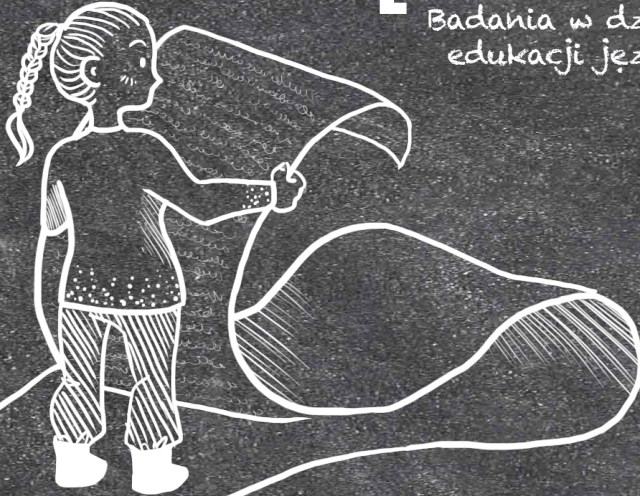


[języki : obce]

w szkole

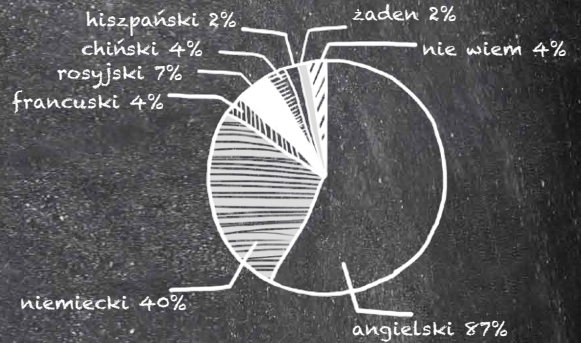
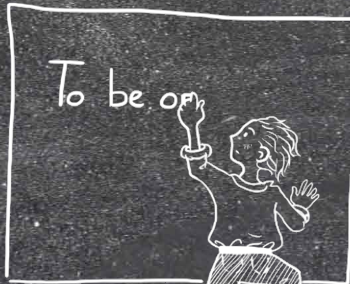
PL ISSN 0446-7965

???



[temat numeru]

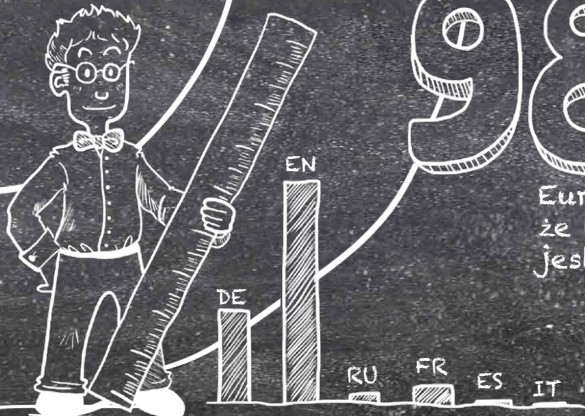
Badania w dziedzinie edukacji językowej



Przydatność znajomości języków zdaniem Europejczyków

98%

Europejczyków twierdzi, że nauczanie języków jest dobre dla ich dzieci.



Nauczanie języków obcych w Polsce w roku szkolnym 2010/2011

[RADA PROGRAMOWA]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA

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

MAŁGORZATA JANASZEK

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

KAROLINA ZIOŁO współpraca przy redakcji tekstów

WERONIKA SKACZKOWSKA projekt graficzny okładki, redaktor strony internetowej

JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny, skład

MICHAŁ GOŁAŚ skład

WERONIKA WALASEK redakcja i korekta

AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta

MALWINA GÓRECKA fotoedycja i promocja

JAN NICAŁ współpraca wydawnicza

MICHAŁ CAŁKA edytor strony internetowej

AGNIESZKA DRYJAŃSKA konsultacja j. francuski

ANNA PODORACKA tłumaczenie j. angielski

| Biuro Tłumaczeń Poliglota

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



[WYDAWCA]

FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

www.frse.org.pl

[ADRES REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

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

PL ISSN 0446-7965

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

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012

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

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 4 / 2012



[Od redakcji]

Drodzy Czytelnicy, oddajemy w Wasze ręce czwarty numer „Języków Obcych w Szkole”, który zamyka pierwszy rok funkcjonowania nowej redakcji czasopisma. I jak to bywa pod koniec roku przyszedł czas na podsumowanie. W imieniu całego zespołu redakcyjnego chciałabym podziękować wszystkim autorom, którzy nam zaufali i przekazali do publikacji swoje artykuły i scenariusze lekcji. Dziękujemy też wszystkim czytelnikom za zainteresowanie pismem. JOwS przeczytało do tej pory ponad 16 000 osób z Polski i zagranicy. Osobiście chciałabym podziękować wydawcy oraz zespołowi redakcyjnemu za ich zaangażowanie, pracę, opinie i pomysły, dzięki którym, mam nadzieję, „Języki Obce w Szkole” stają się nowocześniejsze i ciekawsze.

Rok 2012 był dla edukacji językowej rokiem szczególnym. W kwietniu polscy gimnazjaliści napisali nowy egzamin z języka obcego, którego wyniki porównuje się z opublikowanymi w połowie roku rezultatami pierwszego Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). W czerwcu br. Komisja Europejska ogłosiła dane Euronarometru na temat znajomości języków wśród Europejczyków, a we wrześniu Eurydice wydało *Kluczowe dane o nauce języków obcych w szkołach w Europie 2012*. Refleksje na temat tych badań znajdą Państwo w cyklu

W imieniu całej redakcji i wydawcy „Języków Obcych w Szkole” chciałabym życzyć Państwu, aby w czasie tegorocznych świąt Bożego Narodzenia oraz w Nowym Roku 2013 język, w którym będziecie się porozumiewać ze swoimi rodzinami i uczniami był językiem udomowionym niezależnie od tego, czy będzie to Wasz język ojczysty czy obcy. Chciałabym również dołączyć do tych życzeń – jako motto na rok 2013 – myśl Janusza Korczaka, o którym pamięć została w szczególnie sposób przywołana w odchodzącym roku:

Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało.

Czego Państwu w pracy z uczniami oraz całej redakcji JOwS i sobie również życzę.

Anna Grabowska
redaktor naczelna

artykułów napisanych przez pracowników Instytutu Badań Edukacyjnych i krajowego biura Eurydice. Znaczenie wyników tych badań dla edukacji językowej w Polsce będzie na pewno przedmiotem analiz w nadchodzącym nowym roku.

Koniec roku to nie tylko bilans osiągnięć zawodowych. Zbliżające się święta Bożego Narodzenia i Sylwester to czas, który większość z nas spędza w gronie przyjaciół i rodziny w domu. Czy oprócz udomowienia naszych relacji z innymi ludźmi można również udomowić język obcy? Na to pytanie odpowiada dr Grzegorz Śpiewak w swoim artykule pt. *Pochwała powolności*. Z drugiej strony dom nie dla wszystkich oznacza miejsce, w którym przebywamy przez większą część roku. Dla wielu okres świąteczno-sylwestrowy to czas podróży do innych krajów, gdzie mieszkają ich bliscy, będący coraz częściej przedstawicielami innych kultur. A wiadomo – co kraj to obyczaj. Dlatego też w niniejszym wydaniu JOwS przygotowaliśmy dla Państwa teksty, które prezentują tradycje związane z powitaniem Nowego Roku. Mamy nadzieję, że zawarte w nich informacje pozwolą Państwu urozmaicić lekcje, ale też uchronią przed zgubieniem się w tłumie wiwatujących Szkotów, pozwolą zjeść 12 winogron zanim zegar wybijie godzinę 24:00 w hiszpańskim Alicante oraz nie dopuszczą do komplikacji w wyniku pomylenia kalendarza gregoriańskiego z juliańskim.



Do siego roku!

spis:treści [języki : obce] w szkole

języki w Europie

- 4 Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej
MICHEL CANDELIER I ANNA SCHRÖDER-SURA

- 12 Po co nam polityka językowa uczelni?
JOLANTA URBANIK

- 17 Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?
JAN ILUK



- 26 Pochwała powolności, czyli język obcy udomowiony
GRZEGORZ ŚPIEWAK



- 32 Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?
MAGDALENA KOLBER

- 36 O rozwoju zawodowym lektorów angielskiego języka prawniczego
ALEKSANDRA LUCZAK



- 42 Strategie tłumaczeniowe stosowane podczas przekładu nazw własnych na przykładzie wybranych polsko-angielskich artykułów z Wikipedii – analiza jakościowa i ilościowa
BARTOSZ POLUSZYŃSKI

temat numeru

- 51 Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2012
MAGDALENA GÓROWSKA-FELLS



- 57 Ocena koleżeńska w klasie językowej w gimnazjum – czy warto?
ANNA CZURA

- 62 Od A1 do C2. Wykorzystanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w nauczaniu języków w szkołach ponadpodstawowych – *wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011*
KATARZYNA PACZUSKA



- 67 Testing the spoken competence of learners in gimnazjum
MELANIE ELLIS



- 73 Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych
AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ

- 79 Praca licencjacka jako przykładowe narzędzie krytycznej analizy dyskursu lekcyjnego
BEATA KARPIŃSKA-MUSIAŁ

unijna wieża Babel

- 87 Leonardo da Vinci - ucz języków zawodowo
IZABELA LASKOWSKA



- 91 Języki od kuchni
LIDIA LUDWIG



- 94 Kreatywni jak da Vinci
PAULINA REJNIEWICZ, MAŁGORZATA SZWAJ

- 97 Wykorzystywanie narzędzi TIK na lekcjach języka angielskiego na przykładzie projektów eTwinning.
DOMINIKA TOKARZ



- 100 Kilka słów o Przedstawicielstwie Walonia-Bruksela
FRANCK PEZZA

- 102 Europa bogata językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie.
LILIANA SZCZUKA-DORNA

pomysły dla aktywnych



- 104 Prasa, audycje radiowe, filmy, literatura - dlaczego warto wykorzystywać materiały autentyczne na zajęciach języka obcego?

MICHAŁ SOSNOWSKI

- 110 Praktyczne wykorzystanie frazeologizmów w szkole
MARTA ŁAZARCZYK, AGNIESZKA WOJCIECHOWSKA



- 118 Jasne, że klar? Ogólnopolski projekt *Deutsch-Wagen-Tour*

ALEKSANDRA REJMAN

- 125 Do siego roku! O noworocznych tradycjach kulturowych w Europie

- 135 Mike's Christmas

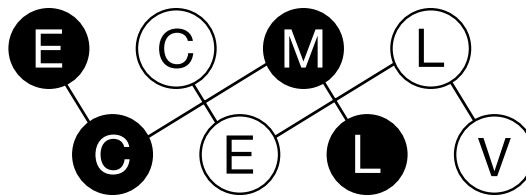
IZABELA WITKOWSKA

- 139 Nauka języka rosyjskiego jako obcego w Internecie
DARIA SMIRNOWA



- 143 Gry i zabawy z wykorzystaniem tablicy multimedialnej

IZABELA JAROS



Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej

[Michel Candelier i Anna Schröder-Sura]

System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (FREPA¹) jako uzupełnienie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) ma stanowić przyczynek do popularyzacji edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej. W niniejszym artykule prezentujemy funkcjonalność tego narzędzia oraz zarys perspektyw prowadzenia dalszych badań i sposobów upowszechniania rezultatów projektu.

System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA*) to zestaw narzędzi opracowanych przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ang. *European Centre for Modern Languages – ECML*) w Grazu. Główny dokument FREPA pt. *Kompetencje i zasoby* (ang. *Competences and Resources*) można uznać za niezbędne uzupełnienie aktualnych instrumentów europejskiej polityki językowej, szczególnie zaś Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Council of Europe 2001, dalej zwanego ESOKJ), jako że przedstawia on rozbudowaną listę wyznaczników biegłości (ang. *descriptors*) i zasobów ogólnych (ang. *resources*) powiązanych z koncepcją kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych. Wyniki międzynarodowego badania zatytułowanego *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym*² (Wilczyńska

i in. 2007), dotyczącego postaw uczniów wobec i uczenia się języków, potwierdzają zainteresowanie uczniów w Polsce różnorodnością językową i różnojęzycznością. Polscy uczniowie są świadomi znaczenia i wartości języków i deklarują silną motywację do nauki dwóch lub nawet wielu języków obcych, chociaż zwykle oferta edukacyjna ogranicza się do kilku z nich. Szkoła jest często jedynym miejscem, gdzie młodzież uczy się języków. Dlatego zadaniem systemu szkolnego jest otwarcie młodych ludzi na inne języki i kultury oraz wyposażenie ich w umiejętności uczenia się języków.

System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (FREPA – *Kompetencje i zasoby*) oraz narzędzia, które zostały opracowane na jego podstawie, opisują i ułatwiają nauczanie i uczenie się międzyprzedmiotowe oraz umożliwiają rozwój repertuaru językowego i kulturowego uczniów. Część opisowa, przedstawiająca postawy wobec języków i kultur, może być wykorzystywana do celów nauczania i uczenia się jednego języka obcego, jak również może stanowić przyczynek do nauki wielu języków jednocześnie.

Czym są podejścia pluralistyczne do języków i kultur?

Zgodnie z definicją opracowaną w ramach projektu FREPA, termin *podejścia pluralistyczne do języków i kultur*

1 Angielska wersja językowa projektu: *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Francuska wersja językowa projektu: *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles*.

2 W ramach projektu SOCRATES (2005-2007) badaniu poddano łącznie 6273 uczniów klasy piątej i dziewiątej w Belgii, Niemczech, Grecji, Luksemburgu i Polsce. W Polsce badanie przeprowadzono w dzielnicy Poznania Grunwald (N = 611) i w Ślubicach (N = 600). Wersja polska publikacji jest dostępna [online](#).

odnosi się do podejść dydaktycznych, które wykorzystują działania w kierunku jednoczesnego nauczania/uczenia się kilku (tj. więcej niż jednego) języków lub kultur (Candelier i in. 2007:7-8).

W metodyce nauczania języków można wyróżnić cztery podejścia pluralistyczne:

- otwarcie na języki;
- interkomprensja (rozumienie języków pokrewnych);
- zintegrowane podejścia dydaktyczne do uczenia się wielu języków;
- podejście międzykulturowe.

Podejścia te powstały w pewnej mierze niezależnie od siebie. Niektóre z nich początkowo nie odnosiły się wprost do koncepcji kompetencji różnojęzycznej i/lub międzykulturowej. Przyjrzyjmy się bliżej teoretycznemu podłożu tych czterech podejść pluralistycznych.

Cechą charakterystyczną otwarcia na języki jest fakt, że niektóre działania związane są z uczeniem się języków, których nie naucza się w szkole (por. projekty europejskie *Evlang* i *Janua Linguarum*) (red. Candelier 2003a i 2003b). To podejście integruje język nauczania, języki nauczane i inne odmiany języka i jest bezpośrednio powiązane z intencją kształtowania świadomości i wrażliwości językowej (ang. *language awareness*) zainicjowaną przez E. Hawkinsa (1984), którego głównym przesłaniem jest zapoznanie najmłodszych uczniów z pojęciem różnorodności językowej a następnie z różnorodnością ich własnych języków już na początku nauki w szkole. Otwarcie na języki wspiera pełniejsze uznawanie języków dzieci migrantów oraz stanowi rodzaj kursu przygotowawczego opracowanego dla szkół podstawowych. Może również być promowane jako wsparcie dla uczenia się języków przez cały okres edukacji szkolnej (Perregaux i in. (red.) 2002, De Pietro 2003, Candelier 2007, Zielińska 2012, strony internetowe EDiLiC, EOLE, *Discovering language*, *The language investigator*). W ostatnim czasie opisy tego typu działań dydaktycznych zostały opracowane i opublikowane także w języku polskim (Gwiazdecka i Zielińska 2011 oraz w opracowaniu).

Wskazywanie na możliwość rozumienia pokrewnych języków (interkomprensja) dotyczy kilku języków z tej samej rodziny (języki słowiańskie, romańskie, germańskie itd.), których uczniowie często uczą się jednocześnie i/lub jeden po drugim. Mogą to być języki powiązane z językiem ojczystym uczących się, z językiem nauczania lub z językiem,

którego dana osoba już się nauczyła. Podejścia te koncentrują się planowo na sprawnościach receptywnych (odbiorczych), czyli czytania i słuchania (Blanche-Benveniste i in. 1997, Dabène 2002; Conti i Grin 2008, Doyé 2005, Escudé i Janin 2010, Meißner i in. 2004, Zybatow 2002). Takie działanie może również służyć jako strategia kształtowania świadomości językowej oraz rozwijania umiejętności uczenia się (Meißner 2011). W przypadku wychodzenia poza daną rodzinę językową, gdzie są ograniczone możliwości transferu językowego, funkcja ta zyskuje nawet na znaczeniu. Badaniem rozwoju przez uczniów kompetencji uczenia się języków w ten sposób na początku szkoły średniej zajmuje się Morkötter (2010).

Zintegrowane podejście dydaktyczne nakierowane jest na wspieranie uczniów w tworzeniu związków pomiędzy ograniczoną liczbą języków, które są nauczane w ramach programu szkolnego czy studiów wyższych. Celem jest wykorzystanie języka nauczania dla uzyskania dostępu do pierwszego języka obcego i do następnych języków jako wzajemnego wsparcia, które może działać w dwie strony (Roulet 1980, Forlot 2009). Projekty takie jak *Niemiecki po angielskim* (Hufeisen i Neuner 2004) badają tę koncepcję w kontekście uczenia się języka na poziomie studiów wyższych. Taka koncepcja stosowana jest również w niektórych podejściach do edukacji dwujęzycznej (oraz do zintegrowanego kształcenia językowo-przedmiotowego), które mają na celu wykazanie związków pomiędzy wykorzystywanymi językami (Cavalli 2007)³.

W przeciwieństwie do uznanych i sprawdzonych podejść, takich jak *uczenie się międzykulturowe* (Bredella i Delanoy 1999, Byram 2003, 2010, Zarate *et al.* 2003), podejścia opisane powyżej silniej koncentrują się na stronie językowej. Pomimo pewnych różnic opierają się one na podobnych zasadach: języki wchodzą w interakcję ze sobą i często pokrywają się. Dlatego wysiłki dydaktyczne powinny koncentrować się na wykorzystaniu synergii pomiędzy samymi podejściami pluralistycznymi oraz pomiędzy takimi podejściami a rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej w określonych językach, obejmującej także przedmioty pozajęzykowe.

³ W ten sam sposób nauczanie przedmiotów pozajęzykowych można połączyć z podejściem takim jak: *éveil aux langues* (por. projekt ECML [ConBaT+](#)) lub podejściem opartym na rozumieniu pomiędzy powiązanymi językami (por. strona internetowa [Euromania](#)).

języki w Europie

Podejścia pluralistyczne jako główny element edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej

Podejścia pluralistyczne do języków i kultur mogą odgrywać ważną rolę w edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej, w takiej postaci, jak ją zdefiniowano w publikacji *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Rada Europy 2010:28). *Centralnym elementem edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej jest tworzenie powiązań pomiędzy poszczególnymi językami nauczanymi jako przedmioty szkolne w sposób, który bierze pod uwagę odrębną naturę biegłości językowej każdej osoby.*

Podejścia pluralistyczne są zgodne z ogólną orientacją promowaną przez Radę Europy. W ich ramach wspierane są działania związane z nauczaniem i uczeniem się kilku języków jednocześnie. Bardzo ważnym elementem jest także tworzenie związków pomiędzy kompetencjami, jakie uczący się już posiadają, a tymi, które powinni nabyć w ramach systemu edukacji. Dzięki zapewnieniu uczącym się kontaktu z różnymi językami oraz kulturami podejścia te mają decydujące znaczenie dla rozwoju pozytywnych przekonań i postaw wobec różnorodności językowej i kulturowej, a także wobec nauki języków. Jeżeli różnojęzyczność jest kształtowana w zintegrowany, holistyczny sposób, może przyczynić się do rozwoju umiejętności wielojęzycznych uczących się (Castellotti i Moore 2011; 2005; Martinez i Schröder-Sura 2011), a tym samym do rozwoju ich autonomii, z perspektywy procesu uczenia się przez całe życie (Martinez 2008).

Tworzenie powiązań pomiędzy językami, wyrażanie sposobu rozumienia odmienności, uczenie się danego języka na podstawie znajomości innego języka itd. – to zróżnicowane i złożone aspekty kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej, które publikacja FREPA konkretyzuje (FREPA – *An Introduction for Users Chapter 2*).

FREPA jako uzupełnienie ESOKJ

W 2006 r. Daniel Coste, jeden ze współautorów ESOKJ, wymienił cztery obszary, w których dokument ten jest rzeczywiście wykorzystywany:

1. poszukiwanie różnych sugestii dotyczących metodologii nauczania;
2. wybór zorientowanego na działanie podejścia do komunikacji językowej i uczenia się;
3. rozwijanie kompetencji różnojęzycznej;
4. wykorzystywanie wyznaczników biegłości odnoszących się do różnych poziomów kompetencji w celu przeprowadzenia oceny postępów lub wyznaczenia celów nauczania (Coste 2006:43)⁴.

Coste stwierdza, że większość sposobów korzystania z ESOKJ dotyczy tej ostatniej dziedziny (wykorzystanie referencyjnych poziomów kompetencji, szczególnie do celów ewaluacji), a dziedzina, która w najmniejszym stopniu jest stosowana to korzystanie z ESOKJ z perspektywy rozwijania kompetencji różnojęzycznej.

Według nas jednym z powodów tego nierównego rozłożenia wpływu ESOKJ jest brak spójności w samym dokumencie i niejasny przekaz dla potencjalnych użytkowników. Najbardziej konkretne narzędzia zaproponowane w ramach systemu (opisu poziomów kompetencji) stoją w sprzeczności z deklaracją na temat natury kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej, ponieważ mają zastosowanie do każdego języka osobno. Innymi słowy, jeżeli sam ESOKJ nie jest w stanie promować przekazu dotyczącego różnojęzyczności, to bez wątpienia nie jest to spowodowane wyłącznie trudnościami związanymi z wcześniejszymi przekonaniami nauczycieli i osób działających w sektorze edukacji, lecz również wynika z faktu, że ESOKJ nie został wyposażony w wyznaczniki kompetencji odpowiadające sposobom, dzięki którym uczący się rozwijają swoje różnojęzyczne repertuary⁵.

[Bardzo ważnym elementem jest tworzenie związków pomiędzy kompetencjami, jakie uczący się już posiadają, a tymi, które powinni nabyć w ramach systemu edukacji.]

⁴ Tekst oryginalny: 1) *Pour y trouver des suggestions diverses de démarches méthodologiques*, 2) *Pour n'en retenir que la conception actionnelle de la communication langagière et de l'apprentissage qu'il propose*, 3) *Pour s'engager dans une perspective de développement d'une compétence plurilingue*, 4) *pour (ne) se servir (que) des descripteurs relatifs aux différents niveaux de compétence à des fins d'évaluation ou de détermination d'objectifs*.

⁵ Punkt 5.1. ESOKJ zawiera pewne wskaźniki, które odpowiadają temu zagadnieniu, lecz – poza ogólną świadomością i kompetencją fonologiczną – pozostają na bardzo ogólnym poziomie.

System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (FREPA) to instrument, który ma na celu uzupełnienie tych braków. Udowodniliśmy w nim, że uciekanie się do podejść pluralistycznych to konieczność dla każdego przedsięwzięcia dydaktycznego, które ma być zgodne z koncepcją kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej sformułowaną w ESOKJ. Dlatego zbiór zasobów⁶ w zakresie wiedzy (*savoir*), postaw (*savoir-être*) i umiejętności (*savoir-faire*), jakie mają rozwijać podejścia pluralistyczne można postrzegać jako próbę przedstawienia propozycji zbioru wyznaczników biegłości potrzebnych dla nowego rozumienia kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej, których brak jest w ESOKJ.

Publikacja FREPA ma charakter wprowadzenia do problemu, którego punktem wyjścia jest systematyczna analiza treści około stu publikacji (Candelier i in. 2012:1,5; Candelier i De Pietro 2011). Przedstawione w publikacji wyznaczniki kompetencji (*descriptors*) można uznać za najważniejszy wkład FREPA⁷. Prezentowane poniżej wybrane przykłady pozwalają zorientować się, jak te wyznaczniki działają⁸.

Uczeń:

K-4 +++	Wie, że języki stale ewoluują
K-4.1 +++	Wie, że języki łączą więzy pokrewieństwa; wie, że języki należą do rodzin języków
K-4.1.1 +++	Ma wiedzę na temat niektórych rodzin języków i języków, które je tworzą

6 Rozumiane jako zasoby wewnętrzne w przeciwieństwie do zasobów zewnętrznych, takich jak słowniki, poradniki językowe. Kompetencje postrzegane są jako złożone jednostki umiejętności, które bazują na takich zasobach i obejmują również sprawność korzystania z odpowiednich zasobów przy realizacji konkretnego zadania. Aby dowiedzieć się więcej o takim podejściu do kompetencji, patrz Candelier i in. w opracowaniu, Rozdział 2 oraz bibliografia tam wymieniona, szczególnie Beckers 2002.

7 Zasoby (wewnętrzne) opisane za pomocą tych wyznaczników można zmobilizować za pomocą dwóch kompetencji opisanych w publikacji FREPA jako: 1. *Kompetencja wymagana do zarządzania komunikacją językową i kulturową w kontekście odmienności*; 2. *Kompetencja budowania i rozwijania pluralistycznego repertuaru języków i kultur* (Candelier i in. 2012, Rozdział 2).

8 W celu określenia charakteru wyznaczników stosujemy pierwszą literę terminu w języku angielskim *Knowledge* (K – wiedza), *Attitudes* (A – postawy) i *Skills* (S – umiejętności). Znaczniki: „+”, „++” i „+++” podają informacje na temat stopnia, w jakim pluralistyczne podejścia wspierają rozwój danego zasobu. Znaczniki „°” wskazują na alternatywy.

A-2.2 ++	Wykazuje wrażliwość na różnice językowe/kulturowe
A-2.2.1 ++	Ma świadomość różnych aspektów języka/kultury, którymi mogą różnić się poszczególne języki/kultury
A-2.2.1.1 ++	Ma świadomość różnorodności uniwersaliów językowych (dźwięków, grafizmów, struktur składniowych itd.)/uniwersaliów kulturowych (zasad zachowania przy stole, kodeksów drogowych itd.)

