *empezar* przez wszystkie osoby i liczby? I w ten sposób pokazać uczącemu się uporządkowane dane językowe, z których będzie mógł zacząć budować swoje wypowiedzi? Odpowiadamy kategorycznie: nie lepiej! Jeśli

„Uporządkowanie danych” mózg musi sobie zorganizować sam, wyabstrahowując je z uprzednio przyswojonych komunikatów. Inaczej nie dokona żadnego abstrakcyjnego uogólnienia i nic sobie nie przyswoi, czyli o prawdziwym, głębokim uczeniu się nie może być mowy.

wierzyć współczesnej neurodydaktyce, jest to wręcz działanie utrudniające mózgowi uczenie się. Owo „uporządkowanie danych” mózg musi sobie zorganizować sam, wyabstrahowując je z uprzednio przyswojonych komunikatów. Inaczej nie dokona żadnego abstrakcyjnego uogólnienia i nic sobie nie przyswoi, czyli o prawdziwym, głębokim uczeniu się nie może być mowy – jak twierdzi Żylińska w przywoływanej już pracy.

Ta neuropedagogiczna argumentacja stanowi niezależne uzasadnienie tzw. *needs only analysis* (*funkcjonalnej analizy minimum*) sformułowanej przez Allison Wray (2008), na którą powołuje się Woolard (2013: Kindle loc 1067). Wray twierdzi, że tak naprawdę w procesie uczenia się języka obcego nie ma uzasadnienia dla natychmiastowego rozkładania komunikatu na części składowe, o ile rozumiemy jego sens jako całości. Czas na analizę przychodzi wtedy, gdy chcemy na bazie tego komunikatu stworzyć podobny, np. zmieniając przedmiot prośby, osobę adresata itp. To zresztą bardzo przypomina, zdaniem Woolarda, sposób uczenia się języka ojczystego przez dzieci, sterowany ściśle za pomocą ich potrzeb komunikacyjnych. Bardzo akcentujemy to w podejściu deDOMO: dziecko wyabstrahowuje swój język ojczysty nie z gotowych, podanych na tacy reguł językowych, bo jeszcze nie ma żadnego *języka zerowego*, w którym można

by je sformułować. Językową strawą dla dziecka są całości komunikacyjne, w dużej części niewerbalne, rodzicielski język gestów i uśmiechów, którym towarzyszy ciąg dźwięków pierwszego języka. I dziecko te całości imituje, zanim zacznie je przetwarzać.

Podsumowując, intuicyjność i przydatność tak rozumianego podejścia *komunikatowego* wydaje się bezsprzeczna. W świetle cytowanych powyżej kluczowych dokumentów, w tym zwłaszcza ESOKJ i podstawy programowej, wypada też stwierdzić, że wszelkie teoretyczne podstawy dla funkcjonalnej reorientacji już dawno istnieją. Czemu zatem komunikaty nie rządzą szkolną dydaktyką języka obcego?

Dydaktyka języka – od kuchni

Wypada stwierdzić, że konstrukcja programu nauczania języka obcego, jaka dominuje w szkole publicznej, nie stwarza, niestety, najlepszych warunków do przyswajania komunikatów. I to nie tylko z oczywistego powodu ograniczeń czasowych i zbyt dużej liczebności klas, co utrudnia organizację ćwiczeń rozwijających interakcję w języku mówionym.

Jak pisałem wcześniej, nie ma żadnej drogi na skróty w przyswajaniu komunikatów. Każdy uczący musi je przepuścić przez uszy i usta wielokrotnie, by *weszły pod skórę*, jak to trafnie ujęła Agnieszka Krzemińska (2013) w niedawnym specjalnym wydaniu „Polityki”. Tymczasem presja realizacji planu wynikowego powoduje, że wielu nauczycieli czuje się w obowiązku nieustannie *iść do przodu z materiałem*⁸ – czyli realizować kolejne elementy programu, zorganizowanego wedle logiki progresji gramatycznej. Ma to jeszcze jeden niewspomniany wcześniej niepożądany skutek: powoduje powierzchowny kontakt ze stosunkowo dużą liczbą jednostek języka. Tymczasem zarówno logika *podejścia komunikatowego* (por. Woolard 2013: Kindle l. 464, a także 589), jak i wnioski płynące z badań neurodydaktycznych wymagają czegoś zgoła innego: pogłębionego kontaktu z odpowiednio mniejszą liczbą dwujęzycznych komunikatów. Nawiązywałem do tego z nieco innej perspektywy już w pierwszym tekście z tej serii, odnosząc się do podejścia SLOW. Obcojęzyczne substancje

Konstrukcja programu nauczania języka obcego, jaka dominuje w szkole publicznej, nie stwarza, niestety, najlepszych warunków do przyswajania komunikatów.

odżywcze muszą mieć po prostu czas na *stopniowe uwalnianie się* w organizmie uczącego się.

Mamy zatem poniekąd smutny paradoks: najbardziej nowatorskie aspekty nowej podstawy programowej (w tym szczególnie uwypuklenie instrumentalnej roli nauczanych struktur jako środków językowych do realizacji funkcji komunikacyjnych, czyli tworzenia i interpretacji komunikatów) trudno realizować w szkole, przynajmniej dopóty, dopóki nie nastąpi fundamentalna reorientacja programu nauczania. Ale jeśli nie w szkole, to gdzie?! Agnieszka Krzemińska kończy swój tekst radykalnym stwierdzeniem: *Na razie znajomość języków obcych to głównie miernik wysiłku i zaangażowania w ich naukę rodziców, a nie państwa*. Brzmi to jak apoteoza domowej edukacji językowej, którą proponuje podejście deDOMO, przy czym, jak Czytelnicy być może pamiętają, w tekście pierwszym z serii *Język obcy udomowiony* sugerowałem poszerzenie przestrzeni tego udomawiania i objęcie nim edukacji przedszkolnej, a może także wczesnoszkolnej. Byłoby to o tyle fortunate, że właśnie w takich warunkach można łatwo wyobrazić sobie praktycznie wykonalny program stopniowego, niespiesznego namnażania przydatnych dla dziecka komunikatów dwujęzycznych – bezsprzecznie pożądanego jako niezbędna faza wstępna, zanim nastąpi etap rozpakowywania, czyli bardziej świadomej refleksji językowej.

Nie trzeba chyba dodawać, że dla skuteczności i atrakcyjności tego stopniowego namnażania komunikatów potrzebny jest zgoła nowy, kompleksowy program nauczania interakcji dwujęzycznej. Mam nadzieję, że pewną inspiracją w jego

8 Przypominają o tym wyniki niedawnej ankiety prowadzonej wśród nauczycieli realizujących w trzeciej klasie gimnazjów z terenów wiejskich nowatorski program YOUNGSTER. Jak sami twierdzą, uwolnieni od wymogów realizacji podstawy programowej znajdują (także ku zaskoczeniu ich samych) przestrzeń i możliwość rzeczywistego uczenia języka obcego, z bardzo wymiernymi rezultatami, w postaci wyników egzaminu końcowego gimnazjalistów.

tworzeniu mógłby być jego wariant domowy, opracowany już w ramach deDOMO. Potrzeba bowiem zrozumiałego mechanizmu motywacyjnego, angażującego zwłaszcza małe dzieci, który przekona je, że takie dwujęzyczne komunikaty warto przyswajać i jak najczęściej się nimi na co dzień posługiwać do realizacji bardzo konkretnych potrzeb. Odwołam się tutaj do artykułu Schefflera i Wysockiej, opublikowanego w jednym z poprzednich numerów "Języków Obcych w Szkole". Wbrew twierdzeniom autorów uważam, że *naturalna*⁹ we wczesnej nauce mówienia w języku obcym jest tylko codzienna komunikacja. Język mówiony i spontaniczna interakcja językowa to zasadniczo inne sprawności niż produkcja, a tym bardziej recepcja językowa, czego moi adwersarze zdają się w polemicznym ferworze nie dostrzegać. Co ciekawe, krytykując jako nienaturalne (a nawet szkodliwe) próby kreowania przyjaznego klimatu dla dwujęzycznych wprawk interakcyjnych z udziałem rodziców i dzieci, proponują w zamian posadzić dziecko przed ekranem telewizora czy komputera z niedubbingowanymi kreskówkami. W tym ostatnim nie widzę nic złego (wbrew temu, co twierdzą Scheffler i Wysocka), tyle że mam duże wątpliwości, czy i na ile zwiększenie dzieciom czasu jednokierunkowej ekspozycji na język obcy może im pomóc w rozwijaniu sprawności interakcji.

Swoistość interakcji językowej, wyodrębnionej jako odrębna umiejętność chociażby w ESOKJ, każe zrewidować stereotypowe myślenie o celach kształcenia i kryteriach sukcesu, zastanowić się, czy pojęcie normy językowej (w tym m.in. pożądanego akcentu) stosuje się w niezmiennym kształcie do wszystkich sprawności językowych. Wrócimy do tych arcyważnych kwestii w kolejnym odcinku naszej serii.

Metoda doDomo to niekonwencjonalna metoda oswojania dzieci z językiem obcym, w ich własnym domu, z rodzicami. Oryginalny system motywacyjny, oparty na pozytywnych emocjach i łatwych do zdobycia nagrodach. Autorska analiza unikalnych cech języka domu, jakim na co dzień mówią rodzice i dzieci. Bez tradycyjnych lekcji, bez stresu i bez udziału nauczyciela. Za to z mnóstwem zabawy, śmiechu i twórczego słów cięcia-gięcia, czyli eksperymentów z językiem obcym, w wykonaniu dzieci, a nawet mamy i taty, jeśli

⁹ O ile w ogóle określenie *naturalna* można zasadnie odnieść do jakiegokolwiek formy edukacji.

tylko pozbędą się swoich dorosłych lęków przed mówieniem po angielsku. Na metodzie deDOMO oparty jest cykl przewodników *Angielski dla rodziców*, osobno dla rodziców przedszkolaka, ucznia klas 1-3 i ucznia klas 4-6 szkoły podstawowej.

Koncepcja deDOMO i oparte na niej publikacje zostały wyróżnione certyfikatem *Kreatywność i Innowacje 2009*, Nagrodą im. F. Kallimacha 2012 oraz *Europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych (European Language Label 2012)* oraz otrzymały wyróżnienie w konkursie EDUInspiracje 2013.

Bibliografia

- Andrewes, S. (2005) The CLT Police. Questioning the Communicative Approach, *Modern English Teacher*, vol 14, nr 2:5-11.
- Ellis, N. (2003) Constructions, Chunking and Connectionism. W: C. Doughty, M. Long (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Krzemińska, A. (2013) Musi wejść pod skórę. Czy warto uczyć dzieci angielskiego, francuskiego i chińskiego naraz i już od przedszkola W: „Poradnik Psychologiczny Polityki”, t. 13:70-72.
- Pawley, A., Syder, F.H. (1983) Two Puzzles for Linguistic Theory: Native-like Selection and Native-like Fluency. W: J.C. Richards and R.W. Schmidt (red.) *Language and communication*. New York: Longman, 191-226.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* Warszawa: CODN.
- Scheffler, P., Wysocka, H. (2013) Pochwała naturalności. Język obcy oswojony. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 76-85.
- Śpiewak, A., Życka, M. (2011) *Angielski dla rodziców na wakacje*. Warszawa: deDOMO Education.
- Śpiewak, G. (2010) *Angielski dla rodziców deDOMO. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: deDOMO Education.
- Śpiewak, G. (2012) Pochwała powolności, czyli język obcy udomowiony. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 26-31.
- Śpiewak, G. (2013) Mój przyjaciel błąd. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 86-91.
- Thornbury, S. (2013) *The (De-)Fossilization Diaries. A Language Teacher Tries To Crank Up His Spanish* [online] [dostęp 14.10.2013]
- Widdowson, H.G. (1994) The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, nr 28(2).
- Woolard, G. (2013) *Messaging. Beyond a Lexical Approach*. The Round, Kindle Publication.
- Wray, A. (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

dr Grzegorz Śpiewak

Wykładowca akademicki, trener, doradca ds. metodyki nauczania, autor materiałów dydaktycznych. Współtwórca metody deDOMO i lider projektu *Angielski dla rodziców deDOMO*. Współpracuje stale z nowojorską uczelnią The New School i wydawnictwem Macmillan. Jest też założycielem DOS-Teacher Training Solutions, niezależnego centrum doskonalenia nauczycieli języków obcych.



Zadanie i projekt.

Perspektywa nauczyciela języków obcych

Monika Stawicka

Jaka jest relacja między zadaniem a projektem i jakie są konsekwencje ewentualnych różnic między tymi działaniami dydaktycznymi? Artykuł jest próbą odpowiedzi na to pytanie z punktu widzenia nauczyciela języka obcego współodpowiedzialnego za zarządzanie procesem dydaktycznym w klasie językowej, działającego w erze dydaktyki postmetodycznej.

Zagadnienie podejścia zadaniowego obecne jest w polskiej literaturze glottodydaktycznej od pewnego już czasu (por. Rada Europy 2003; Janowska 2008, 2010, 2011), a popularność metody projektów w rodzimej praktyce dydaktycznej na każdym szczeblu nauczania została wsparta rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej z 20 sierpnia 2010 r. (każdy uczeń polskiego gimnazjum jest zobowiązany do uczestnictwa w co najmniej jednym projekcie edukacyjnym w czasie trwania obowiązkowej nauki szkolnej), a także pośrednio wprowadzeniem w życie ustawy o szkolnictwie wyższym (MNiSW 2011). Powyższe stwierdzenia skłaniać mogą do rozważenia kwestii, czy pojęcia *zadania* i *projektu* w dydaktyce języków obcych można traktować jako różne realizacje tego samego podejścia do nauczania zwanego tutaj działaniowym, którego istotą jest *aktywność* osoby uczącej się?

Perspektywy zmian w nauczaniu języków obcych zarysowane przez B. Kumaravadelu (2001) powoli przerażają się w rzeczywistość glottodydaktyczną określaną przez konteksty edukacyjne. Model dydaktyki postmetodycznej według Kumaravadelu ewoluuje w kierunku nauczania bez metody wiodącej jako reguły preskryptywnej. Model ten charakteryzuje się trzema parametrami: specyficznością (ang. *particularity*), praktycznością (ang. *practicality*) oraz

perspektywicznością¹ (ang. *possibility*). W model taki wpisuje się podejście działaniowe, przesuwające punkt równowagi między nauczycielem a osobą uczącą się zdecydowanie w kierunku osoby uczącej się, z jej potrzebami językowymi i możliwościami, osadzonej w konkretnej sytuacji edukacyjnej. Podejście takie stawia nauczyciela w roli facylitatora zmian, refleksyjnego praktyka oraz badacza procesu dydaktycznego dynamicznie nim zarządzającego. Nauczyciel zatem współorganizuje przestrzeń, w której uczący się autonomicznie się rozwija. Nauczyciel, który tę przestrzeń w miarę potrzeby monitoruje i modeluje, nie narzuca jednak uczącemu się gotowych standardów i wzorców. Wzory działań i zachowań (również mownych) są bowiem negocjowane w trakcie procesu dydaktycznego. W polu naszych rozważań znajduje się zatem (*współ*)działanie osoby uczącej się oraz nauczyciela. Może ono przybierać różne formy, m.in. poprzez wykonywanie zadań lub projektów edukacyjnych. Ponieważ, jak się wydaje, pod pojęciem nauczania metodą projektów kryją się częściowo nieco inne działania (tak nauczyciela, jak i ucznia) niż w wypadku nauczania zadaniowego, postaramy się naszkicować zarówno różnice, jak i podobieństwa między tymi działaniami, oraz zwrócimy uwagę na ich wzajemne relacje.

¹ Tłumaczenie terminów zostało zapożyczzone z pracy Jodłowicz i Niżgorodcew (2008:17).

Zadanie a projekt. Próba porównania i zdefiniowania relacji

Zdefiniowanie pojęcia zadania w kontekście glottodydaktycznym następuje tyle samo trudności co definicja projektu². Na użytek tych rozważań posługujemy się definicją zadania sformułowaną przez D. Nunana, która jest zbieżna koncepcyjnie z definicją tego terminu proponowaną przez autorów ESOKJ³. Według Nunana (2004), zadanie (ang. *pedagogical task*) to:

działanie w klasie, które angażuje uczących się w rozumienie, przetwarzanie, produkcje i interakcje w języku docelowym, a ich uwaga pozostaje skupiona raczej na mobilizowaniu kompetencji gramatycznej do wyrażenia znaczących treści (meaning) niż na operowaniu formą językową. Zadanie powinno stanowić spójną całość jako akt komunikacyjny z początkiem, środkiem i zakończeniem (Nunan 2004:4).

Dalej Nunan dodaje, że celem zadania jest komunikatywne użycie języka z podkreśleniem przekazania sensownych treści, jednak nie oznacza to lekceważenia formy gramatycznej. Forma i treść są wzajemnie powiązane, ale gramatyka jest niejako podporządkowana realizacji celów komunikacyjnych (Nunan 2004). Zadanie i projekt w obszarze definiowania językowych celów dydaktycznych zasadniczo się nie różnią.

Podejście zadaniowe, które proponują autorzy ESOKJ, czy – jak to określa I. Janowska (2008:45) – perspektywa zadaniowa, jest *continuum podejścia komunikacyjnego* (2008:47). Osoba ucząca się postrzegana jest jako autonomiczna, centralna postać procesu dydaktycznego, która jest jednocześnie jednostką społeczną wykonującą autentyczne i celowe działania językowe (oraz niejęzykowe) w specyficznym dla siebie środowisku. Z tej samej perspektywy patrzymy na proces dydaktyczny prowadzony metodą projektową, która, jak zauważa P.E. Gębał (2010:115), należy do zadaniowych form pracy. H. Komorowska

(2005:116) z kolei mówi o programie zadaniowym, o wyraźnie zaznaczonych celach dydaktycznych⁴.

W opinii wielu badaczy, podejście projektowe służy realizacji celów dydaktycznych z zakresu wiedzy przedmiotowej. Nunan (2004:131 i n.) na przykład twierdzi, że nauczanie projektowe jest tą właśnie formą dydaktyczną, która odpowiada m.in. realizacji nauczania zintegrowanego (zorientowanego na temat lub treści przedmiotowe). Nunan określa projekt jako zintegrowane maksizadania⁵, które trwają tak długo, jak długo trwa kurs, semestr lub nawet cały rok szkolny. Projekty stanowią tu centralną część programu nauczania lub są łączone z instrukcją tradycyjną (Nunan 2004:135). Autor zwraca uwagę na dwa punkty, które różnią projekt od zadania. Jest to, po pierwsze, czynnik czasu – projekty trwają dłużej niż jednostka lekcyjna (również dlatego, że często wychodzą poza klasę, por. Fried-Booth 1986); po drugie, fakt, że zadania są w istocie komponentami projektu. Projekt może być podzielony na mniejsze zadania. Chociaż zadania, podobnie jak projekty, koncentrują się na treści i funkcji, to w przeciwieństwie do nich, mogą nie dostarczać uczącym się wystarczających powodów do zaangażowania się w działanie, które jest uczestnictwem we wspólnie pracującej – uczącej się – społeczności, tworzonej przez członków grupy projektowej (Dębski 2006). R. Dębski zauważa, że:

Zadania sprawdzają się najlepiej, gdy są postrzegane jako elementy składowe (budulec) większych przedsięwzięć dydaktycznych mających na celu pełniejsze wejście w społeczność używającą języka docelowego (Dębski 2006:51).

Podobną koncepcję prezentują D. Willis i J. Willis (2007). Projekt składa się, według tych badaczy, z zadań zorganizowanych wokół jednego tematu czy problemu, a każdy z nich ma swój własny cel oraz produkt (czy raczej półprodukt), który uczestniczy w budowaniu kulminacyjnego produktu końcowego, w pewien sposób upublicznionego. M. Dooly i D. Masats (2010), które wykorzystują metodę projektów do kształcenia nauczycieli języków, również uważają, że nauczanie

2 Np. Ellis (2003) przytacza dziewięć definicji pojęcia zadania, autorstwa różnych badaczy. Co najmniej tyle samo definicji projektu można znaleźć w literaturze przedmiotu, np.: Fried-Booth (2002), Komorowska (2004), Zawadzka (2004), Nunan (2004), Dakowska (2005), Stoller (2006), Slater, Beckett i Aufderhaar (2006).

3 Pojęcie zadania proponowane przez ESOKJ mówi, że *chodzi o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje zmierzają do określonego celu komunikacyjnego* (Rada Europy 2003:20). Podejście zadaniowe postrzega uczących się jako: *jednostki społeczne wykonujące określone czynności, które są uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym.*

4 H. Komorowska pisze o: *wyraźnym celu, jaki uczyć się ma osiągnąć, pozajęzykowym ukierunkowaniu celu ukazującym związek z realiami życia, takim ustawieniu celu, aby można go było osiągnąć wyłącznie drogą interakcji między uczącymi się, nacisku na znaczenie, a nie na formę oraz ocenę wykonania zadania na podstawie produktu.*

5 Por. r. Ribe i N. Vidal (1993); mówi się tu o trzech generacjach zadań, z których ewoluowało nauczanie projektowe.

projektowe opiera się na wykonywaniu zadań i podzadań, ale w przeciwieństwie do nauczania zadaniowego wymaga ono od nauczyciela i uczących się konceptualizacji całego procesu dydaktycznego osadzonego w szerszym kontekście społecznym i edukacyjnym. Także L. van Lier (2004), patrząc na nauczanie projektowe z perspektywy ekologicznej, postrzega je jako szczegółowo zaplanowane i monitorowane wykonywanie zadań, które stopniowo przygotowują uczących się do korzystania

z poszerzającego się wachlarza możliwości i wyborów, powoli ewoluując w kierunku uczenia się autonomicznego.

Spróbujmy ująć syntetycznie różnice między zadaniem a projektem w wybranych kategoriach, biorąc pod uwagę fakt, że często różnice pomiędzy tymi dwoma środkami dydaktycznymi są nieostre lub niejednoznaczne. Zestawienie w Tabeli 1. pokazuje dwa podejścia do nauczania języków oparte na działaniu.