S-3.5 +++	Potrafi dostrzec ogólne podobieństwa pomiędzy dwoma/kilkoma językami
S-3.5.1 +++	Potrafi formułować hipotezy na temat tego, czy języki są ze sobą powiązane na podstawie podobieństw pomiędzy nimi

S-5.3 +++	Potrafi dokonać transferów językowych takich jak transfery rozpoznawania (czyli tworzenia związków pomiędzy rozpoznaną cechą znanego sobie języka a cechą, którą próbuje rozpoznać w nowym języku) i transfery produkcji (adaptacji wypowiedzi językowej ze znanego języka do nowego)
S-5.3.1 ++	Potrafi dokonać transferu formy na podstawie cech/regularności i nieregularności interfonologicznych i intergrafemicznych

FREPA jako wsparcie dla zastosowania podejść pluralistycznych w klasie szkolnej

Wyznaczniki biegłości zamieszczone w publikacji FREPA można stosować na wiele sposobów w celu promowania edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej. Zgodnie z pierwotnym założeniem miały one głównie służyć jako narzędzie do opracowywania programów nauczania pozwalające na tworzenie związków pomiędzy akwizycją różnych obszarów wiedzy, umiejętności i postaw. Mogą one również wspierać formułowanie celów uczenia się, opisywanie i analizowanie istniejących materiałów dydaktycznych i dzięki temu odkrywać ich ewentualne braki oraz opracowywać nowe działania dydaktyczne. W ten sposób grupą docelową projektu FREPA stają się osoby działające w sektorze edukacji, tj. nauczyciele języków lub innych przedmiotów, metodycy, decydenci, osoby odpowiedzialne

języki w Europie

za opracowywanie programów nauczania oraz autorzy podręczników, które mają na celu wspieranie edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej⁹.

Poza szczegółowym katalogiem wyznaczników biegłości w wersji drukowanej opracowano także ich interaktywną prezentację dostępną online. Prezentacja ta pozwala najpierw na ogólne zapoznanie się z maksymalnie 19 kategoriami na poziomie wyższym, z których można przejść do szczegółowego opisu (również zorganizowanego hierarchicznie) każdej z nich (patrz <http://carap.ecml.at/>, zakładka *descriptors*).

Kolejna adaptacja oryginalnych list wyznaczników kompetencji (FREPA – *Tables of descriptors across the curriculum* – zakładka *components*) ma na celu podanie (przybliżonej) odpowiedzi na pytanie dotyczące odpowiedniego etapu procesu edukacji, na którym zalecane jest rozwijanie każdego z zasobów. Takie przedstawienie graficzne zapewni również stopniowy dostęp do całego systemu.

Jednym z kluczowych instrumentów tego systemu dla nauczycieli jest internetowa baza danych *FREPA – Online teaching materials*, która zawiera materiały dydaktyczne w kilku językach służące jako praktyczne narzędzia do kształtowania elementów wiedzy, postaw i umiejętności wymienionych w FREPA (patrz <http://carap.ecml.at/> – zakładka *teaching materials*). Działania zamieszczone w bazie danych dotyczą wszystkich czterech podejść pluralistycznych oferowanych na różnych poziomach programu nauczania, od etapu przedszkolnego do ponadgimnazjalnego i wyżej. Materiały dydaktyczne mogą być dostosowywane do tych działań i skutecznie wykorzystywane w klasie szkolnej, pod warunkiem że nauczyciele będą przekonani, że materiały te są odpowiednie dla określonego kontekstu i odpowiadają określonym potrzebom.

9 Kolejny produkt najnowszego etapu projektu FREPA to broszura zatytułowana *FREPA – An introduction for users*. Wiele fragmentów niniejszego artykułu pochodzi z tego dokumentu. W publikacji omówiono również takie zagadnienia, jak podejścia pluralistyczne i cele ogólne edukacji, FREPA a program nauczania czy szkolenie nauczycieli.

Nawet jeżeli podejścia pluralistyczne są obecne w programie nauczania lub dostępnych materiałach dydaktycznych, nauczyciele muszą przejść odpowiednie szkolenie, aby z nich skutecznie korzystać. Ponadto nauczyciele powinni być świadomi początkowych przeszkód, jakie mogą się pojawić w odniesieniu do tego rodzaju nauczania i uczenia się.

W celu promowania zrozumienia oraz stosowania podejścia pluralistycznego i narzędzi FREPA uznano za niezbędne opracowanie zestawu szkoleniowego dla nauczycieli, również dostępnego na stronie <http://carap.ecml.at/> (zakładka *teacher training*). Zestaw obejmuje kilka modułów: moduł wstępny i trzy moduły tematyczne promujące lepsze zrozumienie polityki

w zakresie edukacji językowej, wyzwani, jakie mogą pojawić się we współczesnej klasie szkolnej oraz tego, w jaki sposób można wykorzystywać FREPA podczas zajęć w szkole czy przy opracowywaniu projektów szkolnych. Zainteresowani nauczyciele i osoby odpowiedzialne za szkolenie nauczycieli mogą korzystać z nich indywidualnie do samodzielnej pracy lub w grupach. Materiały te można też wykorzystywać w ramach szkolenia nauczycieli.

Perspektywy

W ramach obecnego programu projektowego 2012-15 Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu rozpoczęło realizację dwuletniego projektu mediacyjnego w celu upowszechniania narzędzi FREPA w państwach stowarzyszonych w ECML. Projekt zatytułowany *Kompetencje różnojęzyczne i międzykulturowe: wyznaczniki biegłości i materiały dydaktyczne* ma na celu utworzenie sieci upowszechniania, w skład której wejdą przedstawiciele krajowych punktów kontaktowych ECML¹⁰ oraz inni

zainteresowani eksperci. Projekt stawia sobie również za zadanie określenie potrzeb edukacyjnych w poszczególnych państwach członkowskich. Głównym jego celem jest ułatwienie stosowania FREPA, a także wdrażania podejść pluralistycznych do praktyki szkolnej przez nauczycieli, metodyków oraz ekspertów.

Różnojęzyczność i międzykulturowość to bez wątpienia kluczowe zagadnienia polityki w zakresie edukacji językowej

10 Krajowe punkty kontaktowe upowszechniają informacje i dokumentację na temat Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych, jego działań i rezultatów projektów wśród instytucji, stowarzyszeń i ekspertów pracujących na poziomie krajowym w dziedzinie kształcenia językowego oraz wśród innych zainteresowanych grup/osób indywidualnych. Więcej na stronie internetowej [ECML](http://ecml.eu).

w większości krajów europejskich, a terminy te występują w wielu krajowych i lokalnych programach nauczania, choć rzadko kiedy konkretne treści są proponowane w odniesieniu do edukacji różnojęzycznej promowanej przez Radę Europy¹¹. Dlatego podejścia pluralistyczne nadal nie są stosowane na szeroką skalę w oficjalnych dokumentach i systemach edukacji. Krajowe punkty kontaktowe ECML mogą mieć znaczący wkład w tym zakresie.

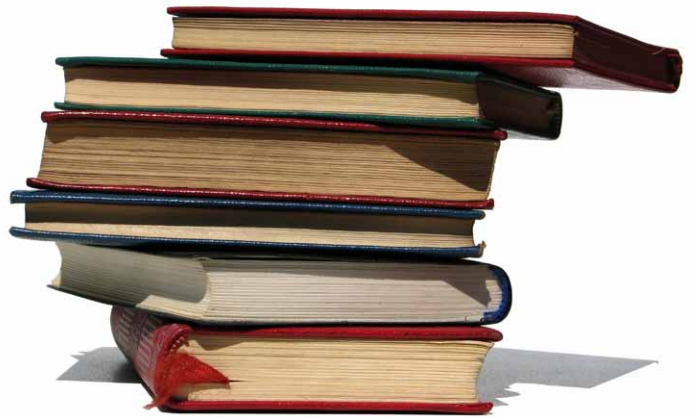
Nawet jeżeli podejścia pluralistyczne są obecne w programie nauczania lub dostępnych materiałach dydaktycznych, nauczyciele muszą przejść odpowiednie szkolenie, aby z nich skutecznie korzystać. Ponadto nauczyciele powinni być świadomi początkowych przeszkód, jakie mogą się pojawić w odniesieniu do tego rodzaju nauczania i uczenia się (Schröder-Sura 2011).

Kilka sesji szkoleniowych zostało wstępnie zaplanowanych na rok 2013 w krajach, które wyraziły zainteresowanie. Mają one być zrealizowane przy wsparciu krajowych punktów kontaktowych ECML oraz, w miarę potrzeby, przy pomocy członków zespołu projektowego. Szkolenia oparte na publikacji FREPA – *Training Kit* zostaną dostosowane do specyficznych wymogów programowych oraz indywidualnych potrzeb w każdym kraju i grupie docelowej¹².

W przygotowaniu jest także projekt badawczy, który będzie realizowany przez Université du Maine (*Laboratoire Innovation en éducation*) i Justus-Liebig Universität Giessen. Projekt będzie koncentrować się na wpływie szkoleń promujących podejścia pluralistyczne w różnych kontekstach w Europie na efekty edukacyjne. Zostaną w nim zebrane informacje zwrotne od osób zaangażowanych w upowszechnianie praktyk pluralistycznych. Badanie powinno zapewnić nie tylko krytyczny pogląd na skuteczność procedur szkoleniowych i wykorzystywanych narzędzi, lecz również zapewnić wgląd w czynniki, które ułatwiają lub utrudniają podjęcie decyzji o stosowaniu podejść pluralistycznych.

11 Godne odnotowania wyjątki to programy nauczania w Katalonii (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya 2007), we francuskojęzycznej części Szwajcarii (CIIP 2012), w niemieckim landzie Turyngia (Thüringer Lehrpläne für Sprachen 2011; por. Behr 2011) oraz w Grecji (patrz poniżej). Należy jednak zauważyć, że przyjęcie takich dokumentów nie implikuje stosowania wszystkich czterech podejść pluralistycznych.

12 Wszystkie działania i publikacje wynikające z tego projektu oraz zaangażowanie wszystkich państw członkowskich w formie wydarzeń, publikacji dokumentujących postępy oraz informacje zwrotne na temat wpływu szkoleń na efekty edukacyjne zostaną przedstawione za pomocą interaktywnej mapy na [stronie internetowej projektu](#).



Bibliografia

- Beckers, J. (2002) *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Behr, U. (2011) Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen – ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts. *Die Neueren Sprachen. Sprachdidaktische Synergien – der Mehrwert der Mehrsprachigkeit*. Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen 2, 33-44.
- Bredella, L., W. Delanoy (red.) (1999) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Byram, M. (red.) (2003) *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2010) Linguistic and intercultural education for Bildung and citizenship. *The Modern Languages Journal* nr 94(ii), 317-321.
- Candelier, M. (red.) (2003a) *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek - Duculot.
- Candelier, M. (red.) (2003b) *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Council of Europe and Graz: ECML.
- Candelier, M. (2007) Awakening to languages and language policy. W: J. Cenoz, N. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, nr 6, Heidelberg: Springer-Verlag, 219-232.
- Candelier, M. (2008) *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*. *Cahiers de l'ACEDLE*, nr 5, 65-90 [online] [dostęp 07.06.2012] <<http://acedle.org>>.

języki w Europie

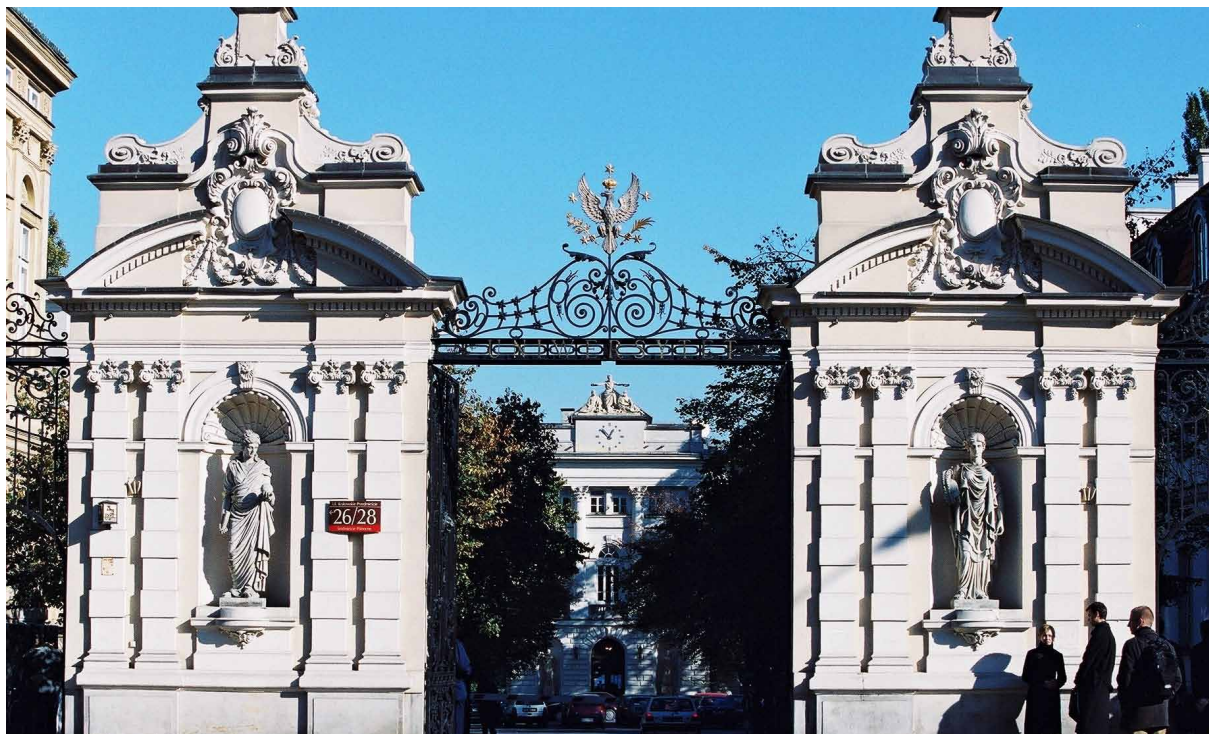
- Candelier, M., Camillieri-Grima A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. Schröder-Sura, A. i M. Molinié, M. (2007) *FREPA. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe and Graz: ECML.
- Candelier, M., De Pietro, J.-F. (2011) Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. W: P. Blanchet and P. Chardenet (red.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines, 259-273.
- Candelier, M., Camillieri-Grima A., Castellotti V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. i M. Molinié, M. (2012) *FREPA – Competences and Resources*. Strasbourg: Council of Europe and Graz: ECML.
- Candelier, M. and V. Castellotti. W opracowaniu. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). W: *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, (red.) J. Simonin and S. Wharton. Lyon: ENS-LSH éditions.
- Candelier, M., J.-F. de Pietro, R. Faccioli, I. Lőrincz i X. Pascual przy współpracy E. Carrasco, V. Rosselló and A. Schröder-Sura. W opracowaniu. *FREPA – An introduction for users*. Strasbourg: Council of Europe and Graz: ECML.
- Castellotti, V., Moore, D. (2011) Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia* nr 1, 29-33.
- Castellotti, V., Moore, D. (2005) Répertoires pluriels, culture metalinguistique et usages d'appropriation. W: J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique (red.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presse Universitaires de France, 107-132.
- Charitonidou, A. (2012) *L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula et manuels didactiques – l'enseignant grec face à l'innovation*. Doctoral thesis, Université du Maine.
- CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. 2012. PER – Plan d'études romand. Neuchâtel, [online] [dostęp 07.06.2012] <<http://www.plandetudes.ch/web/guest>>.
- Conti, V., Grin, F. (red.) (2008) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Editions Georg.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe and Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, redakcja czasopisma *Języki obce w szkole*.
- Council of Europe (2007) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dabène, L. (2002) Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia* nr 2.
- De Pietro, J.-F. (2003) La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères* nr 28, 161-185.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2007) *Curriculum Educació primària – Àmbit de Llengües – Decret 142/2007 DOGC núm. 4915*. Barcelona [online] [dostęp 7.05.2012] <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/llengues_pri.pdf%20>.
- Doyé, P. (2005) *Intercomprehension*. Strasbourg: Council of Europe.
- Escudé P. and P. Janin, P. (2010) *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Forlot, G. (red.) (2009) *L'anglais et le plurilinguisme Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Gwiazdecka E., Zielińska J. (2011) *Baśniowy świat języków* Warszawa: Fundacja Aspekty.
- Gwiazdecka E., Zielińska J. *Językowe podróże Kota w Butach*, Fundacja Aspekty. (w przygotowaniu, wrzesień 2012).
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B., Neuner, G. (2004) The Multilingualism Project: Tertiary LAnguae LEarning – German after English. Strasbourg: Council of Europe and Graz: ECML.
- Martinez, H., A. Schröder-Sura (2011) Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein

- Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. Die Neueren Sprachen. Sprachdidaktische Synergien – der Mehrwert der Mehrsprachigkeit. *Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen* 2, 67-83.
- Meißner, F.-J. (2011) Teaching and Learning Intercomprehension: a Way to Multilingualism and Learner Autonomy. W: I. De Florio-Hansen (red.) *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*, Kassel: Kassel University Press, 37-58 [online] [dostęp 17.06. 2012] <<http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-222-9.volltext.frei.pdf>>.
 - Meißner, F.-J. i in. (2004) *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
 - Morkötter, S. (2010) Intercomprehension in der Jahrgangsstufe 7 – erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. W: P. Doyé, and F.-J.Meißner (red.) *Lernerautonomie durch Intercomprehension. Projekte und Perspektiven. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. Projects and Perspectives. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives*, Tübingen: Narr, 237-249.
 - Piotrowska-Skrzypek, M. (2011) Langues sans frontières: à travers les langues et les cultures vers un référentiel des compétences, ressources et micro-compétences plurielles. W: M. Sowa (red.) *L'interculturel en pratique, Série 12/15 nr 1 de l'Université Catholique de Lublin*. Lublin: Werset, 39-49.
 - Roulet, E. (1980) *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier, Collection LAL.
 - Schröder-Sura, A. (2011) Les obstacles à l'apprentissage dans un cours d'espagnol basé sur la didactique de l'intercompréhension. Premières expériences d'un projet longitudinal. W: F. Capucho, Ch. Degache, F.-J. Meißner, M. Tost (red.) *Intercomprehension: Learning teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. Actes du Colloque Redinter à l'Université d'Augsbourg*, 16-18 septembre 2010. Tübingen: Narr, 337-350.
 - Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 2011. Lehrpläne für Sprachen [online] [dostęp 09.07.2012] <<http://www.schulportal-thueringen.de>>.
 - Wilczyńska, W., Górecka, H., Mosorska, E., Nowicka, A., Srivánek, H., Wojciechowka, B. (2007) *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym: wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*. Poznań: Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza [online] [dostęp 09.07.2012] <<http://www.uni-giessen.de/from-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20pologne.pdf>>.
 - Zarate G., A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier and H. Penz, H. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Council of Europe and Graz: European Centre for Modern Languages.
 - Zielińska J., Woynarowska-Sołdan M (2012) Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Doświadczenia z realizacji projektu Ja-Ling W: *Europejski Wymiar Edukacji – program Comenius w Polsce*, Warszawa: FRSE, 51-72 [dostęp 09.07. 2012] <http://issuu.com/frse/docs/europejski_wymiar_edukacji_internet_1_3_/1>.
 - Zybatow L. (2002) Die Slawische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav. W: G. Kischel (red.) *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001*, Aachen: Shaker Verlag.
-
- [Michel Candelier]**
Emerytowany profesor na Université du Maine (Le Mans, Francja). Jego obszary badań obejmują edukację wielojęzyczną i politykę językową. Koordynator projektów europejskich powiązanych z otwarciem na języki w szkole podstawowej (projekty *Eulang* i *Janua Linguarum*) oraz pluralistycznymi podejściami do nauczania języków i kultur. W latach 90. ubiegłego wieku pełnił funkcję przewodniczącego FIPLV (*Fédération internationale des professeurs de langues vivantes*), a obecnie jest przewodniczącym międzynarodowego stowarzyszenia EDiLiC (*Education et diversité linguistique et culturelle*). Koordynator projektu FREPA.
- [Anna Schröder-Sura]**
Wykładowca dydaktyki języków romańskich na Uniwersytecie Justusa Liebiga (Giessen, Niemcy). Jej zainteresowania naukowe obejmują rozumienie wzajemne pomiędzy językami romańskimi w przypadku osób niemieckojęzycznych, motywację, promowanie kompetencji uczenia się języków oraz uczenie się języków oparte na zadaniach. Uczestniczyła w projektach europejskich, w tym w opracowywaniu Systemu Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (FREPA), ang. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Koordynuje obecną, mediacyjną fazę projektu FREPA.

Po co nam polityka językowa uczelni?

[Jolanta Urbanik]

**Jakie korzyści wynikają z wprowadzenia ogólnouniwersyteckiego systemu nauczania języków obcych i dlaczego jest to tak ważne dla dzisiejszych absolwentów?
O polityce językowej na Uniwersytecie Warszawskim.**



Brama Główna UW

W lipcu 2012 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego skierowało list do rektorów szkół wyższych, w którym znalazła się informacja o przygotowywaniu dla Rady Europy raportu z realizacji postanowień *Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych* (Konwencja 1995) oraz prośba o przedstawienie wykazu lektoratów prowadzonych w uczelniach odpowiadających językom mniejszości według stanu na 31 grudnia 2011 r. Uczelnie winny były pilnie

przedstawić informację dotyczącą nauczania następujących języków: białoruskiego, czeskiego, karaimeńskiego, litewskiego, łemkowskiego, niemieckiego, ormiańskiego, romskiego, rosyjskiego, słowackiego, tatarskiego, ukraińskiego, jidysz, hebrajskiego oraz kaszubskiego.

Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych ratyfikowana w 2000 r. przewiduje między innymi, że jej sygnatariusze *zobowiązują się wspierać warunki konieczne do utrzymywania i rozwijania przez osoby należące do mniejszości*

narodowych ich kultury, jak również zachowania zasadniczych elementów ich tożsamości, to jest ich religii, języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego, (...) zobowiązują się uznać, że prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do wolności wyrażania opinii obejmuje wolność (...) otrzymywania i przekazywania informacji i idei w języku mniejszości, (...) zobowiązują się uznać, że każda osoba należąca do mniejszości narodowej ma prawo do swobodnego używania bez jakiegokolwiek ingerencji swojego języka mniejszości zarówno prywatnie, jak i publicznie, ustnie oraz pisemnie. (...) i że będą się starać zapewnić (...) warunki, które umożliwią używanie języka mniejszości w stosunkach pomiędzy tymi osobami a organami administracyjnymi. Ponadto sygnatariusze konwencji zobowiązują się uznać prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do nauki jej/jej języka mniejszości (Konwencja 1995, Art. 5, 9, 10 i 14).

Postanowienia konwencji zostały wsparte i uszczegółowione przez *Ustawę o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym* z dnia 6 stycznia 2005 r., gdzie wymieniono enumeratywnie mniejszości narodowe i etniczne występujące w Polsce oraz określono ich prawa. Wskazano, że osoby należące do mniejszości narodowych mają w szczególności prawo do:

- swobodnego posługiwania się językiem mniejszości w życiu prywatnym i publicznym;
- rozpowszechniania i wymiany informacji w języku mniejszości;
- zamieszczania w języku mniejszości informacji o charakterze prywatnym;
- nauki języka mniejszości lub w języku mniejszości (Ustawa 2005, Art. 8).

Zarówno z konwencji, jak i ustawy jasno wynika, że system edukacji, w tym kształcenia na poziomie wyższym, winien zapewnić możliwość nauki języka mniejszości narodowej, etnicznej lub języka regionalnego nie tylko osobom, które utożsamiają się z daną mniejszością, lecz także wszystkim tym, którzy pracując w organach administracji samorządowej lub państwowej, oświacie, sądownictwie itp., winni zapewnić zainteresowanym dostęp do informacji, umożliwić komunikację w odpowiednim

języku, a także dostęp do kształcenia w danym języku, jak również nauki języka.

Wydaje się, że prośba sformułowana w liście MNiSW mogła wprowadzić władze uczelni polskich w niemałe zakłopotanie, bowiem z kilkoma wyjątkami w przeważającej większości uczelni na lektoratach nauczane są tak zwane języki kongresowe, tj.: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski. Gdzieniedzie oferta jest poszerzona o język hiszpański lub włoski.

To, jakie języki znajdują się w ofercie lektoratów wynika zasadniczo z przekonania, że język angielski jest najbardziej przydatnym językiem dla studentów i absolwentów uczelni, co zostało odzwierciedlone na przykład w tak zwanych standardach kształcenia (Rozporządzenie 2008), które w prawie wszystkich spośród 118 ramowych programów kształcenia przewidywały

obowiązkową naukę tego języka, oraz arbitralnej decyzji władz uczelni lub jednostek prowadzących kształcenie językowe co do poszerzenia tej oferty o języki, które wydają się użyteczne lub których realizacja może być stosunkowo łatwo zapewniona.

Tymczasem decyzja co do tego, ilu i jakich języków należy uczyć na lektoratach w szkole wyższej winna być oparta na analizie kontekstu, w jakim funkcjonuje dana uczelnia, analizie potrzeb i możliwości indywidualnych oraz instytucjonalnych, a także na badaniu rynku pracy, zarówno krajowego, jak i europejskiego. W podjęciu odpowiedniej decyzji powinny pomóc również przepisy prawa krajowego oraz rekomendacje i wskazówki wynikające z europejskiej polityki edukacyjnej i językowej. Słowem, uczelnia winna sformułować swoją politykę językową, w której określone będą cele, efekty, środki

i zasoby dotyczące kształcenia językowego nie tylko w wymiarze formalnej realizacji programu kształcenia, lecz także – lub przede wszystkim – w odniesieniu do rozwoju osobistego uczącego się w kontekście uczenia się przez całe życie.

Hanna Komorowska (2004:38) wskazuje na elementy konstytuujące politykę językową:

Polityka językowa, w rozumieniu Rady Europy w Strasburgu i Unii Europejskiej w Brukseli, to zestaw założeń i priorytetów w systemie kształcenia. Wyznaczają one sposób podejmowania decyzji w takich kwestiach, jak:

Decyzja co do tego, ilu i jakich języków należy uczyć na lektoratach w szkole wyższej winna być oparta na analizie kontekstu, w jakim funkcjonuje dana uczelnia, analizie potrzeb i możliwości indywidualnych oraz instytucjonalnych, a także na badaniu rynku pracy, zarówno krajowego, jak i europejskiego.

języki w Europie

- dobór języków, ich liczba i wybór w ofercie edukacyjnej szkół;
- status języków obcych i mniejszości narodowych;
- zasady i procedury nauczania, w tym cele, programy i metody pracy nad językiem;
- egzaminy i certyfikacja;
- kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

Definicja ta, odnosząca się co prawda do polityki językowej na poziomie krajowym, może i powinna być wykorzystana do sformułowania polityki językowej na szczeblu szkoły wyższej, czyli do określenia założeń i priorytetów wyznaczających takie elementy jak: kształt oferty dydaktycznej, status lektoratu w programie studiów, cele, programy i metody kształcenia, pomiar dydaktyczny i certyfikacja, zapewnianie jakości kształcenia, doskonalenie nauczycieli, finansowanie systemu kształcenia językowego, informatyczne wspomaganie systemu, aktualizacja oferty, zarządzanie zmianą itd. (Urbanikowa 2011). Jak powiedziano powyżej, do zdefiniowania polityki językowej uczelni należy również wykorzystać odnośne przepisy prawa.

Wspomniany na wstępie list MNiSW wskazuje pośrednio, że resort spodziewa się, że uczelnie działają zgodnie z przyjętą polityką językową uwzględniającą postanowienia *Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych* oraz *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. Zakres wdrożenia postanowień tych regulacji zależny będzie od kontekstu lokalnego i regionalnego funkcjonowania uczelni. Zapewne uczelnie gdańskie winny w swojej polityce językowej uwzględnić możliwość nauki lub doskonalenia języka kaszubskiego, a uczelnie podlaskie w większym stopniu realizować nauczanie języka białoruskiego, ukraińskiego, litewskiego, tatarskiego czy karaimskiego. Dział się jednak to powinno jedynie po zbadaniu rzeczywistych potrzeb uczestników procesu dydaktycznego i oszacowaniu możliwości przedłożenia dobrej jakościowo oferty dydaktycznej.

Oferta lektoratów Uniwersyteckiego Systemu Nauczania Języków Obcych w Uniwersytecie Warszawskim obejmuje około 50 języków, w tym wymienione w liście MNiSW języki: białoruski, czeski, litewski, niemiecki, ormiański,

rosyjski, słowacki, ukraiński i hebrajski. Należy jednak zauważyć, że mimo iż uczelnia ta ma swoją politykę językową, to umieszczenie tych języków w ofercie w żaden sposób nie wynika z zamiaru wdrożenia przepisów konwencji i ustawy.

Regulacją, która ma ogromne znaczenie dla polityki językowej UW, a zwłaszcza dla obecnego kształtu oferty dydaktycznej USNJO, jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wydane pod rządami znowelizowanej Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 27 lipca 2005 r.

Uczelnia winna sformułować swoją politykę językową, w której określone będą cele, efekty, środki i zasoby dotyczące kształcenia językowego nie tylko w wymiarze formalnej realizacji programu kształcenia, lecz także – lub przede wszystkim – w odniesieniu do rozwoju osobistego uczącego się w kontekście uczenia się przez całe życie.

Efekty kształcenia językowego określone dla lektoratów wszystkich języków obcych zostały zdefiniowane zgodnie z deskryptorami poziomów biegłości Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy, a także w odniesieniu do wymagań dotyczących efektów kształcenia w obszarach kształcenia przedstawionych w rozporządzeniu MNiSW w sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Studenci studiów I stopnia Uniwersytetu Warszawskiego korzystają z 240 godzin nauki języka obcego. Mają prawo do wyboru języka, profilu i poziomu lektoratu. Są jednak zobowiązani, na mocy cytowanego powyżej rozporządzenia oraz Uchwały Senatu z roku 2009 w sprawie USNJO i certyfikacji biegłości językowej, do zdania egzaminu certyfikacyjnego na poziomie co najmniej B2 ESOKJ z przynajmniej jednego języka obcego. Udział w lektoratach dla tej populacji studentów jest obowiązkowy

i wymaga zaliczenia na ocenę. Studenci studiów jednolitych na mocy cytowanego rozporządzenia oraz studenci studiów II stopnia winni wykazać się opanowaniem języka na poziomie B2+ ESOKJ. Zakładane językowe efekty kształcenia dla tego poziomu biegłości weryfikowane mogą być podczas egzaminu certyfikacyjnego lub też w ramach zaliczenia zajęć prowadzonych w języku obcym wraz z weryfikacją odpowiednich efektów przedmiotowych. Prawo do korzystania z oferty lektoratów mają również doktoranci – studenci studiów III stopnia, których biegłość językową na poziomie C1 ESOKJ weryfikuje się podczas egzaminu certyfikacyjnego.

Lektoraty na Uniwersytecie Warszawskim oferowane są przez różne jednostki organizacyjne uczelni konstytuujące Uniwersytecki System Nauczania Języków. W ramach systemu zapewnienia jakości kształcenia uznano, że istnieje potrzeba ujednoczenia zakładanych uszczegółowionych efektów kształcenia językowego, podobnie jak przyjęto wspólne zasady zaliczania zajęć. Stosunkowo najliczniejsza grupa studentów (studiów I stopnia) wybiera udział w kursach na poziomie docelowym B2, wychodząc z założenia, że te przyczynią się do lepszego przygotowania do egzaminu certyfikacyjnego. Poniżej przedstawiono zestaw efektów określonych dla wszystkich kursów na poziomie docelowym B2 ESOKJ (opracowano na podstawie www.uw.edu.pl).

Po ukończeniu kursu student:

1. W ramach posiadanych umiejętności

- interpretuje pisemnie i ustnie informacje przedstawione w formie graficznej, jeśli dotyczą znanego mu tematu;
- wyraża dość swobodnie i poprawnie swoją opinię na tematy znane oraz związane z tematyką studiów i karierą zawodową, uzasadniając je w dyskusji;
- dokonuje syntezy przeczytanego tekstu bądź wypowiedzi usłyszanej, na przykład podczas wykładu, egzaminu, prezentacji, programu telewizyjnego, dotyczącej szerokiej tematyki życia społecznego, akademickiego i zawodowego;
- tworzy spójny i logiczny tekst na tematy mu znane w postaci opisu, rozprawki, sprawozdania, listu formalnego i nieformalnego;
- wygłasza, zgodnie z konwencją, prezentacje dotyczące tematów zawodowych i akademickich;
- nawiązuje rozmowę na tematy codzienne w sposób dość swobodny i zrozumiały, przy użyciu wymaganych kulturowo środków werbalnych i niewerbalnych w sytuacjach formalnych i nieformalnych, zachowując odpowiedni rejestr językowy;

2. W odniesieniu do wiedzy i kompetencji społecznych

- wykorzystuje zdobytą na zajęciach wiedzę o kulturze danego obszaru językowego;
- sprawnie współpracuje w grupie, efektywnie wyznaczając sobie i innym zadania;
- identyfikuje własny styl uczenia się i wybiera sposoby dalszego samokształcenia;
- akceptuje różnorodność postaw i opinii w kontaktach interpersonalnych.

Powyższe umiejętności można zmierzyć, stosując poniższe przykładowe zadania:

- Na podstawie fotografii z prasy omów lub opisz znany problem (wydarzenie bieżące).
- Powiedz lub napisz w kilku zdaniach, co przedstawia wykres lub diagram.
- Powiedz, co studiujesz. Czy jesteś zadowolony z wyboru? Co zmieniłbyś lub usprawniłbyś na swoim kierunku studiów?
- Która dziedzina życia codziennego interesuje Cię najbardziej – uzasadnij wybór i podaj kilka najciekawszych zagadnień.
- Wysłuchaj pogadanki/przeczytaj tekst i streść go w kilku zdaniach/podaj najważniejsze informacje. Wskaż prezentowane problemy.
- Opisz okolicę, w której mieszkasz. Napisz list do kolegi, w którym informujesz go o tym, co robiłeś ostatnio. Odpowiedz na ogłoszenie w sprawie pracy.
- Przygotuj i wygłoś prezentację, w której będziesz zachęcać maturzystów do studiowania na Twoim kierunku studiów.
- Włącz się aktywnie do rozmowy na tematy codzienne.

Wiedzę i postawy (kompetencje społeczne) można mierzyć, wykorzystując następujące przykładowe zadania:

- Porównaj elementy kultury danego obszaru językowego np. wskaż różnice w obchodzeniu dnia 11 listopada.
 - Obserwowanie postaw studentów w trakcie kursu – praca w parach, grupach przy realizacji projektów lub innych wspólnych zadań.
- Przyjęto także, że zarówno w trakcie kursu, jak i na jego zaliczenie wykorzystane będą uzgodnione formy weryfikacji opanowania oraz rozumienia ze słuchu będą przede wszystkim weryfikowane w czasie trwania kursu przy wykorzystaniu takich form, jak ocena przygotowanej i wygłoszonej prezentacji oraz udziału w dyskusjach i debatach. Sprawność czytania, pisanie oraz użycie języka będzie natomiast oceniane w teście końcowym, który będzie obejmował co najmniej jeden dłuższy tekst (lub dwa krótsze) oraz 10 pytań wielokrotnego wyboru, test luk w tekście o długości ok. 250 wyrazów oraz zadanie dotyczące pisania w postaci rozprawki (wyrażanie opinii, przedstawianie argumentów za i przeciw) o długości około 200 wyrazów.

Wszystkie lektoraty języków obcych są zaliczane na ocenę, przy czym składają się na nią następujące elementy:

- aktywność na zajęciach (25 proc. oceny);
- wyniki sprawdzianów, testów cząstkowych, prac domowych (25 proc. oceny);
- wynik testu końcowego zaliczeniowego (50 proc. oceny).

języki w Europie

Aby uzyskać ocenę pozytywną, należy wykazać się osiągnięciami w każdej z wyżej wymienionych kategorii. Nie otrzyma zaliczenia student, który uzyska 0 proc. w którejś z kategorii, co oznacza, że nie przejawiał żadnej aktywności w danym obszarze.

Inną regulacją mającą fundamentalne, być może jeszcze nie do końca uświadomione, znaczenie dla obecnego statusu kształcenia językowego w szkołach wyższych w Polsce jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia. Paragraf 8. ust. 1. przewiduje, że *warunkiem uzyskania kwalifikacji pierwszego stopnia albo kwalifikacji drugiego stopnia dla określonego kierunku studiów, poświadczonej dyplomem, jest osiągnięcie wszystkich założonych w programie kształcenia efektów kształcenia*. W ustępie 2. tego paragrafu zapisano natomiast obowiązek ujęcia w programach kształcenia sformułowanych w uczelniach efektów kształcenia zdefiniowanych dla poszczególnych obszarów kształcenia, które są bardzo obszernie wyspecyfikowane w Rozporządzeniu MNiSW w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Oznacza to nie mniej nie więcej, że w programach kształcenia dla poszczególnych kierunków na studiach I i II stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich winny być zapisane językowe efekty kształcenia, uczelnie powinny zapewnić takie warunki procesu kształcenia, aby umożliwić opanowanie tych umiejętności oraz że student nie otrzyma dyplomu ukończenia studiów, jeśli nie wykaże się opanowaniem tych kompetencji.

Te konstatacje nie mogą pozostać bez wpływu na kształt polityki językowej uczelni.

A zatem, po co nam polityka językowa uczelni?

Po pierwsze, sformułowana polityka językowa uczelni, w powiązaniu z misją, strategią, w tym strategią umiędzynarodowienia szkoły wyższej, wskazuje, że władze uczelni traktują kształcenie językowe poważnie i racjonalnie, jako instrument osiągnięcia nakreślonych dla uczelni celów, jako element wspomagający osiągnięcie celów założonych dla danego programu kształcenia, a także jako czynnik wspomagający uczenie się przez całe życie, rozwój osobisty oraz realizację ambicji akademickich i zawodowych studentów i absolwentów. Uczelnia jest świadoma i przygotowana na odpowiednie rozwiązania organizacyjne, nakłady finansowe i zapewnienie infrastruktury.

Po drugie, polityka językowa wskazuje na otwartość uczelni oraz gotowość do współpracy i wymiany.

Po trzecie, polityka językowa służy studentom krajowym i zagranicznym. Pozwala na realizację ambicji zawodowych i akademickich oraz zaspokojenie potrzeb społecznych i kulturalnych.

Bibliografia

- Komorowska, H. (2004) Polityka Językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich. „Języki Obce w Szkole”, nr 2 (243).
- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych sporządzona w Strasburgu dn. 1 lutego 1995 r. (DzU z 2002 r., nr 22, poz. 209).
- Rada Europy (2003) Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: CODN.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (DzU nr 243, poz. 1445).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów (...).
- Urbanik, J. (2011) Europejska polityka językowa i jej implikacje dla polskich szkół wyższych na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego. W: W. Martyniuk (red.) *Internacjonalizacja studiów wyższych*. Warszawa, str. 93-124.
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z dn. 6 stycznia 2005 r. (DzU 5.17.141 z dn. 31 stycznia 2005 r.).
- Ustawa z dn. 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

[Jolanta Urbanik]

Pełnomocnik rektora UW ds. realizacji procesu bolońskiego i organizacji nauczania języków obcych; starszy wykładowca języka angielskiego; koordynatorka Uniwersyteckiego Systemu Nauczania Języków Obcych. Ekspertka Bolońska i członkini stowarzyszenia UNICA. Autorka szeregu publikacji z zakresu polityki językowej w szkolnictwie wyższym.

Systematyczne pisanie

Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?

[Jan Iluk]

Rola pisania w nauczaniu języków obcych jest bardzo różnie interpretowana przez nauczycieli i metodyków. Czy rzeczywiście w dzisiejszych czasach jest ona zbędną umiejętnością i powinniśmy zaniechać jej nauczania?

W literaturze przedmiotu powtarza się niejednokrotnie, że rozwijanie umiejętności pisania w języku obcym hamuje szybki rozwój sprawności komunikacyjnych (Krumm 1989:5), pisanie jest mało potrzebną umiejętnością w sytuacjach pozaszkolnych, trudną w nauczaniu i uczeniu się (Komorowska 1993:157; Lipińska 2004:25). Badania Wysockiej (1989:106) wykazały, że studenci anglistyki traktują zajęcia poświęcone pisaniu jako najmniej ważne i najmniej lubiane. Nowsze badania Wysockiej (2003:130) ujawniły, że niekompetencje nauczycieli języka angielskiego dotyczą głównie umiejętności kształcenia tej sprawności. Na tym tle nie dziwi fakt, że stale rośnie odsetek uczniów dysgraficznych, dysortograficznych, dyslektycznych i in., którzy po potwierdzeniu danej dysfunkcji przez właściwego specjalistę ulegają przekonaniu, że z tego powodu są zwolnieni z obowiązku systematycznego rozwoju sprawności czytania i pisania (Gazeta 2005). Dla tzw. świętego spokoju stan ten sankcjonują również sami nauczyciele, nie wymagając od tego typu uczniów żadnego wysiłku lub uczęszczania na stosowną terapię¹. Mając na uwadze powyższe, można przyjąć, że aktualny poziom umiejętności pisania uczniów zarówno w języku ojczystym, jak i obcym stale się obniża. Potwierdzają to coraz liczniejsze publikacje w ogólnokrajowych dziennikach², jak również europejskie

badania kompetencji językowych (ESLC), których wyniki przedstawiono w Warszawie 21 czerwca 2012 r. Ujawniły one, że poziom kompetencji B2 w pisaniu w języku angielskim w Polsce uzyskuje zaledwie 4 proc. badanej populacji. Jest to o 10 proc. mniej niż średnia europejska. W przypadku języka niemieckiego ten sam poziom osiąga 2 proc. uczniów, przy europejskiej średniej 6 proc.³

Tak więc aktualną sytuację można scharakteryzować w następujących punktach:

- Istnieje powszechne przekonanie uczących się o niskiej użyteczności sprawności pisania w sytuacjach pozaszkolnych.
- Pisanie jest nielubianym zajęciem edukacyjnym, ponieważ wywołuje negatywne emocje i co za tym idzie emocjonalne bariery, które skutecznie blokują motywację i aktywność uczniów, co gorsza – nawet u studentów neofilologii.
- Rażące braki w kompetencji metodycznej nauczycieli języków obcych uniemożliwiają prawidłowe kształcenie tej umiejętności.
- Oferta ćwiczeń w podręcznikach szkolnych do rozwoju sprawności pisania jest mało zadowalająca (Fischer-Kania 2008).

wśród studentów na pierwszych latach studiów jest to nieco ponad 50 proc. Wśród tych, którzy nie umieją pisać, większość po prostu nie zna ortografii, gramatyki i interpunkcji, ale od biedy może się wyśłowić. [...] Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10 proc. Osoby te zdolne są jedynie zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczytkową strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur, starych bądź nowych, bez różnicy. W: Gazeta Wyborcza 09.04.2011 online.

3 Średnia europejska obejmuje najczęściej nauczany język. Według ESLC w większości krajów pierwszym najczęściej nauczonym językiem obcym jest angielski, drugim najczęściej nauczonym językiem jest niemiecki.

1 Wadą obowiązujących przepisów jest to, że orzeczenie o dysleksji, dysgrafii itp. nie zobowiązuje ucznia do podjęcia stosownej terapii, natomiast gwarantuje pewne przywileje na egzaminach.

2 W bardzo krytycznym artykule *Szkola buja w obłokach* J. Hartman formułuje następującą tezę: *Nie wiem, jaki odsetek absolwentów szkół średnich w Polsce umie napisać poprawnie kilka zdań po polsku. Wiem, że*

języki w Europie

W ten sposób błędne koło się zamyka: uczniowie nie lubią pisać, studenci neofilologii niechętnie zdobywają odpowiednie kwalifikacje, a nauczyciele bywają metodycznie bezradni w zakresie kształcenia i wykorzystania sprawności pisania w nauczaniu języków obcych. W pewnym sensie poglądy tego typu zostały usankcjonowane w podstawie programowej z 2009 r., w której lista gatunków tekstowych mających być przedmiotem nauczania i egzaminu maturalnego została zredukowana do absolutnego minimum⁴. Stopień tej redukcji uwidacznia się w porównaniu z programami nauczania innych krajów, w których wymienia się (oprócz ww. gatunków): pisemne wypowiedzi motywowane ilustracjami lub określoną sytuacją, komentarze, interpretacje, zeznanie świadka, teksty o funkcji apelacyjnej (ulotki, reklamy), listy intencyjne (podania o pracę), życiorysy, sprawozdania, protokoły (np. z przebiegu lekcji), streszczenia, konspekty, teksty poetyckie (Iluk 1997:18).

Empiryczne dowody na stymulujący wpływ systematycznego pisania na rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym

Z aktualnie prowadzonej dyskusji merytorycznej wynika, że na rolę umiejętności pisania nie można patrzeć wyłącznie z perspektywy potencjalnych sytuacji pozaszkolnych, w których interakcja odbywa się za pomocą graficznego kodowania⁵. W polskiej literaturze przedmiotu od dawna zwraca się uwagę, że pisanie podnosi efektywność zapamiętywania nowego materiału językowego, uczy śmiałości wyrażania własnych poglądów (Pado 1999) i rozwija umiejętności ogólnointelektualne (Dębski 1996:48). Z własnych, wieloletnich obserwacji grupy uczniów, którzy w szkole podstawowej, a nawet gimnazjum nie opanowali sztuki poprawnego i płynnego czytania, wynika, że uprzednie przepisywanie tekstów w znaczący sposób ułatwia nabywanie tej tak społecznie ważnej sprawności. W najnowszych badaniach wykazano w empiryczny sposób, że systematyczne pisanie streszczeń w języku angielskim powoduje 22,5 proc. przyrost kompetencji komunikacyjnej mierzonej standaryzowanym testem językowym (Marzec-Stawiarska 2009:38 i n.).

⁴ Są to głównie teksty użytkowe: SMS, e-mail, notatka, pozdrowienia, życzenia, ogłoszenie, ankieta, krótki list prywatny.

⁵ Upowszechnienie Internetu, a przede wszystkim e-learningu spowodowało, że komunikacyjna rola pisania ponownie wzrosła.

Dla porównania grupa kontrolna, której zajęcia bazowały na podręczniku i proponowanych w nich ćwiczeniach językowych, uzyskała przyrost kompetencji językowej o zaledwie 4,7 proc., czyli o 17,9 proc. mniejszy niż grupa eksperymentalna. Dalsze różnice polegały na tym, że grupa studentów piszących streszczenia stała się bardziej homogeniczna, wystąpił wyraźny proces wyrównania poziomu językowego w górę, natomiast w grupie, w której zajęcia miały charakter oralny, tak jak to się najczęściej dzieje na zajęciach języka obcego, pogłębiło się zróżnicowanie poziomu kompetencji językowej. W wielu przypadkach po semestrze nauki odnotowano w tej grupie studentów brak jakiegokolwiek przyrostu, a nawet silny regres kompetencji językowej.

Empiryczne badania Loranc-Paszyk (2009:190) wykazały, że systematyczne pisanie eseju ekspozycyjnego w języku angielskim powoduje średni przyrost zrozumienia tekstu obcojęzycznego (IELTS) o 21 proc., a w grupach kontrolnych, których zajęcia miały charakter oralny, tylko o 1 proc. Kompetencja gramatyczna w grupie piszącej wzrosła średnio o 20 proc., a w grupie kontrolnej – zaledwie o 4 proc. (Loranc-Paszyk 2009:200). Sprawność pisania w grupie piszącej wzrosła średnio o 22 proc., a w grupie niepiszącej obniżyła się o 1 proc. U wielu studentów tej grupy odnotowano na koniec semestru stagnację lub nawet znaczny regres ogólnej kompetencji językowej. Dalsze badania nad wpływem systematycznego pisania w języku angielskim na rozwój kompetencji leksykalnej, gramatycznej, czytania ze zrozumieniem, słuchania i oczywiście pisania są na ukończeniu⁶. Uzyskany w nich materiał empiryczny pokrywa się z wynikami uzyskanymi w badaniach Marzec-Stawiarskiej i Loranc-Paszyk.

Teoretyczne uzasadnienie wpływu systematycznego pisania na rozwój kompetencji komunikacyjnej

Interpretując wyżej przedstawione wyniki, wykazałem, że nie każda forma pisania ma tak korzystny wpływ na rozwój ogólnej kompetencji językowej i komunikacyjnej. Musi ona spełnić następujące warunki (Iluk 2010:32 i n.):

1. Punktem wyjścia do zadania pisemnego powinien być jakiś tekst, ponieważ pisanie „z powietrza” (pisanie wypracowań

⁶ W podjętym projekcie przedmiotem badań empirycznych jest oddziaływanie pisania kreatywnego na kompetencję komunikacyjną studentów na kierunku niefilologicznym.

na zadany temat bez odpowiedniego przygotowania) – jak to wykazują Pado (1990) i Lipińska (2000:12) – ani nie uczy, ani nie rozwija. Ich zadawanie nie przynosi oczekiwanych efektów, ponieważ przeciążają pamięć roboczą uczących się języka obcego. Zgodnie z zasadami funkcjonowania pamięci roboczej optymalne ukierunkowanie energii poznawczej możliwe jest tylko w ramach jednego zakresu. W przypadku rozproszenia jej na wiele płaszczyzn (np.: generowanie treści, poszukiwanie odpowiednich wyrazów w mentalnym leksykonie dla języka docelowego i nadawanie im odpowiednich form gramatycznych, przestrzeganie zasad ortograficznych i interpunkcyjnych, tworzenie zdań, przestrzeganie zasad koherencji, wyrażanie relacji logicznych i innych) obserwuje się znaczny spadek efektywności poszczególnych procesów, czego efektem są różnego rodzaju błędy i usterki tekstowe. To znaczy, że im więcej energii poznawczej zużywa się dla jednego aspektu np.: generowania treści, przeszukania mentalnego leksykonu, zapisu ortograficznego, formy gramatycznej, szyku wyrazów itp., tym mniej jej pozostaje dla pozostałych operacji mentalnych. W literaturze przedmiotu wskazuje się na tzw. zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej (Karcher 1988). Zjawisko to oraz konsekwencje wynikające z ograniczonej pojemności pamięci roboczej wyjaśniają, dlaczego uczniowie szybko zniechęcają się podczas prób pisania „z powietrza” lub podejmują strategie unikania. Natomiast tekst wyjściowy dostarcza uczącemu się treść oraz językowe formy jej utekstowania. W takiej sytuacji osoba pisząca nie musi poszukiwać środków językowych, za pomocą których może oddać myśli formułowane w języku ojczystym, przypominać sobie ich zapisu ortograficznego lub określonych reguł gramatycznych, składniowych i interpunkcyjnych. Funkcja tekstu wyjściowego polega zatem na tym, że umożliwia skuteczne odciążenie pamięci roboczej, dzięki czemu większa porcja energii kognitywnej może być skierowana na dominujące działanie kognitywne.

2. Zadania pisemne powinny bazować na uprzedniej pogłębionej analizie tekstów wyjściowych. Może ona polegać na ustaleniu informacji bardziej i mniej ważnych, ich wzajemnych relacji, porównaniu i kontrastowaniu, uogólnianiu, opuszczaniu informacji powtarzających się (redundantnych). Są to operacje kognitywne, które sprawiają, że informacje zawarte w tekście głębiej zostają przetworzone. Według teorii Craika i Lockharta (1972) głębsze przetworzenie informacji jest

podstawowym warunkiem pełnego zrozumienia tekstu i powstania trwalszych śladów w pamięci, dzięki którym zapamiętuje się informacje dokładniej i trwalej oraz łatwiej przywołuje się je z pamięci. Dotyczy to zarówno informacji zawartej w tekście, jak i leksyki, związków łączliwych, fraz, form gramatycznych itp.