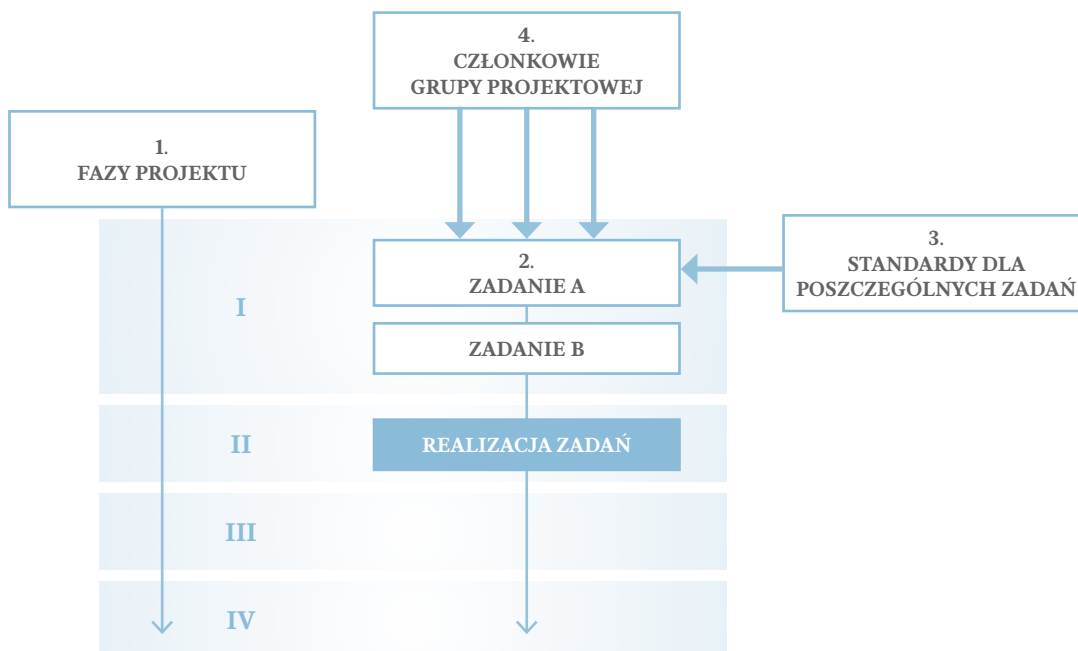
KATEGORIA	ZADANIE	PROJEKT
Czas	lekcja/kilka lekcji	dłużej niż jedna lekcja; miesiąc, semestr lub dwa
Przestrzeń	sala lekcyjna	wychodzi poza salę lekcyjną
Cel	poprawne wykonanie zadania	cele dydaktyczne osiąmane przez fizyczną realizację produktu końcowego
Produkt	dostępny tylko grupie uczących się	upubliczniony, udostępniony poza uczącą się grupę, np. online
Zarządzanie procesem dydaktycznym	wymaga zaplanowania zadania	wymaga całościowej koncepcji projektu i wizji produktu końcowego
Indywidualizacja nauczania	ograniczona (m.in. ze względu na cel)	sprzyja indywidualizacji
Recykling języka	ograniczony w czasie, przestrzeni i zakresie	rozbudowany
Recykling informacji przedmiotowej	ograniczony w czasie, przestrzeni i zakresie	rozbudowany
Ocenianie	wymaga ewaluacji przede wszystkim języka (formy) i stopnia wykonania zadania	wymaga ewaluacji języka, wiedzy pozajęzykowej (przedmiotowej), umiejętności społecznych, półproduktów oraz produktu końcowego
Motywacja uczących się	wymaga motywacji na czas realizacji zadania; trudna do uzyskania, jeśli zadanie nie jest wystarczająco interesujące /motywujące/wymagające dla osoby uczącej się	wymaga silnie zmotywowanej grupy uczących się, zwłaszcza w projektach długo trwających; łatwiej osiągalna, gdy grupa jest świadoma skali upublicznienia projektu (np. powszechna dostępność online)
Motywacja nauczyciela	standardowa	niezbędna długofalowa, kluczowa zwłaszcza w okresach kryzysu motywacji w grupie
Satysfakcja	ograniczona ze względu na ograniczone upublicznienie	bardzo duża – w przypadku wykonania produktu końcowego i jego upublicznienia
Autonomia	ograniczona ze względu na fizyczną obecność nauczyciela (stały monitoring językowy i organizacyjny)	warunek <i>sine qua non</i> pracy projektowej, ale może wymagać wprowadzenia zadań pomostowych, treningu autonomicznego do samodzielnych działań uczących się
Stopień organizacji /otwartości	ograniczony, przewidywalny, najczęściej w pełni planowany	zróżnicowany, z tendencją do uzyskania pełnej samodzielności uczących się w przypadku projektów otwartych; dynamiczny organizacyjnie

Tabela 1. Proces dydaktyczny w zadaniu i projekcie. Źródło: opracowanie własne

Podsumujmy teraz rozważania dotyczące natury projektu edukacyjnego i natury zadania, podkreślając istniejące między nimi różnice. Językowy projekt edukacyjny jest przedsięwzięciem dydaktycznym, na które składa się wiele zadań (zadań cząstkowych) prowadzących do realizacji głównego celu projektowego, jakim najczęściej jest (różnej postaci) upubliczniony produkt. Fakt upublicznienia projektu powoduje większe zaangażowanie jego uczestników, ponieważ oznacza ono poddanie się ocenie zewnętrznej; w przypadku zadania ewaluatorem jest najczęściej „tylko” nauczyciel, ewentualnie uczący się. Motywem zewnętrznym w dobrze zarządzanym projektowym procesie dydaktycznym jest trafnie postawione pytanie lub problem. Trafność oznacza istotność problemu czy pytania dla uczącej się grupy. Istotność ta realizowana jest przez chęć znalezienia rozwiązania problemu lub odpowiedzi na postawione pytanie. Chęć lub potrzeba staje się niejako główną siłą motywacyjną stymulującą rozwój projektu – siłą napędową (ang. *driving force*) dla współpracującej grupy. Ramy czasowe realizacji projektu są szersze niż jednostka lekcyjna, a ramy przestrzenne projektu wychodzą poza salę lekcyjną. Czynniki te pokazują,

jak ważne jest planowanie poszczególnych faz projektu, z pozostawieniem dodatkowego czasu na elementy nieprzewidziane, wynikające z kreatywności, spontaniczności i zaangażowania grupy, czy z powodu opóźnień lub zdarzeń losowych. Ranga konceptualizacji całości oraz planowania etapowego wynika też z faktu, że często realizacja jednej fazy projektu (czyli wykonania jej zadań składowych) jest zależna od ukończenia etapu poprzedniego, czyli realizacji zadań wcześniejszych.

W sytuacji idealnej projekt jest fazową realizacją zadań budowanych według dynamicznego programu nauczania, z jednoczesnym umożliwieniem realizacji koncepcji oceniania dynamicznego, ściśle sprzężonego z nauczaniem. Nauczanie, ocenianie i uczenie się, czyli czynności prowadzące do rozwoju osoby uczącej się, zachodzą wtedy jednocześnie w trzech obszarach: sprawności językowych, wiedzy przedmiotowej oraz pozajęzykowych kompetencji ogólnych, w trakcie realizacji kolejnych faz projektu. Są one logicznie zaplanowane i składają się z zadań, do wykonania których wymagane są konkretne informacje. Zależność między projektem a zadaniem jako jego częścią składową przedstawia Rysunek 1.



Rysunek 1. Realizacja zadań w projekcie warunkująca jego rozwój oraz rozwój jego uczestników

Rysunek pokazuje te obszary informacji, które są istotne dla rozwoju projektu, tj. realizacji zadań (ang. *task flow*). Dotyczą one zatem zdefiniowania: 1. logicznie zaplanowanych faz projektu (definiowanie, planowanie, realizacja, ewaluacja), 2. zadań składających się na poszczególne fazy (np. zadanie A, zadanie B), 3. standardów określających poszczególne zadania, oraz 4. członków grupy projektowej odpowiedzialnych za realizację konkretnych zadań, a także sposobów przepływu informacji w obrębie grupy i poza nią (ang. *information flow*).

Tak zbudowany model pracy projektowej stawia przed nauczycielem oraz osobą uczącą się inne wyzwania i wymagania niż nauczanie tradycyjne czy zadaniowe. W pełni realizowany może być tylko w warunkach akceptacji i realizacji nowych ról, czyli w stanie tworzącej się nowej równowagi edukacyjnej, opartej o zasadę dwupodmiotowości i dialogiczności, tj. rozwijającej się autonomiczności (zarówno nauczyciela, jak i uczących się). Chociaż niektórzy badacze mają tendencję do utożsamiania projektu z zadaniem⁶, łatwo jest dostrzec różnice chociażby w sferze organizacyjnej (czas, przestrzeń) pomiędzy tymi dwoma *działaniami* dydaktycznymi, mającymi przecież ten sam cel nadrzędny.

H. Maylor (2010) twierdzi, że włączenie do planowania omawianych standardów określających wykonanie poszczególnych zadań sprzyja dokładnemu rozłożeniu działań w czasie. Umożliwia to także prowadzenie ciągłego monitoringu, zarówno organizacyjnego, jak i językowego (w zależności od ustalonych wspólnie standardów), oraz powoduje, że informacja na temat jakości i stopnia realizacji konkretnego zadania jest dostępna dla wszystkich członków grupy w każdej fazie projektu.

Implikacje dydaktyczne

Biorąc pod uwagę czynniki, które zdecydowanie różnicują zadanie i projekt, tzn. czas i przestrzeń, oraz konsekwencje tych różnic, wskazane wydaje się, aby przed przystąpieniem do nauczania działaniowego nauczyciel dokonał samooceny swojego stylu pracy, swoich preferencji, możliwości i ograniczeń. Samoocena, dokonana przez udzielenie sobie odpowiedzi na zamieszczone niżej przykładowe pytania, może wyznaczać stopień otwartości, gotowości do zmian czy poziomu autonomii nauczycielskiej. Pytanie ogólne,

które może określać kierunek budowania nowej równowagi w dydaktyce języków obcych, może być następujące:

Czy i w jakim stopniu jesteśmy chętni i gotowi do podjęcia w klasie językowej działań, które są odejściem od klasycznej pracy frontalno-podawczej, z nauczycielem będącym w centrum procesu dydaktycznego, na rzecz budowania otwartości i *praktyki tworzenia niewiedzy* (Śliwerski 2005:375), charakteryzującej się dużą dynamiką wzmocnioną elementem nieprzewidywalności?

Popatrzmy na pytania bardziej szczegółowe; tu odpowiedzi zależą w znacznym stopniu od naszego przygotowania oraz kontekstu edukacyjnego, w jakim pracujemy:

- Na ile autonomiczne są nasze działania w klasie (i poza klasą) oraz w konsekwencji – na ile autonomiczne są działania osób, które uczymy? Jakie konkretne działania są, według nas, działaniami autonomicznymi osób uczących się?

Ważne jest zatem zdanie sobie sprawy z preferencji, ograniczeń i możliwości własnych, osób uczących się oraz instytucji, w której działamy. Być może potrzebny jest trening strategii autonomicznych, zaplanowanie i przeprowadzenie ćwiczeń pomostowych, wprowadzenie w klasie większej liczby zadań kończących się samooceną czy ocenianiem koleżeńskim, przy bardziej „wycofanym” monitoringu nauczycielskim.

1. Czy potrafimy zaplanować roczny, półroczny lub parotygodniowy projekt, mając precyzyjną wizję produktu końcowego, i tę wizję przekonująco przekazać uczącym się?
2. Czy nie boimy się pójść za tą wizją, nie do końca wiedząc, co będzie się działo między punktem startowym a punktem końcowym, tj. przedstawieniem końcowego produktu (jeśli w ogóle uda nam się ten punkt wraz grupą osiągnąć)?
3. Czy nie boimy się kryzysów motywacji (będą na pewno) i kłopotów z dyscypliną (będą na pewno) i potrafimy reagować w takich sytuacjach?
4. Czy potrafimy zaplanować relewantne zadania językowe przygotowujące uczących się do kolejnych działań projektowych?
5. Czy potrafimy oszacować ramy czasowe poszczególnych zadań, wyznaczyć terminy ich wykonania i zdefiniować półprodukty?
6. Czy potrafimy zaplanować system oceniania adekwatny do działań projektowych?
7. Czy potrafimy poddać publicznej ocenie swoją pracę dydaktyczną?
8. Czy potrafimy pracować tak, aby koncentracja na procesie była tak samo mocna (jeśli nie mocniejsza) jak na produkcie?

⁶ Wilczyńska (1999:247) pisze tak: *Opieranie dydaktyki języków obcych na realizacji zadań (zwanymi niekiedy projektami) można uznać za najbardziej charakterystyczną cechę ery postkomunikacyjnej.*

Tworzenie nowej równowagi w dydaktyce języków obcych określa paradygmat nauczania działaniowego, który może być realizowany w klasie językowej przez zadania – budulec projektów. Te z kolei umożliwiają realizowanie rekomendacji Rady Europy, dotyczących polityki językowej – z osobą uczącą się, zajmującą partnerskie miejsce obok nauczyciela w procesie dydaktycznym. Możemy tu dostrzec hierarchiczną relację pomiędzy zadaniem a projektem, z zadaniem jako nadrzędną formą dydaktyczną (w stosunku do ćwiczeń *stricte* językowych) i projektem jako formą nadrzędną wobec zadania (gdyż łączącym szereg zadań w projekt), pamiętając jednak, że zadania mogą przecież w klasie językowej funkcjonować autonomicznie, a nie tylko jako budulec⁷, mając inne cele niż projekt.

W przedstawionych rozważaniach ograniczyliśmy się do zaznaczenia tylko wybranych różnic i relacji między nauczaniem działaniowym opartym o projekt a nauczaniem działaniowym opartym o zadanie. Jednak kwestia relacji zadanie – projekt obejmuje szereg innych aspektów, na przykład zasygnalizowane wcześniej zagadnienie roli nauczyciela i uczących się w obu działaniach dydaktycznych, sposoby zarządzania obydwo procesami czy zagadnienie autentyczności oraz indywidualizowania nauczania przy pomocy obydwu metod. Te kwestie wymagają dalszych badań. Cechą wspólną obu podejść jest *działanie*, w którym autentyczne, celowe użycie języka jest autonomicznym sposobem rozwoju osoby uczącej się i rozwoju uczącej się wspólnoty.

Bibliografia

- Dakowska, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dębski, r. (2006) *Project-Based Language Learning With Technology*. Sydney: Macquarie University Press.
- Dooly, M. i Masats, D. (2010) W: *Closing the Loop Between Theory and Praxis: New Models in EFL Teaching*. *ELT Journal* 65/1, 42-51.
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. (2002) *Project work*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. (1986) *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gębał, P.E. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2010) *Planowanie lekcji języka polskiego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2008a) O podejściu zadaniowym do nauczania języków obcych. W: M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew (red.) *Język a komunikacja*

22: *w stronę nowoczesnego nauczania*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”, 15-21.

- Janowska, I. (2008b) Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. W: W.T. Miodunka i A. Seretny (red.) *w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 35-50.
- Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (2008) *w stronę post-metodycznej dydaktyki języków obcych*. W: M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew (red.) *w stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. (red.) Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”, 15-21.
- Komorowska, H. (2005) *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2004) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kumaravadivelu, B. (2001) *Toward a Postmethod Pedagogy*. *TESOL Quarterly*, nr 35, 537-560.
- Maylor, H. (2010) *Project Management*. Pearson Education Limited.
- MEN (2010) Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Minister Edukacji Narodowej, 2010 (DzU. Nr 83, poz. 2572, z późn. zm.), Uzasadnienie do projektu s. 7-8; Projekt z dnia 24 czerwca, 2010 r.
- MNiSW (2011) Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011r (DzU. z 2011 r Nr 84, poz. 455).
- Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Ribe, r. i Vidal, N. (1993) *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Slater, T., Beckett, G.H. i Aufderhaar, C. (2006) *Assessing Projects as Second Language and Content Learning*. W: G.H. Beckett i P.C. Miller (red.) *Project-Based Second and Foreign Language Education*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 241-260.
- Stawicka, M. (2011) *Metoda projektów w nauczaniu języka angielskiego do celów specjalistycznych (na przykładzie projektu edukacyjnego English++)*. nieopublikowana rozprawa doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Śliwowski, B. (2005) *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stoller, F.L. (2006) *Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based learning in Second and Foreign Language Context*. W: G.H. Beckett, i P.C. Miller (red.) *Project-Based and Foreign Language Education*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 19-40.
- van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Willis, D. i Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

dr Monika Stawicka

Nauczycielka języka angielskiego w Jagiellońskim Centrum Językowym UJ; twórczyni wielu materiałów dydaktycznych, m.in. pierwszego w Polsce e-podręcznika do nauczania języka angielskiego dla informatyków *English++* (nagroda *European Language Label*); jej zainteresowania naukowe obejmują nauczanie projektowe i jakość w procesie glottodydaktycznym.

⁷ Zając, J. (2012), korespondencja prywatna.



Wikitekst o technologiach mobilnych w kształceniu nauczycieli języków obcych

Elżbieta Gajek

Wiki to jedno z narzędzi technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK), które umożliwia wspólne pisanie jednego tekstu przez wielu autorów, w pewnym stopniu podobnie jak internetowy edytor tekstu, oferowany przez Google. Wiki może być wykorzystane w kształceniu nauczycieli języków do ćwiczenia sprawności zespołowego pisania tekstu, egemplifikacji zadań, a także kształcenia postaw innowacyjnych przyszłych nauczycieli języków obcych. W prezentowanym artykule wiki zostanie przedstawione jako narzędzie, którego użycie wpływa na strategię pisania tekstu.

Rozwój technologii mobilnych rodzi potrzebę przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych do korzystania z tych technologii w pracy zawodowej. Z jednej strony, należy kształtować postawę innowacyjną zachęcającą przyszłego nauczyciela do stosowania nowych – dziś jeszcze nawet nieznanych – technologii w pracy nad językiem. Z drugiej strony, możliwości organizacyjne i budżetowe instytucji edukacyjnych, w tym także uczelni, nie zapewniają studentom dostępu do najnowszych urządzeń. Nauczyciel przyszłych nauczycieli poszukuje więc sposobu rozwiązania konfliktu pomiędzy przekonaniem o konieczności przygotowania studentów do innowacyjnego stosowania najnowszej techniki a ograniczeniami wynikającymi z dynamiki rozwoju technologii oraz czynników ekonomicznych. W artykule tym podejmujemy próbę przedstawienia rozwiązania tego dość skomplikowanego problemu.

Charakterystyka pisania na papierze lub w edytorze tekstu

Zwykle autorem całego tekstu lub jego pierwszej wersji jest jedna osoba. Potem tekst ten jest często uzupełniany i redagowany przez inne osoby. Obecnie teksty pisane są głównie w edytorach, które utrwalają podstawowe strategie pisania na papierze, ułatwiając możliwości edycji poprzez przenoszenie, wstawianie i usuwanie fragmentów tekstu. Tworzenie tekstu w edytorze ma jednak charakter indywidualny. Współautorstwo polega raczej na pisaniu przez różnych autorów osobnych fragmentów tekstu, jako rozdziałów, podrozdziałów czy akapitów. Zwykle liczba współautorów jest niewielka. Wnikliwa analiza tekstu pozwala często na identyfikację indywidualnego stylu autorów, nawet jeśli materiał został podany starannej obróbce redakcyjnej.

Charakterystyka pisania cyfrowego w wiki

Wspólne pisanie w wiki jest przedmiotem analiz glotto-dydatycznych (Lund 2008, Mak, Coniam 2008). Tekst tworzony jest przez wielu autorów i znacząco różni się od tekstu na papierze. Zarówno proces tworzenia tekstu, jak i efekt końcowy są inne niż wtedy, gdy tekst jest pisany w edytorze. W wiki powstaje tekst, który proponuje nazwać *wikitekstem* lub *wikiesejem*. Główna różnica polega na tym, że współautorzy podczas pisania przyjmują różne role autora tekstu w zależności od etapu i udziału w pracy zespołowej. Pierwsi autorzy zarysowują główne idee tekstu. Kolejni je rozwijają, a następnie egzemplifikują. Każdy z autorów jest jednocześnie redaktorem tekstu. Każdy autor dopasowuje język i styl swojego wpisu do istniejących już fragmentów tekstu. Powstały tekst, z jednej strony, obrazuje wiedzę i doświadczenie wszystkich autorów, często znacząco większą niż pojedynczej osoby. Współautorzy uczą się więc od siebie. Z drugiej zaś strony, tekst jest odpersonalizowany właśnie dlatego, że nie jest ugruntowany w jednostkowym ludzkim doświadczeniu i widzeniu świata. Może to budzić kontrowersje oraz wpływać na sposób czytania i interpretacji wikitekstu. Z pewnością jednak otwiera nowe możliwości analizy językoznawczej i interpretacji tekstu jako utworu zbiorowego. Dzięki dostępowi do historii wpisów, w wiki istnieje możliwość ustalenia udziału każdego z autorów w procesie tworzenia tekstu. W edytorze jest to utrudnione. Główną zaletą wiki jest możliwość współpracy wielu autorów, co dobrze wpisuje się w potrzebę kształcenia strategii współpracy między ludźmi. Każdy nauczyciel może utworzyć swoje wiki edukacyjne na jednym z licznych serwisów, przykładowo na: www.wikispaces.com.

Technologie mobilne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych

Rozwój nowych technologii powoduje rosnącą popularność urządzeń mobilnych, takich jak smartfony czy tablety. Liczba ich użytkowników sięga już milionów. W krótkich odstępach czasu pojawiają się nowe urządzenia, tworzone są nowe aplikacje. Kierunek rozwoju techniki wskazuje, że komputery stacjonarne są wypierane z powszechnego użytku przez spersonalizowane urządzenia przenośne. Ich oprogramowanie zawiera aplikacje wspierające naukę języków obcych. Technologie mobilne znajdują zastosowanie w pracy nad wszystkimi sprawnościami językowymi, a także nad słownictwem, wymową oraz gramatyką. Liczne aplikacje

tworzone są dla odbiorców w każdym wieku: dzieci i dorosłych, zarówno początkujących, jak i zawansowanych uczniów języków. Najpopularniejsze są aplikacje anglojęzyczne. Strona *Mobile Learning for Languages* dostarcza podstawowych informacji o aplikacjach. Wydawnictwa językowe przedstawiają swoje pomysły na używanie urządzeń mobilnych. Firmowany przez Oxford University Press *English Language Teaching Global Blog* zachęca do korzystania z wielu aplikacji – w tym popularnego słownika *The Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Wydawnictwo Pearson wpisuje się swoimi rozwiązaniami w ideę nauczania przez gry – *gamifikację*, np. *Zeos*. Celem tego artykułu nie jest jednak przedstawianie wielu aplikacji mobilnych do uczenia się i nauczania języków obcych, zarówno darmowych, jak i płatnych. Szerszy opis zastosowania urządzeń i aplikacji mobilnych w nauczaniu języków z przykładami oraz krytyczną ich ewaluacją został przedstawiony w innym artykule autorki (Gajek 2013).