3. Zadanie pisemne powinno wymagać restrukturyzacji tekstu wyjściowego⁷. Restrukturyzacja uruchamia procesy kognitywne, polegające na eliminacji zbędnych informacji, uogólnianiu, grupowaniu np. faktów, łączeniu podobnych zagadnień, unikaniu powtórzeń oraz uruchamianiu procesów generatywnych. Według *Adaptive Control of Thought Theorie* Andersona (1988) porządkowanie informacji według określonego kryterium lub ich restrukturyzacja pozytywnie wpływa na zapamiętanie informacji, sposobu jej utekstowania i mentalny dostęp do niej. Wyjaśnia to, dlaczego znaczący przyrost kompetencji językowej i komunikacyjnej występuje u wszystkich uczniów i to w ciągu krótkiego okresu (już po upływie jednego semestru).
4. Oralne zajęcia językowe powodują, że większość uczestników kursu językowego (uczniów w klasie) jest pasywna, przysłuchuje się temu, co mówi lektor lub student. Natomiast zadania pisemne wymagają pełnej aktywności i inicjatywy wszystkich uczniów. Wyjaśnia to, dlaczego na tradycyjnie prowadzonych zajęciach językowych z podręcznikiem obserwuje się stagnację, a nawet regres kompetencji językowej, a na kursach z regularnymi zadaniami pisemnymi znaczący jej przyrost.
5. Regularne zadania pisemne powinny mieścić się w ramach jednego gatunku tekstowego. Sprzyja to oswojeniu się z jego wymaganiami formalnymi, nabraniu rutyny w jego redakcji i rozwinięciu kompetencji tekstowej. Dzięki temu generowanie kolejnych tekstów staje się łatwiejsze i efektywniejsze. Jak wykazują badania, nie pozostaje to bez znaczącego wpływu na rozwój i stabilizację kompetencji językowej i komunikacyjnej.
6. Zadania pisemne stwarzają dogodniejsze warunki do precyzyjnego wyrażania myśli i kontroli procesu generowania tekstu niż podczas wypowiedzi ustnych. Z tego powodu priorytet sprawności konwersacyjnych na zajęciach dla osób zaawansowanych nie gwarantuje wyraźnego przyrostu kompetencji komunikacyjnej.

⁷ Podobne stanowisko reprezentuje Zajac (2008:79).

języki w Europie

Przedstawione argumenty zadają kłam głoszonym poglądom, że rozwój sprawności pisania hamuje szybki rozwój sprawności konwersacyjnych. Mając na uwadze powyższe, nasuwa się pytanie o skuteczną metodykę nauczania języków obcych, w której pisanie byłoby wykorzystane nie tylko w celu kształcenia umiejętności redagowania określonych w programie nauczania rodzajów tekstu, lecz przede wszystkim w celu podniesienia efektywności nauczania języków obcych.

Propozycje metodyczne

Jak już powiedziano, zadania pisemne muszą spełniać określone warunki. Nie spełniają ich pisanie „z powietrza” oraz pisanie reprodukcyjne, polegające na przepisywaniu tekstu wzorcowego z niewielkimi zmianami, np. godziny, miejsca i celu spotkania, lub wykonywanie ćwiczeń utrwalających w formie pisemnej. Realizacja zadania pisemnego nie powinna nadwyręzać ograniczonych zasobów kognitywnych pamięci roboczej. W razie takiego zagrożenia niezbędny jest instruktaż kompensujący określone braki, np. w zakresie cech gatunkowych tekstu do napisania, strategii pisania itp. Istotną, ale zupełnie niedostrzeganą kwestią zarówno w dotychczasowych badaniach, jak i przez nauczycieli, są emocje, jakie wywołują nieciekawym tekst, mało motywujący sposób pracy z nim oraz pisemne zadanie⁸. Negatywne emocje powodują spadek wydajności intelektualnych, poziomu motywacji oraz skłaniają do podejmowania strategii uniku (Iluk 2006). Z tego powodu zajęcia przed przystąpieniem do aktu pisania, jak i redakcja tekstu powinny wywoływać pozytywne emocje oraz pobudzać ucznia/studenta do kreatywnego użycia języka obcego.

Zmiana struktury podawczej tekstu wyjściowego

Wyżej wymienione wymogi spełnia zmiana struktury podawczej tekstu wyjściowego. Może ona polegać np. na monologizacji dialogu. Dobrym impulsem do tego typu zadania jest np. dialog w podręczniku, w którym rozmawia się o bulwersującej informacji podanej w prasie lokalnej.

8 W ramach badania PISA 2009 ustalono, że wszyscy uczniowie w Polsce, tj. 38,5 proc. badanej próby, którzy osiągnęli I lub II poziom kompetencji w czytaniu (maksymalnie 479 punktów), podali, że czytają wyłącznie pod przymusem, a samo czytanie uznają za stratę czasu.

Maggie: Have you seen the local paper, Jim?

Jim: I'm just reading it.

Maggie: Anything interesting in it?

Jim: There's a report of last Monday's Council meeting. It seems to have been quite a lively one.

Maggie: Why, what happened?

Jim: Well, Councillor Walters got up and said it was high time something was done about that bit of waste ground behind the library and that it ought to be turned into a children's playground.

Maggie: Quite right too. Did they agree?

Jim: Not all. (Andrews i in. 1963:85)

Przykłady prac uczniów

Na zajęciach pozaszkolnych grupa czternastolatków na podstawie przeczytanej rozmowy miała zrekonstruować treść doniesienia prasowego, o którym mowa jest w wyżej zacytowanym dialogu. Poprawne wykonanie tego zadania wymagało:

- odpowiedniej selekcji informacji związanych z propozycją utworzenia boiska – informacji, które w dłuższej rozmowie między Maggie i Jimem są przemieszane z ich komentarzami i planami w tej sprawie;
- zastosowania określonych zasad kompozycji i stylu językowego.

Kreatywność tego zadania polega na daleko idącej rekonstrukcji tekstu wyjściowego, wymyśleniu atrakcyjnego tytułu, sformułowaniu wstępu i zakończenia. Zrekonstruowany tekst mógł być uzupełniony o dodatkowe informacje związane z tematem. Dla ułatwienia (odciążenia pamięci roboczej) wypowiedź pisemna w formie monologu mogła zawierać informacje oraz sposoby ich utekstowania występujące w tekście wyjściowym⁹. Część grupy pamiętała o tym, żeby napisany tekst opatrzyć tytułem. Oto ich propozycje:

A new playground behind the library

A library with a playground for children

Lively controversy about a playground

at the last Council

Mrs. Grainger contests the new Council's plan

9 Zadając ćwiczenia dot. zmiany struktury podawczej tekstu wyjściowego, należy zwrócić uwagę na to, by zmieniona struktura podawcza dialogu nie miała charakteru mowy zależnej (*X zapytał... Y odpowiedział...*).

Zacytowane tytuły implikują perspektywę narracji oraz różne rozłożenie akcentów. Oto dwa przykłady napisanych tekstów:

There was a Council meeting yesterday. Councillor Walters proposed to turn the ground behind the library into a children's playground. He claimed that it was waste and the children didn't have a safe place to play in the Square. The majority of councillors supported the idea. Mrs. Grainger sharply contested the new Council's plan. The councillors transferred the case to one of the sub-committees.

At the last Council meeting Councillor Walters proposed to turn the waste ground behind the library into a children's playground. Mrs Grainger, who lives in the Square, sharply contested the new Council's plan. She was furious about it. She waved her umbrella at the mayor and menaced to sue all the councillors, because she was assured by the Council surveyor, that the waste ground would be turned into a garden and she wasn't going to have a lot of noisy children right under her window. She insisted on finding supporters for her resistance.

Z metodycznego punktu widzenia zmiana struktury podawczej dialogu na monolog wymaga dobrego zrozumienia tekstu wyjściowego, uwrażliwia na styl i spójność wypowiedzi, mimowolnie uczy zasad kompozycji i zachowania norm gatunkowych, określania głównej myśli tekstu poprzez formułowanie tytułu i streszczenia poszczególnych wypowiedzi interlokutorów i ich intencji, odróżnienia faktów od opinii itp. Są to elementy kompetencji komunikacyjnej ujęte w podstawie programowej z 2009 r. w punktach od 3 do 7, które można zrealizować w ramach jednego zadania.

Zmiana struktury podawczej monologu

W dialogizacji wypowiedzi monologicznej chodzi o to, by treść tekstu informacyjnego została przedstawiona np. w formie wywiadu. Jest to zadanie, które można wykonywać na każdym poziomie kompetencji językowej. Na poparcie tej tezy podaję przykład tekstu dialogowego, który został opracowany przez Kasię, uczennicę szkoły podstawowej, na podstawie informacji o niemieckim szkolnym zespole rockowym Pünktchen zawartej w czasopiśmie *Juma* (*Das Jugendmagazin*). Struktura podawcza tekstu wyjściowego:

Die Band hat jetzt schon in ganz Europa großen Erfolg. Sie toure durch Großbritannien, Luxemburg, Italien, die Niederlande und viele andere Länder. Die Reisen machen die jungen Rockmusiker während der Ferien, Manchmal bekommen sie auch Sonderurlaub von der Schule. In Griechenland gaben sie ein Open-Air-Konzert für tausend Kinder aus den Slums von Athen. Zu dem Song „Europa“ tanzten die Fans spontan den griechischen Volkstanz Sirtaki. Die Pünktchen bedankten sich mit einem Lied, das sie extra für die griechischen Kinder geschrieben haben.

została przekształcona w następujący sposób:

Journalist: Guten Tag, meine Damen und Herren. Heute ist im Studio die Rockgruppe Pünktchen. Bei dieser Gelegenheit wollen wir ihr einige Fragen stellen. Guten Tag Pünktchen! Wo wart ihr neulich?

Rockgruppe: Neulich waren wir in Athen.

Journalist: Für wen habt Ihr ein Konzert gegeben?

Rockgruppe: Für die Kinder aus den Slums in Athen.

Journalist: Wie viele Kinder sind ins Konzert gekommen?

Rockgruppe: Etwa 1000 Kinder.

Journalist: Wo fand das Konzert statt?

Rockgruppe: Das war ein Open-Air-Konzert.

Journalist: Wie gefiel den griechischen Kindern das Konzert?

Rockgruppe: Wir finden gut, weil sie sangen und den griechischen Volkstanz Sirtaki tanzten.

Journalist: Wie habt Ihr euch beim Publikum bedankt?

Rockgruppe: Wir haben als Zugabe ein Lied gespielt, das wir extra für griechische Kinder geschrieben haben.

Journalist: In welchen Ländern habt Ihr schon getourt?

Rockgruppe: Wir tourten durch Großbritannien, Luxemburg, Italien, die Niederlande und viele andere Länder.

Journalist: Ich danke für das Gespräch.

języki w Europie

Wersja w języku angielskim:

Interviewer: Good afternoon, Ladies and Gentlemen. Today we have the rock band Pünktchen in the studio. On this account, we'd like to ask them some questions. Good afternoon Pünktchen! Where have you been recently?

Rockband: We've been to Athens recently.

Interviewer: Who did you give a concert for?

Rockband: For slums children from Athens.

Interviewer: How many children came to the concert?

Rockband: About 1000 children.

Interviewer: Where did the concert take place?

Rockband: It was an open-air concert.

Interviewer: How did the Greek children like the concert?

Rock band: We think they liked it very much because they were singing and dancing the Sirtaki – a Greek folk dance.

Journalist: How did you thank the audience?

Rock band: For good measure, we played a song that we wrote especially for Greek children.

Interviewer: What countries have you already toured?

Rock band: We've been to Great Britain, Luxembourg, Italy, the Netherlands and many other countries.

Interviewer: Thank you for the interview.

W zaprezentowanym dialogu widoczne są elementy publicznego wywiadu: przywitanie słuchaczy lub widzów, przedstawienie rozmówców i celu rozmowy oraz jej zakończenie, których nie zawiera tekst wyjściowy. Z prowadzonej rozmowy czytelnik dowiaduje się o działalności szkolnego zespołu rockowego. Widoczna jest tu wyraźna selekcja informacji oraz inna ich kolejność niż w tekście wyjściowym. Odpowiedzi często mają formę eliptyczną, charakterystyczną dla potocznego dialogu. Potwierdza to, że jego autorka świadomie stosuje zasady etykiety językowej oraz – jakkolwiek nie zawsze konsekwentnie – nieformalny styl wypowiedzi, jakim posługują się zazwyczaj młodzi ludzie.

Przedstawione zadanie pokazuje, jak za pomocą pisania efektywnie można połączyć kształcenie sprawności czytania z kreatywnym utrwalaniem sprawności konwersacyjnych stosownie do możliwości językowych i komunikacyjnych uczniów (Podstawa programowa 2009). Z praktyki autora tego artykułu wynika, że najlepiej nadają się do tego celu

teksty, które informują o licznych wydarzeniach powiązanych czasowo lub przyczynowo, tak aby uczeń swobodnie mógł dokonać selekcji informacji, indywidualnego ich uszeregowania oraz opracować własny plan dialogu i ustalić jego interlokutorów. Zadanie można ułatwić poprzez pracę w grupie, w ramach której wspólnie uzgadnia się wszystkie szczegóły oraz ostateczną formę tekstu. Grupowa refleksja nad redakcją tekstu ewokuje autentyczne pytania i rozstrzygnięcia dotyczące tekstu. Dzięki temu uwrażliwia się na ważne aspekty interakcyjne i językowe¹⁰.

Przykłady prac studentów

Kolejny przykład udanej zamiany struktury podawczej został opracowany przez studentów germanistyki w ramach seminarium poświęconego kształceniu sprawności pisania w języku obcym. Zajęcia miały im uświadomić, jak ważny jest właściwy wybór tekstu. Na własnej skórze studenci mieli doświadczyć, że niewłaściwie wybrany tekst może skutecznie utrudnić wykonanie zadania, wywołać u piszących frustrację i zniechęcenie. Postawione zadanie polegało na napisaniu dialogu na podstawie tekstu bez wyraźnej fabuły, zawierającego wiele luźno połączonych ze sobą informacji:

Wasser heißt Leben. Der Mensch besteht zu zwei Drittel aus Wasser, die Oberfläche der Erde auch. Wasser ist Lebensmittel, und Wasser formt die Kulturen – in der ganzen Welt. Ein ideales Thema also für einen weltweiten Wettbewerb! „Überall auf der Welt ist Wasser von zentraler Bedeutung: Wasser als Voraussetzung des Lebens und menschlicher Zivilisation. Fortschritt hängt von der Beherrschbarkeit des Wassers ab, das für die Kulturen von unterschiedlicher Bedeutung ist [...]”¹¹

Zgodnie z oczekiwaniem wykonanie zadania w dwuosobowych grupach sprawiło studentom wyraźne trudności oraz nie wywołało żadnych pozytywnych emocji. Efekt ich wysiłków był marny, poza jednym wyjątkiem, który przedstawiam poniżej:

A. Vati, heute habe ich im Biounterricht einige interessante Sachen erfahren.

¹⁰ Więcej na temat kooperacyjnego pisania w Faistauer 1997.

¹¹ Wasserwelten, Juma, nr 3/97, s. 26.

B. Was denn?
 A. Weißt du, dass du zu zwei Drittel aus Wasser bestehst? Und die Mutti auch?
 B. Na und?
 A. Wasser ist auch Lebensmittel und Voraussetzung des Lebens.
 B. Na und?
 A. Unsere Lehrerin hat gesagt, dass Wasser ein ideales Thema für den weltweiten Wettbewerb ist.
 B. Na und?
 A. Und Fortschritt hängt vom Wasser ab.
 B. Ist das alles?
 A. Ja.
 B. Dann geh ins Bad und wasch dir die Hände!
 (M. Dębowska & J. Kocjan)

Wersja w języku angielskim:

A. Daddy, today I've learned many interesting things in the biology class.
 B. And?
 A. Did you know that two thirds of your body is made out of water; And mum as well.
 B. And?
 A. Water is food and a condition for our life.
 B. And?
 A. Our teacher said that water is an ideal topic for a worldwide competition.
 B. And?
 A. And the progress depends on water.
 B. Is that all?
 A. Yes.
 B. Then go to the bathroom and wash your hands.

Kreatywna postawa autorek tego scenariusza widoczna jest w wymyśleniu uczestników rozmowy, sytuacji dialogowej, wprowadzenia do rozmowy, jej asymetrycznej struktury, pozwalającej zachować spójność między poszczególnymi wypowiedziami oraz dowcipnej pointy. Grupy, które nie miały pomysłu na dialog i zawierał on suche fakty z tekstu wyjściowego, nie podołały temu zadaniu.

Pytania do tekstu ewokujące inferencje¹² i/lub elaboracje¹³

Praca z tekstem polega często na tym, że na podstawie przeczytanego lub wysłuchanego tekstu uczniowie udzielają odpowiedzi na pytania typu: kto, kogo, co, gdzie, kiedy, dlaczego itp.¹⁴ Czasami zaleca się, aby ustna lub pisemna modyfikacja tekstu wyjściowego polegała na przedstawieniu jego zawartości treściowej z określonej perspektywy. Z moich doświadczeń są to mało motywujące i – co za tym idzie – niezbyt efektywne zabiegi dydaktyczne. Potwierdzają to liczne eksperymenty przeprowadzone w ramach praktycznej nauki języka obcego (Iluk 2001). W grupach kontrolnych i eksperymentalnych wykorzystano ten sam tekst z podręcznika do nauki języka niemieckiego, którego fragment zostanie poniżej zacytowany:

Der Einkauf
 Die Kaufhalle in der Waldstraße versorgt ihre Kunden täglich mit Lebensmitteln, Getränken, Obst, Gemüse, Waschmitteln, Zeitungen und vielen anderen Waren.

Heute ist Hellers Einkaufstag. Sie fahren zusammen in die Kaufhalle. Gleich am Eingang stehen die Wagen und Körbe. Hellers nehmen einen Wagen. In den langen Regalen finden sie: Butter, Käse [...]. Frau Heller sucht Salz. Sie fragt eine Verkäuferin. Natürlich steht es neben dem Zucker. Fleisch gibt es an einem besonderen Stand. Dort ist keine Selbstbedienung. Herr Heller kauft Wurst und das Fleisch für den Sonntagsbraten. Eine freundliche Verkäuferin bedient ihn. Er bekommt ein besonderes gutes Stück.

Frau Heller kauft an einen anderen Stand Zitronen, Salat, eine große grüne Gurke und Äpfel. Draußen vor der Kaufhalle verkauft man Rostbratwürste, aber dort steht eine lange Schlange. Leider haben Hellers keine Zeit. Sie kaufen im Fischgeschäft noch Heringe und fahren nach Hause. [...] (Deutsch 1980:215).

¹² Inferencja to rodzaj wnioskowania na podstawie posiadanej wiedzy.

¹³ Elaboracje to rozwinięcie informacji (tematu) z uwzględnieniem posiadanej wiedzy.

¹⁴ W angielskojęzycznej literaturze przedmiotu nazywa się je *wh-question-words*, w niemieckojęzycznej – *W-Fragen*.

języki w Europie

Z metodycznego punktu widzenia jest to tekst, którego zadaniem jest wprowadzenie lub utrwalenie określonej porcji słownictwa tematycznego związanego z robieniem zakupów w sklepie samoobsługowym. Dominują tu długie wyliczenia nazw artykułów spożywczych oraz zdania proste w czasie teraźniejszym. Pod względem treści mieści się w typowym kanonie tematycznym, zalecanym przez każdy program nauczania języków obcych. Mimo zabawnej pointy tekst jest nudny i mało motywujący.

W grupach kontrolnych po przeczytaniu tekstu oraz utrwaleniu jego treści za pomocą pytań uczestnicy eksperymentów mieli pisemnie opisać przedstawioną scenę robienia zakupów z perspektywy pana Hellera. Analiza tekstów napisanych w tych grupach wykazała, że różniły się od tekstu wyjściowego tym, że były one znacznie krótsze, czyli zastosowano strategię redukcji ilości informacji. Kolejność dokonywanych zakupów pokrywała się dokładnie z pierwotnym opisem. Brak jest jakichkolwiek samodzielnych komentarzy lub prób wyjścia poza ramy tekstu. Główna różnica polegała na tym, że opisywaną sytuację potraktowano jako zdarzenie mające miejsce w przeszłości (wczoraj) i dlatego w zdaniach użyto czas przeszły, jak w poniższym opisie:

Ich heiße Heller. Gestern war für die Familie Einkaufstag. Ich fuhr mit meiner Frau in die Kaufhalle. Sie befindet sich in der Waldstraße. Diese Kaufhalle versorgt viele Leute mit ...

W grupach eksperymentalnych praca z tekstem polegała na zadaniu pytań, na które tekst bezpośrednio nie dawał odpowiedzi, np.:

*Jaka jest różnica między supersamem a zwykłym sklepem?
Czy Hellerowie mieszkają daleko od supersamu?
Czy są młodym małżeństwem?
Czy mają dzieci?
Czy odżywiają się zdrowo?*

Pytania te (*knowledge-based inference questions*), kierowane do całej klasy, ewokowały intensywne procesy inferowania lub elaborowania. Udzielane odpowiedzi bazowały na własnych obserwacjach, były często zabawne, wymagały uzasadnienia lub zawierały dodatkowe wyjaśnienia, emocjonalne oceny i komentarze. Wywoływało to wyraźny wzrost zainteresowania uczestników eksperymentu wykonywanym zadaniem, większą swobodę wyrażania myśli i aktywność werbalną, pogłębione przetworzenie przeczytanego tekstu

m.in. poprzez wnioskowanie i interpretację związków między opisywanymi faktami, wreszcie pozytywny klimat zajęć.

W kolejnej fazie uczestnicy eksperymentu mieli, podobnie jak w grupie kontrolnej, opisać scenę zakupu z perspektywy pana Hellera. Oto przykładowe teksty:

Herr Heller wird am Sonntag kochen – seine Spezialität der Kalbsbraten. Und seine Frau möchte einen schönen Kuchen backen. Dazu braucht sie Eier. Um die Eier zu kaufen, muss Herr Heller wieder in die Kaufhalle fahren. Das macht aber nichts, er kauft sich noch dabei eine Flasche Wein und ein paar Kleinigkeiten, was seine Frau bestimmt nicht verärgert, denn an seine kleinen Sünden hat sie sich schon längst gewöhnt¹⁵.

Heute machte meine Frau wieder große Einkäufe. Sie ging in die Kaufhalle. Morgen kommen Müllers und ich werde wieder viel Arbeit haben. Meine Frau kocht zwar sehr gut, aber sie räumt dann die Küche nie auf. Ich muss das alles machen. Wie immer vergisst sie etwas und schickt mich in den Laden. Sie wird wieder klagen, dass sie nichts anzuziehen hat, dass Frau Müller ein neues Kleid hat. Das ärgert mich immer.

Der Tag ist schon wieder hin. Die hat schon wieder die Eier vergessen, und wer soll sie holen? Ist doch klar. In den 15 Jahren, die wir schon zusammen sind, musste ich immer die Dreckarbeit machen. Mach das! Mach dies! Wir haben auch festgemacht, dass wir in unserer Ehe die Hausarbeit teilen. Am Anfang hielt sie sich noch daran. Jetzt nicht mehr. Sie kommandiert mich wie bei Militär. Warum ist sie nicht beim Militär? Da könnte sie den armen Soldaten Befehle erteilen. [...]

Przestawione teksty nawiązują do tekstu wyjściowego, ale są uzupełnione licznymi emocjonalnymi ocenami, komentarzami i refleksjami na temat relacji w małżeństwie Hellerów. Reprodukacja tekstu wyjściowego jest ograniczona

¹⁵ Wersja w języku angielskim:

On Saturday Mr. Heller is going to make his special roast. His wife would like to bake a delicious cake. Therefore, she needs some eggs. In order to buy eggs, Mr. Heller has to go to the department store again. But he doesn't mind. He takes the opportunity to buy wine and a few little things, which won't annoy his wife because she got used to his little sins.

do minimum, mimo to napisane teksty w tej grupie są wyraźnie dłuższe, bardziej spójne, potwierdzające samodzielność i kreatywność ich autorów. Odczytywanie tych tekstów wzbudzało u uczestników eksperymentu autentyczną ciekawość i radość, natomiast w grupie kontrolnej widoczny był kompletny brak zainteresowania napisanymi tekstami. Co więcej, uczestnicy grupy eksperymentalnej potwierdzili w przeprowadzonej ankiecie, że tekst wyjściowy był bardzo interesujący i inspirujący, a w grupie kontrolnej ten sam tekst uznano za nieciekawą, a formę pracy z nim za nudną¹⁶.

Wnioski końcowe

Przedstawione wyżej strategie zmiany struktury podawczej oraz pytania ewokujące inferencje i elaboracje doskonale nadają się do wykorzystania w integracyjnym kształceniu sprawności językowych, dzięki któremu skutecznie rozwijane i utrwalane są wszystkie elementy kompetencji komunikacyjnej w języku obcym i to niezależnie od poziomu językowego. Co więcej, systematyczne pisanie gwarantuje znaczny jej wzrost i to w relatywnie krótkim okresie. Prezentacja interesująco napisanych tekstów wywołuje pozytywne emocje, które motywują uczniów do dalszej aktywności oraz rozwijają kreatywność. Stwarza to znakomite warunki do autentycznej komunikacji w języku obcym, szybszych i trwalszych postępów w jego nauce. Ze względu na częściowo reprodukcyjny charakter zaproponowane formy pisania gwarantują wysoki poziom poprawności gramatycznej i ortograficznej. Ponadto są łatwe w stosowaniu i mogą być wykorzystane w trakcie lekcji lub jako zadanie domowe. Z tego względu zasługują na szczególną rekomendację.

Literatura

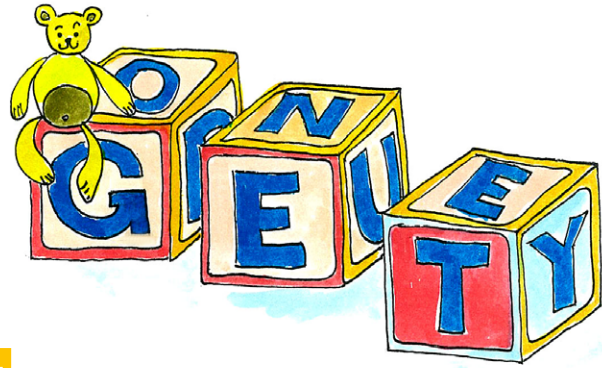
- Anderson, J. R. (1988). *The place of cognitive architectures in a rational analysis. Cognitive Science Meetings*, s. 1-10.
- Adreus, H., Rusiecki, J. i Smólska, J. (1963) *Say it with us*. Warszawa: Muza.
- Craik, F. I., Lockhart, R. S. (1972). Levels of Processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, s. 671-684.
- Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer. Teil 1a. Leipzig (1980).
- Dębski, R. (1996) *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*. Kraków: WUJ.
- Faistauer, R. (1997) *Wir müssen zusammen schreiben! – kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Wien.
- Fischer-Kania, S. (2008) Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken *Delfin, em neu-Hauptkurs und Auf neuen Wegen*. W: *Info DaF*, nr 5, s. 481-517.
- Iluk, J. (2001) Der Einkauf: Oder: Der Tag ist schon wieder hin! Integrative Fertigkeitentwicklung mit Lehrtexten. W: *Fremdsprache Deutsch. Kombinierte Fertigkeiten*. H. 24, s. 19-20.
- Iluk, J. (2006) Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen) Lernens. W: Z. Mielczarek i G. Kowal (red.) *Erinnerte Zeit. Festschrift für L. Pikulik zum 70. Geburtstag*. Częstochowa, s. 273-281.
- Iluk, J. (2010) Empirische Befunde zur Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb. W: *Studia Germanica Gedanensia*, nr 23, s. 23-37.
- Karcher, G. (1988) *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik*. Heidelberg.
- Komorowska, H. (1993) *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE Poland.
- Krumm, H.-J. (1989) Schreiben. W: *Fremdsprache Deutsch*. H.1. s. 5-8.
- Lipińska, E. (2000) Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, s. 10-19.
- Lipińska, E. (2004) O zahamowaniach utrudniających opanowanie języka docelowego i próbie ich przełamania. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 23-28.
- Marzec-Stawiarska, M. (2009) Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 38-42.
- Podstawa programowa, Języki obce z 2009, punkt 6.
- Pado, A. (1999) Poprawność gramatyczno-ortograficzna pisemnych zadań komunikacyjnych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 117-122.
- Wysocka, M. (1989) *Rozwój umiejętności mówienia i pisania w języku angielskim*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wyd. UŚ.
- *Wyciek do zasfatuzeń o dysleksji*. W:[online] [dostęp 6.09.2005] Gazeta.pl.
- Zajac, J. (2008) Wypowiedzi pisemne w języku obcym, dociekania nad źródłami motywacji. W: A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik (red.) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław, T. 2, s. 73-84.

[prof. zw. dr hab. Jan Iluk]

Kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w IFG Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości.

¹⁶ Autorami cytowanych tekstów zarówno grupy kontrolnej, jak i eksperymentalnej były osoby dorosłe, studenci NKJO.

Pochwała powolności,



czyli język obcy udomowiony

[Grzegorz Śpiewak]

W pierwszym z serii tekstów inspirowanych metodą deDOMO próbujemy pokazać na nowo trudną sytuację ucznia zmagającego się z obcością języka obcego. Analizujemy źródła tej obcości i przekonujemy, że zasługują one na naszą empatię jako edukatorów. Wprowadzamy też pojęcie udomowienia języka obcego jako alternatywy dla tradycyjnego uczenia (się).

Tytuł tego artykułu wymaga pilnego wyjaśnienia. Udomowić można dzikie zwierzę, ale język obcy? W ogóle czemu właściwie język obcy miałby wymagać udomowienia, cokolwiek to znaczy? I dlaczego miałby czytać o tym nauczyciel języka obcego pracujący przecież w szkole, a nie w domu?

Szkoła to nie drugi dom

Zacznijmy od odpowiedzi na ostatnie z tych pytań, by przekonać czytelnika profesjonalistę, że udomowienie to potencjalnie znakomita strategia do wykorzystania także poza domem, w nowoczesnym programie języka obcego, zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów. Moim zdaniem, nawet najlepszy nauczyciel języka obcego może się wiele nauczyć od tych, których skuteczność w uczeniu języka jest powszechnie znana i w zasadzie stuprocentowa, czyli od... rodziców. Upredzając wrzuszenie ramion czytelnika spowodowane faktem, że – co oczywiste – mama i tata uczą swoje dziecko nie obcego, lecz ojczystego języka, zapytam od razu: czy dla niemowlęcia jego pierwszy język, zanim stanie się ojczysty, nie jest także obcy?

Do samego pojęcia obcości wrócimy za chwilę, na razie skupmy się na kwestii skuteczności. Jest poniekąd irytujące, że pomimo ogromnej liczby badań prowadzonych od wielu dziesięcioleci i zbiorowego wysiłku intelektualnego

niezliczonej liczby specjalistów nie możemy nawet pomarzyć o efektywności stosowanych powszechnie metod nauczania, która byłaby porównywalna z sukcesem nieprofesjonalistów, czyli zwykłych rodziców, i to mimo braku u nich zarówno znajomości psycholingwistyki, jak i mniejszych czy większych luk w wiedzy o języku ojczystym. Rodzice nie tylko osiągają nieporównanie lepsze rezultaty, ale także odruchowo wypytywają swoje dzieci o efekty nauki szkolnej – oczywiście posługując się przy tym całkowicie nienaukowymi metodami. Typowy scenariusz takiego badania, przeprowadzanego po odebraniu dziecka ze szkoły, wygląda mniej więcej tak:

Mama/Tata: *A co było dziś na angielskim?*

Dziecko: *[a] Nic... [b] Nie pamiętam...*

Obydwie odpowiedzi są oczywiście frustrujące – i to nie tylko dla rodziców. Niestety dzieci robią nam, nauczycielom angielskiego czy innego języka obcego, fatalny PR po prostu! Przy czym nie chodzi tylko o rozczarowanie tej czy innej dociekliwej mamy albo ambitnego taty. Język obcy generalnie słabo trzyma się uczniowskich głów, czego bolesnym dowodem są opublikowane ostatnio wyniki ogólnoeuropejskiego badania poziomu kompetencji w zakresie języka obcego, osiąganego przez 15-/16-latki. Pomiar przeprowadzono w 16 krajach europejskich a badaniem objęto ok. 54 000 nastolatków w ostatnim roku III etapu kształcenia lub w pierwszym roku

IV etapu. Raport końcowy, zatytułowany *European Survey on Language Competences*, jest dla polskiej szkoły zawstydzający. Polskie nastolatki plasują się na niechlubnym czwartym, trzecim i drugim miejscu od końca, w zależności od badanej umiejętności językowej. Zasmucające jest nawet nie tyle fatalne miejsce w europejskim rankingu, ile fakt, że ponad 25 proc. polskich nastolatków po sześciu latach obowiązkowej nauki angielskiego nie osiąga w sprawności czytania nawet najniższego mierzalnego poziomu, czyli A1 (to daje nam właśnie przedostanie miejsce w eurorankingu ESLC, daleko w tyle za np. Bułgarią czy Chorwacją, a gorsi od nas są jedynie Francuzi).

Pora tu jednak nie na uskarżanie się, lecz na krytyczną refleksję i pytanie o przyczynę tej uczniowskiej amnezji. Według mnie uczeń twierdzi, że nic nie pamięta z lekcji języka obcego, gdyż... jego mózg nie ma żadnego przekonującego dla dziecka powodu, by przerabiany właśnie materiał językowy zapamiętać. Nawiązując do tytułu niniejszego tekstu, jest to dla dziecka język naprawdę obcy – albo, mówiąc inaczej, nieudomowiony. I w moim głębokim przekonaniu problem naprawdę tkwi w tym, że szkoła to nie drugi dom lub, co może znacznie ważniejsze i ciekawsze dla nas jako pedagogów, dom to nie druga szkoła! Co takiego zatem jest w zwyczajnym domu, czego nie ma nawet w dobrej szkole?

Język z mlekiem matki

Pora poważnie zastanowić się nad tym, na czym zasada się opisany wyżej fenomenalny sukces edukacyjny, jaki obserwujemy w praktycznie każdym domu. I co sprawia, że słówka, zwroty i dźwięki pierwszego języka wszystkim dzieciakom trafiają w ucho i na trwałe zapisują się w mózgowych zwojach, gotowe do natychmiastowego użycia, gdy są potrzebne. Oczywiście cały czas mając na uwadze kwestię, czy i do jakiego stopnia to coś (co, jak czytelnik z pewnością się domyśla, nazywać będziemy poniżej udomowieniem) da się zaadaptować na grunt szkolnej dydaktyki.

Aby to sobie uzmysłowić, powróćmy na chwilę do kluczowej obserwacji. W pierwszych miesiącach, a nawet latach naszego życia pierwszy język jest dla każdego z nas obcy – ani go nie rozumiemy, ani tym bardziej nie jesteśmy

w stanie się nim posługiwać. Jego przyswojenie to efekt setek, nawet tysięcygodzin naturalnej, spontanicznej ekspozycji w rutynowych, codziennych sytuacjach domowych. Co bardzo ważne dla pojęcia udomowienia, które wprowadzimy poniżej, przyswojenie języka nie może dokonać się w ciemnym pomieszczeniu, ani przed ekranem telewizora czy nawet komputera¹. Kluczowy jest aktywny udział

Nawet najlepszy nauczyciel języka obcego może się wiele nauczyć od tych, których skuteczność w uczeniu języka jest powszechnie znana i w zasadzie stuprocentowa, czyli od... rodziców.

mamy, taty, babci czy opiekunki. Pokazują to dobitnie badania neurolingwistyczne nad rozwojem kompetencji fonologicznej niemowląt, prowadzone m.in. przez Patricię Kuhl². Naprawdę wysysamy język ojczysty z mlekiem matki (z tego punktu widzenia angielskie określenie *mother tongue* wydaje się bardziej adekwatne)! Cytowany powyżej Carl Honore przywołuje wnioski Ellen Bialystock (University of York w Kanadzie), światowego autorytetu w dziedzinie badań nad dwujęzycznością: *Prawda jest taka, że nie ma łatwego sposobu uczenia się języka – trzeba nim żyć (...) jeść go i oddychać nim* (Honore 2011:49). *Jeść język* to prawie synonim wysysania z mlekiem matki,

przy czym domowe interakcje językowe dokonują się nie tylko przy okazji posiłków. Równie ważne są pozostałe domowe sytuacje dnia codziennego, takie jak ubieranie się, mycie, szukanie zagubionych zabawek, odprowadzanie do i ze szkoły czy przedszkola, sprzątanie, wspólne zabawy na dywanie czy układanie do snu. Są to krytycznie ważne doświadczenia dla młodego organizmu, w których integrują się cyklicznie, w domowym rytmie dnia, konteksty sytuacyjne i przynależne im rutynowo akty językowe. I ta cykliczna integracja, sytuacyjne zakotwiczenie wybranych jednostek języka przesądza o ich oswojeniu czy udomowieniu.

1 Warto to podkreślać, zwłaszcza obecnie, gdy przez media przetacza się właśnie debata na temat rzekomych dobrodziejstw, jakie mogą spłynąć na uczniów w wyniku tzw. cyfryzacji polskiej szkoły. Przynajmniej jeśli chodzi o akwizycję języka obcego, absolutnie nic nie zastąpi ukierunkowanego kontaktu interpersonalnego. Pisał o tym bardzo przekonująco główny ideolog ruchu SLOW Carl Honore w głośnej książce *Pod presją* (wyd. pol. 2011), wyszydzając technologiczne doświadczenia wielozmysłowe (2011:46), jakie nadambitni rodzice próbowali serwować niemowlakom, zamiast sami z nimi spędzać czas, gaworząc i bawiąc się.

2 Zainteresowanych odsyłam do znakomitego wykładu dr P. Kuhl

The linguistic genius of babies

języki w Europie

Udomowienie poza domem?

Czy coś z tego może wynikać dla dydaktyki językowej poza domem? Po pierwsze, samo pojęcie obcości jawi się w nowym świetle i, miejmy nadzieję, pomaga wzbudzić większą empatię w nas, pedagogach. Warto w tym miejscu przywołać pamiętną wypowiedź profesora Henry'ego Widdowsona, prawdopodobnie największego obecnie autorytetu w dziedzinie metodyki nauczania języka angielskiego, z sesji plenarnej wygłoszonej w czasie konferencji Stowarzyszenia IATEFL-PL w Krakowie w 1992 r. Wykład nigdy nie ukazał się drukiem, cytuję więc ze swoich notatek. Widdowson stwierdził, że początkowym doświadczeniem uczenia się każdego języka obcego jest jego... obcość. Na pozór to jedynie tautologia: obcość to po prostu niezajomość słówek, konstrukcji gramatycznych, dźwięków u każdego początkującego. Ale przecież Widdowson mówi nam coś więcej, proponuje, byśmy spojrzeli krytycznie na samo sformułowanie język obcy. Bo w żadnym chyba języku określenie język obcy nie funkcjonuje w opozycji do języka nieobcego, lecz występuje raczej w opozycji do ojczystego albo wręcz matczynego (ang. *mother tongue*). Wyrazy ojczysty i matczyzny komunikują oczywiście maksymalną możliwą bliskość, z jaką kojarzą nam się rodzice i dom rodzinny. Ale czy język ojczysty od razu jest taki?

Prowadzi to logicznie do drugiego wniosku: tradycyjne uczenie języka obcego nie jest dostatecznie nastawione na redukcję tej początkowej obcości języka obcego. I w tym względzie bardzo warto skorzystać z nieformalnej, domowej metodologii i spróbować choćby w części zaszczerpić pewne jej aspekty poza domem. Stosunkowo najłatwiej można by zbudować swego rodzaju językowy pomost w przypadku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, przy czym myślę tu nie tyle o wzbogaceniu samych lekcji języka obcego (bo tych jest z przyczyn logistycznych po prostu za mało, są za krótkie i zbyt rzadkie na potrzeby udamawiania), lecz o wbudowaniu elementów edukacji plurilingwalnej do czasu przeznaczanego na nauczanie zintegrowane oraz, być może przede wszystkim, na czas techniczny – (przed)szkolne posiłki, toaletę, organizację gier i zabaw, wychodzenie na plac zabaw. Te sytuacje mają wszelkie istotne cechy domowe, w tym zwłaszcza dużą powtarzalność, wręcz rutynowość, która tworzy idealne środowisko do językowego recyklingu, co z kolei poprawia perspektywy na jego stopniowe udomowienie. Czego potrzeba? Po pierwsze, i najważniejsze, zaangażowania nauczycieli



nauczania zintegrowanego w tę swoistą formę CLIL-u – tu zamiast standardowych treści nauczania, które miałyby być integrowane z nauczaniem języka obcego, myślimy o naturalnych kontekstach sytuacyjnych, jakie wynikają z organizacji (przed)szkolnego dnia i wprowadzenia doń, równoległe do języka ojczystego, odpowiedników w wybranym języku obcym. Na I etapie kształcenia idealnym miejscem na realizację takiego pomostu (poza wspomnianymi już lekcjami w ramach bloku nauczania zintegrowanego) byłyby szkolne świetlice. Oczywiście wymagałoby to odpowiedniego przygotowania nauczycieli w szkołach, w przedszkolach i na świetlicach, śpieszę jednak zaznaczyć, że w mojej ocenie nie jest bynajmniej konieczny czas- i kosztochłonny wielki program kształcenia językowego, gdyż spora część tych kolegów i koleżanek dysponuje już teraz wystarczającym poziomem kompetencji językowej do modelowania prostych wypowiedzi i reakcji np. w języku angielskim. Znacznie ważniejsze w mojej ocenie jest kształcenie ideologiczne – przekonanie ich, podobnie jak rodziców, których zachęcamy od dwóch lat do kreatywnej domowej edukacji językowej z udziałem ich samych i ich dzieci, że nie tylko mogą to zrobić bez szkody, ale wręcz powinni, gdyż skutki będą pozytywne i dla dzieci, i dla nich samych jako użytkowników języka obcego³. I to nie tylko wtedy, gdy sami edukatorzy dysponują na starcie

3 Takie plurilingwalne upodmiotowienie rodzica jako jednego z kluczowych edukatorów jest istotą projektu

Angielski dla rodziców deDOMO

znakomitą znajomością angielskiego czy innego języka obcego. Poniekąd wręcz przeciwnie! Podejmując kolejne próby udawania języka obcego zarówno na uczniach, jak i na samych sobie, mają kapitalną szansę zrealizować postulat Rady Europy, który stanowi być może jądro koncepcji przedstawionej już ponad dekadę temu w dokumencie Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)⁴.

Chodzi o apel, by – na przekór złe pojętemu perfekcjonizmowi – nauczyć się postrzegać tzw. kompetencję częściową (ang. *partial competence*) nie jako deficyt i przejaw niedokończonego procesu edukacji językowej⁵, lecz jako wartościowy punkt wyjścia, gdyż, jak piszą autorzy ESOKJ, każdy akt użycia języka obcego jest *par excellence* aktem uczenia się go. I co ciekawe, sprzężenie działa także w przeciwnym kierunku: każdy rzeczywisty akt uczenia się języka obcego (podobnie jak ojczystego) dokonuje się poprzez próbę użycia go w określonym celu komunikacyjnym. To ostatnie wydaje się oczywiste, przynajmniej na gruncie metodologii nauczania języka angielskiego, stanowi bowiem rdzeń podejścia komunikacyjnego (ang. *Communicative Language Teaching*, w skrócie CLT), dominującego od ponad 30 lat, przynajmniej w teorii.

Skąd to ostatnie zastrzeżenie? By je właściwie wyjaśnić, powróćmy ponownie do sytuacji ucznia – zarówno językowej, jak i psychologicznej. Właściwa diagnoza tej sytuacji to zarazem drugi (oprócz zaangażowania nauczycieli) warunek powodzenia projektu językowego pomostu – udawania języka obcego poza domem.

Metoda komunikacyjna w Polsce dla Polaków?

Mówiąc wprost, o żadnym komunikacyjnym użyciu języka obcego nie może być mowy w praktyce, póki nie odpowiemy sobie samym, a zwłaszcza uczniom, na kluczowe

i zarazem zdroworozsądkowe pytanie: po co mamy się komunikować po angielsku czy w innym języku obcym między Polakami – z innymi uczniami, z nauczycielem czy nawet z mamą i tatą, skoro wszystkie nasze potrzeby komunikacyjne możemy z powodzeniem – i przy znacznie mniejszym wysiłku – zrealizować po polsku?! To, jak bardzo nienaturalne są takie próby pozwala, nawiasem mówiąc, jeszcze

Jeśli chodzi o język, kluczowy jest tu fakt, że w przypadku wczesnych domowych interakcji bardzo znaczna część tego, co mówi mama/tata i stopniowo także dziecko jest ściśle zdeterminowana komunikacyjnie, a co więcej ma rutynowo charakter transakcyjny.

lepiej zrozumieć opór mózgu ucznia przed zapamiętywaniem słówek i zwrotów oraz ogólnie tego, co się działo na lekcji języka obcego, o czym pisałem powyżej. Problem jest naprawdę poważny, godzi bowiem w aksjomat autentyczności komunikacji w języku obcym – nie tylko w Polsce, ale w każdym innym miejscu świata, homogenicznym pod względem używanego języka. Tak naprawdę ten aksjomat został stworzony na potrzeby kursów językowych prowadzonych w kraju docelowym, np. w Wielkiej Brytanii, gdzie z zasady w jednej klasie spotykali się uczniowie z różnych krajów świata, a jedynym wspólnym kodem, w którym mieli szansę się porozumieć, był dla nich i ich nauczyciela właśnie język nauczany, czyli angielski. Z oczywistych względów sytuacja polskiego ucznia jest w tym względzie dramatycznie inna!

I stąd ogromny ciężar gatunkowy pytania o sensowność i autentyczność prób komunikacji w języku obcym⁶. By mógł się zacząć udawanie jako realny instrument komunikacyjny, edukator musi sprawić, że właśnie tu i teraz, w polskiej szkole, język obcy będzie dla ucznia sensowny i celowy, nawet jeśli jest na razie niedoskonały, a wręcz toporny! Mówimy tu tak naprawdę o przekonującym dla uczącego się mechanizmie motywacyjnym, swego rodzaju marchewce, którą mózg uczącego się jest nagradzany za trud wyłuskania z pamięci potrzebnego zwrotu w języku obcym, i to na tyle szybko, by był on komunikacyjnie przydatny tu i teraz, a nie dopiero za chwilę, gdy okazja by go sensownie użyć już minie.

⁴ Wyd. polskie w tłum., W. Martyniuka, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

⁵ Wiąże się to bezpośrednio z kwestią, którą zajmę się w kolejnym tekście dla JOWS, a mianowicie postawą wobec błędów językowych i skutecznymi pedagogicznymi reakcjami na nie – u pedagogów, rodziców i oczywiście samych uczniów.

⁶ Fakt ten został ostatnio dostrzeżony także w gronie teoretyków CLT – por. m.in. Jonathan Marks, *The CLT Police*, *Modern English Teacher* 2/2005, a także Vivian Cook, *Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research*, „Revista Canaria de Estudios Ingleses” 34/1997.

języki w Europie

Motywacja transakcyjna

Czytelnik nie będzie chyba zaskoczony, gdy w tym miejscu powrócę po raz kolejny do akwizycji pierwszego języka w warunkach domowych. Jak mówią Anglicy, *education begins at home*. Jeśli chodzi o język, kluczowy jest tu fakt, że w przypadku wczesnych domowych interakcji bardzo znaczna część tego, co mówi mama/tata i stopniowo także dziecko jest ściśle zdeterminowana komunikacyjnie, a co więcej ma rutynowo charakter transakcyjny (*Ciii, Da da, No nie płacz!*)⁷. Właśnie język domowy, jakiego używamy w komunikacji z małym zwłaszcza dzieckiem, ma – poza wielką regularnością i kontekstowym zakotwiczeniem, o czym już była mowa wcześniej – tę niezwykle pożądaną celowość, nastawienie na wzajemne porozumienie i to pomimo oczywistych niedostatków po stronie dziecka, jeśli chodzi o zdolność produkowania języka. Przy czym wyraz niedostatki nie jest do końca trafny. Można wręcz twierdzić, że małe dziecko mówi dokładnie tyle, ile musi, by zaspokoić bieżące potrzeby. A że te potrzeby są stosunkowo mało skomplikowane i bardzo łatwe do odczytania przez mamę i tatę, nie potrzeba wielkiego wysiłku językowego, by je wyrazić.

Skąd zatem postępek językowy u dzieci w pierwszym języku? Jest on, co chyba nikogo nie zaskakuje, przejawem rozwoju samych potrzeb, które trzeba coraz bardziej precyzyjnie nazywać. I do tego właśnie potrzeba udamawiać sobie kolejne wyrażenia, konstrukcje i słówka. Jest to mechanizm niezwykle skuteczny, a występuje nie tylko w domu, ale wszędzie tam, gdzie musimy przyswoić sobie nowy rodzaj żargonu, by skutecznie komunikować się z osobami należącymi do określonej grupy, na przykład zawodowej lub społecznej. Pisał o tym w fascynujący sposób niedawno Scott Thornbury w swoim świetnym blogu *An A-Z of ELT*⁸, zwracając uwagę, że dopóki dany element takiego żargonu nie zostanie naprawdę i w pełni przyswojony, nie sposób także skutecznie operować pojęciem, do którego się odnosi. Warto o tym pamiętać także w klasie językowej, gdy omawiamy kolejne konstrukcje gramatyczne, odwołując się przy tym nierzadko to metajęzyka w rodzaju: forma niedokonana, czasownik posiłkowy, przedimek nieokreślony czy rzeczownik niepoliczalny. Dla

⁷ Oczywiście nie zapominamy tu o fundamentalnym znaczeniu języka jako nośnika emocji, a także o zabawie językiem – zwłaszcza jego dźwiękami, która tak wielką przyjemność sprawia ogromnej większości niemowląt. O tym aspekcie pisze fascynująco Guy Cook w znakomitej książce *Language Play, Language Learning* (OUP 2000).

⁸ Thornbury, S. (2011) *An A-Z of ELT*.



wielu uczniów stanowić będzie jeszcze długo taki właśnie hermetyczny żargon, co być może choć w części tłumaczy trudności, jakie sprawia im skuteczne tworzenie tej czy innej konstrukcji językowej.

Wróćmy jednak do sedna, czyli samego mechanizmu motywacyjnego. Jak już powiedzieliśmy, w warunkach domowych tworzy go autentyczna potrzeba zaspokojenia podstawowych potrzeb i zakomunikowania ich najbliższym opiekunom. Mówiąc nieco żartobliwie: mówisz – i masz! Ten prosty mechanizm jest, w moim przekonaniu, sensowną alternatywą dla klasycznej CLT, czy może raczej jej urealnieniem w warunkach monolingwalnych, z jakimi mamy do czynienia w polskiej szkole. Jeśli w tym miejscu czytelnik zastanawia się, czy aby w warunkach (przed)szkolnych jest dostatecznie dużo stosownych okazji, spieszę zapewnić, że tak. W ramach programu deDOMO stworzyliśmy – na razie pilotażowo – dla języka angielskiego ramowy opis kontekstów i języka, który mógłby im towarzyszyć. Znalazły się w nim m.in.: uzyskiwanie pomocy od nauczyciela, angielski przy posiłkach, angielski na szkolnym placu zabaw, angielski przy organizowaniu pracy na zajęciach, angielski i toaleta itd. Stosowny język przedstawimy i przeanalizujemy szczegółowo przy okazji kolejnego tekstu w tej deDOMOwej serii, tymczasem zilustrujmy go jedną typową okazją, z podziałem na wypowiedzi nauczyciela i uczniów:

Oczywiście nie ma żadnej wielkiej rewolucji w doborze

Wypowiedź ucznia	Wypowiedź nauczyciela
Czy może mi Pani pomóc? Could you help me, please?	Oczywiście. Yes, of course. Już idę. I'm coming.
Nie wiem, jak to zrobić. I don't know how to do it.	Zobacz! / Look! O co dokładnie chodzi? What exactly is the problem?
Nie wiem, co mam robić. I don't know what to do.	Zaraz ci pomogę. I'll come and help you in a minute.
Nie mogę znaleźć (ołówka). I can't find my (pencil).	Potrzebuję dwóch ochotników. I need two helpers, please. (Ola), możesz mi pomóc? (Ola), can you give me a hand? Can you help me, please?