Możliwości i efektywność aplikacji stają się przedmiotem badań w zakresie przyswajania języka drugiego i glottodydaktyki w ogóle. Joseph (2009) podkreśla efekty stosowania materiałów audiowizualnych w urządzeniach mobilnych podczas nauki wymowy. Burston wskazuje na zalety pedagogiczne oraz ograniczenia stosowania urządzeń mobilnych, np. ich cenę. Przedstawiając wpływ urządzeń mobilnych na nauczanie języków, nie można pominąć publikacji Naomi Baron (2008) oraz Kukulskiej-Hulme i Traxlera (2005). W rozważaniach o stosowaniu technologii mobilnych znajduje zastosowanie model SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*):

- zastąpienie (ang. *substitution*): nowe narzędzia zastępują starsze, stosowane wcześniej do wykonywania tych samych zadań.
- rozszerzenie (ang. *augmentation*): technika nieznacznie usprawnia rutynowe czynności, np. automatyczne zapamiętywanie treści, automatyczne udostępnianie zasobów;
- modyfikacja (ang. *modification*): technologie są używane do nowych zadań, które zmieniają sposoby uczenia się, np. praca grupowa podczas pisania jednego tekstu;
- przededefiniowanie (ang. *redefinition*): uczniowie tworzą samodzielnie, niezauważalnie dla siebie zupełnie nowe zadania i materiały dydaktyczne. Ponadto synteza i ewaluacja – najwyższej zorganizowane sprawności myślenia według taksonomii Blooma – mają większe znaczenie niż sprawności niższego rzędu, np. zapamiętywanie. Przykładem

Szybki rozwój techniki wzmacnia potrzebę kształcenia postaw innowacyjnych przyszłych nauczycieli, aby w momencie podjęcia pracy zawodowej byli przygotowani do wykorzystania w nauczaniu języków dostępnej technologii.

przedefiniowania może być wykorzystanie technologii mobilnych do współpracy międzynarodowej uczniów. Warto też wskazać na ideę BYOD (*Bring Your Own Device*), która zaleca nauczycielom wykorzystanie w klasie sprzętu cyfrowego posiadanego przez uczniów w celu zwiększenia ich zaangażowania w proces uczenia się. Większość urządzeń posiadanych przez uczniów to urządzenia mobilne. Na zajęciach, w czasie których będą z nich korzystać pod okiem nauczycieli, nauczą się, jak można z nich korzystać w trakcie samodzielnej nauki – także języków obcych.

Technologie mobilne w kształceniu nauczycieli języków

Mimo tego, iż niskie nakłady finansowe na edukację powszechną i akademicką w Polsce nie dają możliwości wyposażenia uczelni kształcącej przyszłych nauczycieli w urządzenia mobilne do badań glottodydaktycznych i do praktycznego treningu korzystania z nich w klasie językowej, nie można pominąć ich stosowania w kształceniu nauczycieli. Pojawia się też wątpliwość wynikająca z dynamiki rozwoju urządzeń mobilnych. Czy uczenie studentów pierwszego roku studiów (pierwszego lub drugiego stopnia nauki) technik pracy z urządzeniem, które było najnowsze pół roku lub rok wcześniej, ma sens, jeśli w chwili, gdy po 3 lub 2 latach ukończą studia, na rynku będą funkcjonowały już zupełnie inne urządzenia o większych możliwościach technologicznych?

Przy dużym tempie rozwoju techniki rezygnacja z zakupu urządzeń przez instytucję edukacyjną wydaje się uzasadniona.

Jednak to właśnie szybki rozwój techniki wzmacnia potrzebę kształcenia postaw innowacyjnych przyszłych nauczycieli, aby w momencie podjęcia pracy zawodowej byli przygotowani do wykorzystania w nauczaniu języków dostępnej technologii. Obok postaw innowacyjnych ważne są także strategie analizy przydatności i oceny pojawiających się na rynku narzędzi i oprogramowania. Kluczowa jest umiejętność samodzielnej ewaluacji zalet danego urządzenia oraz połączenie wiedzy i sprawności dydaktycznych w zakresie nauczania języków obcych z możliwościami najnowszej techniki. Tempo zmian technologicznych powoduje, że rośnie znaczenie samokształcenia zawodowego nauczycieli. Z badań przeprowadzonych przez autorkę w 2013 r. w grupie 676 nauczycieli języków obcych¹ wynika, że 63 proc. z nich deklaruje, że potrafi wskazać uczniom, jak korzystać z urządzeń mobilnych na lekcji języków obcych, a 60,5 proc. potrafi korzystać z tych urządzeń na lekcji. 73,3 proc. respondentów pytanych o źródła wiedzy na temat stosowania TIK wskazuje, że na uczelni nie nauczyli się, jak korzystać z TIK w czasie lekcji językowej. Tylko 15,1 proc. stwierdza, że przydatne były książki metodyczne na temat wykorzystania TIK na lekcjach języków. 20,3 proc. respondentów deklaruje, że pomysły na lekcje czerpali z czasopism dla nauczycieli. Natomiast 88,6 proc. szuka samodzielnie pomysłów i materiałów w Internecie. 70,7 proc. respondentów eksperymentuje z TIK, wymyślając samodzielnie zadania dla uczniów. Zatem zdecydowana większość nauczycieli, inspirując się zasobami internetowymi, eksperymentuje z rozwiązaniami technicznymi, które mogą być przydatne w pracy z uczniami. Wiedza wyniesiona z uczelni w zakresie zastosowań techniki cyfrowej w nauczaniu języków obcych jest niewielka, podobnie jak wpływ książek i prasy metodycznej. Dlatego zadaniem nauczyciela akademickiego jest zachęcenie wszystkich studentów – przyszłych nauczycieli – do samodzielności i kreatywności w poszukiwaniu rozwiązań metodycznych w zakresie dostępnych możliwości technicznych: rozwijanie krytycznego myślenia o nowinkach, które mają potencjał dydaktyczny w zakresie użycia ich w klasie językowej oraz do indywidualnej nauki języka obcego. Poniżej przedstawiona jest propozycja działań

¹ Badana grupa nie jest reprezentatywna dla wszystkich nauczycieli języków obcych, ponieważ celem tego badania było opisanie postaw i opinii nauczycieli aktywnie uczestniczących w programach zarządzanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – czyli aktywnych, innowacyjnych, otwartych na współpracę międzynarodową także za pośrednictwem TIK.

dydaktycznych kształcących innowacyjne postawy przyszłych nauczycieli języków obcych w samokształceniu i doskonaleniu zawodowym, polegająca na tworzeniu wikitekstu o możliwościach technologii mobilnych w nauczaniu języków obcych.

Wikitekst o technologiach mobilnych

Przykładem wikitekstu może być tekst przygotowany przez studentów I roku studiów magisterskich w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego w ramach zadania na kursie *Intermedialne nauczanie języków obcych*. Podjęcie zadania polegającego na pisaniu wikitekstu na zajęciach przygotowujących do zawodu nauczyciela języków ma następujące cele:

1. Zapewnia studentom doświadczenie w pisaniu wspólnego tekstu. Wspólne pisanie wikitekstu jako spójnego tekstu wymaga uważnego zaplanowania i analizy istniejących fragmentów. Studenci zostali zapoznani z wiki jako narzędziem dostępnym na platformie Moodle i ideą wikitekstu. Zastosowano zasadę uczenia przez doświadczenie.
2. Pozwala na wykorzystanie wiedzy i doświadczenia studentów. W zadaniu stosowane są konstruktywistyczne podstawy dydaktyki. Wykorzystywana jest przewidziana studentów w zakresie dydaktyki języków obcych uzyskana podczas studiów licencjackich oraz przewidziana wynikająca z ich własnego doświadczenia korzystania z urządzeń mobilnych. Użycie terminu *urządzenia mobilne* pozwalało na uwzględnienie różnego rodzaju sprzętu dostępnego na rynku. Podczas zajęć studenci pracowali w grupach, następnie dzielili się wiedzą i doświadczeniami korzystania z różnego rodzaju urządzeń i odkrywali dostępne na nich aplikacje. Po dyskusji napisali tekst (około 2500 słów), którego fragment znajduje się w załączniku 1. Wskazali w nim, jakie są możliwości wykorzystania technologii mobilnych w edukacji językowej. Oznaczenia S1, S2, Sn, podane w nawiasach, oznaczają studentów zakodowanych jako *Student*, *1 Student 2*, *Student n*.
3. Tworzy warunki do kształtowania opinii i postaw w sytuacjach nowych, w których dzielenie się pomysłami i doświadczeniami przez wiele osób prowadzi do powstawania innowacyjnych idei obejmujących obszary interdyscyplinarne. Pokazuje strategie samodzielnego tworzenia technik dydaktycznych, w których student – wykwalifikowany nauczyciel języka po studiach licencjackich – łączy zdobytą

Ze względu na dynamikę rozwoju techniki cyfrowej zachodzi pilna potrzeba przygotowania studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych – do stosowania na lekcjach urządzeń mobilnych.

wiedzę metodyczną i psychopedagogiczną z najnowszymi osiągnięciami techniki.

- Obecnie zachodzi pilna potrzeba przygotowania studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych – do stosowania na lekcjach urządzeń mobilnych. Ze względu na dynamikę rozwoju techniki cyfrowej, jak pokazano wcześniej, uzasadnienie zakupu sprzętu do ćwiczeń wydaje się wątpliwe. Jednak studenci powinni umieć samodzielnie określić możliwości zastosowania urządzeń mobilnych w zakresie nauczania języków obcych z uwzględnieniem wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki języków obcych. Powinni umieć także ocenić przydatność sprzętu i aplikacji mobilnych, które są aktualnie dostępne na rynku, do nauki języków, oraz rozumieć znaczenie zmian wprowadzanych przez technologie informacyjno-komunikacyjne w zakresie strategii uczenia się i nauczania języków obcych. Studenci uzyskujący kwalifikacje nauczycielskie na poziomie magisterskim powinni charakteryzować się innowacyjnością i przygotowaniem do modyfikacji procedur zawodowych w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych, jakimi dysponują oni sami oraz ich uczniowie.
4. Rozwijają umiejętność krytycznego myślenia o potrzebie budowania warsztatu pracy nauczyciela języków obcych. W kształceniu na poziomie magisterskim bardzo ważna jest nauka krytycznego myślenia o własnych przekonaniach i postawach wpływających na decyzje zawodowe, samodzielną ocenę nowych urządzeń, które mają potencjał dydaktyczny, oraz umiejętność uzasadniania własnych opinii.

5. Łączy doświadczenie formalne edukacji akademickiej z doświadczeniami nieformalnymi korzystania z urządzeń mobilnych. Podstawą innowacyjności jest odejście od lub modyfikacja schematów z uwzględnieniem wszelkich zasobów dostępnych nauczycielowi.

Załącznik 1.: Wikitekst stworzony przez studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Materiał w wersji oryginalnej.

KATEGORIA	TEKST
Możliwości e-booków i słowników	Jedną z możliwości wykorzystania technologii mobilnych w nauce bądź nauczaniu języków obcych jest wykorzystanie czytnika e-booków, np. Kindle: firma Amazon w cenie czytnika Kindle oferuje zainstalowanie na czytniku słowników sześciu języków, które świetnie da się wykorzystać w czasie czytania e-booka w języku obcym. Gdy czytamy tekst i nie rozumiemy jakiegoś słowa, wystarczy najechać na nie kursorem, a wtedy wyświetli się definicja tego słowa w języku książki (np. angielskim), można też wybrać opcję <i>show full definition</i> i zobaczyć inne znaczenia – te możliwości bardzo usprawniają czytanie książek w języku obcym (lub np. zadawanych uczniom lektur – a sporo klasyki angielskiej i amerykańskiej, także dla dzieci, jest dostępne w Internecie całkowicie za darmo, do pobrania w wersji MOBI). Sprawdzenie nieznanego słówka zajmuje chwilę i nie rozprasza uwagi przy dalszym czytaniu, co bywa niewątpliwą wadą przy sprawdzaniu słownictwa w słownikach papierowych czy nawet komputerowych, kiedy trzeba wpisać szukane hasło za pomocą klawiatury. Należy jednak zauważyć, że słowniki dostępne w wersji mobilnej w formie aplikacji na telefon umożliwiają uczniom szybkie sprawdzenie słowa, które pojawiło się w trakcie lekcji lub w czasie rozmowy z rodzimym użytkownikiem danego języka obcego. Słowniki te są w większości darmowe, a ich jakość w pełni zadowalająca – zawierają one transkrypcję fonetyczną słów, a często także przykładowe konteksty, w których dane słowo występuje (S1).
Fiszki mobilne	Dodatkowo niektóre słowniki w formie aplikacji na telefon mają opcje tworzenia fiszek, które można potem odtworzyć w formie testu. Aplikacja zapisuje słówka, z którymi mieliśmy problem. Fiszki możemy później przeglądać i wracać do trudniejszych słówek właściwie wszędzie, np. W autobusie, czyli tam, gdzie korzystanie z tradycyjnych fiszek często jest niemożliwe.
Inne aplikacje słownikowe	Oprócz słowników bardzo korzystne w nauce leksyki mogą okazać się dostępne aplikacje (np. Mobile Słownictwo, AnkiDroid, Edustation). W niektórych aplikacjach poszczególne słowa można także odsłuchać i są one często ilustrowane zdjęciami, które wykorzystane są także w ćwiczeniach. Wiele programów wymaga udoskonalenia (S2).
Krytyka i poszukiwanie niszy zawodowej	Myszę jednak, że rynek aplikacji będzie się stale rozwijał, a więc także programy do nauki słownictwa będą udoskonalane i uzupełniane. Myszę, że warto zainteresować się tą kwestią i być może zająć się tworzeniem aplikacji tego typu (S3).
Zabawa z technikami zapamiętywania	Naukę słownictwa może ułatwić przypinanie do ekranu swojego telefonu nowych słówek wraz z ich znaczeniem (można także umieścić ich przykładowe użycie). Za każdym razem, kiedy spojrzymy na ekran telefonu, utrwalamy nowe słowa. Po pewnym czasie należy przypiąć następne słowa (S4). Kolejnym skutecznym sposobem uczenia się słownictwa na urządzeniach mobilnych jest ustawienie innego języka jako języka interfejsu w telefonie, co pozwala na poznanie słów określających różne funkcje aparatu. W telefonach ze swobodnym dostępem do Facebooka można też przestawić język w portalu, co owocuje zarówno przy korzystaniu z urządzeń mobilnych, jak i tradycyjnych komputerów (S5).
Personalizacja językowa urządzenia	

Dostęp do zasobów w dowolnym czasie

Ponadto, przydatne mogą być darmowe aplikacje internetowe, które można pobrać wprost na urządzenie mobilne. Większość z nich polega na tym, że użytkownik zapoznaje się codziennie z nowymi słowami i wyrażeniami, co pozwala mu stopniowo rozwijać zasób słownictwa w dowolnym miejscu i momencie, np. podczas jazdy autobusem (S6).

Blog językowy

Kolejnym pomysłem na wykorzystanie Internetu w procesie nauczania może być prowadzenie bloga. Może to być projekt grupowy bądź klasowy. Przykładową formą bloga może być kronika klasowa, gdzie uczniowie umieszczają np. zdjęcia i opisy z ważnych imprez klasowych. Może być to też forum, gdzie uczniowie przekazują sobie informacje (co jest zadane, kiedy są sprawdziany itp.). Oczywiście komunikacja ma przebiegać w języku obcym (S7).

Możliwości tworzenia tekstu audiowizualnego

Zamiast tradycyjnego bloga uczniowie mają również możliwość prowadzenia wideoblogów, dzięki czemu nauczyciel może przy okazji oceniania języka uczniów zwrócić uwagę na wymowę czy swobodę wypowiedzi. Nagranie filmiku za pomocą smartfona jest niezwykle proste, a uczniowie mają możliwość „przyjrzenia się” nie tylko swojej wymowie, ale również postawie, jaką przyjmują podczas wypowiedzania się (S8).

Wykorzystanie dyktafonu

Do nauki języka obcego można wykorzystać również funkcję dyktafonu, którą posiada niemal każdy telefon komórkowy. Poza tradycyjnym pisaniem i czytaniem, uczniowie mogą również nagrywać się i odsłuchiwać nagrania własne i kolegów (np. W formie zabawy polegającej na przeprowadzaniu między sobą wywiadów, nagrywaniu audycji radiowych itp.), co jest bardzo pomocne przy nauce poprawnej wymowy (S9).

Łatwy dostęp do aplikacji dźwiękowych

Dla uczniów zaawansowanych bardzo przydatne w ćwiczeniu fonetyki mogą okazać się również aplikacje typu *Speech To Text*. Źle zapisane słowo oznacza błąd w wymowie, co pozwala uczniowi na autokorektę (S10). Oprócz korzystania z funkcji dyktafonu urządzenia mobilne pozwalają nam w dowolnym miejscu i czasie na odsłuchiwanie gotowych plików dźwiękowych.

Rola audiobooków i podcastów

Osoby uczące się języka obcego mogą w wolnej chwili (np. podczas podróży autobusem) słuchać audiobooków lub pobranych z Internetu zagranicznych audycji radiowych (np. BBC Podcast), co pozwala na poszerzanie słownictwa, wiedzy z zakresu kultury danego kraju, a także na osłuchiwanie się z poprawną wymową prezentowaną przez profesjonalnych lektorów (S11).

Rozmowy na Skype'ie

Najlepszym ćwiczeniem na poprawę wymowy jest rozmowa. Internet umożliwia nam rozmowy przez Skype'a z rodzimymi użytkownikami języka. Tym sposobem ćwiczymy też swobodę wypowiedzi i wymieniamy się różnymi doświadczeniami (S12).

Kontrowersja – rozmowa z rodzimym czy nierodzimym użytkownikiem języka

Komunikatory typu Skype umożliwiają także pracę nad międzynarodowymi projektami w tandemach – warto jednak podkreślić, że aby praca nad projektem była efektywna pod względem nauki języka obcego dla obu uczniów, uczniowie ci powinni pracować nad projektem w języku, który dla nich obydwu jest językiem obcym (S13).

Wykorzystanie Internetu

Należy również zaznaczyć, iż niezależnie od miejsca zamieszkania uczniów, Internet daje im możliwość kontaktu z żywym językiem, natomiast urządzenia mobilne – stały dostęp do treści udostępnianych przez ich obcojęzycznych znajomych. Ponadto uczniowie mogą w ten sposób poznawać język przedstawicieli różnych grup wiekowych. Kontakt z obcokrajowcami (poprzez portale społecznościowe, fora międzynarodowe itp.) przynosi nie tylko korzyści językowe, ale sprawia też, że uczniowie w naturalny sposób otwierają się na inne kultury, dzięki czemu są w stanie lepiej je poznać i zrozumieć (są to kompetencje, jakich nie da się nabyć na lekcjach w szkole) (S14).

Sprawy organizacyjne

Portale społecznościowe i fora można również wspaniale wykorzystać jako środek komunikacji w grupie uczniów: przysyłać prace domowe, ciekawostki, organizować wydarzenia typu „Dnia ... zajęć nie ma” lub „Idziemy do kina”. Oczywiście komunikacja powinna odbywać się w języku obcym (S15).

Pomysł na SMS

Na uwagę zasługuje także pomysł na wykorzystanie najprostszej formy komunikacji elektronicznej, która nie wymaga posiadania zaawansowanych urządzeń elektronicznych, tj. wiadomości SMS. Za ich pomocą można wysłać nie tylko słowa z wyjaśnieniem, transkrypcją fonetyczną i przykładowym użyciem, ale także cytaty czy tematy do przemyślenia. Jeżeli będą one kontrowersyjne, to tym bardziej skłonią do refleksji, pobudzą procesy myślowe i uaktywnią słownictwo z danego obszaru tematycznego. Dodatkowym atutem jest to, że przyczynią się one do rozwoju poznawczego, a odpowiednio sformułowane zagadnienia zwiększą także wiedzę ogólną (po uprzednim zebraniu informacji). Zaletą jest przede wszystkim to, że wiadomości SMS są dostępne we wszystkich telefonach komórkowych i można je odbierać w każdym miejscu (bez względu na dostęp do Internetu) i bez ponoszenia dodatkowych kosztów (S16). Osoby uczące się języka obcego mogą codziennie wysyłać do siebie po kilka ciekawych słówek, idiomów z przykładowymi zdaniem (S17).

Mapy

Mapy dostępne na Google można wykorzystać do opisywania drogi, miejsc albo do nauki nazw geograficznych. Uczniom można również zadać zadanie polegające na wstawieniu na Facebook zdjęć (np. z wycieczki) i komentowaniu ich, a także opisywaniu ich w języku obcym (S18).

Uczenie się videokonferencyjne

Dodatkowo większość urządzeń mobilnych oferuje możliwość utworzenia videokonferencji, jest to opcja przydatna w przypadku pracy grupowej, jako że uczniowie nie muszą tracić czasu na dojazd (w dużych miastach może on zająć naprawdę dużo czasu) i są w stanie dogadać i zgrać wszystko w równie dobry sposób jak na spotkaniu w cztery oczy (S19). Poza tym można zmienić interfejs urządzeń z języka polskiego na język obcy i przyswajając specjalistyczne słownictwo w naturalny sposób.

Twitter

Warto także zaproponować uczniom utworzenie konta na Twitterze i śledzenie osób czy firm, które ich bezpośrednio interesują. Niewątpliwą zaletą jest tu więźność komunikatów, dzięki czemu bardziej prawdopodobne jest, że uczniowie będą czytać wpisy i sami zamieszczać wypowiedzi (S20).

Tablety w klasie

W ciekawy sposób można również wykorzystać tablety. Nauczyciel zadaje pytanie, a uczniowie odpowiadają na tabletach, po czym podnoszą je tak, aby mógł on widzieć, co napisali (taką metodę pracy stosuje się we Francji, tyle że używa się małych białych tabliczek i markerów). Dzięki takiej formie pracy nauczyciel na bieżąco mógłby oceniać zaangażowanie uczniów i poprawność odpowiedzi. Takie wykorzystanie tabletów najlepiej sprawdziłoby się w młodszych klasach – lekcja byłaby żywsza, a dzieci bardziej angażowałyby się w wykonywane ćwiczenia (S21).

Słówka na tabletach

Tablet umożliwia również tworzenie list słownictwa, które można mieć zawsze przy sobie i dowolnie je modyfikować. Uczeń może zapisać nowe wyrażenie od razu po sprawdzeniu go w słowniku elektronicznym (S22).

Filmy obcojęzyczne na lekcjach oglądane na tabletach

Na tabletach uczniowie mogą także oglądać filmiki obcojęzyczne dostępne w Internecie, zarówno podczas lekcji, aby ćwiczyć rozumienie ze słuchu czy rozwijać słownictwo, jak i w domu w trakcie samodzielnej nauki. Np. można znaleźć wiele filmików, gdzie native speakerzy uczą wymowy (S23).

Języki specjalistyczne

Pod kątem uczenia się języków specjalistycznych można na swój telefon komórkowy wgrać program Google Reader, dzięki któremu zdobędziemy szybki i łatwy dostęp do interesujących nas tekstów specjalistycznych w dowolnym języku. Wystarczy wpisać interesujące nas zagadnienie i subskrybować na odpowiednich stronach, z których na bieżąco będziemy dostawać nowe teksty z wybranej przez nas dziedziny (S24). Ponadto w pracy z językami specjalistycznymi istotne jest słownictwo, o którym już wcześniej była mowa, jednak aby usprawnić naukę, można nie tylko przypinać nowo poznane słówka na ekran telefonu, ale także pobrać aplikację z fiszkami, gdzie słownictwo jest zaprezentowane w formie pisemnej, z tłumaczeniem i w kontekście. Oczywiście największy wybór fiszek co do poziomów oraz zakresu słownictwa istnieje w języku angielskim, ale z czasem przybędzie także opcji wyboru w innych językach (S25).

Muzyka w uczeniu się języków

Kolejnym wykorzystaniem technologii mobilnych w nauce języka obcego może być po prostu słuchanie piosenek w dowolnym języku obcym. Jest to połączenie przyjemnego z pożytecznym, gdyż słuchając naszego ulubionego artysty, możemy pogłębić nie tylko zasób naszego słownictwa, ale również zwrócić uwagę na akcent i wymowę w danym języku (S26).

Mapy myśli

Innym przykładem twórczego wykorzystania iPada czy iPhone'a jest tworzenie map myśli – popularnej dziś techniki przyswajania wiedzy, zgodnej z naturalnymi prawami funkcjonowania umysłu ludzkiego. Mapy myśli pozwalają rozwijać słownictwo dzięki grze skojarzeń. Uczniowie mogą być poproszeni przez nauczyciela o przedstawienie rówieśnikom swoich map myśli. Taki sposób przyswajania słownictwa jest dużo skuteczniejszy niż mechaniczne wkuwanie na pamięć słówek z dialogu lub – co gorsza – wyjętych z kontekstu. Innym pomysłem jest tworzenie map myśli w miarę słuchania obcojęzycznego podcastu – świetnie sprawdzają się w tej roli krótkie informacje, które tworzą łańcuch przyczynowo-skutkowy. Istnieje darmowa aplikacja Mindjet w oddzielnych wersjach dla iPhone'a i iPada (S27).

Facebook

Atrakcyjne może być dla uczniów założenie dla klasy wspólnej grupy na Facebooku, w której poza zajęciami prowadziliby dyskusje na wybrane przez nauczyciela tematy. Zadaniem nauczyciela miałyby być podtrzymywanie dyskusji oraz jej monitorowanie (S28).

Materiały audiowizualne

Ciekawym sposobem uczenia się języków obcych z wykorzystaniem Internetu jest śledzenie online lekcji na portalu YouTube, które są zamieszczane w postaci 10-15-minutowych filmików nagrywanych przez rodzimych użytkowników danego języka. Taka forma nauki pozwala rozwijać przede wszystkim słownictwo, rozumienie oraz mówienie w języku obcym (S29).

Zasoby Internetu i możliwości komunikacyjne

Na smartfon można za darmo albo za niewielką opłatą pobierać różne aplikacje wspomagające naukę języka. Oprócz wspomnianych słowników, fiszek i podcastów, można pobierać również całe audiokursy. Smartfon umożliwia także szybkie wyszukiwanie informacji, również w języku obcym, co można wykorzystać na lekcji, np. W formie pracy grupowej (S30). Serwis YouTube umożliwia dostęp do szerokiej gamy materiałów audiowizualnych, które można zastosować zarówno w klasie, jak i w domu w ramach samodzielnej nauki. Wśród nich odnaleźć można m.in. utwory muzyczne, instruktaże, filmiki edukacyjne, produkcje krótkometrażowe itp. (S31). Jedną z propozycji jest także zmiana języka w komórce, na Facebooku czy choćby w skrzynce pocztowej Gmaila. W ten sposób mamy codzienny kontakt z językiem i siłą rzeczy poznajemy użyteczne słownictwo i zwroty.

Kompetencje interkulturowe

Facebook, a także międzynarodowe fora internetowe umożliwiają nam ponadto kontakt z ludźmi z całego świata (S32). Warto korzystać z portali korespondencyjnych (np. Interpals), na których spotykają się ludzie z różnych krajów, aby wymienić się poglądami, poznać inne kultury, albo po prostu porozmawiać. Dowiadując się czegoś innego o drugim człowieku, możemy jednocześnie uczyć się języka (S33). Warto zwrócić uwagę na usprawnienie czysto praktycznych umiejętności komunikacyjnych w grupach, w obrębie których przynajmniej w określone dni najwyklesza komunikacja przebiegać będzie w wybranym języku obcym. Wpłyne to na poprawę jakości rejestru codziennej komunikacji (bogatej w kolowializmy, potoczne zwroty i idiomy), któremu tradycyjne podejście w nauczaniu języka nie poświęca dostatecznie dużo uwagi.

Język komentarzy

Jeśli chodzi o korzystanie z najróżniejszych portali (np. YouTube), poza wspomnianym wcześniej śledzeniem zamieszczonych tam materiałów dydaktycznych czy też muzyki i wywiadów w języku obcym, warto włączyć się również w dyskusje w obszarze komentarzy. Owa metoda pozwala nie tylko na bierne przyswajanie języka, lecz również na aktywne jego wykorzystanie – warto tutaj używać w swoich wypowiedziach i aktywnie korzystać z pojawiających się w materiałach nowych zwrotów i wyrażeń. Bardzo przydatne wydają się również materiały zamieszczane przez portal BBC Learning (S33).

Zasoby akademickie

Ponadto istnieje możliwość umieszczania wykładów w sieci, czego prekursorami okazali się wykładowcy prestiżowych uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych. Dzięki temu studenci (jak również ambitni uczniowie) spoza Ameryki mają dostęp do światowej sławy specjalistów i do wiedzy na różne ciekawe tematy. Ćwiczy się przez to umiejętność rozumienia języka rodzimych użytkowników i pogłębia się równocześnie wiedzę na dany temat. Wykłady można wykorzystać na lekcjach bądź kursach lub nagrać je na mp3 (S34).

CLIL

Materiały audio i wideo dostępne są również na stronach z prezentacjami i prelekcjami wybitnych i ciekawych ludzi, m.in. strona TedTalks. Znajduje się tam opcja wyboru języka, w którym przedstawiana jest dana prezentacja, jak i napisów do wersji anglojęzycznych, dzięki czemu ćwiczonych jest kilka umiejętności, przy jednoczesnym zdobywaniu wiedzy z wybranej uprzednio dziedziny (S34).

Gry

Nowoczesne gadzety, takie jak smartfony czy tablety, umożliwiają dostęp do przeróżnych aplikacji lub gier. Jest to sposób, aby uczyć się języka wygodnie i przyjemnie, w każdej chwili i w każdym miejscu (S35).

Indywidualizacja kontaktu uczniów – nauczyciel

Dzięki tym urządzeniom nauczyciel może więc na jednej lekcji dotrzeć do wszystkich uczniów, przesyłając każdemu indywidualne zadanie lub tworząc projekt dla całej klasy, np. W programie WebQuest. Może wtedy uczestniczyć w procesie twórczym uczniów, nie ograniczając się jedynie do sprawdzania prac domowych. Używanie tabletów na zajęciach otwiera przed nauczycielem możliwość obserwowania pracy ucznia i bezpośrednią pomoc lub udzielanie wskazówek. Co więcej, dzięki wykorzystywaniu smartfonów czy tabletów podczas lekcji, uczeń może wykazać się wiedzą pozajęzykową z dziedziny współczesnych technologii, co dodatnio i motywująco wpłynie na postępy w nauce (S35).

Kontrowersje dotyczące finansów

Używając smartfonów czy tabletów jako narzędzi służących do nauczania języków obcych w szkołach, należy jednak pamiętać o kontrowersjach, jakie może wzbudzić wśród rodziców stosowanie tego typu urządzeń.

Etyka

Trzeba przygotować się na odpieranie zarzutów o pogłębianie nierówności społeczno-majątkowych wśród uczniów (nie każde dziecko ma taki sprzęt), oraz o promowanie marek, które są posądzane o wytwarzanie swoich produktów w krajach trzeciego świata, z łamaniem praw pracownika i człowieka (np. Apple) (S36).

Źródło: Zasoby własne autorki

Analiza wikitekstu

Analiza tekstu napisanego przez studentów pozwala na następującą kategoryzację idei i procedur dydaktycznych.

1. Strategie uczenia się: metakognitywne (np. organizowanie uczenia się języków), kognitywne (np. techniki wspomagające zapamiętywanie), społeczno-afektywne (np. komunikacja z innymi osobami, wzmacnianie przyjemności uczenia się poprzez muzykę, hobby).
2. Strategie nauczania, np. organizacja zadań w klasie, komunikacja z uczniami.
3. Opis funkcji urządzeń mobilnych jako pomocy dydaktycznych:
 - a. Nowe funkcje pomocy dydaktycznych, np. przypinane do tekstu słowniki, tworzenie własnych nagrań wideo i audio do celów dydaktycznych.
 - b. Cyfrowe wersje znanych pomocy dydaktycznych i ich funkcje, np. cyfrowe fiszki.
4. Dostęp do zasobów, np. gry, materiały audiowizualne, teksty specjalistyczne, akademickie i komentarze innych odbiorców.

5. Komunikacja w językach obcych pomiędzy uczniami, z nauczycielem – serwisy społecznościowe.
6. Etyka i kontrowersje, np. posiadanie urządzenia, komunikacja z rodzimym użytkownikiem danego języka lub uczniem uczącym się języka obcego.

Analiza tekstu wskazuje, że studenci przedstawili bardzo wiele możliwości wykorzystania urządzeń mobilnych do uczenia się i nauczania języków. Część z nich stanowią specyficzne cechy tych urządzeń, pozostałe wynikają głównie z ułatwionego dostępu do zasobów Internetu. Studenci nie wyczerpali tematu, także ze względu na ograniczenia czasowe zadania – 90 minut. Jednak cele zadania zostały zrealizowane: powstał wikitekst jako rezultat wspólnej pracy studentów oraz oceniono potencjał edukacyjny urządzeń mobilnych. Studenci wykazali się umiejętnością ewaluacji stosowania aplikacji mobilnych, zgodnie z posiadaną wiedzą dydaktyczną. Konstruktywistyczne podejście do zadania sprawiło, że część studentów dowiedziała się więcej o możliwościach posiadanych urządzeń, inni zainteresowali się

Jednym z najważniejszych efektów zadania jest skłonienie nauczycieli do samokształcenia, krytycznego poszukiwania i eksperymentowania z własnymi interdyscyplinarnymi rozwiązaniami dydaktycznymi, a nie tylko powielanie procedur podanych im w czasie studiów *ex cathedra*.

urządzeniami posiadanymi przez koleżanki i kolegów, wiele osób dowiedziało się o aplikacjach przydatnych do uczenia się języków obcych. Podczas kursu akademickiego studenci uświadomili sobie potrzebę rozwoju zawodowego poprzez samokształcenie w zakresie wykorzystania technologii cyfrowej do celów dydaktycznych oraz znaczenie zaangażowania i odpowiedzialności wszystkich współpracujących uczestników. Należy dodać, że podczas dyskusji w klasie pojawiło się więcej głosów krytycznych wobec technologii informacyjnych i komunikacyjnych, które jednak nie zostały wpisane do wikitekstu. Na przykład były to bardzo ważne zagadnienia bezpieczeństwa w sieci, które nie są charakterystyczne ani dla stosowania urządzeń mobilnych, ani dla uczenia się i nauczania języków obcych, zostały więc z tego zadania wyłączone. Warto wspomnieć, że wikitekst napisany był przez studentów jesienią 2011 r. Analiza tekstu dokonana w 2014 r. potwierdza tezę o potrzebie kształcenia innowacyjnych postaw studentów oraz ich umiejętności łączenia treści kursu akademickiego z wiedzą i umiejętnościami zdobytymi poza nim, niezależnie od dynamicznie rozwijającej się technologii cyfrowej.

Podsumowanie i wnioski

Cele dydaktyczne określone w tym zadaniu mają charakter długoterminowy, dotyczą bowiem postaw i przekonań oraz inspiracji do stosowania najnowszej techniki w nauczaniu języków i doradztwa w zakresie indywidualnych technik uczenia się. Dlatego efekty będzie można ocenić w perspektywie wieloletniej, gdy studenci – przyszli nauczyciele języków – będą podejmowali decyzje o zastosowaniu konkretnych urządzeń, które może jeszcze nie zostały skonstruowane, w klasach wyposażonych w te urządzenia, dostosowując techniki pracy dydaktycznej do potrzeb uczniów i infrastruktury szkolnej lub prywatnej. Jednym z najważniejszych efektów zadania jest skłonienie nauczycieli do samokształcenia, krytycznego poszukiwania i eksperymentowania z własnymi interdyscyplinarnymi rozwiązaniami dydaktycznymi, a nie tylko powielanie procedur podanych im w czasie studiów *ex cathedra*. Dobór techniki kształcenia nauczycieli w zakresie innowacji – w tym przypadku zastosowanie wikitekstu – wynika ze starannej analizy czynników wpływających na rezultaty procesu edukacji. Są nimi wiedza i sprawności studentów w zakresie metodyki nauczania języków obcych oraz umiejętności posługiwania się sprzętem i oprogramowaniem mobilnym dostępnym na danym etapie rozwoju techniki.

Bibliografia

- 20 BYOD Resources For The 21st Century School [online] [dostęp 12.05.2014]
- Baron, N. (2008) *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajek, E. (2013) Technologie mobilne w edukacji językowej – na przykładzie języka angielskiego. W: „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4 (31), 27-33.
- Joseph, S.R.H. (2009) *Mobile Devices For Language Learning: Multimedia Approaches. Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 4, nr, 7-32.
- Lund, A. (2008) Wikis: A Collective Approach to Language Production. W: *ReCALL*, nr 20(1), 35-54.
- Kukulska-Hulme, A., Traxler, J. (red.) (2005) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Taylor and Francis.
- Mak, B., Coniam, D. (2008) Using Wikis to Enhance and Develop Writing Skills Among Secondary School Students in HongKong. W: *System*, nr 36, 437-455.

dr Elżbieta Gajek

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW. Członek Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce IATEFL i Eurocall – European Association for Computer-Assisted Language Learning.



Moi, toi, lettres à nous

Gabryela Smolij

W dobie nowych technologii niektórzy traktują ją jako przestarzałą i mało efektywną formę komunikowania się między ludźmi. Ma jednak niepowtarzalny urok i wartość niemierzalną wskaźnikami skuteczności. Epistolografia. Twórcy jednego z najlepszych projektów eTwinning postanowili uczynić ją głównym tematem swojego opracowania. Uczniowie z pięciu krajów europejskich pisali do siebie listy, z których powstała powieść epistolarna.

eTwinning to współpraca szkół w Europie za pośrednictwem mediów elektronicznych oraz wspieranie szkolenia nauczycieli. Jest to program edukacyjny Unii Europejskiej, który promuje wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w szkołach europejskich. Uczniowie i nauczyciele wykorzystują Internet do realizacji międzynarodowych projektów. Współdziałają, wymieniają się informacjami i materiałami do nauki. Dzięki eTwinningowi uczniowie i nauczyciele mają dostęp do różnorodnych form uczenia się oraz zyskują motywację do nauki i otwarcia się na całą Europę.

Głównym celem projektu *Moi, toi, lettres à nous* było promowanie sztuki epistolarniej oraz wymiana informacji i poglądów na tematy interesujące młodzież w różnych krajach Europy. W projekcie uczestniczyły szkoły z Portugalii, Francji, Polski, Włoch i Wielkiej Brytanii. Placówka z Polski została zaproszona do projektu przez portugalską koordynatorkę, z którą już wcześniej realizowała projekty eTwinningu.

Plan pracy został zaproponowany przez szkołę portugalską i zaakceptowany przez pozostałych partnerów. Na początku uczestnicy zostali podzieleni na grupy międzynarodowe

i ustalili tematy listów na każdy miesiąc. Spis tematów wyglądał następująco:

- październik 2012: przedstawienie się poprzez ulubiony przedmiot;
- listopad 2012: miasto i kraj;
- grudzień 2012: tradycje Bożego Narodzenia (oraz przesłanie pocztą tradycyjną życzeń świąteczno-noworocznych);
- styczeń 2013: ambicje i plany na przyszłość;
- luty 2013: miłość i walentynki;
- marzec 2013: szkoła i system edukacji;
- kwiecień 2013: tożsamość kulturowa.

Partnerzy ustalili kolejność inicjowania korespondencji przez poszczególne kraje. W pierwszym tygodniu miesiąca grupa z wybranego kraju zaczynała pisać listy, a w następnych tygodniach uczniowie z pozostałych krajów odpowiadali na nie indywidualnie lub grupowo. Listy były ilustrowane zdjęciami i rysunkami, z zachowaniem praw autorskich. Następnie materiał był sprawdzany, poprawiany, oceniany i zamieszczany przez nauczycieli na profilu projektu w Twinspace (wirtualna przestrzeń realizacji projektu). Po zakończeniu korespondencji nauczyciele prosili uczniów o wyszukanie w literaturze

cytatów, które mogłyby być mottem każdego z rozdziałów powieści epistolarnej.

Ważnym etapem w realizacji przedsięwzięcia był przełom roku. W grudniu uczestnicy projektu napisali odręcznie kartki z życzeniami, a następnie wysłali je pocztą tradycyjną do krajów partnerskich. Otwieranie kopert i lektura kartek świątecznych były momentami bardzo ekscytującymi: można było się przekonać, że słowo odręcznie napisane ma wartość wyjątkową.

Po zakończeniu korespondencji nauczyciele uporządkowali listy z każdego miesiąca, tak aby kolejne miesiące stanowiły odrębne rozdziały powieści. Każdy z partnerów opracował dwa rozdziały, umieszczając na początku każdego z nich wybrane i przetłumaczone przez uczniów cytaty. Listy zostały ułożone chronologicznie.

Następnym etapem było projektowanie okładki powieści. Zorganizowano konkurs wśród uczniów. Zgłoszone propozycje zostały anonimowo zamieszczone na Twinspace, po czym uczestnicy wybrali najlepszą pracę, głosując online. Zwyciężyła okładka zaprojektowana przez uczennicę z Polski.

Po złożeniu powieści epistolarnej opublikowano ją w serwisie **Issuu** i na Twinspace. Na zakończenie projekt został poddany ewaluacji za pomocą kwestionariusza interaktywnego (niezależnie od niego uczniowie polscy wypowiedzieli się w odrębnej ankiecie) oraz poprzez wypowiedzi indywidualne uczniów na forum w *Kąciku ucznia* na Twinspace.

Komunikacja nauczycieli odbywała się na bieżąco poprzez skrzynkę e-mailową na Twinspace oraz pocztę prywatną i Skype'a. Głównym sposobem kontaktu uczniów były listy, pisane raz w miesiącu. Uczniowie komunikowali się także na Twinspace.

Projekt znakomicie współgra z podstawą programową nauczania języków obcych. Jednym z jej celów jest nauczanie przekazywania informacji i opinii w formie listu, a kontakty z rówieśnikami z zagranicy są zalecane jako jeden ze sposobów realizacji tego przekazu. Również tematyka poruszana w listach uczniów jest zbieżna z treściami zapisanymi w podstawie programowej: emocje i zainteresowania, szkoła, formy spędzania czasu, elementy wiedzy o kraju ojczystym i kontekst międzykulturowy.

Projekt pozwolił uczestnikom podnieść kompetencje językowe w zakresie języka francuskiego: wzbogacili swoje słownictwo i poznali zasady pisania listów prywatnych. Uświadomili sobie również, że język francuski może być językiem komunikacji z rówieśnikami z innych krajów, w tym Wielkiej Brytanii, dzięki czemu wrosła ich motywacja do jego nauki.

Szczególnie cenne jest to, że uczniowie nauczyli się sztuki pisania listów, która w dobie komunikacji poprzez portale

społecznościowe i SMS-y praktycznie zanikła wśród młodego pokolenia. Poznali także zasady i formę publikacji książkowej: znaczenie okładki, dane techniczne, przestrzeganie praw autorskich, podział na rozdziały, rolę, jaką pełni motto lub dedykacja.

Uczniowie dowiedzieli się też, jak żyją i czym się interesują ich europejscy rówieśnicy, a sami mieli możliwość zaprezentowania swojego miasta, szkoły, własnych pasji oraz polskiej kultury polskiej i tradycji. Projekt pomógł przełamać pewne stereotypy i uprzedzenia w sposób niekonwencjonalny i naturalny.