Tabela 1. Na pomoc – po angielsku

tych przykładowych zwrotów. Istotny jest powód, dla którego miałyby się szansę pojawić w polskim przedszkolu czy szkole. A powód jest *stricte* transakcyjny, zwłaszcza w przypadku uczniów. Wystarczy umówić się z nimi, że jeśli zapytają lub poproszą o coś, czego im trzeba, właśnie w języku obcym, nauczyciel chętniej im pomoże, na pewno nie zirytuje się, że przerywają mu w pół zdania itp. Nie trzeba chyba przekonywać czytelnika, że okazji do zastosowania tych zwrotów na pewno w klasie nie zabraknie, co właśnie stwarza optymalne warunki do ich stopniowego udomowienia. Bardzo ważne jest tu słowo stopniowe – jak wiemy doskonale, język staje się ojczystym niesłychanie powoli, podobnie jak inne kluczowe umiejętności, takie jak chodzenie czy jedzenie łyżką. Tym bardziej język obcy. Podejście SLOW, o którym wspomniałem powyżej, cytując Carla Honore'a, jest być może potrzebne w dydaktyce języka obcego jak rzadko gdzie. Metodologia *à la slow* powinna z pewnością akcentować zasadniczą różnicę między standardową ekspozycją na wiele jednostek języka, ale powierzchownie (co jest typowe dla większości obecnych programów nauczania) a charakterystycznym dla środowiska domowego kontaktem ze stosunkowo niewielką liczbą fraz i słówek, ale za to dogłębnie i z pełnym sytuacyjnym/kontekstowym zakotwiczeniem – co jak wiemy prowadzi do ich akwizycji, czyli oswojenia, czy jak mówimy w metodzie deDOMO, udomowienia języka.



Podsumowanie

Nie sposób oczywiście w jednym krótkim tekście przedstawić szczegółowo wszystkich implikacji i szczegółowych propozycji programowych tego deDOMOwego podejścia, zwłaszcza z podziałem na kolejne etapy kształcenia. Do niektórych z nich wrócimy w kolejnych artykułach z tej serii. Podsumowując, podkreśliłyśmy zatem jedynie dwie kluczowe kwestie.

Po pierwsze, edukacyjna siła dydaktyki *à la* deDOMO bierze się z autentyczności relacji psychologicznej, na jakiej ta koncepcja jest zbudowana. Ta relacja naturalnie tworzy się w domu, między *szczególnego* rodzaju nauczycielami, czyli mamą i tatą, a *szczególnego* rodzaju uczniem, czyli ich własnym dzieckiem. Zrozumienie edukacyjnej istoty tej relacji to szansa na przeniesienie pewnych jej cech poza dom, na przykład do szkoły czy przedszkola.

I po drugie, język udomowiony to język celowy, zakotwiczony w codziennej rzeczywistości uczącego się, nastawiony na komunikowanie, a zwłaszcza jego wymierny skutek, a nie na jakość samego komunikatu, utrwalony przez wielką liczbę powtórzeń (przy czym istotne są warunki, w których te powtórzenia mają miejsce), rozwijający się, jak to mówią Anglicy, *slowly but surely* – powoli, lecz skutecznie.

* **Magdalena Wójcik – Autorka rysunków do tekstu.**

[dr Grzegorz Śpiewak]

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



Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?

[Magdalena Kolber]

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu było uczestnictwo autorki w trzyletnim projekcie międzynarodowym *Guibouch*. Uczniowie bydgoskiego liceum wraz z młodzieżą ze szkół w Tuluzie i Tel Awiwie od dwóch lat pracują według norm przyjętych w centrach badawczych nad wykorzystaniem zasobów wodnych i polityką ich właściwego wykorzystania.

Metoda projektu – krótki rys historyczny

Projekt edukacyjny to system dydaktyczny, który narodził się w Stanach Zjednoczonych w pierwszych latach XX w. jako odpowiedź na krytykę kierowaną pod adresem szkoły tradycyjnej funkcjonującej według zaleceń Jana Fryderyka Herbart. Za twórcę tej metody uznaje się Williama Hearda Kilpatricka, przedstawiciela edukacji progresywistycznej, który w swej rozprawie pt. *The Project method* (1918) nawoływał do zerwania z przedmiotowym układem treści nauczania. Ponadto autor ten zachęcał nauczycieli do koncentrowania nauki z różnych dziedzin wokół projektów, tj. zadań praktycznych

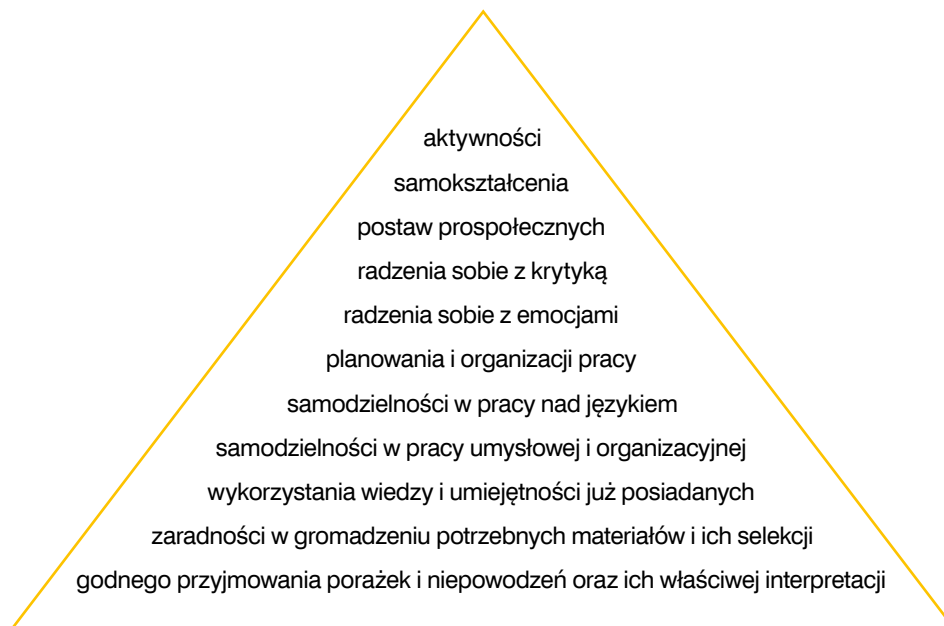
i ćwiczeń tematycznych wybieranych przez samych uczniów, odpowiadających ich zainteresowaniom i nawiązujących do realnych sytuacji życiowych (Milerski, Śliwerski 1999:122). Pomysł uznania projektu jako jedynego obowiązującego systemu dydaktycznego wywołał poruszenie wśród nauczycieli. Inne tło historyczne metody przedstawia Mirosław S. Szymański, według którego początki projektu sięgają już końca XVI w. Zastosowano go wtedy po raz pierwszy w kształceniu włoskich architektów w Accademia di San Luca, a następnie studentów wyższych szkół technicznych i przemysłowych we Francji oraz w innych krajach Europy (Chałas 2003:191).

Metoda projektów dzisiaj

Współczesna edukacja odkrywa metodę projektu na nowo. W reformującej się polskiej szkole programy oparte na tej metodzie zyskują na atrakcyjności ze względu na jej liczne korzyści (Rys. 1). Obecnie jej zastosowanie jest znacznie węższe, gdyż uznawana jest za jeden z wielu sposobów kształcenia. Istotę metody projektów stanowią:

samodzielna praca uczniów służąca do realizacji określonego przedsięwzięcia z uwzględnieniem o wcześniej przyjętego założenia, odejścia od tradycyjnego sposobu oceniania, całościowości oraz podmiotowości ucznia. W metodzie tej stosowane są trzy modele nauczania: humanistyczny, procesualno-poznawczy oraz społeczny. W pierwszym z nich rolą edukacji jest kształtowanie przebiegu nauki, aby

Metoda projektu uczy



Rys. 1. Zalety metody projektu. W. Figarski *Proces Glottodydaktyczny w Szkole*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (2003:177).

jednostka lepiej poznała siebie, swoje silne strony i słabości. W modelu procesualno-poznawczym rolą edukacji jest ułatwienie jednostce przetwarzania informacji, natomiast w modelu społecznym – uruchamianie kolektywnej inteligencji. Anna Brzezińska twierdzi, że wymienione modele nie są wobec siebie rozłączne. Mimo że dotyczą różnego obszaru działania, wszystkie łączy jedna wspólna cecha umiejscawiająca ucznia w centrum działań edukacyjnych (Gołębiak 2002).

Rozważając wszystkie istotne czynniki dla rozwoju człowieka, bierze się pod uwagę następujące terminy:

dojrzewanie, środowisko, aktywność własna, uczenie się, interakcja. Nie sposób nie zauważyć, że takie pojęcia dyskutowane są w pracach naukowców opowiadających się za konstruktywistyczną koncepcją uczenia się Lwa Wygotskiego (1989), Jeana Piageta (1992), Jerome'a Brunera (1990). Zarówno Wygotski, jak i Piaget negują przyswajanie wiedzy w sposób bierny. Uczeń podobnie jak naukowiec konstruuje własną wiedzę o świecie. Bruner do przedstawionej koncepcji dołącza społeczny i sytuacyjny kontekst. Oznacza to po pierwsze, że uczenie się jest w dużej mierze zależne jest kontekstu, stąd kognitywne doświadczenia sytuowane są

języki w Europie

w środowiskach autentycznych działań, takich jak uczenie się przez tworzenie projektu. Po drugie, uczący się tworzą i weryfikują swoje konstrukty w dialogu ze społeczeństwem. Ważną zasadą, którą podkreślali konstruktywiści oraz na której opiera się metoda projektu, jest współpraca. Zaletą prezentacji grupowej jest możliwość wzajemnego uczenia się od siebie i członków grupy. Wśród licznych zalet edukacji kooperacyjnej, takich jak: przejście odpowiedzialności za uczenie się, nauka umiejętności komunikacyjnych oraz organizacji pracy, zwiększanie samoświadomości uczniów, na pierwszym miejscu Bogusław Śliwerski wymienia zwiększenie aktywności ucznia. Zdaniem badacza, wiedza zdobyta w wyniku własnej aktywności staje się bardziej znacząca oraz trwała (za Rosalska, Zamorska 2002:66).

Działalność nauczyciela w tradycyjnej roli charakteryzuje się tym, że on jest organizatorem procesu uczenia się i wszystkie jego czynności koncentrują się wokół niego. Metoda projektu wymaga od nauczyciela przejścia innej roli, między innymi sternika, który będzie kierował działalnością uczniów, udzielając im pomocy i interweniując, a czasem, jeżeli znajdzie potrzeba, również członka zespołu pracującego nad projektem. Nauczyciel to także osoba, która kreuje środowisko sprzyjające uczeniu się, zadaje pytania, a także ten, który przejawia życzliwe zainteresowanie, aktywnie słucha i rozumie (za Gołębnik, Potyrała, Zamorska 2002: 66).

W związku z tym, że rola motywacji w procesie uczenia się jest bezsporna, wprowadzona reforma szkolnictwa w roku 1990 stworzyła miejsce do modyfikacji w wymiarze motywacyjnym. Przyjęcie podstaw programowych umożliwiła odchodzenie od behawiorystycznego egzekwowania aktywności za pomocą uruchamiania motywacji zewnętrznej, a więc stosowaniem kar i nagród. Wskazywany w dokumentach ministerialnych tzw. komunikacyjny model nauczania dzięki wprowadzaniu zadań, które wymuszają aktywne, uwzględniające indywidualną orientację i kondycję poszukiwania wiedzy, sprzyja uruchamianiu naturalnych motywów uczenia się (Gołębnik, Potyrała, Zamorska 2002:70).

Blumenfeld i jej współpracownicy (1991) opracowali system kształcenia oparty na metodzie projektów, w którym

uwzględniono szereg zasad wykorzystywania motywacji wewnętrznej. Polega on na realizowaniu przez uczniów projektów skoncentrowanych wokół problemu i z punktu widzenia ucznia sensownych elementów programowych łączących pojęcia z różnych dyscyplin naukowych. W projektach takich uczniowie poszukują rozwiązań rzeczywistych problemów, a więc formułują i doskonalą pytania, dyskutują koncepcje, prognozują, planują. We wszystkich dokonaniach rozmawiają z innymi, aby postawić kolejne pytania oraz ostatecznie

stworzyć produkt końcowy. Projekt ma dwie główne zalety. Przede wszystkim wymaga pytań lub problemu, co stymuluje aktywność ucznia. Po drugie, metoda ta charakteryzuje się tym, że zadania są zróżnicowane i z punktu widzenia ucznia zazwyczaj nowe, problemy autentyczne, a praca zakończona jest wyprodukowaniem końcowego wytworu (Brophy 2002:153).

Dobry projekt pogłębia szkolną edukację, jest powiązany z podstawą programową i odpowiada zainteresowaniom uczniów. Warto też pokazać uczącym się korzyści płynące z jego stosowania. Do najważniejszych cech dobrych projektów językowych należą:

- wyraźne cele – powinno się je ustalać wspólnie z uczniami. Warto pamiętać, że ustalanie celów jest pierwszym etapem projektu;
- dobra instrukcja – zawierająca temat, cele i formy realizacji. Wszystkie te elementy powinny również być uzgadniane i omówione z uczniami;
- równoczesne zdobywanie wiedzy i umiejętności – szkolne nauczanie języków obcych cały czas jest postrzegane przez uczniów jako ciąg werbalno-abstrakcyjnych czynności, wykonywanych przez nich samych i nauczycieli. W dobie obecnych przemian, gdzie Internet, łączność satelitarna, komputeryzacja, turystyka są częścią rzeczywistości, nauka języków obcych przyjmuje charakter czysto praktyczny. Skłania to nauczycieli i twórców programów kształcenia do konieczności harmonijnego wiązania ze sobą wiedzy naukowej z praktyką życia codziennego, ale również przestrzega przed niebezpieczeństwami, jakie kryje w sobie oderwanie procesu kształcenia od praktyki, a więc przed encyklopedyzmem;
- jasny podział odpowiedzialności – dzięki czemu łatwo wyeliminować nieporozumienia i pasażerów na gapę. Taki

Metoda projektu charakteryzuje się dużą siłą stymulowania aktywności uczniów, dużą różnorodnością i atrakcyjnością, co powoduje zwiększenie motywacji do nauki języków obcych.

podział obowiązków umożliwia też zwiększenie samooceny. Osoby do tej pory postrzegane jako gorsi uczniowie języka obcego mają szansę wykazać się innymi talentami;

- rezultaty pracy prezentowane publicznie – to ważny element zakończenia i podsumowania projektu. Dzięki temu uczniowie zwiększają swoje kompetencje komunikacyjne, nabywają pewności siebie w używaniu języka obcego. Ponadto uczą się ważnej sztuki prezentowania własnych efektów pracy;
- pobudzanie różnych kanałów odbioru i przekazu informacji – np. kanał słuchowy, wzrokowy, kinestetyczny. Tak zaprojektowany projekt sprzyja rozwojowi poszczególnych sprawności: mówienia, czytania, słuchania, pisania;
- nawiązanie do znanych uczniom sytuacji – im bardziej praktyczny będzie projekt z punktu widzenia uczniów, tym większa będzie ich motywacja¹. Możliwość dysponowania wiedzą i jej praktycznego zastosowania w przewyżczeniu sytuacji życiowych pozwalają na wysoki stopień samodzielności, samokontroli² i poczucia sprawstwa. Natomiast świadomość własnych kompetencji i doświadczenia typu *wiem* mają wpływ na budowanie pozytywnego obrazu osoby uczącej się, jej poczucia wartości i poczucia dysponowania zdolnością uczenia się (Abramczyk 2008:59).

Podsumowując, metoda projektu charakteryzuje się dużą siłą stymulowania aktywności uczniów, dużą różnorodnością i atrakcyjnością, co powoduje zwiększenie motywacji do nauki języków obcych. Przedstawiony powyżej rysunek potwierdza, jak wiele argumentów przemawia za jej wprowadzeniem do procesu dydaktycznego. Obserwacja rzeczywistości szkolnej

1 Wątek ten rozszerza pozycja K. Illerisa (2006) *Trzy wymiary uczenia się*. Główne przesłanie monografii głosi, że uczenie się ludzi jest zadaniem złożonym i zawsze obejmuje trzy wymiary: emocjonalny, społeczny i poznawczy. Taki pogląd reprezentuje mniejszość polskich nauczycieli, a dydaktyka cały czas realizowana jest nader intelektualnie, kosztem zaniedbywania sfery emocjonalnej. Potwierdzeniem słów są wyniki badań B. Bartosz (2001) zawarte w pracy pt. *Psychologiczny portret ucznia: jak nauczyciele widzą ucznia*.

2 Artykuł M. Kolber *Samokontrola w procesie nauki języka obcego* (6/2008, „Języki Obce w Szkole”) wyjaśnia między innymi, w jaki sposób mechanizmy związane z samokontrolą mogą być wykorzystane do rozwinięcia własnego potencjału osobowego.

skłania nas do wniosku, że częstotliwość stosowania tej metody w polskiej szkole jest cały czas niezadowolająca. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że stosowanie metody projektu traktuje się jako odejście od rutyny lub jako ornament dydaktyczny, na przykład podczas hospitacji. Biorąc pod uwagę obraz współczesnej szkoły, która często jest krytykowana za swoje oderwanie od życia i małą aktywność uczniów, warto rozważyć częstsze stosowanie projektu na lekcji języka obcego. Można wnioskować, że jego zastosowanie spowoduje, że nasi uczniowie zaczną być samodzielni,

rozwiną własne strategie, wyzwalają w sobie motywację oraz ciekawość uczenia się. Dzięki nim uczący ma coraz rzadziej do czynienia z uczniami znudzonymi, bezradnymi i zależnymi od nauczyciela.

[Współczesna
edukacja
odkrywa
metodę projektu
na nowo.
W reformującej
się polskiej szkole
programy oparte na
tej metodzie zyskują
na atrakcyjności
ze względu na jej
liczne korzyści.]

Bibliografia

- Abramczyk, A. (2008) Czy rozwijanie autonomii jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych, „Języki Obce w Szkole”.
- Brophy, J. (2002) *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chałas, K. *Metoda projektów*. W: T. Pilch (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.* T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Figarski, W. (2003) *Proces Glottodydaktyczny w Szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gołębnik, B.D., Potyrała, D., Zamorska, B. (2002) *Ważne decyzje i działania. Przewodnik „projektowania”*. W: B.D. Gołębnik *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- *Pedagogika. Leksykon PWN*. B. Milerski, B. Śliwerski (red.) (2000) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J.P. (1992) *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Rosalska, M., Zamorska, B. (2002) *Teoretyczne podstawy projektów*. W: B.D. Gołębnik *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Wygotski, L. (1989) *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.

[Magdalena Kolber]

Nauczycielka języka angielskiego w VIII LO w Bydgoszczy, starszy wykładowca Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

O rozwoju zawodowym lektorów angielskiego języka prawniczego

[Aleksandra Łuczak]

Postulat ciągłego rozwoju zawodowego lektorów języka obcego to temat ważny i często powracający w dyscyplinie glottodydaktyki. Temat ten jest szczególnie istotny dla osób zajmujących się nauczaniem języków specjalistycznych.

Potrzeba szkoleń zawodowych jest istotna nie tylko dla długoterminowego rozwoju zawodowego nauczycieli, ale również instytucji, które ich zatrudniają, jeśli instytucje te zabiegają o wysoką jakość kształcenia na kursach i studiach, które oferują. Często władze uczelni z jednej strony wymagają od zatrudnionych u siebie lektorów, aby rozwijali swoją wiedzę z zakresu bardzo specjalistycznych tematów, które są omawiane na zajęciach języków obcych, najnowszych technologii, sposobów weryfikacji wiedzy za pomocą coraz to nowszych egzaminów certyfikatowych, z drugiej zaś strony nie wspierają nauczycieli ofertą szkoleń zawodowych. Dlatego też nauczyciele, aby sprostać wymaganiom pracodawców i rynku, muszą sami zadbać o rozwój zawodowy, wykazać się inicjatywą i podejmować wysiłki, które pozwolą im doskonalić warsztat pracy.

Dotyczy to w szczególności lektorów angielskiego języka prawniczego, których liczba w ostatnich latach znacznie wzrosła z powodu nowo powstałych wydziałów prawa i co za tym idzie większej liczby studentów zainteresowanych nauką tego języka. Nowa sytuacja okazała się bardzo wymagająca dla lektorów języka angielskiego i można powiedzieć, że była idealną ilustracją definicji nauczyciela angielskiego języka specjalistycznego zaproponowaną przez Petera Strevensa (1988:39), który pyta: *Kim jest nauczyciel języka specjalistycznego?* I odpowiada: *Prawie zawsze to nauczyciel języka ogólnego, od którego niespodziewanie wymaga się, aby zaczął uczyć studentów ze specjalistycznymi potrzebami. Takie doświadczenie to często szok!*

Z podobnym doświadczeniem mieli do czynienia lektorzy języka specjalistycznego na uczelniach, które otworzyły swoje podwoje dla młodych prawników. Od lektorów tych niespodziewanie zaczęto wymagać, aby prowadzili zajęcia angielskiego

języka prawniczego, co wiązało się ze zidentyfikowaniem potrzeb językowych studentów, opracowaniem kursu języka prawniczego, doбором lub często tworzeniem własnych materiałów dydaktycznych, przygotowaniem studentów do certyfikatowych egzaminów, a także pracą ze specjalistycznymi prawniczymi tekstami oraz zdobywaniem wiedzy z zakresu prawa.

W związku ze złożonością ról, jakie muszą wypełnić lektorzy języka prawniczego, słusznym byłoby określenie ich raczej terminem *praktycy* (ang. *practitioner*) niż *lektorzy* czy *nauczyciele*, jak zostało to zaproponowane przez Pauline Robinson w jej klasycznej już pozycji pod tytułem *ESP Today* (1991). Dlatego też w dalszej części artykułu będę wymiennie używać tego terminu, pisząc o lektorach języka angielskiego specjalizujących się w nauczaniu języka prawniczego.

Rozwijać się albo nie rozwijać – oto jest pytanie

Lektorzy języka angielskiego, którzy zdecydują się na rozpoczęcie swojej kariery w zakresie nauczania języka prawniczego, muszą posiadać pewne umiejętności i cechy charakteru, które pozwolą im w przyszłości stać się w pełni kompetentnymi praktykami. Williams (1981:91) wspomina o entuzjazmie, dynamice pracy, dobrych relacjach w miejscu pracy, wiedzy na temat studentów. Do listy tej należałoby również dodać odwagę, otwartość na nowe wyzwania, ciężką pracę, cierpliwość, chęć zdobywania nowej wiedzy oraz ciekawość i chęć eksperymentowania.

Nauczyciele języka angielskiego, którzy nie są rodzimymi użytkownikami tego języka, mogą obawiać się, że specyfika i złożoność języka prawniczego może wykraczać poza ich kompetencje. Jeśli zdecydują się na podjęcie wyzwania, muszą

zdawać sobie sprawę z ogromu zadania, jakie przed sobą postawią. Muszą też być świadomi zawłości i niuansów, jakie niosą ze sobą języki prawny i prawniczy. Dlatego też osoby, które zdecydowały się zaangażować w nauczanie angielskiego języka prawniczego, a które zazwyczaj nie posiadają podwójnego (tj. prawniczego i lingwistycznego) wykształcenia, muszą *przynajmniej interesować się dziedziną prawa lub mieć otwarty umysł na dziedzinę, którą przyjdzie im się zajmować* – zauważa Adams Smith (1983:37-38). Z kolei Jill Northcott (2008:40) uspokaja i przekonuje, że *to jak bardzo lektor języka prawniczego powinien zaangażować się w tematykę prawniczą będzie w dużej mierze zależało od tego jak szeroką wiedzę posiadają uczniowie, z którymi pracuje*. Dlatego też praca ze studentami prawa, a zwłaszcza z tymi, którzy dopiero zaczynają naukę nie będzie aż tak wymagająca jak zajęcia z prawnikami aktywnymi zawodowo i posiadającymi doświadczenie w zawodzie.

Zaangażowanie w pracę z językiem prawniczym wymaga od praktyków elastyczności, energii, wytrzymałości i odwagi, aby nie spocząć na laurach oraz, jak podsumowuje Jim Scrivener (2005:370), otwartości, chęci do poznawania nowej, bardzo fachowej dziedziny i zmierzenia się z nowym przedsięwzięciem. David Nunan (1992:3) jednakże zauważa, że najskuteczniejszą strategią jest (...) *wybranie przez samych nauczycieli elementów ich warsztatu, które chcieliby doskonalić*. W takiej sytuacji to *własne ja* nauczyciela staje się sednem i źródłem inspiracji do podjęcia wysiłków i działań mających na celu rozwój i doskonalenie zawodowe.

Władze uczelni często zbyt optymistycznie zakładają, że lektorzy języka angielskiego są przygotowani do kształcenia studentów w każdej specjalizacji języka. Zdają się zapominać, że (...) *odpowiedzialnością szkół jest stworzenie lektorom możliwości ustawicznego rozwoju zawodowego i zachęcenie ich do uczestniczenia w nich* (...) – jak krytykuje Jack C. Richards (2005:3). Niestety szkoły i uczelnie rzadko formułują spójne programy, których celem byłoby ułatwienie lektorom rozwijania ich umiejętności dydaktycznych oraz warsztatu metodycznego i tym samym zwiększenie efektywności kształcenia. Dlatego też rozwój zawodowy nauczycieli zazwyczaj przybiera formę aktywności typu „zrób to sam” i, jak pisze Dale Lang (1990:250), określa *proces ciągłego, intelektualnego rozwoju nauczycieli, opartego na doświadczeniu i analizie własnych postaw*. Wielu lektorów osiąga ten efekt poprzez czytanie fachowej literatury, refleksję, przemyślenia i naukę własną.

Rozwój zawodowy

Decyzja o podjęciu działań mających na celu taki rozwój jest zazwyczaj indywidualną inicjatywą lektora. Jednakże według Marii Wysockiej (2003:1) lektorzy muszą mieć świadomość, że (...) *proces rozwojowy kompetencji profesjonalnej rozpoczyna się w momencie podejmowania pracy dydaktycznej, a kończy się wraz z decyzją o zaprzestaniu tej pracy*. Ponadto, jak zauważa Jack C. Richards (2005:1), nie jest możliwe, aby (...) *nauczyciele opanowali wiedzę na temat wszystkiego, co powinni wiedzieć na etapie studiów*. W erze globalizacji, postępu technicznego i szybkiego rozwoju we wszystkich dziedzinach życia potrzeby rynku, na którym pracują nauczyciele, zmieniają się nieustannie, a obecnie nawet kilkakrotnie w ciągu trwania ich karier zawodowych. Elementem ich kwalifikacji, który przekształca się nieustannie wraz ze zmianami w otoczeniu ich macierzystych szkół czy uczelni muszących reagować na nie i na potrzeby otoczenia, jest wiedza merytoryczna, będąca oprócz wiedzy językowej nieodłącznym elementem każdego specjalistycznego kursu języka obcego.