Zadziwiająca jest szczerość, z jaką uczniowie pisali o swoich uczuciach i troskach lub gdy krytykowali otaczającą ich rzeczywistość. Świadczy to o ich bezkompromisowej postawie, zważywszy na fakt, że listy były przecież sprawdzane i oceniane przez nauczycieli.

Wartość projektu została także doceniona przez jury europejskiego konkursu eTwinning. Projekt zwyciężył w Europejskim Konkursie eTwinning 2014 w kategorii francuskojęzycznej.

Materialne rezultaty projektu:

- listy;
- powieść epistolarna;
- okładki do powieści;
- cytaty z wypowiedzi znanych osób, przetłumaczone na język francuski;
- zdjęcia i ilustracje do listów;
- nagrania wideo z życzeniami świątecznymi;
- ankiety ewaluacyjne;
- prezentacje multimedialne przedstawiające szkoły partnerskie;
- zabawy językowe dotyczące walentynek;
- kartki świąteczne wykonane własnoręcznie lub komputerowo;
- publikacja na temat projektu na stronie internetowej szkoły;
- wystawa promująca projekt podczas Dnia otwartych drzwi w szkole.

Gabryela Smolij

Absolwentka filologii romańskiej na UAM w Poznaniu. Od 1977 r. nauczycielka języka francuskiego w Zespole Szkół nr 1 w Choszczynie. Inicjator i koordynator współpracy międzynarodowej: w latach 1992-1998 z Lycée Polyvalent Régional w Sens (Francja), w latach 2007-2013 udział w akcji Partnerskie Projekty Szkół Comeniusa oraz projekty eTwinningu, w tym prowadziła nagrodzony w 2011 r., w konkursie krajowym, projekt *Oui, chef!* (kategoria francuskojęzyczna).



Kulturowe spotkanie w wielokulturowej Europie

Anna Zawadzka

Nauka języka wymaga nie tylko poznania słówek i reguł gramatycznych i wcale nie musi odbywać się wyłącznie w klasie. Staje się o wiele ciekawsza, gdy zdobytą na lekcjach wiedzę można zastosować i sprawdzić w kontaktach z rówieśnikami z innych krajów. Dlatego warto zadbać o to, by uczniowie o różnym poziomie zaawansowania językowego spróbowali swych sił we współpracy z uczniami w podobnym wieku z innych krajów. Takie kontakty nie tylko działają motywująco, ale poszerzają horyzonty, zmieniają punkt widzenia i pozwalają dzieciom poczuć się pełnoprawnymi obywatelami Europy i świata.



Fot. Uczniowie z polskiej i hiszpańskiej szkoły podczas wymiany.

Próbą osiągnięcia tak zarysowanych celów był projekt zrealizowany wspólnie przez dwie szkoły: Gimnazjum nr 44 w Warszawie i szkołę La Grande Obra de Atocha z miasta La Coruña w Hiszpanii. Nosił on nazwę *Mazowsze i Galicja, kulturowe spotkanie w wielokulturowej Europie. Dążąc do poznania naszych kultur, złączeni wspólną europejską tożsamością.*

Najważniejszymi wydarzeniami podczas dwuletniej realizacji projektu były oczywiście wymiany uczniów, do których doszło w październiku 2012 r. i marcu 2013 r. Projektowi przyswiecały cele w postaci:

- rozwijania współpracy międzynarodowej w zakresie dziedzictwa kulturowego regionów krajów partnerskich;
- poznania, poszanowania i zrozumienia znaczenia innych kultur i tradycji, ukierunkowane na zmniejszanie uprzedzeń wobec innych narodów;
- zwiększenia tolerancji dla innych kultur;
- motywowania do nauki języków obcych oraz pomaganie uczniom w nabyciu umiejętności niezbędnych dla rozwoju osobistego i zwiększenia poczucia własnej wartości.

Wstępne działania projektowe na terenie szkoły miały na celu organizację i rozpowszechnienie informacji o projekcie. Zawiązany został klub Comeniusa, zrzeszający uczniów i nauczycieli zainteresowanych pracą w ramach projektu oraz opracowano regulamin wyboru uczestnika wymiany. Zadbaliśmy o to, by wszystkie bieżące informacje związane z projektem pojawiały się na specjalnie wyznaczonej do tego tablicy na terenie szkoły oraz na stronie internetowej. Szkoła hiszpańska zajęła się założeniem strony www i bloga projektu w języku angielskim, do których linki pojawiły się na portalach obu szkół.

Pierwszy rok funkcjonowania projektu miał za zadanie przybliżyć uczniom kraj partnerski oraz przygotować ich do wymiany. W obu szkołach przeprowadzony został quiz o państwie partnerów przygotowany przez nauczycieli z drugiego kraju. Odbył się także konkurs na logo projektu, a zwycięzca został wybrany w drodze głosowania na stronie blogu. Uczniowie chcący wziąć udział w wymianie rozpoczęli przygotowywanie prezentacji w języku angielskim na jeden z dziesięciu ustalonych tematów. Prezentacje te miały zostać wykorzystane podczas wizyt partnerskich. Tematyka projektów polskich przybliżała nasz kraj ze szczególnym uwzględnieniem Mazowsza. Były to:

1. Warszawa – Trakt Królewski i Stare Miasto.
2. Żelazowa Wola – miejsce narodzin Fryderyka Chopina.
3. Łowicz – folklor Mazowsza.

Projekt wpłynął na zmiany w całej społeczności szkolnej, otwierając ją na odmienność kulturową, a także motywując do działania. Jednym z jego najważniejszych efektów było zwiększenie zainteresowania pracowników szkoły współpracą międzynarodową oraz wymianą doświadczeń.

4. Kampinoski Park Narodowy.
5. Pisarze związani z Mazowszem.
6. Euro 2012.
7. Śladami Powstania Warszawskiego.
8. Polska muzyka i taniec (ze szczególnym uwzględnieniem Mazowsza).
9. Kuchnia polska (ze szczególnym uwzględnieniem Mazowsza).
10. Tradycyjne obrzędy polskie i mazowieckie.

Strona hiszpańska przygotowała prezentacje na tematy dotyczące regionu Galicji:

1. Wieża Herkulesa w La Coruña.
2. Santiago de Compostela.
3. Droga świętego Jakuba.
4. Mury rzymskie w Lugo.
5. Gorące źródła w Ourense.
6. Pontevedra i góra świętej Tekli.
7. Riasowe wybrzeże Galicji.
8. Galicyjska muzyka i taniec.
9. Kuchnia galicyjska.
10. Tradycyjne obrzędy galicyjskie.

W marcu 2012 r. komisja składająca się z nauczycieli-opiekunów klubu Comeniusa wybrała 10 najlepszych prac, które zostały następnie zaprezentowane podczas wizyt partnerskich. Oceniano pomysłowość, estetykę, poprawność merytoryczną, poprawność językową, samodzielność oraz zaangażowanie.

Ponieważ zależało nam na zaangażowaniu całej społeczności szkolnej w działania projektowe, odwołania do projektu znalazły swe odzwierciedlenie w corocznych imprezach szkolnych, takich jak *Tancbuda* i przegląd teatralny w języku angielskim, podczas których uczniowie starali się włączyć w swoje występy elementy kultury hiszpańskiej. Jednak największym wydarzeniem tego roku był Dzień Hiszpański, podczas którego wszystkie klasy aktywnie prezentowały kultury różnych regionów Hiszpanii.

Oto słowa jednej z naszych uczennic:

Dzień Hiszpański rozpoczął się od krótkiej prezentacji multimedialnej przygotowanej przez kolegów z klasy pierwszej. Następnie dwie uczennice z klasy drugiej zaprezentowały muzykę hiszpańską. Po występie wszyscy zostali poczęstowani tapas – tradycyjnymi przekąskami z Hiszpanii. Później odbył się zapowiedziany już wcześniej pierwszy etap konkursu wiedzy o Hiszpanii. W konkursie brały udział dwuosobowe zespoły z klas I i II. Do następnej rundy przeszło siedem par. Etapy konkursu oddzielił pokaz mody. Rolę modelek i modeli przyjęli uczniowie. Na wybiegu można było zobaczyć stroje podobne do noszonych przez angielskie i hiszpańskie znane postaci oraz przez torreadora, tancerkę flamenco i tancerkę walca angielskiego. Po drugim etapie konkursu uczniowie wszystkich klas prezentowali regiony i święta Hiszpanii. Autorzy najciekawszych prezentacji zostali nagrodzeni słodkim poczęstunkiem. Na koniec uroczystości odbył się trzeci etap konkursu.

(Uczennica klasy II C)

W kwietniu dokonaliśmy ostatecznego wyboru 22 uczniów biorących udział w wymianach. Chętnych było wielu, jednak ustalone wcześniej przejrzyste zasady ułatwiły podjęcie decyzji. Wraz z nauczycielami z Hiszpanii przygotowaliśmy ankietę, która ułatwiła dobór par, a następnie poprosiliśmy uczniów o rozpoczęcie wymiany e-maili ze swoimi partnerami w języku angielskim na platformie *epals*. Działania językowe stanowiło przygotowanie w języku angielskim filmów o własnym mieście i szkole, które następnie zostały zaprezentowane uczniom, rodzicom i nauczycielom, dając im przedsmak tego, czego mogą oczekiwać podczas wyjazdu. Kolejnym elementem przygotowań do wymiany były prace nad minisłownikiem polsko-hiszpańsko-angielskim, który po wizycie uczniów hiszpańskich w Polsce w październiku przybrał formę książeczki.

Zgodnie z zasadami projektu dwustronnego dbaliśmy nie tylko o rozwijanie znajomości języka angielskiego. Uczniowie brali także udział w dodatkowych zajęciach z języka hiszpańskiego.

Zgodnie z zasadami projektu dwustronnego dbaliśmy nie tylko o rozwijanie znajomości języka angielskiego. Na wiosnę rozpoczęły się także lekcje hiszpańskiego, prowadzone przez naszą nauczycielkę języka angielskiego, panią Karolinę Klejewską.

Jednak do najważniejszych wydarzeń doszło w drugim roku realizacji projektu. W październiku 2012 r. odwiedzili nas uczniowie i nauczyciele z Hiszpanii. Program wizyty był bardzo bogaty. Zgodnie z tematami naszego projektu, zapoznaliśmy ich z muzyką, tradycjami, obyczajami i kuchnią polską, ze szczególnym uwzględnieniem Mazowsza. W związku z tym odbyły się różnorodne lekcje i warsztaty językowe, podczas których uczniowie pracowali nad powstającym słownikiem polsko-hiszpańsko-angielskim, wykonywali wycinanki łowickie i pisanki lub uczyli się mazura i poloneza. Pokazaliśmy im Warszawę, ukazując jej historię podczas wizyt w Zamku Królewskim, Muzeum Powstania Warszawskiego czy Pałacu Kultury i Nauki. Przedstawiliśmy także znanych pisarzy i kompozytorów związanych z Mazowszem, takich jak Chopin, Kochanowski i Reymont. W trakcie jednodniowej wycieczki odwiedziliśmy Żelazową Wolę, Łowicz i Kampinoski Park Narodowy, gdzie zwiedziliśmy muzeum puszczy i odbyliśmy krótką przejażdżkę po parku. Podczas dni spędzonych w szkole uczniowie hiszpańscy, uczestnicząc w lekcjach, mieli możliwość zapoznania się z polskim systemem edukacji, a także nawiązania nowych znajomości podczas przerw lub rozgrywek sportowych, jakie miały miejsce ostatniego dnia pobytu.

Podsumowaniem wizyty był wieczór pożegnalny, na którym gościliśmy także Carmen Gomez Gonzales, radcę ds. edukacji Ambasady Hiszpanii. Podczas uroczystości

zaprezentowaliśmy wszystkim zgromadzonemu rezultaty naszej wymiany. Quiz wiedzy o Warszawie i Mazowszu pokazał, że uczniowie hiszpańscy świetnie opanowali podstawową wiedzę o naszym regionie przekazywaną im podczas 10 dni wizyty. Wieczór zakończył się poczęstunkiem przygotowanym przez rodziców, a prezentującym typową kuchnię polską.

W marcu 2013 r. 22 uczniów i 3 nauczycieli naszego gimnazjum wyjechało na rewizytę do miasta La Coruña w Hiszpanii. Nasi gospodarze przyjęli nas bardzo serdecznie. Zgodnie z założeniami projektu, zapoznaliśmy się z bogatym folklorem, historią i kulturą Galicji, uczestnicząc w zajęciach lekcyjnych i odwiedzając interesujące pod względem zabytkowym i turystycznym miejsca. Tu również mieliśmy możliwość uczestniczenia w różnorodnych zajęciach i warsztatach, pogłębiając znajomość języka hiszpańskiego i angielskiego.

Nie były to jedyne działania projektowe w tym roku. Wspólnie z naszymi partnerami opracowaliśmy w języku angielskim, polskim i hiszpańskim książkę kucharską, zawierającą przepisy na najciekawsze i najbardziej popularne potrawy naszych regionów i krajów, oraz album podsumowujący całą współpracę, gdzie uczniowie umieścili swoje wspomnienia o najciekawszych miejscach i wydarzeniach pobytu w kraju partnerskim, a także zarekomendowali miejsca w swoim regionie, których nie udało się pokazać naszym partnerom podczas wizyty. Albumy zostały wydrukowane w formie książeczek i przekazane wszystkim uczestnikom projektu.

Dwuletni projekt wpłynął na zmiany w całej społeczności szkolnej, otwierając ją na odmienność kulturową, a także motywując do działania. Jednym z najważniejszych trwałych efektów projektu zrealizowanego w programie Comenius było zwiększenie aktywnego zainteresowania pracowników szkoły współpracą międzynarodową oraz wymianą doświadczeń. Nawiązane kontakty zapoczentowały kolejnymi projektami międzynarodowymi, a widoczne efekty wymiany dały nam powód do podjęcia próby zorganizowania kolejnej wymiany uczniów w ramach programu Erasmus+, który rozpoczął się w 2014 r. program Comenius.

Kolejnym ważnym aspektem całego przedsięwzięcia było pogłębienie znajomości języków obcych, a zwłaszcza języka angielskiego, który był językiem roboczym projektu. Różnorodne działania projektowe prowadzone w języku angielskim przyczyniły się do zwiększenia motywacji do uczenia się języków obcych nie tylko u osób zaangażowanych bezpośrednio w projekt, ale całej społeczności szkolnej. Uczniowie zadeklarowali również

Wymiana była dla uczniów obu krajów szansą na zapoznanie się z odmienną kulturą i obyczajami oraz na lepsze poznanie własnego regionu. Pozwoliła poszerzyć horyzonty, pogłębić tolerancję, a także zwiększyć umiejętności językowe.

chęć nauki języka hiszpańskiego, a niektórzy rozpoczęli jego intensywną naukę już w trakcie trwania działań projektu.

Wymiana była dla uczniów obu krajów szansą na zapoznanie się z odmienną kulturą i obyczajami oraz na lepsze poznanie własnego regionu. Pozwoliła poszerzyć horyzonty, pogłębić tolerancję, a także zwiększyć umiejętności językowe. Dała uczniom niezwykłą szansę zanurzenia się w kulturze innego kraju i przyczyniła się do zwiększenia umiejętności interpersonalnych i pewności siebie. Różnorodne metody pracy i konieczność współdziałania z uczniami ze szkoły partnerskiej pozwoliły na wzbogacenie doświadczeń pedagogicznych nauczycieli oraz lepsze poznanie uczniów. Wielokrotnie odkrywane różnice kulturowe zmuszały uczniów do zmiany swojego postępowania, zaś podobieństwa dziwiły. Przyjaźnie, które uczniowie nawiązali podczas trwania projektu, w wielu przypadkach przeniosły się na rodziny goszczące. Projekt przyczynił się do rozwoju osobistego uczniów przygotowujących się do aktywnego obywatelstwa europejskiego, co z pewnością ułatwi im w przyszłości znalezienie zatrudnienia także poza granicami kraju.

Anna Zawadzka

Nauczycielka języka angielskiego w Gimnazjum nr 44 im. gen. Pawła Chrzanowskiego w Warszawie od 1999 r. Tłumaczka książek z dziedziny technologii komputerowej i psychologii. Egzaminator gimnazjalny i maturalny. Od wielu lat prowadzi projekty międzynarodowe na platformie eTwinning. Koordynatorka projektu bilateralnego Comenius w latach 2011-2013.



Mali kuratorzy

– międzyprzedmiotowy projekt edukacyjny wspierający wielojęzyczność

Iwona Kuczkowska

Kim jest kurator? Czym się zajmuje? Jak powstaje wystawa? – na te i podobne pytania dzieci szukały odpowiedzi podczas warsztatów i wystawy zamykającej projekt. Uczniowie poznali nie tylko dzieła wybitnych malarzy z pięciu krajów europejskich, ale zostali również wprowadzeni w język i kulturę poszczególnych państw. Mogli wybierać pomiędzy językiem bułgarskim, rumuńskim, niemieckim, portugalskim i słowackim. Uczniowie sami dokonali wyboru obrazów, oprawili je według własnego projektu, napisali krótkie teksty kuratorskie i współdecydowali o kształcie wystawy.

Projekt był skierowany do 50 dzieci w wieku 8-10 lat z Warszawy oraz do ich rodziców. Warsztaty składały się z części teoretycznej i językowej. Zajęcia odbywały się przez trzy weekendy i zakończył je wernisaż prac dzieci, które występowały w roli kuratorów. Na wystawę zaproszeni zostali także dorośli.

Pierwsze spotkanie poświęcono przedstawieniu uczestnikom celu i planu projektu. W czasie krótkiej rozmowy dzieci poznały zadania, jakie stoją przed kuratorem wystawy. Dowiedziały się także, jak powstaje ekspozycja. Druga część warsztatu dotyczyła kraju, którym zajmowała się dana grupa.

Kolejnym etapem projektu były zajęcia prowadzone przez lektorów języków obcych. Warsztat ten miał na celu zaznajomienie uczestników z podstawową leksyką w języku obcym, ze szczególnym uwzględnieniem nazw kolorów i kształtów, a także nazw charakterystycznych zjawisk w sztuce narodowej. Każdy lektor odniósł się do innej epoki historycznej i korzystał z różnych pomocy dydaktycznych oraz materiałów plastycznych. Poznane słownictwo zostało wykorzystane przy tworzeniu przez dzieci tekstów kuratorskich na wystawę.

Umieszczenie zajęć z podstaw języka obcego w szerszym kontekście projektu poświęconego przygotowaniu wystawy prac plastycznych sprawiło, że dzieci nie odbierały spotkań z lektorami jako standardowej, szkolnej lekcji języka obcego. Zaangażowanie i innowacyjne podejście lektorów spowodowały, że większość uczniów te właśnie zajęcia uznała za najbardziej atrakcyjne.

Podczas trzeciego spotkania dzieci obejrzały zestaw dzieł sztuki wybranych przez prowadzącą. W trakcie dyskusji wyłoniły najlepsze, ich zdaniem, prace. Uczestnicy brali pod uwagę koncepcję całej wystawy i spójność dokonywanych wyborów (format dzieła, jego tematykę, epokę). Druga część zajęć została poświęcona tworzeniu własnych dzieł sztuki, zainspirowanych wybranym nurtem w sztuce narodowej.

Dzieci pozostały do końca projektu jego aktywnymi uczestnikami. Decydowały o sposobie i miejscu ekspozycji wybranych prac. Wernisaż nosił znamiona profesjonalnego wydarzenia artystycznego. Uczniowie udzielali wywiadów obecnym na wernisażu dziennikarzom telewizyjnym i radiowym.

Cele projektu

Jednym z założeń projektu była jego interdyscyplinarność. Warsztaty zawierały elementy wiedzy z obszarów historii, geografii i historii sztuki. Dzięki udziałowi lektorów języków obcych szczególnie wyeksponowany został element językowy i podkreślona rola znajomości języków obcych we współczesnej Europie. Dodatkową wartością przedsięwzięcia okazał się jego wymiar integracyjny i społeczny. Zajęcia stały się pretekstem do dyskusji z dziećmi na temat stereotypów i wyobrażeń związanych z przedstawicielami poszczególnych narodowości. Bardzo istotny okazał się udział w projekcie rodzimych użytkowników języka.

Projekt miał również za zadanie przybliżyć uczniom dziedzictwo kulturowe wybranych krajów europejskich, zainteresować ich nauką języków obcych, zapoznać dzieci z rolą kuratora, a przez to nauczyć je, że są zarówno odbiorcami, jak i współtwórcami kultury europejskiej. Poprzez udział w nim dzieci poznały także narzędzia do samodzielnej interpretacji sztuki.

Warto podkreślić, że uczniowie uczestniczący w przedsięwzięciu byli bardzo zaangażowani we wszystkie działania. Wykazali się dużą kreatywnością i chęcią współpracy.

Pozaszkolne miejsca nauki

Projekt, wystawa oraz wernisaż zostały zrealizowane nie w szkole, ale w Towarzystwie Inicjatyw Twórczych „ę”. Z doświadczeń organizatorów wynika, że pozaszkolne miejsca nauki odgrywają szczególnie ważną rolę edukacyjną. Istotne znaczenie ma fakt, że uczniowie, opuszczając budynek szkoły, mogą równocześnie uwolnić się od przypisanej im roli i w odmienny sposób zdobyć teoretyczną i praktyczną wiedzę oraz nowe kompetencje. W pozaszkolnych miejscach nauki dzieci dodatkowo uczą się zachowań społecznych i mogą sprawdzić się w realnych sytuacjach.

Warto tego rodzaju innowacyjne rozwiązania wprowadzać małymi krokami: w szkole, w ramach realizowanego projektu, nauczyciele języka i przedmiotu rozpoczynają edukację uczniów na lekcjach, a dopiero w następnej kolejności projekt może zostać rozszerzony o nowe elementy i można go kontynuować poza szkołą.

Rodzice – nowa grupa docelowa

Projekt *Mali kuratorzy* był skierowany do dwóch grup docelowych: uczniów szkół podstawowych i ich rodziców. Nauczyciele nie uczestniczyli w działaniach projektowych.

Podczas realizacji projektu rodzice zostali świadomie włączeni w proces edukacyjny: pomagali w realizacji zadań

podczas warsztatów i w przygotowaniach do wernisażu. Jednym z celów przedsięwzięcia było uświadomienie rodzicom, że mają duży wpływ na edukację swoich dzieci i że mogą je aktywnie wspierać w nauce języków obcych.

Metoda pracy z projektem – moduły CLIL

Projekt *Mali kuratorzy* jest opracowany na podstawie koncepcji zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), wspierając w pierwszej kolejności wielojęzyczność i wielokulturowość w Europie. Bazuje na współpracy lektorów poszczególnych języków i historyka sztuki. Ten model można łatwo przenieść na grunt szkolny. Warunkiem jest istnienie odpowiedniej platformy współpracy między nauczycielami języków obcych i nauczycielami przedmiotów (np. plastyka).

Projekty CLIL w formie modułów mają za zadanie zwiększyć motywację uczniów i nauczycieli. Istotną rolę odgrywa tutaj współpraca wszystkich zaangażowanych osób, które muszą zostać uwrażliwione na wiele kwestii, jakie mogą się pojawić podczas realizacji działań projektowych. Dopiero wtedy wszyscy będą mogli w pełni skorzystać z dodatkowych korzyści płynących z działań edukacyjnych w ramach projektów CLIL.

Podczas warsztatów został nakręcony film, który można obejrzeć na [stronie projektu](#).

Organizatorami przedsięwzięcia są Komisja Europejska – Przedstawicielstwo w Polsce, Goethe-Institut, Bułgarski Instytut Kultury, Rumuński Instytut Kultury, Instytut Camõesa oraz Słowacki Instytut Kultury. Projekt otrzymał wsparcie Teatru Ochoty oraz Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „ę”.

Więcej na temat tego i innych projektów CLIL Goethe-Institut zob. M. Olpińska, L. Bertelle (red.) *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, Peter Lang, (w druku). Autorka wykorzystała w artykule informacje zawarte w ewaluacji projektu *Mali kuratorzy* autorstwa Marty Bacewicz.

Iwona Kuczkowska

Absolwentka filologii germańskiej i stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Warszawskim. Stypendystka Ministerstwa Edukacji Narodowej w Wiedniu. Koordynatorka projektów edukacyjnych i językowych EUNIC w Goethe-Institut w Warszawie.



Ram pam pam.

Uczymy języka hiszpańskiego dzieci w wieku przedszkolnym

Magdalena Amtmann, Armando Cruz Crespillo

Język hiszpański pojawia się coraz częściej wśród języków nauczanych w przedszkolach. Nauczyciele podejmujący pracę z małymi dziećmi, które nie potrafią jeszcze pisać ani czytać, stają przed ogromnym wyzwaniem dydaktycznym: jak efektywnie, atrakcyjnie i w sposób przemyślany pracować z przedszkolakami na zajęciach z języka hiszpańskiego. Postaramy się odpowiedzieć na to pytanie, dzieląc się własnymi doświadczeniami i refleksjami w tym zakresie.

Wprowadzenie dzieci w wieku przedszkolnym w świat języka hiszpańskiego może być fascynującą podróżą do krainy nowych dźwięków, obrazów i emocji. Nasza podróż odbywa się w specjalnie zaaranżowanej i starannie przemyślanej przestrzeni, za pomocą różnych form aktywności oraz ćwiczeń muzycznych i rytmicznych, przy wsparciu i zaangażowaniu ze strony rodziców. Stąd też nasze *Ram pam pam*, czyli *r* jak rodzice, *a* jak aktywność, *m* jak muzyka i *p* jak przestrzeń.

R, czyli rodzic zaangażowany

Jak wiadomo, u dzieci w wieku przedszkolnym rodzina odgrywa fundamentalną rolę w motywowaniu ich do podejmowania wszelkiego rodzaju czynności. Autorzy badań nad wpływem rodziny na uczenie się dzieci języków obcych, tacy jak Hélot (2007), Carder (2007) czy Bæck (2010), wyróżniają kilka typów relacji rodziców z placówkami edukacyjnymi. W naszym przypadku przypatrzmy się wyłącznie relacjom dotyczącym współpracy bezpośredniej. Ze wspomnianych powyżej badań wynika bowiem, że aktywny udział rodziny w uczeniu się dziecka języka obcego wpływa bezpośrednio na

jego zaangażowanie w naukę, a co za tym idzie – wzmacnia jego motywację do nauki.

Jako nauczyciele zmagamy się z pewnymi ograniczeniami, do których należy, między innymi, niska częstotliwość lekcji, sprowadzająca się maksymalnie do dwóch spotkań w tygodniu. Poza tym, większość rodziców naszych uczniów nie zna języka hiszpańskiego, w związku z czym możliwość ich bezpośredniego zaangażowania w proces przyswajania języka przez ich dzieci jest praktycznie zerowa. Z drugiej strony, należy mieć na względzie fakt, że udział rodziców w procesie uczenia się języka obcego przez dziecko w sytuacji, gdy ten pierwszy nie posiada wystarczającej znajomości tego języka, może prowadzić do niepotrzebnego utrwalania różnego rodzaju błędów. Biorąc pod uwagę ten czynnik i chcąc jednocześnie zachęcić rodziców do bezpośredniej współpracy, zaproponowaliśmy im różnego rodzaju aktywności natury edukacyjnej, które okazały się skuteczne w praktyce.

Przede wszystkim, przed pierwszymi zajęciami z języka hiszpańskiego zapraszamy rodziców do wypełnienia ankiety, w której próbują opisać działania, jakie sami podejmują, aby ich dzieci przyswoiły język ojczysty, odpowiadają na pytania

dotyczące typowych czynności życia codziennego swoich dzieci oraz przyczyn wyboru dla nich kursu języka hiszpańskiego. Wypowiadają się również, w jakim stopniu są w stanie podjąć się współpracy z nauczycielem w kwestii wykonywania z dzieckiem w domu konkretnych zadań wspomagających utrwalenie wiedzy wprowadzonej na zajęciach. Zadawanie tego rodzaju pytań wynika z wielu przyczyn psychopedagogicznych, przede wszystkim jednak opiera się na teorii *strefy najbliższego rozwoju* (Vygotsky 1988). Jeżeli przyjmiemy za punkt wyjścia aktualny stan rozwoju dziecka, zwyczajnie edukacyjne panujące w jego domu rodzinnym związane z opanowywaniem języka ojczystego, typowe czynności, które wykonuje ono w ciągu dnia, i ich wpływ na tempo przyswajania języka ojczystego, bez wątpienia będziemy w stanie stworzyć dziecku bardziej efektywne i dostosowane do jego indywidualnych potrzeb warunki edukacyjne na lekcji języka hiszpańskiego. Poza tym, stosowana przez nas na zajęciach metoda zadaniowa (*enfoque por tareas*) wymaga również przeprowadzenia analizy potrzeb dziecka, w celu dostosowania do nich programu nauczania (Zanón 1990).

Biorąc pod uwagę wszystkie te czynniki, przygotowujemy nasz program i podajemy go do wiadomości rodziców. W trakcie roku szkolnego, po zakończeniu każdego działu tematycznego, udostępniamy im raport, w którym opisujemy szczegółowo postępy ich dzieci.

Niektóre badania neurologii kognitywnej dowiodły, że uczniowie są w stanie „zatrzymać” 90 proc. nowo poznanej wiedzy przez pierwsze 24 godziny od wprowadzenia nowego materiału (Kennedy 2006). Oznacza to, że w ciągu 24 godzin od zakończenia lekcji języka powinniśmy zaproponować uczniom ćwiczenia utrwalające, które pomogłyby w zakodowaniu nowych treści w pamięci. W przeciwnym razie, informacje te zostaną utracone. Przygotowujemy więc dla dzieci i ich rodziców ćwiczenia do wykonania w domu, mające na celu wspomaganie procesu pamięciowego, czyli – mówiąc językiem neurologii – tworzenie nowych połączeń neuronowych (Jensen 1998). Po każdej lekcji rodzice otrzymują za pośrednictwem poczty elektronicznej szereg ćwiczeń, które powinny zostać zrealizowane przez dzieci w następnym dniu po lekcji, oraz inne, które dzieci mogą wykonywać w dowolnym czasie pomiędzy poszczególnymi lekcjami. Do tych ćwiczeń należą, między innymi, powtórzenie i utrwalenie piosenki śpiewanej podczas lekcji, gra, w którą dziecko może zagrać na komputerze bądź na tablecie, ćwiczenie na rozumienie ze słuchu do wykonania

w języku polskim, rozwijające w sposób pośredni ogólną umiejętność rozumienia ze słuchu. Rodzice udzielają nam informacji zwrotnej dotyczącej proponowanych przez nas zadań. Metoda ta sprawdza się w praktyce, co więcej, sprawia, że wzrasta zaangażowanie dzieci w naukę oraz zainteresowanie rodziców kulturą i językiem hiszpańskim. Widzimy wyraźnie, że zastosowanie tej formy pracy dodatkowej z małymi uczniami wpływa na poprawę frekwencji na zajęciach i wzrost aktywności dzieci na lekcji.

A, czyli wszelkiego rodzaju aktywność

Jedną z podstawowych zasad pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym jest wzbudzenie jego zainteresowania i zachęcenie go do aktywnego udziału w zajęciach. Bezpośrednie zaangażowanie dziecka w proponowane gry, zabawy i ćwiczenia językowe pomaga w przyswajaniu i utrwalaniu nowych treści. Z kolei różnorodność ćwiczeń i częsta zmiana form aktywności pozytywnie wpływają na motywację i koncentrację oraz stymulują proces zapamiętywania. Docierając do dziecka za pomocą obrazów wizualnych i dźwiękowych, za pomocą ruchu i ćwiczeń manualnych, pobudzamy wszystkie jego zmysły i pozwalamy mu na odbiór języka hiszpańskiego poprzez różne kanały percepcji.

Jak wiadomo, każdy człowiek, również przedszkolak, odbiera i poznaje otaczającą go rzeczywistość na swój własny sposób, w zależności od indywidualnych preferencji w zakresie percepcji. Staramy się więc dotrzeć do małych wrokokców, słuchowców i kinestetyków, pozwalając dzieciom na oswajanie się z językiem hiszpańskim w sposób aktywny. Bawimy się z nimi w rozpoznawanie przedmiotów za pomocą dotyku, używamy zmysłu powonienia i smaku, pozwalamy im gestykulować, tańczyć i imitować nowe dźwięki. W ten sposób bawimy się wspólnie nowo poznawanym językiem. Język hiszpański jest sam w sobie ekspresyjny, radosny i dynamiczny, jego rodzimi użytkownicy dużo gestykulują, a emocje wyrażone słowami przekładają się bezpośrednio na ich mowę ciała. Warto wykorzystać ten atut w pracy z dziećmi, biorąc pod uwagę ich potrzebę ruchu i wyrażania emocji na różne sposoby.

Planując pracę z przedszkolakami, pamiętamy, jak ważne jest dostosowanie rytmu zajęć i różnych typów aktywności do naturalnych potrzeb dzieci. Dopasowujemy więc techniki pracy do warunków i możliwości psychofizycznych naszych małych uczniów. Przedstawiona poniżej tabela pomaga nam w organizacji pracy i doborze odpowiednich rodzajów aktywności.

CECHY CHARAKTERYSTYCZNE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	PRZYKŁADOWE RODZAJE AKTYWNOŚCI
<p>Wymagają ciągłej zmiany aktywności. Nie potrafią skupić się przez dłuższy czas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wprowadzenie częstych zmian aktywności, przeplatanie ćwiczeń dynamicznych z wyciszającymi. • Zastosowanie metody reagowania całym ciałem poprzez wydawanie uczniom krótkich i jasnych poleceń. • Praca metodą zadaniową, dzięki której uczniowie małymi krokami, poprzez realizację drobnych ćwiczeń, dochodzą do wykonania głównego zadania.
<p>Nie potrafią skupić uwagi na wielu elementach jednocześnie. Nie odróżniają właściwych i niewłaściwych aspektów danej sytuacji, tego, co najważniejsze w danym momencie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustracje i fotografie używane przy wprowadzaniu nowego słownictwa powinny przedstawiać w sposób wyraźny jeden konkretny element, np.: wprowadzając słowo <i>manzana</i>, pokazujemy dzieciom zdjęcie pojedynczego jabłka, a nie zdjęcie kosza różnych owoców. • Przy doborze materiałów audiowizualnych dla dzieci zwracamy uwagę, aby wyraźnie eksponowano w nich elementy, o których mowa w danym momencie. Doskonałym tego przykładem są hiszpańskojęzyczne filmy animowane z serii <i>Pocoyó</i>, gdzie na białym tle pojawiają się sylwetki bohaterów i przedmiotów, o których mowa w danym momencie.
<p>Wierzą, że przedmioty nieożywione są żywe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Użycie pacynki, która zaprzyjaźni się z uczniami i będzie się z nimi komunikować wyłącznie w języku hiszpańskim. • Zabawa w ożywione przedmioty, które będą opowiadać uczniom o swoim życiu codziennym. • Użycie przedmiotów nieożywionych jako aktorów, np.: tańczący widelec, latający kapelusz, śpiewająca marchewka itp. • Ubieranie papierowych lalek, rysowanie, wycinanie i ożywianie przedmiotów, które ze sobą rozmawiają, wchodzą w interakcję.
<p>Zauważają związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy zjawiskami (np. sennaść i noc).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wymyślenie i czytanie historyjek, zawierających typowe związki przyczynowo-skutkowe. • Mówienie o przyczynach różnych zjawisk, sytuacji, stanów emocjonalnych.
<p>Mówią same do siebie, wykonując różne czynności (język egocentryczny poprzedza język wewnętrzny).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciel prostymi słowami komentuje głośno wykonywane przez siebie czynności, np.: <i>Vamos a dibujar el sol. Primero dibujo yo. A ver... qué sol más bonito. Mira, qué bonito es.</i> • Nauczyciel komentuje głośno czynności wykonywane przez uczniów w klasie.
<p>Gesty towarzyszą im w wykonywaniu różnego rodzaju czynności.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Przyporządkowanie konkretnych gestów do danego typu aktywności. Wydawanie typowych poleceń przy pomocy gestów (np. nauczyciel mówi: <i>escucha</i> i zbliża zwinęta w trąbkę dłoń do ucha, <i>mira</i> i udaje, że patrzy przez lornetkę, <i>recorta</i> i imituje palcami ruch nożyczek). • Użycie gestów w ramach wsparcia przy nauce fonetyki, słownictwa, pragmatyki i gramatyki (np. przy wymowie fonemu [ʒ] nauczyciel zawsze wykonuje ten sam gest ręką, przypisany tylko do tego dźwięku; przy wprowadzeniu słownictwa dotyczącego pogody wyrażeniu <i>hace viento</i> towarzyszy zamaszty ruch rąk w powietrzu, a wyrażeniu <i>hace calor</i> wachlowanie się dłonią). • Naśladowanie gestów nauczyciela, kolegów z grupy lub ulubionych postaci z bajek oglądanych w języku hiszpańskim.
<p>Mają tendencję do upraszczania i skracania słów, które poznają.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Podział wyrazów na sylaby poprzez ich głośną artykulację i klaskanie, np.: <i>na-ran-ja</i>, uczniowie wraz z nauczycielem mówią chórem <i>na</i> i klaszczą w dłonie, <i>ran</i> i uderzają dłońmi o kolana, <i>ja</i> i ponownie uderzają dłońmi o kolana. Powtarzają wyraz kilkakrotnie, klaszcząc w ten sam sposób. Następnie dodają kolejno inne wyrazy: <i>man-za-na</i>, <i>pa-ta-ta</i>, <i>to-ma-te</i> i bawią się nimi w ten sam sposób.
<p>Nadają przedmiotom inne znaczenie i przeznaczenie od ich oryginalnej funkcji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazki przedstawiające dane przedmioty lub zjawiska powinny być jasne znaczeniowo, nie powinny dać się interpretować jako coś innego (często obrazki cyferek, na przykład, są ozdabiane kwiatkami, biedronkami, przez co dziecko może mylnie zinterpretować rysunek). • Obrazki ilustrujące nowe słownictwo powinny być jak najbardziej zbliżone do realiów dziecięcych.

Tabela 1. Cechy charakterystyczne dzieci i dostosowane do nich typy aktywności

W stosowanym przez nas programie nauczania bierzemy pod uwagę zarówno wyniki ankiety przeprowadzonej wśród rodziców, jak i treści, strategie nauczania i działania stymulujące przyswajanie języka hiszpańskiego. Z góry przyjmujemy jednak, że program jest tylko bazą, która może ulec modyfikacji w związku z potrzebami naszych uczniów.

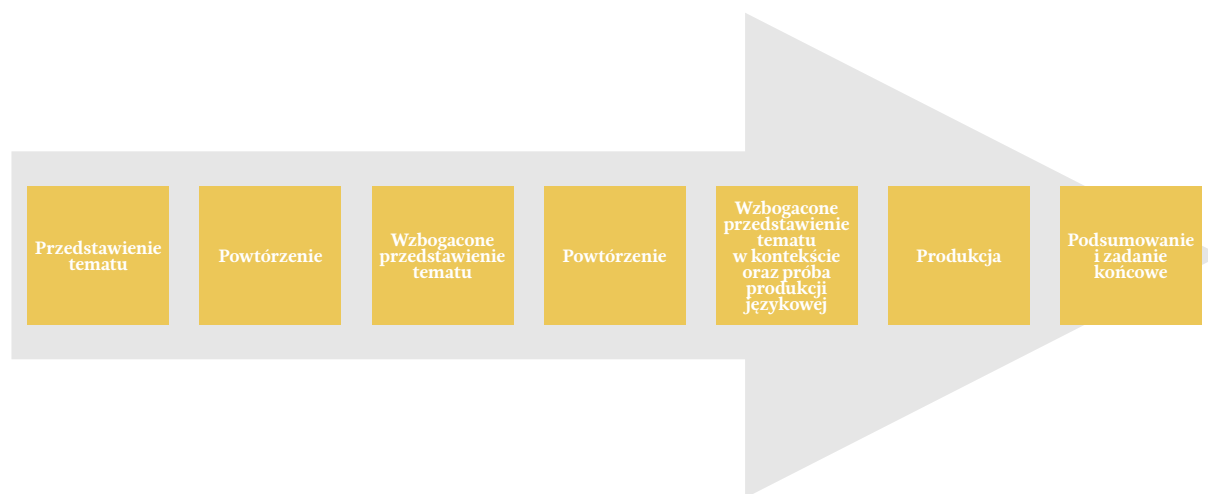
Każda jednostka lekcyjna programu zawiera następujące elementy:

- piosenkę, która stanowi centralny punkt każdego spotkania i pozwala na płynne połączenie tematu spotkania z muzyką i tańcem;
- opowiedzianą lub odczytaną historyjkę, w której pojawia się narrator oraz postaci wchodzące ze sobą w interakcję;
- słownictwo nauczane poprzez akcję, przez co rozumiemy używanie ruchu, mimiki, dużej ilości gestów lub znaków (niekiedy zapożyczonych z języka migowego), oraz aktywny udział dziecka w zajęciach;
- rymy i rytmiczne powtórzenia, które sprzyjają lepszemu zapamiętywaniu materiału;
- aktywności związane z czynnościami manualnymi i ruchem ciała, takie jak: rysowanie, kolorowanie, wycinanie, przyklejanie, taniec i zabawa ruchowa;
- łączenie prostych poleceń ze słownictwem i wyrażeniami wprowadzanymi podczas zajęć (metoda reagowania całym ciałem).



Schemat 1. Jednostka lekcyjna

Każdy blok tematyczny ma swoje odrębne cele, treści i specyficzne materiały dydaktyczne. Składa się z około 7-8 lekcji, w zależności od potrzeb, i opiera się na stopniowym wprowadzaniu, prezentowaniu i utrwalaniu zagadnień, według starannie przemyślanej koncepcji przedstawionej na Schemacie 2.



Schemat 2. Blok tematyczny

Jak już wspominaliśmy, szczególne znaczenie dla efektywnej realizacji naszych lekcji języka hiszpańskiego ma utrwalenie i uporządkowanie informacji przyswojonych na zajęciach. Doskonale pomaga nam w tym *lapbook*, czyli kreatywne i skuteczne narzędzie używane głównie przez rodziny, których dzieci uczą się w domu (*homeschoolers*). Jest to rodzaj tematycznej książeczki, wykonanej na bazie teczki papierowej, złożonej w formie tryptyku. W jej wnętrzu przyklejamy różnego rodzaju rysunki, zdjęcia, diagramy, schematy, kieszonki z obrazkami w środku, otwierane okienka, rozkładane papierowe harmonijki i specjalne książeczki. *Lapbook* zawiera więc atrakcyjne wizualnie materiały ułatwiające komunikację z dzieckiem w języku hiszpańskim i kontekstualizację wprowadzonych na zajęciach treści. Książeczki te przygotowujemy częściowo na lekcji, częściowo w domu, przy współpracy z rodzicami. Do głównych zalet użycia tego narzędzia, z dydaktycznego punktu widzenia, należą:

- zebranie w jednym miejscu kserokopii małego formatu, których używamy na lekcjach;
- dobranie i wyselekcjonowanie z wyprzedzeniem różnorodnych materiałów, które zostaną wykorzystane na zajęciach;
- częściowe zindywidualizowanie nauczania: każde dziecko wycina, przykleja i rysuje poszczególne elementy swojej książeczki, nadając jej odrębny charakter;
- efektywne wykorzystanie strefy odpoczynku (zważywszy, że dzieci w wieku przedszkolnym potrafią skupić uwagę na jednej czynności maksymalnie przez 10 minut, zastosowanie zadań manualnych na zajęciach jest wręcz konieczne; pozwalają one na odpoczynek po wysiłku intelektualnym, jakim jest wprowadzenie nowego materiału, wspierają rozwój sprawności manualnych i motoryki, co z kolei wspomaga rozwój zdolności do skupiania uwagi);
- wskazanie najważniejszych informacji i zagadnień, które dziecko powinno zapamiętać z zajęć;
- aktywne zaangażowanie rodziców we współtworzenie książeczki;
- wykonywanie etapami rozmaitych drobnych zadań prowadzących do realizacji zadania końcowego.