Powyższy argument można zilustrować opisem sytuacji, w jakiej znaleźli się lektorzy języka angielskiego na polskich uczelniach, kiedy wraz ze wzrastającą liczbą studentów prawa pojawiła się potrzeba opracowania i poprowadzenia kursów prawniczego języka angielskiego, o czym wspomniałam już wyżej. Znaleźli się lektorzy, którzy mimo problemów wynikających z niewielkiej wiedzy czysto prawniczej zdecydowali się na rozpoczęcie kariery lektora języka prawniczego. Nie była to łatwa decyzja, gdyż w takich warunkach nawet doświadczeni lektorzy musieli po raz kolejny poczuć się jak nowicjusze, zacząć zgłębiać specjalistyczną wiedzę i wypracowywać *know-how*. To wyzwanie stało się dla ich szansą na wyspecjalizowanie się w niszowej odmianie języka angielskiego, a także okazją, aby podjąć ważną decyzję dotyczącą ich kariery zawodowej. Był to moment, w którym podjęli trudną decyzję o zaangażowaniu się w projekt wymagający wiele wysiłku, dodatkowej pracy, niosący ryzyko porażki, popełnienia błędu z braku wiedzy merytorycznej. Jednakże zdecydowali się, a to jest niezbędny i podstawowy warunek umożliwiający lektorom rozwój zawodowy, jak zauważa Kathleen Bailey i współautorzy (2001:5).

Nauczyciele też się uczą

Nauczyciele mogą się wiele nauczyć o nauczaniu poprzez obserwację siebie samych oraz krytyczną refleksję nad własnymi doświadczeniami. Klasa lekcyjna i sala wykładowa są miejscem, w którym nie tylko uczniowie czy studenci uczą się języka obcego,

języki w Europie

ale również nauczyciele dowiadują się, jak uczyć w tak zwanym procesie uczenia się nauczycieli (Freeman i Richards 1996). Proces ten może przyjmować formy różnorodnych czynności podejmowanych przez nauczycieli, których celem jest doskonalenie ich umiejętności, kształtowanie poglądów na temat nauczania i procesów myślowych, analizowanie własnych doświadczeń oraz zdarzeń występujących w czasie zajęć językowych.

Jim Scrivener w swojej książce *Learning Teaching* (2005:376) proponuje model nauczania i uczenia się (Rys. 1), w którym oprócz tradycyjnie obecnych etapów przygotowania i przeprowadzenia zajęć pojawia się propozycja analizy zdarzeń po zakończeniu zajęć. Scrivener postuluje potrzebę włączenia i wykorzystania opinii i reakcji innych nauczycieli poproszonych o obserwację zajęć, analizy własnych reakcji nauczyciela prowadzącego zajęcia poprzez przypomnienie i refleksję nad zdarzeniami z lekcji, po których powinny pojawić się wnioski i propozycje zmian. Tylko w ten sposób nauczyciele mogą zdobywać nowe doświadczenie i nieustannie rozwijać się w trakcie trwania ich kariery zawodowej.



Rys. 1. Model nauczania i uczenia się

Jim Scrivener przekonuje nauczycieli do ciągłego analizowania i przypominania sobie zdarzeń z przeprowadzonych lekcji, a zwłaszcza sytuacji, które były szczególnie udane lub, przeciwnie, zakończyły się niepowodzeniem. Autor proponuje wykorzystanie szczegółowego kwestionariusza, którego celem miałyby być zachęcenie lektorów do formułowania opinii na temat własnych doświadczeń, co korzystnie wpływa na motywację do wprowadzania zmian i jest inspiracją do dalszego rozwoju zawodowego i osobistego.

Kwestionariusz Scrivenera (2005:378-379) zawiera następujące części:

CZĘŚĆ A

Przywoływanie zdarzeń z lekcji

1. *Co robiłam(-łem) w czasie zajęć?*
2. *Co studenci robili w czasie zajęć?*
3. *Jaka była równowaga pomiędzy tym, co ja robiłam(-łem) na lekcji, a tym, co studenci robili na lekcji?*
4. *Czy padły jakiegokolwiek komentarze ze strony studentów?*
5. *Czy wystąpiła jakakolwiek ważna interakcja pomiędzy mną a studentami na lekcji?*
6. *Jakie były główne etapy lekcji?*
7. *Co wydarzyło się zgodnie z planem?*
8. *Co wydarzyło się niezgodnie z planem?*
9. *Przypomnij sobie moment, kiedy zmieniłaś(-łeś) plan? Czemu wybrałaś(-łeś) jedną opcję, a drugą odrzuciłaś/łeś?*

CZĘŚĆ B

Refleksja nad zdarzeniami z lekcji

1. *Wynotuj, z czego, co wydarzyło się na lekcji, jesteś dumna(-y).*
2. *W którym momencie lekcji czułaś(-łeś) się najlepiej? Dlaczego?*
3. *W którym momencie lekcji studenci czuli się najlepiej? Dlaczego?*
4. *W których momentach lekcji czułaś(-łeś), że studenci uczyli się czegoś?*
5. *W których momentach mogłaś/łeś wyrazić się precyzyjniej?*
6. *Która część lekcji najbardziej zaangażowała studentów?*
7. *Co było dla studentów największym wyzwaniem?*
8. *Kiedy czas nie został efektywnie wykorzystany?*
9. *W którym momencie lekcji czułaś(-łeś) się najmniej komfortowo?*
10. *Czy osiągnęłaś/osiągnąłś na lekcji zamierzone cele?*
11. *Czy studenci osiągnęli cel, jaki założyłaś(-łeś)?*

CZEŚĆ C

Wnioski

1. *Gdybyś miał(-a) powtórzyć tę lekcję, co zrobiłbyś(-abyś) tak samo?*
2. *Gdybyś miał(-a) powtórzyć tę lekcję, co zrobiłbyś(-abyś) inaczej?*
3. *Czego te zajęcia nauczyły Cię o planowaniu?*
4. *Czego te zajęcia nauczyły Cię o technikach nauczania?*
5. *Czego te zajęcia nauczyły Cię o Twoich studentach?*
6. *Czego te zajęcia nauczyły Cię o sobie samej/lym?*
7. *Czego te zajęcia nauczyły Cię o procesie uczenia się?*
8. *Zrób listę swoich życzeń/zmian/słabych punktów, którymi powinnaś/powinieneś zająć się w przyszłości.*
9. *Zrób listę swoich mocnych stron.*
10. *Pomyśl/napisz, jakim jesteś lektorem z punktu widzenia Twoich studentów. Jak to jest być uczonym przez Ciebie?*

Hanna Komorowska (2005:265) wymienia trzy źródła informacji, które mogą wykorzystać nauczyciele pragnący wziąć odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy: wykorzystanie dostępnej wiedzy, uzyskanie informacji zwrotnych od innych osób i autoobserwację. Najprostszym sposobem jest wykorzystanie dostępnej wiedzy o dobrych nauczycielach, których skuteczne zachowania mogą zostać włączone do własnego repertuaru. Dlatego też ważna jest wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami, zwłaszcza tymi, o których wiemy, że są skuteczni, osiągają dobre wyniki w nauczaniu lub oceny w czasie ewaluacji przez słuchaczy. Jak wylicza profesor Hanna Komorowska (2005:266-267), informacje zwrotne mogą zostać pozyskane od:

- słuchaczy – można zebrać je w formie odpowiedzi na krótkie kwestionariusze przeprowadzone na koniec zajęć, w czasie których nauczyciel eksperymentował z nowego rodzaju ćwiczeniami. Studenci mogą oceniać stwierdzenia typu: *Lubię pracować w grupach; Lubię wcielać się w przypisane mi role; Nauka gramatyki jest łatwa; Dzisiaj byłem aktywny;*
- profesjonalistów (np. koleżanek lub kolegów z pracy, metodyków, konsultantów metodycznych, przełożonych, którym ufamy) – możemy otrzymać je dzięki obserwacji zajęć prowadzonych przez innych nauczycieli lub zaproszenie innych na naszą lekcję i późniejsze omówienie ich spostrzeżeń.

Autoobserwacja i refleksja mają prowadzić do oceny własnych zajęć po ich przeprowadzeniu i zidentyfikowaniu słabych punktów. Przeprowadzić je można przy pomocy:

- zamieszczonego powyżej kwestionariusza (str. 38-39), który można wykorzystać do sformułowania zarówno wniosków na gorąco, zaraz po wyjściu z zajęć, jak i tych spisanych na spokojnie, kiedy już upłynie trochę czasu i będziemy mogli spojrzeć na nasze zajęcia bardziej obiektywnie;
- analizy krytycznych wydarzeń, które miały miejsce na zajęciach;
- dzienniczka lub techniki badań w działaniu (ang. *action research*), gdzie nauczyciele koncentrują się na obszarze, który chcieliby udoskonalić lub w którym chcieliby eksperymentować, przygotowują się do nowego zadania teoretycznie przez lekturę, wprowadzają nowe rozwiązanie w życie, potem je analizują i wyciągają wnioski do zastosowania w przyszłości. Badania w działaniu to studia nad sytuacją, w której znajduje się badacz, a ich celem jest ulepszenie tej sytuacji i poprawa jakości działania w jej obrębie. Badania te polegają na monitorowaniu własnych działań: ich planowanie, autoobserwacja i refleksja. Bardzo ważnym elementem badań w działaniu według Davida Nunana (1992) jest upowszechnienie ich wyników, co ma na celu zmotywowanie nauczycieli do poprowadzenia warsztatów dla innych lektorów lub złożenie propozycji artykułu na konferencję, w którym zostaną omówione przygotowania do badań, wyniki i wdrożone rozwiązania. Poprzez tę sugestię David Nunan podkreśla znaczenie kooperacji w badaniach w działaniu i poniekąd zobowiązuje nauczycieli do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi profesjonalistami, gdyż taka współpraca może stać się unikalnym i wartościowym źródłem inspiracji i rozwoju zawodowego.

Zdobywanie wiedzy merytorycznej

Nauczanie angielskiego języka prawniczego bez znajomości zagadnień prawa jest w zasadzie niemożliwe. Nauczyciele angielskiego języka prawniczego muszą posiadać przynajmniej podstawową wiedzę na tematy prawnicze, co potwierdza Jill Northcott (2008). Niestety lektorzy często przenoszą odpowiedzialność za organizację szkoleń na władze uczelni, a sami wykazują zbyt mało inicjatywy w stwarzaniu sobie możliwości poszerzenia wiedzy merytorycznej, która jest im potrzebna, aby nie czuć onieśmienia na specjalistycznych zajęciach, które prowadzą. W idealnej sytuacji lektorzy powinni mieć możliwość:

języki w Europie

- udziału w szkoleniach dotyczących różnych aspektów prawniczego języka angielskiego prowadzonych przez prawników doskonale znających język angielski;
- zapisania się na studia prawnicze lub przynajmniej udział w wykładach dla studentów prawa;
- udziału w zajęciach i wykładach na podyplomowych studiach prawniczych;
- udziału w seminarium doktoranckim dla studentów prawa;
- dostępu do dobrze wyposażonej biblioteki;
- dostępu do szkoleń na temat zasad przeprowadzania egzaminów z prawniczego języka angielskiego.

W rzeczywistości jednak nauczyciele sami muszą poszukiwać możliwości doskonalenia swojego warsztatu i poszerzania wiedzy, co często jest trudne ze względu na wysokie koszty udziału w takich wydarzeniach. Istnieje wiele sposobów na rozwijanie wiedzy z dziedziny prawa, wśród których można zaproponować:

- czytanie o prawie;
- pisanie o prawie;
- tworzenie własnych materiałów dydaktycznych;
- udział w konferencjach/seminariach/szkoleniach;
- udział w konferencji lub seminarium z prezentacją/referatem/warsztatem;
- zgłoszenie wniosku o unijne dofinansowanie udziału w szkoleniu;
- wystąpienie o grant w ramach programów Erasmus lub Comenius;
- napisanie rozprawy doktorskiej;
- napisanie podręcznika;
- prowadzenie kursów dla prawników aktywnych zawodowo;
- rozmawianie z profesjonalistami: znajomymi prawnikami, krewnymi prawnikami, prawnikami zatrudnionymi na uczelni, na której pracujemy;
- udzielanie korepetycji, np. znajomemu prawnikowi;
- tworzenie bloga edukacyjnego lub strony internetowej poświęconej językowi prawniczemu;
- tworzenie banku materiałów dydaktycznych i wymianę materiałów wraz z innymi lektorami;
- wymianę doświadczeń z innymi lektorami;
- obserwowanie zajęć prowadzonych przez innych lektorów;
- przygotowanie warsztatu dla lektorów;
- stworzenie grupy wspierającej rozwój zawodowy lektorów (odkrycie, że nasi koledzy w pracy mają podobne problemy może przywrócić nam komfort psychiczny);
- nawiązywanie kontaktów zawodowych poprzez organizacje i stowarzyszenia skupiające nauczycieli języków obcych (np. IATEFL, EULETA).

Jak widać, możliwości rozwoju zawodowego są w zasadzie nieograniczone. W ich wyborze należy uwzględnić fakt, że każdy kontekst, w którym nauczany jest język prawniczy, jest inny. Oprócz wiedzy merytorycznej praktycy języka prawniczego muszą wypracować własne metody pracy i *know-how* oraz dostosować proces nauczania do specyficznych parametrów i potrzeb słuchaczy w danym kontekście edukacyjnym, a w szczególności ich:

- wieku i doświadczenia;
- potencjału intelektualnego;
- zaawansowania językowego;
- potrzeb w zakresie omawianych treści, ról, jakie będą wypełniali w przyszłości;
- sprawności uczenia się;
- wielkości grupy.

Stałe pogłębianie wiedzy merytorycznej w zakresie specjalności nauczanego języka angielskiego, jak również umiejętności związanych z modelowaniem kursów i dostosowywaniem ich do indywidualnych potrzeb słuchaczy pozwoli lektorom na awans na kolejne szczeble rozwoju zawodowego, na których z lektorów staną się praktykami, ekspertami i specjalistami.

Przykład ram kwalifikacji *Continuing Professional Development* (CPD) osiąganych poprzez nauczycieli języków obcych w czasie trwania ich karier zawodowych został opracowany przez British Council i wygląda następująco:



Ramy CPD mogą służyć lektorom języka obcego, zwłaszcza młodym i dopiero rozpoczynającym swoje kariery zawodowe nauczycielom, jako drogowskazy wyznaczające kierunek rozwoju, cele do osiągnięcia i drogę do przebycia, co w rezultacie pozwoli im czerpać z pracy satysfakcję, uchroni przez wypaleniem zawodowym i pozwoli na awans zawodowy.

Podsumowanie

Profesjoniści w edukacji to praktycy, którzy przez cały okres kariery zawodowej pozostają otwarci na zmiany i wyzwania. Ich rozwój zawodowy trwa tak długo, jak trwają ich kariery zawodowe – od świeżo wykwalifikowanego absolwenta do doświadczonego lektora, którego kariera może ewoluować w kierunku specjalisty wspierającego i szkolącego młodszych kolegów, autora materiałów dydaktycznych, konsultanta metodycznego. Rozwój zawodowy lektorów jest niezbędny, aby z biegiem lat wciąż czerpali oni satysfakcję z pracy zawodowej, nie popadli w frustrację i nie poddali się wypaleniu zawodowemu. Rozwój ten wymaga wyznaczenia sobie celu, do którego zmierzamy, zaplanowania drogi i czasu, w jakim chcemy nasz cel osiągnąć, a potem konsekwentnego dążenia do realizacji założonego planu. Rozwój zawodowy jest zatem złożonym procesem, na który składają się doświadczenie, refleksja i ciągłe uczenie się, w wyniku których nauczyciele doskonalą swoją wiedzę, umiejętności, profesjonalizm i cechy osobowościowe. Wymaga inicjatywy własnej nauczyciela.

Oczekiwanie, że uczelnia lub szkoła, w której jesteście zatrudnieni, otworzy przed nami możliwości różnorodnych szkoleń pozwalających na doskonalenie umiejętności i warsztatu, nie może być jedyną strategią rozwoju. Tylko ci nauczyciele, którzy wykazują się odwagą w podejmowaniu nowych wyzwań i nie boją się zmian, dostają szansę na zbudowanie swojej pozycji na rynku. W środowisku lektorów, jak w każdej innej grupie zawodowej, widoczne jest współzawodnictwo, a szkoły i uczelnie, zwłaszcza w obliczu kryzysu, szukają oszczędności również poprzez ograniczenia wydatków na szkolenia.

Lektor profesjonalista sam kreuje wizję swojego zawodowego rozwoju. Rozumie, na jakim etapie swojej kariery się znajduje i jakie poziomy jeszcze przed nim. Rozumie, że każde zadanie, którego się podejmuje, może być inspiracją do kolejnych. Dlatego też w rozwoju zawodowym nauczycieli tak ważną rolę odgrywają inicjatywa własna, przedsiębiorczość oraz kreatywność w poszukiwaniu możliwości kształcenia, które być może przekonają władze uczelni lub szkoły, w której pracujemy, do wsparcia tych przedsięwzięć, również finansowo.

Bibliografia

- Adams Smith, D. (1983) ESP teacher-training needs in the Middle East. *ESP Journal*, vol. 2.
- Bailey, K., Curtis, A., & Nunan, D. (2001) *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Heinle and Heinle.
- Freeman, D., Richards, J.C. (1996) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lang, D. (1990) A blueprint for teacher development. W: J. Richards, D. Nunan (red.) *Second Language Teacher Education*. CUP.
- Northcott, J. (2008) Language education for law professionals. W: J. Gibbons, M.T. Turell (red.) *Dimensions of Forensic Linguistics*, 27-45. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. (2005) *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge Language Education.
- Robinson, J. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall International Language Teaching.
- Scrivener, J. (2005) *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Education.
- Strevens, P. (1988) The learner and the teacher of ESP. W: Chamberlain & R.J. Baumgardner, (red.) *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT Document 128. Modern English Publications in association with the British Council, 39-44.
- Williams, R. (1981) The potential benefits to the ESP profession from greater awareness of developments and practices in L1 Communication Skills learning. W: *The ESP Teacher: Role, development and prospects*, ELT Document 112. London: British Council Teaching Information Centre.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

[Aleksandra Łuczak]

Anglistka, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Od 1997 r. pracuje w Akademii Leona Koźmińskiego, gdzie kieruje Pracownią Angielskiego Języka Prawniczego i prowadzi zajęcia języka angielskiego dla studentów Kolegium Prawa, wykłady w języku angielskim poświęcone zagadnieniom *English for Law*, *Law in Film*, *Business Culture*, *Academic Writing* i *Business Writing*. Autorka licznych artykułów poświęconych nauczaniu języków obcych dla celów specjalistycznych oraz materiałów dydaktycznych do nauki angielskiego języka prawniczego. Współpracuje jako metodyk i trener ze szkołami językowym. Właścicielka wydawnictwa PER SE.

języki w Europie

Strategie tłumaczeniowe

stosowane podczas przekładu nazw własnych na przykładzie wybranych polsko-angielskich artykułów z Wikipedii – analiza jakościowa i ilościowa

[Bartosz Poluszyński]

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki jakościowej i ilościowej analizy strategii tłumaczeniowych, zastosowanych podczas przekładu (z języka polskiego na angielski) nazw własnych w 10 wybranych artykułach z Wikipedii. Autor podejmuje próbę dyskusji na temat przyczyn częstego stosowania pewnych strategii tłumaczeniowych, a widocznego omijania innych.

W codziennej praktyce nauczycielskiej glottodydaktycy często spotykają się z poważnymi błędami przekładoznawczymi dotyczącymi nazw własnych. Wynika to głównie z mylnego założenia powszechnego wśród uczniów, ale i części młodszych nauczycieli, że nazwy własne należy zawsze tłumaczyć. I tak dla przykładu jednostka leksykalna kościół Mariacki tłumaczona jest błędnie na język angielski jako *(The) Mariackil/Mariacky Church* lub *St. Mary's Church*, podczas gdy jedyny poprawny (uznany w świecie) ekwiwalent to *St. Mary's Basilica* (technika wymiany – por. Tab. 2.). Błędne jest również założenie, że z języka polskiego nie wolno lub nie powinno się przenosić żadnych jednostek onomastycznych do języka docelowego, lecz należy je jakoś zmodyfikować – choćby przez transkrypcję/transliterację albo próbę tłumaczenia. Otrzymujemy wówczas takie osobliwości jak *The Vavel Castle* zamiast po prostu Wawel albo *The Black Pond* w miejsce Czarnego Stawu u stóp Rysów (technika przeniesienia – por. Tab. 1.).

Z powyższych względów – szczególnie w dzisiejszym świecie, w którym szybko zacierają się granice między państwami i różne kultury (wraz z nazwami własnymi) przenikają się coraz mocniej – edukacja przekładoznawcza powinna stanowić stały element i kształcenia nauczycieli i późniejszego nauczania języka obcego. Integralną częścią takiej edukacji powinno być również podstawowe szkolenie z zakresu onomastyki, wzbogacające warsztat metodyczny ambitnego glottodydaktyka. Bo jeśli my sami – dydaktycy języków obcych¹ – będziemy świadomi praw, jakimi rządzą się tłumaczenia jednostek onomastycznych, będziemy w stanie przekazać tę wiedzę następnym pokoleniom obywateli XXI wieku i wyposażymy je w kolejne narzędzia do skutecznego podboju Europy i świata.

Jak twierdzi Krzysztof Hejwowski (2004), nazwa własna (imię własne) to – w odróżnieniu od nazwy pospolitej – jednostka leksykalna, którą posługujemy się wielokrotnie w celu

identyfikacji danego konkretnego, unikatowego w danym kontekście obiektu, z reguły niewymagająca stosowania dodatkowych technik identyfikacyjnych. Jak wspomina z kolei Kazimierz Rymut (1987), wyróżnić można dwie duże grupy nazw własnych: jedna z nich to nazwy osobowe odnoszące się do ludzi, a druga to nazwy geograficzne nazywające miejsca.

Jak podaje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (2003:246-247), imię własne (nazwa własna, łac. *nomen proprium*) jest to wyrażenie, które może być użyte w zdaniu tylko do wskazania jakiegoś indywidualnego przedmiotu, do wyróżnienia go

spośród innych przedmiotów – przy czym termin *przedmiot* jest tu rozumiany szeroko i obejmuje zarówno przedmioty *sensu stricto*, jak i osoby.

Najczęstsze użycie ww. nazw własnych to tzw. użycie referencyjne, tj. ich zdolność do wskazywania (wyróżniania) przedmiotów rzeczywistości. Wyrażenia te – w odróżnieniu od innych nazw jednostkowych – nie są wykładnikami pojęć, tj. nie mają znaczenia (konotacji w sensie logicznym). Ich właściwością definicyjną, która determinuje ich status w języku, jest to, że są one tzw. czystymi przedmiotami fonemicznymi – formami bez znaczenia. Ponieważ nazwy własne same w sobie nic nie znaczą, nie mogą też samodzielnie niczego oznaczać, tj. nie mając konotacji (treści językowej), nie mogą mieć denotacji (indywidualnego przedmiotu

identyfikowanego za pomocą nazwy).

Podsumowując, w odróżnieniu od nazw pospolitych (łac. *appellativa*), które coś znaczą, tj. mają znaczenie i jako takie przysługują całym klasom łatwo definiowalnych jednostek, nazwy własne jedynie nazywają, a zatem przysługują konkretnym jednostkom; co więcej podstawą funkcjonowania nazw własnych jest właśnie ów związek nominacyjny istniejący między konkretnym indywidualnym przedmiotem pozajęzykowym (np. osobą) i przedmiotem językowym (imieniem i nazwiskiem tej osoby). Ów przedmiot językowy (nazwa własna) istnieje wyłącznie dlatego, że istnieje również indywidualny przedmiot pozajęzykowy (konkretna rzecz lub osoba), np. Lech Wałęsa, Stare Miasto w Krakowie, Kłapouchy.

[W dzisiejszym świecie, w którym szybko zacierają się granice między państwami, różne kultury (wraz z nazwami własnymi) przenikają się coraz mocniej – edukacja przekładoznawcza powinna stanowić stały element kształcenia nauczycieli i późniejszego nauczania języka obcego.]

¹ Piszący te słowa jest doświadczonym glottodydaktykiem języka angielskiego, obchodzącym w tym roku 20-lecie praktyki nauczycielskiej.

języki w Europie

Dział nauki poświęcony nazwom (imionom) własnym to onomastyka. Etymologicznie termin pochodzi z języka greckiego, w którym rzeczownik *ónōma* oznacza *imię*, natomiast imiesłów *onomastikós* – *związany z imieniem*. W *Encyklopedii języka polskiego* (1999:242-248) czytamy, że – jako osobny dział nauki – onomastyka nie jest jednorodna i dzieli się na dwie główne obszerne gałęzie badające poszczególne grupy nazw własnych, co potwierdza również Rymut (1987). Są to:

1. antroponimia (antroponomastyka) – bada nazwy osobowe, tj. imiona, nazwiska, przydomki oraz przezwiska osób, np. Bartosz Poluszyński, Krzysztof Puma Piasecki;
2. toponimia (toponomastyka) – bada nazwy miejscowe (geograficzne), a w szczególności:
 - nazwy kontynentów, państw i krajów, np. Stany Zjednoczone, Polska;
 - nazwy miejscowości i wszelkich osiedli ludzkich, np. Osiedle AK, Opole ↔ ojkonimia;
 - nazwy zbiorników wodnych, np. jezioro Bajkał, Ocean Spokojny ↔ hydronimia;
 - nazwy pasm górskich, gór i szczytów, np. Góry Opawskie, Biskupia Kopa ↔ oronimia;
 - nazwy lasów, borów i zagajników, np. Bory Tucholskie, Puszcza Białowieska ↔ drimonimia;
 - nazwy jaskiń, np. Jaskinia Mylna, Postońska Jama (w Słowenii) ↔ speleonimia;
 - nazwy ulic, placów itd., np. plac Konstytucji, Aleje Jerozolimskie ↔ plateonimia/urbanonimia (są to propozycje nazw, jak dotąd nieusankcjonowane formalnie).

Oprócz powyższych dwóch głównych gałęzi onomastyka zajmuje się również innymi nazwami własnymi, wśród których można wyróżnić następujące pola semantyczne:

- nazwy dynastii, np. dynastia Tudorów, dynastia Wazów;
- nazwy zwierząt, np. Burek (pies), Mruczek (kot), Kłapouchy (osioł) ↔ zoonimia;
- nazwy instytucji i organizacji, np. Urząd Marszałkowski w Opolu, Unia Europejska;
- nazwy przedmiotów i obiektów, np. Forum (tu: hotel), Telimena (tu: kawiarnia), Stefan Batory (tu: statek), Pędzący Królik (tu: restauracja) itd.