M, czyli muzyka

Jak już wiadomo, spotkanie z piosenką w języku hiszpańskim stanowi centralny i szczególnie ważny element każdej jednostki dydaktycznej przewidzianej w naszym programie nauczania. Zastosowanie muzyki i piosenek z jednej strony wynika z naturalnej potrzeby dziecka związanej z wyrażaniem swoich

Planując pracę z przedszkolakami, pamiętamy, jak ważne jest dostosowanie rytmu zajęć i różnych typów aktywności do naturalnych potrzeb dzieci. Dopasowujemy więc techniki pracy do warunków i możliwości psychofizycznych naszych małych uczniów.

emocji poprzez śpiew i ruch, z drugiej strony, spełnia wiele innych istotnych funkcji, takich jak m.in. naturalne przyswajanie poprawnej wymowy, akcentu i intonacji.

Na lekcjach używamy głównie piosenek dla dzieci zaczerpniętych z podręczników do nauki języka hiszpańskiego lub z kanału YouTube (np.: *Calico Spanish*, *Grupo Encanto*, *Rockalingua*, *Luis Pescetti*). Zamieszczone w Internecie teledyski dają dodatkowo możliwość wizualizacji treści piosenki lub zapoznania się z gotowymi układami taneczno-choreograficznymi dopasowanymi do poszczególnych utworów.

Pracując na lekcji z piosenką, stosujemy zazwyczaj ten sam model. W pierwszej kolejności wprowadzamy słownictwo i wyrażenia pojawiające się w piosence za pomocą wszelkich możliwych środków, które pozwalają na wyjaśnienie ich znaczenia bez tłumaczenia słów na język polski. Wykorzystujemy więc prawdziwe przedmioty, materiały wizualne: fotografie i obrazki; dźwięki, zapachy i smaki oraz gesty, mimikę i ruch. Szczególnie ważne jest wprowadzanie elementów ruchowych, gdyż później, podczas odsłuchania lub odśpiewania piosenki, nasi mali uczniowie używają przyswojonych wcześniej gestów do zilustrowania treści utworu.

Jeżeli dana jednostka lekcyjna przewiduje nie tylko odsłuchanie, lecz także odśpiewanie utworu wraz z dziećmi, uczymy najmłodszych słów piosenki i powtarzamy je krótkimi sekwencjami, za pomocą różnych technik (głośno, cicho, szybko, wolno, rytmicznie, indywidualnie, grupowo, z podziałem na małe grupy

itp.). Pamiętajmy, aby powtarzaniu słów piosenki towarzyszyły odpowiednie gesty. Nie wprowadzamy ich dopiero podczas śpiewu, ale ćwiczymy je wcześniej, starając się, aby od początku były one integralną częścią piosenki, już na etapie przyswajania tekstu.

Odsłuchanie lub odśpiewanie piosenki wiąże się zawsze ze wspólnym tańcem i gestykulacją. Nasi uczniowie w sposób aktywny uczestniczą w ruchowym zilustrowaniu treści piosenki i chętnie się angażują w tego typu zabawy. Ważne jest, aby nauczyciel współuczestniczył w tej zabawie przez cały czas trwania piosenki, a nie tylko pokazywał dzieciom gesty, które powinny wykonywać, kiedy usłyszą muzykę. Pamiętając, że nauczyciel jest dla dzieci punktem odniesienia i wzorem do naśladowania, zawsze bierzemy czynny udział w śpiewaniu i odtwarzaniu przewidzianej do danego utworu choreografii. Poza tym, warto pamiętać, że wspólne śpiewanie i taniec sprzyjają także integracji grupy i wzmacniają poczucie przynależności do niej.

Po odśpiewaniu piosenki przechodzimy z kolei do zadań mających na celu utrwalenie i powtórzenie nowo poznanych treści, a także ich użycie w konkretnych kontekstach. Realizujemy wraz z uczniami swego rodzaju podsumowanie, które może przyjmować rozmaite formy: od rozumienia ze słuchu i zadań przewidujących użycie metody reagowania całym ciałem, poprzez zadania plastyczne i manualne, gry i zabawy, aż do prób produkcji w języku obcym.

P, czyli bezpieczna i inspirująca przestrzeń

W zależności od miejsca pracy i wielkości grupy nauczyciel dysponuje większą lub mniejszą przestrzenią, którą musi umiejętnie dostosować do potrzeb dzieci i własnej koncepcji przebiegu zajęć. Należy pamiętać, że dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje stałych i niezmiennych elementów, które dają mu poczucie bezpieczeństwa (Pamuła 2006). Mając to na uwadze, staramy się zadbać o to, aby lekcja języka hiszpańskiego odbywała się zawsze w tym samym pomieszczeniu. W ten sposób możemy wyznaczyć sobie w sali stałe miejsca na rytuały powitalne, na zabawy ruchowe i muzyczne, na prace plastyczne i manualne, czy też na słuchanie i czytanie historyjek. Jeżeli dziecko będzie wiedziało, że piosenkę powitalną śpiewamy w kółku w wyznaczonym do tego miejscu w sali, np. tuż przy drzwiach wejściowych, że biegamy i tańczymy tylko na środku sali, że rysujemy i wycinamy przy stolikach, i że czytamy książeczki w kącie czytelnym – z biegiem czasu w naturalny sposób będzie kojarzyć dane miejsce w sali z odpowiednim typem aktywności. Unikamy w ten sposób problemów organizacyjnych

Szczególnie wartościowe są prace indywidualne i zbiorowe wykonane własnoręcznie przez dzieci. Umieszczenie tych prac w widocznym miejscu wpływa na motywację dzieci i staje się namacalnym dowodem ich zaangażowania w naukę języka.

podczas lekcji i dajemy dzieciom poczucie bezpieczeństwa poprzez wprowadzenie elementów przewidywalnych. Z czasem, na hasło nauczyciela *vamos a leer una historieta*, uczniowie sami siadają na dywanie w kącie czytelnym, a na hasło *vamos a cantar la canción de bienvenida* stają w kółku w oczekiwaniu na odśpiewanie piosenki powitalnej.

Jeżeli lekcja odbywa się zawsze w tym samym pomieszczeniu i możemy pozwolić sobie na dekorację sali lub zagospodarowanie kąca języka hiszpańskiego według własnej koncepcji, umieszczamy na ścianie stymulujące wzrok materiały wizualne, które stanowią atrakcyjne podsumowanie materiału zrealizowanego na zajęciach.

Szczególnie wartościowe są prace indywidualne i zbiorowe wykonane własnoręcznie przez dzieci. Umieszczenie tych prac w widocznym miejscu wpływa na motywację dzieci i staje się namacalnym dowodem ich zaangażowania w naukę języka.

Niektóre z naszych dekoracji ściennych nawiązują do pory roku lub ważnych wydarzeń w kalendarzu. W okolicach świąt Bożego Narodzenia przygotowujemy z dziećmi dużą tekturową choinkę, na której każde z nich zawiesza swoją papierową bombkę. Zamiast ozdabiać ją workami, każde z nich wykonuje na swojej bombce rysunek ilustrujący jego ulubione słowo w języku hiszpańskim. Po przyklejeniu wszystkich dekoracji choinkowych wspólnie z dziećmi odgadujemy, co przedstawiają te ilustracje, i kto jest ich autorem. Tę samą funkcję spełniają w czasie świąt wielkanocnych papierowe jajeczka, wklejone do wielkiego, wyciętego z kartonu koszyka.

Jednym z elementów dekoracyjnych jest również zegar meteorologiczny, który po zawieszeniu na ścianie służy całej grupie do rozmowy o zjawiskach pogodowych. Ustawienie zegara na początku każdej lekcji, zgodnie z aktualną pogodą, jest kolejnym rytuałem grupowym, podobnym do rymowanki lub piosenki powitalnej. Należy pamiętać, że zegar meteorologiczny powinien być duży i czytelny, a obrazki na nim umieszczone muszą jednoznacznie ilustrować poszczególne zjawiska pogodowe. Zegar taki ma przynajmniej dwie wskazówki, aby można było zaznaczyć minimum dwa zjawiska jednocześnie, np. W przypadku prognozy: *Hoy llueve y está nublado*, jedna wskazówka będzie wskazywać obrazek z parasolem, a druga – ilustrację przedstawiającą chmurkę.

Pamiętajmy, że to od nas zależy, w jaki sposób zorganizujemy dzieciom przestrzeń do nauki języka hiszpańskiego. Im bardziej będzie dla dzieci przyjazna i inspirująca, tym swobodniej będą się one w niej czuły. Im bardziej pozwolimy im ją współtworzyć, tym łatwiej znajdą w niej miejsce dla siebie. Postarajmy się, aby każde spotkanie z językiem hiszpańskim było dla dzieci inspirującą podróżą do krainy pełnej energii, dźwięków, obrazów i doznań, gdzie poczują się bezpiecznie i komfortowo.

Podsumowanie

Przedstawione zadania, sugestie i refleksje stanowią jedynie wycinek naszej koncepcji nauczania języka hiszpańskiego dzieci w wieku przedszkolnym. Zawierają one opis tych wybranych propozycji, które uważamy za najskuteczniejsze, lub które w najbardziej obrazowy sposób oddają charakter i specyfikę naszej pracy z małymi dziećmi. Jesteśmy głęboko przekonani o fundamentalnej roli rodziców w procesie nauczania dzieci języka hiszpańskiego. Wierzymy, że dobrze przemyślany program, oparty na aktywności, kreatywności i różnorodności, jest skuteczny i przynosi oczekiwane rezultaty. Wierzymy także w magiczny wpływ muzyki i piosenek na motywację i przyswajanie nowych treści przez dzieci oraz w ogromną rolę gestu i ruchu na lekcjach języka hiszpańskiego.

Wszystkich chętnych do wymiany doświadczeń w tym zakresie zachęcamy do rejestracji na międzynarodowym portalu społecznościowym dla nauczycieli języka hiszpańskiego *Comunidad Todoel*, gdzie dostępna jest grupa dyskusyjna o nazwie *Español para niños*, w ramach której nauczyciele z całego świata wymieniają się refleksjami i materiałami dydaktycznymi dotyczącymi nauczania małych dzieci języka hiszpańskiego.

Bibliografia

- Aljure, L.H., Arciniegas, M.C., Castillo, M.F., Correal, M.F., Mejía, M.E., Mejía, M.V., Montoya, L.S. i Rueda, C. (2011) Concepciones y expectativas de padres de familia y profesores acerca del bilingüismo y la educación bilingüe en siete colegios de Bogotá y Cundinamarca. W: *El Astrolabio, Revista de Investigación Ciencia del Gimnasio Campestre*, 10 (2) [online] [dostęp 05.05.2014], 21-33.
- Baker, C. (1988) *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bæck, U.D.K. (2010) Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. W: *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr 54 (6), 549-563.
- Carder, M. (2007) *Bilingualism in International Schools: A Model for Enriching Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hélot, C. (2007) *Du Bilinguisme en Famille au Plurilinguisme à l'École*. Paris: L'Harmattan.
- Kavanagh, L. & Hickey, T.M. (2013) You're Looking at This Different Language and it Freezes You Out Straightaway: Identifying Challenges to Parental Involvement Among Immersion Parents. W: *Language and Education*, nr 27 (5), 432-450.
- Pamula, M. (2006) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pérez Esteve, P., Roig Estruch V. (2002) Introducción temprana de una lengua extranjera: contenidos curriculares, eficacia y limitación horaria. W: *Adquisición de lenguas extranjeras en edades tempranas*. Madrid: Grupo Anaya, 77-86.
- Vygotsky, L. S. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (red.). Barcelona: Paidós.
- Zanón, J. (1990) Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. W: *Revista Cable*, (5), 19-27.

Magdalena Amtmann

Absolwentka filologii hiszpańskiej na Uniwersytecie Wrocławskim. Nauczycielka języka hiszpańskiego, fonetyki i dydaktyki oraz kierownik praktyk pedagogicznych w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy. Specjalizuje się w nauczaniu języka hiszpańskiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Współorganizatorka warsztatów dla nauczycieli *Profesores en acción*, autorka bloga *Almendrabloge* dla nauczycieli i osób uczących się języka hiszpańskiego. Współpracuje z organizatorami Olimpiady Języka Hiszpańskiego przy tworzeniu scenariuszy lekcji.

Armando Cruz Crespillo

Absolwent psychologii na uniwersytecie w Hawanie. Specjalizuje się w psychologii edukacyjnej oraz psychologii klinicznej dziecka. Od 2009 r. pracuje jako nauczyciel języka hiszpańskiego, prowadzi warsztaty doskonalące dla nauczycieli z zakresu nauczania słownictwa. Zajmuje się badaniami nad dwujęzycznością oraz tworzeniem i systematyzacją wskaźników rozwoju językowego u dzieci uczących się języka hiszpańskiego jako obcego. Aktualnie realizuje studia *master* w zakresie języka hiszpańskiego jako języka obcego na uniwersytecie w Jaén.



¿Qué ropa llevas?

Katarzyna Lewicka

Wprowadzanie materiału leksykalnego nie musi się wiązać z wypisywaniem listy słówek. Można to zrobić, wykorzystując elementy dramy i pantomimy. Poniższe opracowanie dotyczące nazywania w języku hiszpańskim poszczególnych elementów ubioru może zostać z powodzeniem zastosowane w odniesieniu do innych języków.

- 🔍 **Temat:** ¿Qué ropa llevas? Introducción del vocabulario relacionado con la ropa femenina y masculina
- ✓ **Typ szkoły:** szkoła ponadgimnazjalna, młodzież i dorośli
- 📖 **Poziom:** poziom IV.1 – zakres podstawowy (na podbudowie poziomu III.0); poziom IV.1 – zakres rozszerzony (na podbudowie poziomu III.1); A1+ / A2 / A2+

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- pyta o rodzaj garderoby;
- odpowiada na pytania dotyczące rodzaju garderoby;
- prosi o założenie i zdjęcie jakiejś części garderoby;
- prosi o zapięcie i rozpięcie jakiejś części garderoby;
- prawidłowo reaguje na prośby dotyczące założenia, zdjęcia, zapięcia, rozpięcia jakiejś części garderoby.

Cele gramatyczne

Uczeń:

- formułuje pytania;
- formułuje rozkazy/nakazy/prośby.

Cele leksykalne

Uczeń:

- nazywa poszczególne części garderoby damskiej i męskiej w języku hiszpańskim (ok. 80 nazw);
- używa czasowników: *ponerse* (założyć), *quitarse* (zdjąć), *llevar, vestir* (nosić), *abrir* (rozpiąć), *cerrar* (zapiąć).

Cele inne:

Uczeń:

- poznaje lub utrwała strategie i techniki pozwalające na szybkie i trwałe opanowanie nowego słownictwa;
- wierzy, że może zapamiętać 100 słów na jednej lekcji;
- zauważa, że nauka jest przyjemna i przynosi wiele satysfakcji;

Metody i techniki pracy

Gra aktorska nauczyciela, wykorzystanie prawdziwej odzieży, powtarzanie słów przez nauczyciela i przez uczniów, stosowanie mnemotechnik ułatwiających zapamiętanie ponad 100 słów związanych z odzieżą w ciągu 90 minut, wykorzystanie elementu zaskoczenia.

Formy oceniania

Nauczyciel przez cały czas trwania lekcji ocenia grupę uczniów jako całość, kontrolując, czy dane słownictwo zostało zapamiętane. Nie wystawia ocen, werbalnie udziela grupie pochwały, obserwuje, czy dany wyraz został zapamiętany i w zależności od sytuacji zmienia liczbę powtórzeń. Pod koniec lekcji ma miejsce ewaluacja grupowa i indywidualna, tzn. sprawdzenie, ile słów zapamiętał każdy z osobna oraz wszyscy jako grupa. Nauczyciel nie stawia ocen na tej lekcji.

Przed lekcją

Nauczyciel przygotowuje elementy garderoby, które założy oraz te, które umieści w walizce. Odzież powinna być kolorowa, różnorodna, wykonana z różnych materiałów, miła dla oka, niezniszczona, czysta.

Nauczyciel ubiera się w czarny, cienki golf i czarne spodnie, co będzie tłem dla pozostałej garderoby, którą włoży na siebie w następującej kolejności (wersja dla kobiety): koszulka z krótkim rękawem, krótkie spodenki, krótka spódnica, sukienka, bluzka, koszula męska, krawat, kamizelka, marynarka, sweter, bluza dresowa, długi szlafrok, długi płaszcz, chustka na szyję lub na głowę, szal, rękawiczki.

W walizce umieszcza: skarpety, rajstopy, pończochy, piżamę, koszulę nocną, dres, sukienkę wieczorową dla małej dziewczynki, rękawiczki z jednym palcem, muszkę, czapkę z daszkiem, czapkę zimową, beret, kapelusz, pasek, dżinsy.

Nauczyciel wkłada też do walizki inne rzeczy, jakie uważa za stosowne.

Przebieg lekcji

Przygotowanie do zajęć (3 min)

Ławki należy ustawić w półkolu. Nauczyciel wchodzi do sali lekcyjnej przebrany w wyżej wymienione ubrania, z walizką w ręce. Uczniowie najczęściej są zaskoczeni. Nauczyciel może zażartować, że wyrusza w podróż, że lekcji nie będzie, co wywołuje śmiech i rozluźnienie, wprowadzając miłą atmosferę

pracy. Następnie prowadzący wyjaśnia, że celem lekcji jest rozmowa o odzieży i poznanie nazw części garderoby. Na ławkach nie powinno nic leżeć.

Prezentacja i utrwalenie materiału lekcyjnego (45-60 min)

Nauczyciel wskazuje na szal i podaje jego nazwę po hiszpańsku:

- **Nauczyciel:** *Esto es una bufanda. La bufanda. Repetid por favor, la bufanda.* [To jest szal. Szal. Powtórzcie proszę, szal].
- **Uczniowie** (powtarzają): *La bufanda.*
- **Nauczyciel:** *La bufanda.* Wskazuje ręką na uczniów, dając znak, by powtórzyli słowo. Chodzi o to, by zminimalizować liczbę poleceń typu: „proszę, powtórzcie jeszcze raz” itp. Od tego momentu uczniowie wiedzą, że gest dłonią w ich stronę oznacza prośbę o powtórzenie wyrazu. Celem ograniczenia poleceń jest skupienie uwagi uczniów na danym słowie hiszpańskim.
- **Uczniowie:** *La bufanda.*

Celowo umieściłam w pierwszej wypowiedzi nauczyciela tłumaczenie, aby uczący innych języków również zauważyli, ile razy powtarzane jest dane słowo. Nie wystarczy wypowiedzieć je raz. Konieczne jest wyraźne, głośne, kilkukrotne powtórzenie, tak aby uczniowie nie mieli wątpliwości co do jego wymowy i zdołali je zapamiętać. Zgodnie z zasadami mnemotechnik, w momencie wypowiedzania słowa nauczyciel powinien dłonią dotknąć szalika, rozciągnąć go, pogłaskać itp.

Jeśli zapamiętanie słowa sprawia trudności, nauczyciel pomaga uczniom utrwalić je, podając skojarzenie, np.: *Buf, jak gorąco! La bufanda*, dołączając do wypowiedzi odpowiedni gest. Uczniowie powtarzają: *La bufanda*. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie często kopiują gest nauczyciela w momencie powtarzania i zapamiętywania słowa.

Nauczyciel powinien się upewnić, czy uczniowie dobrze zrozumieli dane słowo, poprzez zadanie po hiszpańsku pytania: *¿Qué significa bufanda en polaco? ¿Cómo se dice bufanda en polaco?* [Co znaczy słowo „la bufanda”? Jak mówi się po polsku „la bufanda?”]. Uczniowie odpowiadają: *shal*, nauczyciel głośno potwierdza: *shal*. Potwierdzenie jest potrzebne, ponieważ nie zawsze odpowiedź uczniów jest wyraźna, głośna, słyszalna dla wszystkich, oraz konieczne jest, aby każdy z obecnych na lekcji nie miał wątpliwości co do prezentowanych treści.

Następnie nauczyciel zdejmuje z siebie szal i mówi: *Pues me quito la bufanda* [Zdejmuję szal], a potem go zakłada, mówiąc: *Ahora me pongo la bufanda* [A teraz zakładam szal]. Kolejny raz wykonuje te same ruchy, podając bezkolicznik: *quitarse, ponerse*, i znowu: *quitarse, ponerse*. Upewnia się, czy wszyscy zrozumieli znaczenie tych słów, pytając uczniów po hiszpańsku o polski odpowiednik. Zaraz potem zadaje pytanie: *¿Cómo decir „załóż”, „zdejmij”?* [Jak powiedzieć „załóż”, „zdejmij”?].

Uczniowie próbują utworzyć formy trybu rozkazującego od podanych czasowników: *poner, poner, quitar* itp. Nauczyciel podaje poprawną wersję, wypowiadając ją wraz z towarzyszącym jej ruchem: *¡Quitate la bufanda!*, *¡Ponte la bufanda!* i zaprasza uczniów do powtarzania rozkazów. Zachęca, by wypowiedzieli rozkaz: *¡Quitate la bufanda!* i dopiero po nim zdejmuje szal i kładzie go na ławce, pytając jeszcze raz: *¿Qué es esto?* [Co to jest?] i uczniowie odpowiadają: *La bufanda*.

W podobny sposób nauczyciel wprowadza hiszpańskie nazwy kolejnych części garderoby, które ma na sobie, kilkakrotnie zdejmując je i zakładając – zgodnie z poleceniami wypowiedzianymi przez uczniów. Każdy element odzieży układa w widocznym dla wszystkich miejscu, np. na ławkach. Ważne jest, by za każdym razem wracać do poprzednio poznanych słów, tzn. zawsze po odłożeniu na ławkę kolejnego ubrania nauczyciel wskazuje dłonią na szal, rękawiczki, chustkę, płaszcz, i podaje ich nazwę po hiszpańsku, a uczniowie powtarzają. Po serii powtórzeń już tylko wskazuje na poszczególne rzeczy, a uczniowie sami wypowiadają nazwę. Jeżeli jakieś słowo okazuje się trudne do zapamiętania, nauczyciel wraca do niego, prosi o powtórzenie, podaje skojarzenia ułatwiające jego zapamiętanie, po czym ponownie o nie pyta.

W momencie rozpinania płaszcza, marynarki, kamizelki, koszuli nauczyciel wprowadza i powtarza słowa: *abrir* – rozpinąć, *cerrar* – zapinać, i również czeka na rozkaz ze strony uczniów *¡abre!* *¡cierra!*

Prezentując daną rzecz, nauczyciel wprowadza również hiszpańskie odpowiedniki nazw jej elementów składowych, np. przy płaszczu – guziki, kieszeń; przy koszuli męskiej – rękaw, kołnierzyk, mankiet; przy spódnicy – frędzle, rozcięcie; przy bluzce – falbanka; przy bluzie dresowej – zamek błyskawiczny itd.

Po pozbyciu się odzieży, którą miał na sobie, nauczyciel otwiera walizkę i w podobny sposób wprowadza hiszpańskie

określenia na pozostałe części garderoby. Wskazane jest, aby niektóre rzeczy znajdujące się w walizce zadziwiały lub rozśmieszały. Można zaprezentować męski podkoszulek w żółte rybki, przesadnie duży, co wywołuje dużo śmiechu; sukienka wyjściowa dla dziewczynki jest różowa, z tiulem i kokardkami, co wywołuje u uczennic zachwyt i miłe skojarzenia z dzieciństwem. Tego typu emocje wpływają pozytywnie na proces zapamiętywania.

Rola nauczyciela polega nie tylko na prezentowaniu odzieży i podawaniu hiszpańskich odpowiedników jej nazw, ale również na wspomaganie procesu zapamiętywania poprzez ruchy, gesty, mimikę, zmianę tonu i szybkości wypowiedzi oraz stosowanie mnemotechnik. Poniżej podaję kilka przykładów skojarzeń pomagających zapamiętać słowa w języku hiszpańskim:

- szlafrok – *la bata* – skojarzenie ze słowem *wata*, co powiążemy ze szpitalem, a szpital ze szlafrokiem;
- beret – *la boina* – skojarzenie ze słowem *wojna*, a żołnierze noszą berety;
- zamek błyskawiczny – *la cremallera* – skojarzenie ze słowem *krem*; gdy posmarujemy zamek kremem, będzie lepiej działał;
- dres – *el mono, el chándal* – skojarzenie z hiszpańskim słowem *el mono*, co znaczy małpa, lub z polskim słowem skandal (To skandal! Przyszedł na swój ślub w dresie!);
- koszula męska – *la camisa* – skojarzenie z piosenką pt. *Tengo la camisa negra*;
- kieszeń – *el bolsillo* – skojarzenie z hiszpańskim słowem *el bolso*, co znaczy torebka: mała torebka przy płaszczu lub spodniach;
- kamizelka – *el chaleco* – skojarzenie ze słowem daleko, np.: Pojechałem daleko, żeby kupić kamizelkę.

Skojarzenia może podawać nauczyciel, chociaż bardzo często sami uczniowie zaczynają wymyślać nowe sposoby na zapamiętanie trudniejszych wyrazów.

Używając tego typu strategii uczenia się, wskazujemy uczniom techniki, przy pomocy których łatwiej i skuteczniej można przyswoić wiedzę. Należy zauważyć, że podczas lekcji żadne z wprowadzanych słów nie jest zapisywane na tablicy, a uczniowie nie robią notatek. Strategia ta jest celowa. Dążymy do tego, by jak najwięcej wyrazów zostało rzeczywiście zapamiętanych, ćwiczymy pamięć oraz przygotowujemy uczniów do sytuacji realnych np. gdy nie znają słowa i pytają o nie lub w luźnej rozmowie słyszą nowe słowa i muszą je zapamiętać.

Powtórzenia chóralne mają na celu oswojenie uczniów z danym słowem, dźwiękiem, akcentem, co sprawia, że uczniowie nie boją się mówić i odważnie starają się porozumiewać w języku obcym. Pozytywne nastawienie uczniów, wywołane dobrymi emocjami, wpływa na ich koncentrację oraz sprawia, że zapamiętują dużą liczbę słów w krótkim czasie. Lekcja pozostawia trwałe ślady pamięciowe w ich mózgu.

Utrwalenie materiału lekcyjnego

Utrwalenie materiału lekcyjnego odbywało się naprzemiennie z wprowadzaniem nowych słów, ponieważ po każdym wprowadzeniu i przećwiczeniu nazwy kolejnej części garderoby nauczyciel przypominał brzmienie wszystkich poprzednich słów, a następnie robili to uczniowie poprzez chóralne powtórzenia nazw odzieży, na którą wskazywał nauczyciel.

Za każdym razem uczniowie powtarzali również czasowniki *abrir, cerrar, ponerse, quitarse* oraz odpowiednio formy trybu rozkazującego, prosząc nauczyciela o zdjęcie czy zapięcie poszczególnych części garderoby. Na własny użytek nazywam to *formułą N+1*, czyli po opanowaniu N słów wprowadzamy kolejne słowo, powtarzamy wszystkie już wprowadzone i znowu wprowadzamy następne itd. Ważne jest, aby cała procedura przebiegała szybko, sprawnie i dynamicznie.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (ok. 15 min)

Wykorzystanie materiału lekcyjnego odbywa się na kolejnych lekcjach, kiedy to opisujemy odzież: tę, którą przeważnie nosimy, tę, którą mamy na sobie w danej chwili, tę, którą mają na sobie modelki na zdjęciach, albo gdy w sklepie odzieżowym będziemy przymierzać, kupować, wymieniać ubrania, oraz gdy rozmawiamy o modzie.

Na opisywanej wstępnej lekcji wykorzystujemy opanowany materiał jedynie do krótkiej zabawy. Przez cały czas wszystkie ubrania leżą na ławkach. Każdy uczeń staje na środku sali. Jego zadaniem jest wskazanie tych części garderoby, o które prosi najpierw nauczyciel, a następnie pozostali uczniowie. W ten sposób uczniowie siedzący w ławkach muszą przywołać z pamięci nazwę danej odzieży w języku hiszpańskim, a uczeń stojący na środku musi to słowo rozpoznać i wskazać ubranie, o którym jest mowa. Każdy uczeń jest chwalony przez nauczyciela: *¡Perfecto!*; *¡Muy bien!*; *¡Bravo!*

Następnie nauczyciel wprowadza pytania: *¿Qué ropa llevas hoy?*; *¿Qué ropa vestes hoy?* [Jakie ubrania masz dzisiaj

na sobie?], a uczniowie w parach zadają sobie te pytania i odpowiadają na nie, wymieniając nazwy garderoby, jaką mają na sobie.

Ewaluacja (ok. 12 min)

Pod koniec zajęć nauczyciel rozdaje materiał ze wszystkimi słowami, których uczniowie nauczyli się na lekcji. Nazwy wszystkich elementów garderoby widnieją tam tylko w języku hiszpańskim, bez podania polskiego odpowiednika. Kartka powinna być czytelna, słowa wypisane w logicznej kolejności, np. podzielone na odzież damską i męską. Logiczne uporządkowanie nowo poznanych wyrazów ułatwia ich zapamiętanie oraz odnalezienie na długiej liście podczas samodzielnej powtórki w domu.

Można zastosować także podsumowanie polegające na czytaniu przez nauczyciela na głos wybranego słowa i powtarzaniu go przez uczniów. Dzięki temu uczniowie mają możliwość konfrontacji znanych już dźwięków z pisownią. Po każdym dziesięciu przeczytanych wyrazach uczniowie samodzielnie podają ich polskie odpowiedniki i zapisują je.

Jest to ewaluacja indywidualno-grupowa, bez stawiania ocen. Z jednej strony, jest to autoewaluacja, ponieważ każdy uczeń sprawdza, ile słów zapamiętał, ile części garderoby potrafi nazwać. Z drugiej strony, nauczyciel może ocenić, w jakim stopniu grupa opanowała wprowadzane słownictwo. W praktyce okazuje się, że ten moment jest jednym z najbardziej satysfakcjonujących zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów. Uczniowie sami zauważają i dziwią się, że pamiętają tak dużą liczbę słów. Obie strony są nieco zmęczone, ale naprawdę zadowolone!

Bibliografia

- Grzelak, A. (2014) *Ci, co robią swoje*. W: „Głos uczelni. Pismo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika”, nr 2 (336), luty 2014, 24-25.

Katarzyna Lewicka






Nauczycielka języka hiszpańskiego w ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickim w Toruniu oraz lektorka i metodyk w szkole języków obcych. Jest egzaminatorem międzynarodowego egzaminu z języka hiszpańskiego – DELE. Opracowała własny program i metodę nauczania hiszpańskiego jako języka obcego oraz wiele materiałów dydaktycznych. Dwukrotnie została nagrodzona *Europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych* (ELL).



Je pense que les Français boivent seulement du vin rouge

Katarzyna Piwowarska

Stereotypy są nieodzowną częścią postrzegania świata przez każdego człowieka. Z jednej strony ułatwiają wewnętrzną kategoryzację zjawisk i pojęć, z drugiej zaś, poprzez swoje upraszczanie i przeinaczanie rzeczywistości, mogą doprowadzić do przyjmowania pozycji z gruntu nieprzychylnych wobec świata. Jest to szczególnie widoczne w postrzeganiu konkretnych narodów, a co za tym idzie, niezwykle ważne dla nauczania języka obcego. Nauczyciele powinni starać się nauczyć swoich uczniów, że nie należy kierować się stereotypami na temat danego kraju.

-  **Temat:** Je pense que les Français boivent seulement du vin rouge
-  **Typ szkoły:** szkoła ponadgimnazjalna
-  **Poziom:** B1/B2
-  **Grupa:** ok. 15 osób
-  **Czas zajęć:** 45 min

Zmiana postrzegania świata może odbywać się w sposób ciekawy i dowcipny, niemniej jednak należy pamiętać, jak cienka jest granica pomiędzy zabawą a postawą prześmiewczą.

Poniższy scenariusz jest propozycją wykorzystania materiału filmowego dotyczącego stereotypów na temat Francji

i Francuzów. Animacja została zrealizowana przez rodowitego Francuza i w sposób groteskowy ukazuje postrzeganie kraju Napoleona przez inne narody. Materiał warto wykorzystać do szerszej dyskusji o krzywdzących i niesprawiedliwych sądach, które mogą się pojawić w związku z zakorzenieniem opinii zawartych w filmie.

Cele zajęć

Cele komunikacyjne:

- uczeń wyraża swoją opinię na dany temat;
- uczeń uzasadnia swoją opinię;
- uczeń nawiązuje rozmowę na dany temat.

Cele gramatyczne/leksykalne:

- uczeń używa konstrukcji wyrażających opinię: *je pense que, j'affirme que, il est vrai que, il me semble, je ne suis pas d'accord, tu as raison que* itp.

Cele socjokulturowe:

- uczeń zastanawia się nad stereotypami w postrzeganiu Francji przez obcokrajowców.



Film nt. stereotypów o Francuzach Cliché!

Przebieg zajęć

1. Rozpoczęcie zajęć (3 min)
 - powitanie i sprawdzenie listy obecności.
2. Nawiązanie kontaktu z grupą (4 min)
 - pytania dotyczące samopoczucia, pogody, ostatnich wydarzeń z życia klasy i szkoły.
3. Zwrócenie uwagi na temat lekcji (6 min)
 - nauczyciel pisze na tablicy *LA FRANCE* i prosi uczniów o podanie dowolnych skojarzeń z tym słowem.
4. Właściwy temat zajęć (30 min)
 - nauczyciel pokazuje uczniom film, który ilustruje najbardziej popularne stereotypy dotyczące Francuzów;
 - nauczyciel prosi uczniów o wykonanie poleceń z karty pracy (patrz niżej);
 - nauczyciel pyta uczniów, czy znali te stereotypy wcześniej oraz czy uważają je za prawdziwe, prosi o uzasadnienie odpowiedzi.
5. Utrwalanie już znanych i wprowadzenie nowych konstrukcji wyrażających opinię (5 min)
 - nauczyciel wspólnie z uczniami przygotowuje listę wyrażen służących do wyrażania opinii i argumentacji
6. Wykorzystanie materiału lekcyjnego (15 min)
 - nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się na pary, każda para dostaje karteczkę z zapisanym jednym stereotypem dotyczącym Polaków; uczniowie mają ustalić, czy dany stereotyp jest prawdziwy, a następnie przedstawić swoje zdanie klasie.

7. Podsumowanie tematu zajęć (2 min)
 - zwrócenie uwagi uczniów na istnienie stereotypów i ich często krzywdzący wydźwięk.
8. Pożegnanie i zakończenie zajęć.

Exercices à faire

1. *Regardez la vidéo et essayez d'énumérer 5 clichés différents*
2. *Après avoir regardé la vidéo, répondez aux questions suivantes:*
 - *Où vivent tous les Français?*
.....
 - *Comment s'appellent les héros français?*
.....
 - *Pourquoi les Français ont inventé les parfums?*
.....
 - *Qui est grossier en France?*
.....

3. Finissez les phrases tirées de la vidéo:

- *Les Français aiment les femmes, mais.....*
- *En France, on a des bateaux.....*
- *„L'homme africain.....”*
- *En France, les filles.....*

Fiches de stéréotypes à distribuer en classe

- *La Pologne, c'est gris et c'est froid.*
- *Les Polonais sont alcooliques à cause de la vodka.*
- *Les Polonais sont tous pauvres.*
- *Les Polonais ne parlent que le polonais.*
- *Les Polonais se plaignent toujours.*
- *Les Polonais sont intolérants.*
- *En Pologne, les vols et effractions font partie de la vie quotidienne.*



Karta pracy

Katarzyna Piwowarska

Studentka I roku studiów magisterskich w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się nauczaniem języka francuskiego jako języka obcego oraz pojęciem wielokulturowości w nauczaniu. W czasie wolnym zajmuje się rekonstrukcją historyczną Powstania Warszawskiego.



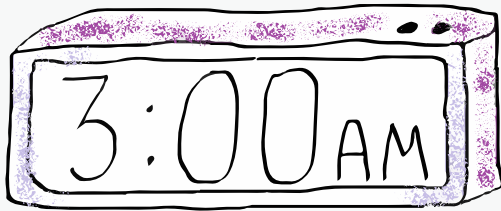
Mike

goes on a trip

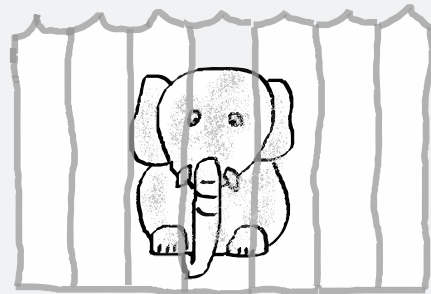
Izabela Witkowska

Mike goes on a trip to materiał przygotowany z myślą o uczniach klas I-III. Dotyczy tematyki wycieczki szkolnej, pełnej wrażeń, zabawy i nowych doświadczeń. Współcześnie dzieci podróżują w różne miejsca, zwłaszcza te turystyczne, gdzie nietrudno jest spotkać obcokrajowców czy przeczytać informacje i napisy w języku angielskim. Może warto odpowiednio przygotować naszych uczniów do tego wydarzenia?





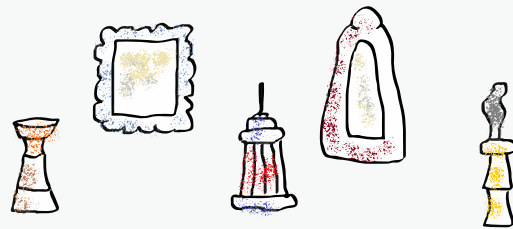
It is hard to fall asleep
the night before a school trip –



to the ZOO! Mike's delighted,
a bit anxious but excited.



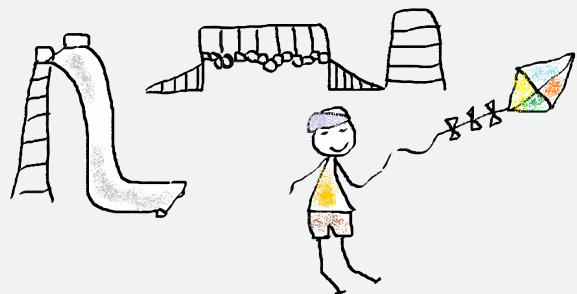
At the funfair – lots to do,
children's rides and dodgems too.



At the museum – a big deal,
all is quiet, all is still.



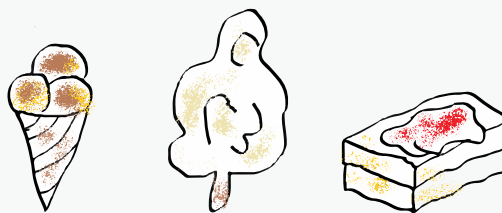
But the park is full of life,
birds can fly, ducks can dive.



Jungle gym, swings and slides!
Mike's ready to fly a kite.



That's the café – time to rest.
Here's the menu. What's the best?



Chocolate ice cream, candy floss!
Waffles with strawberry sauce.



In the Old Town – lots to see.
It is full of mystery.



Wait a minute! What's that noise?
Mike can hear his mummy's voice.



'Mike, wake up, it's almost eight!
The coach outside cannot wait!'

Where are you?

W pierwszym ćwiczeniu pracujemy nad słowami typu: *the ZOO, the funfair, the park, the café, the Old Town, the museum*. Są to najpopularniejsze miejsca, jakie możemy zwiedzić podczas szkolnej wycieczki. Mike również zaprasza nas do tych miejsc. Dlatego na początku przedstawiam uczniom wyżej wymienione słowa na tablicy i jestem pewna, że znaczenie większości z nich zostanie bezbłędnie odgadnięte. Następnie proszę o wymyślenie odgłosów charakterystycznych dla danego miejsca. Niech muzeum będzie po prostu prośbą o ciszę i gestem palca na ustach, starówka – odgłosami historycznej bitwy, kawiarnia – próbowaniem wyśmienitych smakołyków, park – śpiewem ptaków, zoo – rykiem dzikich zwierząt, a wesołe miasteczko, jak sama nazwa wskazuje – śmiechem

i radosnym piskiem. Kiedy mam już opracowane odpowiednie odgłosy, wskazuję wybranych uczniów, zadając im pytanie, np.: *Where are you, Michal?* Dany uczeń naśladuje odpowiednie odgłosy, a pozostali uczniowie odgadują miejsce.

Where is Mike?

Na kolejnym etapie czytam przygotowaną historyjkę o Mike'u. Wcześniej zachęcam uczniów do tego, by za każdym razem, gdy usłyszą nazwę miejsca, które zwiedza Mike, zareagowały, wydając wcześniej wymyślone odgłosy. Dzięki temu uczniowie z uwagą będą słuchać historyjki, co pozwoli im sprawniej wykonać kolejne zadanie. Po wysłuchaniu historyjki dzieci układają wcześniej zaprezentowane na tablicy karty z nazwami miejsc w odpowiedniej kolejności (kolejności sugerowanej przez materiał).

More words

Do umieszczonych na tablicy nazw miejsc dołączam w przypadkowym porządku nazwy przedmiotów charakterystycznych dla tych obiektów. Trudność tego ćwiczenia zależy od poziomu grupy, z którą pracujemy. Dla drugiej klasy przygotowałam jeden przedmiot związany z historyjką oraz drugi, znany już moim uczniom z doświadczenia lub z wcześniejszych lekcji. Dla starszych uczniów niech będą to przedmioty tylko z nowo poznanej historyjki lub nawet nowe. Uczniowie, przyglądając się nazwom przedmiotów, mają za zadanie zrobić porządek, tj. pod każdym miejscem przymocować kartę ze słowem z nim związanym. Przygotowane przeze mnie słowa to: ZOO – *elephant, lion*, CAFÉ – *candy floss, ice cream*, PARK – *kite, swing*, FUNFAIR – *roller coaster, dodgems*, MUSEUM – *painting, gallery*, OLD TOWN – *castle, square*.

Excuse me, where's the museum?

Przy okazji tematu wycieczek szkolnych warto wprowadzić podstawowe wyrażenia używane do pytania o miejsce czy drogę. Do tego ćwiczenia uczniowie wcielają się w rolę Mike'a będącego na wycieczce oraz w rolę przechodniów z mapą w ręku. Dlatego potrzebuję dwóch zestawów kart dla wszystkich uczniów. Pierwszy to karty z głową Mike'a, a nad nią chmurka z nazwą miejsca, np. *café*. Drugi zestaw to karty z fragmentem planu miasta, a na nim zaznaczone tylko jedno wybrane miejsce, np. zoo. Prezentujemy uczniom prosty dialog:

A: *Excuse me, where's the café?*

B: *It's over there.* (wersja dla ucznia z mapą, na której jest zaznaczone właśnie to miejsce)

A: *Thank you.*

B: *You're welcome.*

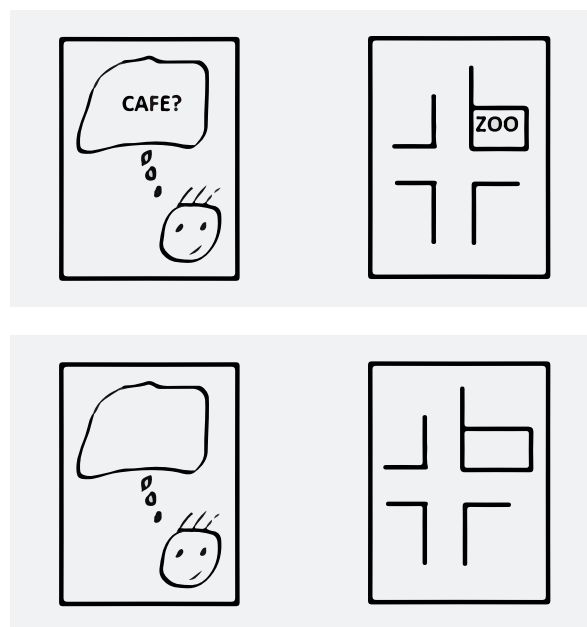
Kolejny dialog:

A: *Excuse me, where's the café?*

B: *I'm sorry, I don't know.* (wersja dla ucznia z mapą, na której to miejsce nie jest zaznaczone)

A: *That's ok.*

Zadaniem uczniów z kartami Mike'a jest uzyskanie wskazówki, jak dojść do wybranego miejsca. Uczniowie przemieszczają się po klasie i zaczepiają „przechodniów”. Zdobycie właściwej wskazówki oznacza odnalezienie swojej pary. Po zakończeniu jednego zadania uczniowie zamieniają się rolami.



Rysunek 1. Karty pracy



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. Dziecięcący entuzjazm, zachwyt oraz słowa *Proszę Pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.

EUROPEJSKI

PORTAL

MŁODZIEŻOWY



europa.eu/youth





e