Tłumaczenia nazw własnych stanowią coraz poważniejsze wyzwanie dla tłumaczy, gdyż coraz częściej muszą oni zmagać się z jednostkami języka, które są silnie nacechowane obcymi kulturami – często nieobecnymi w innych kulturach i innych społecznościach. Problem ten jest spotykany na przykład w tłumaczeniach tekstów historycznych, ale dużo powszechniej występuje on dziś w przekładach tekstów geograficzno-turystycznych oraz w licznych tłumaczeniach literatury. Tym, co pozwala mimo wszystko przetłumaczyć konkretną nazwę własną są strategie tłumaczeniowe – specjalne techniki przekładu stosowane przy napotykanym trudnościach. Strategie te – w największym skrócie – to świadome techniki (zabiegi) tłumaczeniowe,

[Tłumaczenia nazw własnych stanowią coraz poważniejsze wyzwanie dla tłumaczy, gdyż coraz częściej muszą oni zmagać się z jednostkami języka, które są silnie nacechowane obcymi kulturami – często nieobecnymi w innych kulturach i innych społecznościach.]

jakie podejmuje tłumacz doświadczający trudności z przetłumaczeniem konkretnej jednostki leksykalnej w konkretnym tłumaczonym tekście.

Tematyką strategii tłumaczeniowych w przekładzie zajmowało się do tej pory wielu teoretyków i praktyków przekładoznawstwa stosowanego, m.in. Nida (1964), Krings (1986), Newmark (1988a, 1988b), Loescher (1991), Hervey & Higgins (1992), Chesterman (1997), Bell (1998), Venuti (1998), Jaaskelainen (1999), Graedler (2000), Harvey (2003), Fernandes (2006), Belczyk (2007). Nazwy własne stanowią przedmiot badań tylko niektórych z wyżej wymienionych autorów, wśród których Peter Newmark zajmuje szczególne miejsce w tym względzie. Autor

ten stworzył bowiem zarys klasyfikacji najczęstszych strategii tłumaczeniowych stosowanych podczas przekładu nazw (imion) własnych. Uzupełniając ów zarys o rozważania innych ww. autorów, możemy przyjąć, że strategie te są następujące:

1. **przeniesienie** (ang. *transference*) – jednostka leksykalna z języka źródłowego jest przenoszona bez jakichkolwiek modyfikacji lub z bardzo niewielkimi (np. fleksyjnymi) do języka docelowego, np.:
 - New Jersey ↔ New Jersey;
 - Tadeusz Kościuszko ↔ Tadeusz Kościuszko;
2. **wymiana** (ang. *substitution*) – jednostka leksykalna z języka źródłowego jest zastępowana uznaną, powszechnie używaną

i najczęściej usankcjonowaną prawnie (np. w źródłach geograficznych oraz turystycznych) jednostką w języku docelowym, która jest logicznie powiązana z leksemem źródłowym, np.:

– New York ⇔ Nowy Jork (por. New Jersey ⇔ Nowy Dżerzej / Nowy Dżerzej / Nowy Dżerzi?);
– kościół Mariacki ⇔ St. Mary's Basilica;

3. tłumaczenie (ang. *translation*) – jednostka leksykalna z języka źródłowego jest tłumaczona najczęściej literalnie (dosłownie) na język docelowy, np.:

– Pacific Ocean ⇔ Ocean Spokojny;
– Muzeum Wojska Polskiego ⇔ (The) Museum of the Polish Army;

4. modyfikacja (ang. *modification*) – jednostka leksykalna z języka źródłowego jest zastępowana jednostką leksykalną w języku docelowym, która w sensie logiczno-przekładoznawczym nie jest powiązana z leksemem źródłowym, ale w kulturze docelowej ma podobne konotacje, wywołuje podobne skojarzenia i kontekstowe implikacje; innymi słowy, stanowi ona – jak nazwali to Hervey & Higgins (1992) – *kulturową transplantację*, np.:

– Winnie the Pooh ⇔ Kubuś Puchatek (*Winnie* to nie Kubuś, a *Pooh* to nie Puchatek);
– Sejm ⇔ Polish National Parliament (funkcjonuje również przeniesiony leksem *The Sejm/Sejm*);

5. transkrypcja/transliteracja (ang. *transcription/transliteration*) – są to formy adaptacji jednostki źródłowej do fonetyczno-fonologicznych, morfologicznych i gramatycznych reguł, obowiązujących w języku docelowym; może tu chodzić na przykład o pomijanie polskich znaków diakrytycznych w tłumaczeniach na język angielski albo o zamianę cyrylicy na alfabet łaciński, np.:

– Kraków ⇔ Krakow/Cracow;
– Мы взлетаем ⇔ Mi vzletaiem (ang. *We fly high*);

6. dodanie (ang. *addition*) – jest to celowe dodanie do nazwy źródłowej pewnego elementu/elementów w języku docelowym, które pozwolą odbiorcy lepiej zrozumieć daną nazwę własną z języka źródłowego, np.

– Smok Wawelski ⇔ dragon Smok Wawelski (dodany tu leksem *dragon* tłumaczy odbiorcy, z jaką postacią ma do czynienia);

– Podgórze ⇔ the town of Podgórze (dodany tu leksem *the town of* tłumaczy odbiorcy, jakiego rodzaju miejscowością jest Podgórze)

7. objaśnienie/przypis/nota translatorska (ang. *gloss/translator's note*) – tłumacz niejako wyjaśnia odbiorcy w języku docelowym, co oznacza dana jednostka

leksykalna w języku i kulturze źródłowej – najczęściej w nawiasie, w przypisie dolnym lub w przypisach końcowych, np.:

– Mordor ⇔ Mordor (Czarna Dolina);
– Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego ⇔ Ministry Of Public Security of Poland*
(* *Polish secret police, intelligence and counter-espionage service*).

W celu zbadania, w jakich proporcjach stosowane są wyżej wymienione strategie podczas przekładu nazw własnych, autor niniejszego artykułu zlecił w swojej grupie badawczej wykonanie niewielkiego badania empirycznego. W badaniu tym dokonano jakościowej i ilościowej analizy strategii tłumaczeniowych, zastosowanych podczas przekładu (z języka polskiego na angielski)

nazw własnych w 10 wybranych artykułach z Wikipedii. Artykuły te to (alfabetycznie):

- *Kraków*,
- *Kubuś Puchatek*,
- *Mazury*,
- *Namysłów*,
- *Opole*,
- *Poznań*,
- *Tatry*,
- *Warszawa*,
- *Władca Pierścieni*
- *Wrocław*.

Badanie polegało na wypisaniu wszystkich nazw własnych występujących w polskich artykułach, a następnie – na przeanalizowaniu ich anglojęzycznych ekwiwalentów i uporządkowaniu tak powstałych par jednostek leksykalnych w tabeli, zależnie od strategii tłumaczeniowej zastosowanej przez tłumacza podczas przekładu. Poszczególne jednostki leksykalne zostały umieszczone w Tabelach 1.-7. w kolejności, w jakiej były lokalizowane w artykułach Wikipedii.

Strategie
tłumaczeniowe
to świadome
techniki (zabiegi)
tłumaczeniowe,
jakie podejmuje
tłumacz
doświadczający
trudności
z przetłumaczeniem
konkretnej
jednostki
leksykalnej
w tłumaczonym
tekście.

języki w Europie

Tabela wyników 1.
– przeniesienie (ang. *transference*)

Tekst źródłowy (pol.)	Tekst docelowy (ang.)
1. Wawel	Wawel
2. Płaszów	Płaszów
3. Raclawice	Raclawice
4. Tadeusz Kościuszko	Tadeusz Kościuszko
5. Stanisław Wyspiański	Stanisław Wyspiański
6. Nowa Huta	Nowa Huta
7. Grzegórzki	Grzegórzki
8. Łagiewniki Borek Fałęcki	Łagiewniki Borek Fałęcki
9. Czyżyny	Czyżyny
10. Wzgórza Krzesławickie	Wzgórza Krzesławickie
11. Bieńczyce	Bieńczyce
12. Ełk	Ełk
13. Mikołajki	Mikołajki
14. Salzburg	Salzburg
15. Gazeta Ludowa	Gazeta Ludowa
16. Spychowo	Spychowo
17. Kluczbork	Kluczbork
18. Katowice	Katowice
19. Ostrów	Ostrów
20. Ostrówek	Ostrówek
21. Środa	Środa
22. Chwaliszewo	Chwaliszewo
23. Tarnowo Podgórne	Tarnowo Podgórne
24. Swarzędz	Swarzędz
25. Czarny Staw	Czarny Staw
26. Morskie Oko	Morskie Oko
27. Giewont	Giewont
28. Hala Gąsienicowa	Hala Gąsienicowa
29. Smeagol	Smeagol
30. Aragorn	Aragorn
31. Saruman	Saruman
32. Gondor	Gondor
33. Pole Mokotowskie	Pole Mokotowskie
34. Królikarnia	Królikarnia
35. Wilanów	Wilanów
36. Krasiński	Krasiński
37. Bródno	Bródno
38. Jazdów	Jazdów
39. Płock	Płock

Tabela wyników 2.
– wymiana (ang. *substitution*)

Tekst źródłowy (pol.)	Tekst docelowy (ang.)
1. Mazury	Masuria
2. Kraków	Cracow
3. Wisła	Vistula
4. Kazimierz Wielki	Casimir III the Great
5. Liga Hanzeatycka	The Hanseatic League
6. Jura Krakowsko-Częstochowska	Jurassic Rock Upland
7. Kościół Mariacki	St. Mary's Basilica
8. Rycerze Zakonu Krzyżackiego	Knights of Teutonic Order
9. Pokój Toruński	The Peace of Thorn
10. Traktat Weławski	Treaty of Wehlau
11. Wojna polsko-bolszewicka	Polish-Soviet War
12. Wiedeń	Vienna
13. Armia Krajowa	Polish Home Army
14. Kraina Tysiąca Jezior	Masurian Lake District
15. Odra	Oder River
16. Morze Bałtyckie	Baltic Sea
17. Karol IV Luksemburski	Charles IV of Bohemia
18. Śląsk	Silesia
19. Górny Śląsk	Upper Silesia
20. Kościół NMP	The Church of Our Lady
21. Bolesław Chrobry	King Boleslaus the Brave
22. Trakt Królewsko-Cesarski w Poznaniu	The Royal-Imperial Router in Poznań
23. Prowincja Poznańska	The Province of Posen
24. Kościół św. Jacka	St. Hyacinth's Church
25. Warszawa	Warsaw
26. Dolny Śląsk	Lower Silesia
27. Wielkie Księstwo Krakowskie	The Grand Duchy of Krakow
28. Złoty Wiek	The Golden Age
29. Królestwo Polskie i Wielkie Księstwo Litewskie (Rzeczpospolita Obojga Narodów)	Polish-Lithuanian Commonwealth
30. Książę Pruski	Duke of Prussia
31. Liga Narodów	League of Nations

Kontynuacja tabeli 2 na stronie 47.

języki w Europie

Tabela wyników 5.
– transkrypcja (ang. *transcription*)

Tekst źródłowy (pol.)	Tekst docelowy (ang.)
1. Kraków	Krakow
2. Pomezania	Pomesania
3. Mrągowo	Mragowo
4. warmińsko-mazurski	Warmian-Masurian
5. Zygmunt III Waza	Sigismund III Vasa
6. Wrocław	Wroclaw

Tabela wyników 6.
– dodanie (ang. *addition*)

Tekst źródłowy (pol.)	Tekst docelowy (ang.)
1. Smok Wawelski	dragon Smok Wawelski
2. Podgórze	the town of Podgórze
3. hejnał mariacki	a trumpet call hejnał mariacki
4. Wieliczka	Wieliczka salt mine
5. Ojców	village of Ojców
6. Widawa	Widawa River
7. Wyspa Pasięka	Wyspa Pasięka Island
8. Młynówka	the Młynówka (channel)
9. Tatry	Tatra Mountains
10. Orawa-Nowy Targ	Orawa-Nowy Targ Basin
11. Łazienki	Łazienki Palace (palace on the water)

Tabela wyników 7. – objaśnienie/przypis/nota translatorska (ang. *gloss/translator's note*)

Tekst źródłowy (pol.)	Tekst docelowy (ang.)
1. Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego	Ministry of Public Security of Poland (Polish secret police, intelligence and counter-espionage service)
2. Mordor (Czarna Dolina)*	Mordor
3. Niziołek (rasa)*	Hobbit
4. Gandalf (czarodziej)*	Gandalf
5. Moria (śródziemie)*	Moria
6. Wrocław	Wroclaw

* W przypadku tychże jednostek leksykalnych pierwotne tłumaczenie odbywało się z pewnością w kierunku z języka angielskiego na język polski, czyli odwrotnie niż w pozostałych analizowanych wyżej przypadkach. Przykłady te uwzględniono jednakże w badaniu ze względu na występujące w nich noty translatorskie.

Po uporządkowaniu wszystkich 131 zlokalizowanych przypadków nazw własnych w odpowiednich tabelach wyniki zestawiono w postaci jeszcze jednej zbiorczej tabeli, w której dodatkowo uwzględniono procentowy udział każdej z siedmiu strategii w łącznej liczbie wystąpień nazw własnych. Wyniki te przedstawia Tabela 8. (na stronie obok).

Jak widać w Tabeli 8., najczęściej stosowaną przez tłumaczy strategią ww. 10 artykułów Wikipedii było zastąpienie (43/131, tj. 33 proc.). Powszechność tej strategii można tłumaczyć coraz szerszym występowaniem w kulturze anglojęzycznej utrwalonych i powszechnie stosowanych ekwiwalentów polskich jednostek leksykalnych, szczególnie geograficznych, co widać w Tabeli 2. Strategia ta wiąże się jednak z pewnym wysiłkiem, jaki musi podjąć tłumacz w celu sprawdzenia, czy dana nazwa własna posiada już taki utrwalony odpowiednik w obcym języku, czy też nie, bowiem błąd zaniechania może się w tym przypadku okazać zgubny dla jakości tłumaczenia. W epoce wszechobecnego Internetu czynność taka nie powinna jednak stanowić poważnego problemu.

Przeniesienie to druga najpopularniejsza i zarazem najprostsza w zastosowaniu strategia, po którą sięgali tłumacze badanych tu artykułów Wikipedii (39/141, tj. 33 proc.). Jak widać w Tabeli 1., podobnie jak w Tabeli 2. (zastąpienia), obok najczęściej występujących tu nazw geograficznych pojawiają się również nazwy własne osobowe. Tłumacze – prawdopodobnie nie mogąc zlokalizować utrwalonych i powszechnie stosowanych w języku docelowym ekwiwalentów jednostek źródłowych – po prostu przenieśli je w całości do języka docelowego, w ogóle ich nie modyfikując (nawet poprzez transkrypcję bądź transliterację).

Trzecią najczęstszą strategią okazała się modyfikacja (14/131, tj. 11 proc.), którą zazwyczaj – choć nie jedynie (zob. Tabela 4.) – stosowano w przypadkach tłumaczeń tekstów typowo literackich (np. powieści), a nie ogólnoużytkowych (np. przewodników turystycznych). Stosowanie tej strategii wynikało przede wszystkim z konieczności odzwierciedlenia natury postaci literackich bądź charakterystyki miejsc w języku docelowym, podobnie jak wcześniej uczynił to autor w wersji źródłowej.

Tłumaczenie okazało się czwartą najczęściej stosowaną strategią w warsztacie tłumaczy przekładających badane tu artykuły Wikipedii (13/131, tj. 10 proc.). Jak widać w Tabeli 3., większość leksemów w tej kategorii to nazwy własne budynków, instytucji oraz organizacji, w przypadku których tłumaczenie

Tabela 8. – zestawienie wyników

Strategia tłumaczeniowa	Liczba strategii (% wszystkich)	Przykłady
1. zastąpienie	43 (33%)	Morze Bałtyckie ==> Baltic Sea
2. przeniesienie	39 (30%)	Nowa Huta ==> Nowa Huta
3. modyfikacja	14 (11%)	Warszawianka ==> The Song of Warsaw
4. tłumaczenie	13 (10%)	Polska Akademia Umiejętności ==> Polish Academy of Learning
5. dodanie	11 (8%)	Łazienki ==> Łazienki Palace (palace on the water)
6. transkrypcja	6 (5%)	Kraków ==> Krakow
7. objaśnienie/nota translatorska	5 (4%)	Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego ==> Ministry of Public Security of Poland* (*Polish secret police, intelligence and counter-espionage service)
Razem wszystkie strategie	131 (100%)	

okazało się najkorzystniejszą strategią, gwarantującą jasność w zrozumieniu danej nazwy własnej przez docelowego odbiorcę. Tłumacz – przed próbą przekładu – powinien jednak najpierw upewnić się, czy dana nazwa własna nie ma już innego, wcześniejszego i utrwalonego tłumaczenia, a jeśli takie ma, wówczas zastosować strategię zastąpienia zamiast tłumaczenia.

W 11 przypadkach na 131 wystąpień (8 proc.) tłumacze badanych artykułów zastosowali strategię dodania, w której postanowili niejako uzupełnić daną nazwę – najczęściej geograficzną – pewną dodatkową informacją objaśniającą docelowemu odbiorcy naturę/ charakter miejsca bądź postaci. W kilku przypadkach trzeba jednak stwierdzić pojawienie się zjawiska tzw. pleonazmów, tj. wyrażień składających się z wyrazów znaczących to samo lub prawie samo, których łączne użycie najczęściej oceniane jest jako błąd, np. *cofać się w tył, wracać z powrotem*, a w naszym przypadku – *dragon Smok Wawelski* bądź *trumpet call hejnał mariacki*.

W kilku przypadkach tłumacze zastosowali strategię transkrypcji (6/131, tj. 5 proc.) i – jak widać w Tabeli 5. – przypadki te dotyczyły albo polskich znaków diakrytycznych (tj. zastąpienia ich łacińskimi odpowiednikami liter bez znaków diakrytycznych), albo dostosowania danej nazwy do anglojęzycznych realiów fonetyczno-fonologicznych i/lub morfologicznych.

Najrzadziej stosowaną strategią w naszym badaniu okazało się dodatkowe objaśnienie/przypis/nota translatorska tłumacza (5/131, tj. 4 proc.). Technika ta rzeczywiście jest stosowana

nieczęsto przez tłumaczy, gdyż h – po pierwsze – wydłuża ona długość tekstu docelowego w stosunku do źródłowego, a po drugie – może być odebrana przez docelowego odbiorcę jako

Tłumacz – przed próbą przekładu – powinien najpierw upewnić się, czy dana nazwa własna nie ma już innego, wcześniejszego i utrwalonego tłumaczenia, a jeśli takie ma, wówczas zastosować strategię zastąpienia zamiast tłumaczenia.

brak wiary w czytelnika i w to, że może on sam spróbować sprawdzić daną informację w dostępnych sobie zasobach wiedzy. Z powyższych względów tłumacze starają się stosować tę strategię w ostateczności, tj. kiedy żadna inna nie przyniesie spodziewanych rezultatów w przekładzie.

Powyższy porządek i proporcje w stosowaniu poszczególnych strategii tłumaczeniowych można przyjąć za pewnego rodzaju wytyczną, którą tłumacz może się kierować podczas przekładu nazw własnych w tłumaczonym tekście. Mając na względzie cztery najczęstsze strategie spośród wszystkich badanych w analizowanych tu tekstach, należałoby przyjąć, że – napotykać nazwę

własną w tekście – tłumacz winien przede wszystkim sprawdzić we wszelkich dostępnych źródłach, czy nazwa ta ma już utrwalone i powszechnie używany ekwiwalent i jeśli ma, to po prostu go zastosować. Jeśli nie, tłumacz może nazwę własną albo przenieść bez modyfikacji do języka docelowego, albo ją zmodyfikować, próbując tym samym wywołać w odbiorcy podobne skojarzenia (konotacje), jakie wywołała ta nazwa u odbiorcy tekstu źródłowego. I wreszcie daną nazwę można również przetłumaczyć poprzez transfer wszystkich elementów leksykalno-gramatycznych do języka docelowego, ewentualnie nieco ją objaśniając odbiorcy poprzez dodanie, transkrypcję lub notę translatorską (przypis).

języki w Europie



Bibliografia

- Belczyk, A. (2007) *Poradnik tłumacza z angielskiego na nasze*. Kraków: Idea.
- Bell, R. T. (1998) Psychological/cognitive approaches. W: M. Baker (red.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York: Routledge.
- Chesterman, A. (1997) *Memes of Translation: the Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins.
- *Encyklopedia języka polskiego* (1999) S. Urbańczyk i M. Kucała (red.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (2003) K. Polański (red.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Fernandes, L. (2006) Translation of Names in Children's Fantasy Literature. W: *Translation Studies* 2, 44-57.
- Graedler, A.L. (2000) *Cultural shock*, [online] [dostęp 2006] <<http://www.hf.uio.no/iba/nettkurs/translation/grammar/top7culture.html>>.
- Harvey, M. (2003) *A beginner's course in legal translation: the case of culture-bound terms*, [online] [dostęp 2007] <<http://www.tradulex.org/Actes2000/harvey.pdf>>.
- Hejwowski, K. (2004) *Translation: A Cognitive-Communicative Approach*. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Herve, S., & Higgins, I. (1992) *Thinking Translation*. London & New York: Routledge.
- Jaaskelainen, R. (1999) *Tapping the process: an explorative study of cognitive and effective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu Publications in Humanities.
- Krings, H. P. (1986) Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. W: J. House & S. Blum-Kulka (red.) *Interlingual and intercultural communication*, 263-275. Tübingen: Gunter Narr.
- Loescher, W. (1991) *Translation performance, translation process, and translation strategies*. Tübingen: Gunter Narr.
- Newmark, P. (1988a) *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1988b) *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964) *Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Rymut, K. (1987) *Nazwy miast Polski*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Venuti, L. (1998) Strategies of translation. W: M. Baker (red.) *Encyclopedia of translation studies*, 240-244. London & New York: Routledge.

[dr Bartosz Poluszyński]

Adiunkt w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Opolskiego. Wykłada kanon przedmiotów praktycznych, gramatykę opisową języka angielskiego oraz lingworealizację angielskie. Jego zainteresowania naukowe obejmują językoznawstwo stosowane, a w szczególności: pragmatyczną metaleksykografię, gramatykę opisową języka angielskiego, translatorykę oraz współczesne teorie i technologie przekładoznawstwa, glottodydaktykę, socjolingwistykę i psycholingwistykę, a także socjologię oraz psychologię nauczania.

Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2012

[Magdalena Górowska-Fells]

Uczniowie rozpoczynają naukę języków obcych w coraz młodszym wieku. Coraz więcej dzieci uczy się obowiązkowo dwóch języków obcych. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) staje się coraz powszechniej używanym narzędziem definiowania osiągnięć ucznia. Te i inne równie ciekawe wnioski znajdziemy w publikacji Sieci Eurydice *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*.

Publikacja *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* (Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2012) prezentuje dane o nauczaniu języków obcych w ramach systemów szkolnictwa w 32 krajach Europy. Jest to wydanie drugie opracowania o takim samym tytule – poprzednie opublikowano w roku 2008. Raport przedstawia zarówno dane statystyczne, jak i jakościowe, w tym informacje dotyczące kontekstu i organizacji nauczania języków obcych, odsetka uczniów objętych nauczaniem języków, jak również kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Oprócz aktualnych danych raport prezentuje również dane w układzie dynamicznym, które mają za zadanie pomóc w identyfikowaniu trendów obserwowanych w nauczaniu języków obcych w ostatnich latach, a nawet dekadach.

Opracowanie zawiera 61 wskaźników pochodzących z czterech głównych źródeł: Eurydice, Eurostatu, badania SurveyLang (*the European Survey on Language Competences*, ESLC) oraz międzynarodowych badań przeprowadzonych przez OECD-PISA 2009. Dzięki połączeniu danych z różnych źródeł publikacja *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* dostarcza wszechstronnych informacji, które mogą posłużyć do podnoszenia jakości i wydajności nauczania języków obcych w Europie. Podnoszenie jakości nauczania języków obcych stanowi nie tylko jeden z kluczowych celów strategii Edukacja i Szkolenia 2020 (ET 2020), ale ma także sprzyjać mobilności obywateli Unii Europejskiej, jak

podkreślono w ogólnej strategii Unii Europejskiej – Europa 2020 (*Europe 2020*).

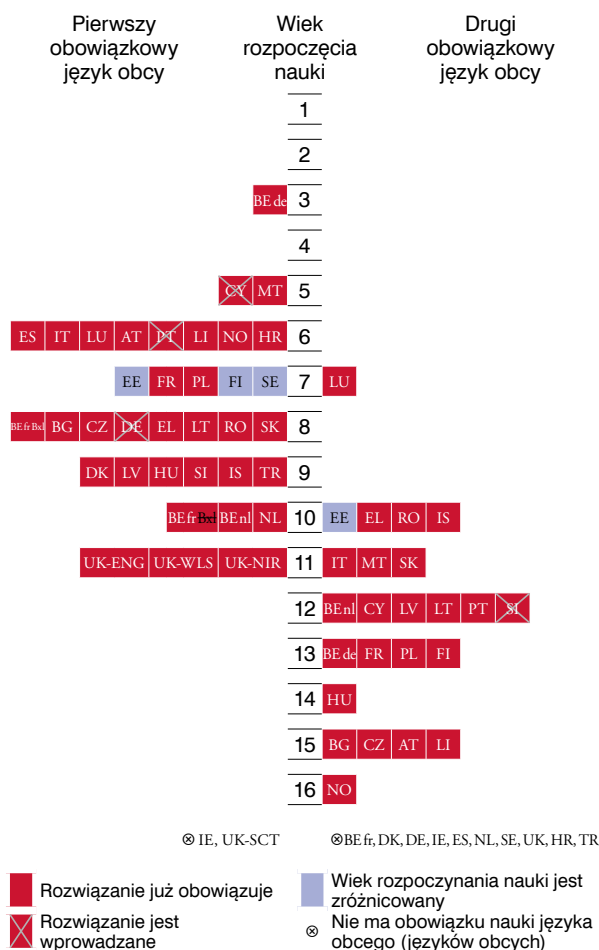
Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012 to wspólna publikacja Eurydice i Eurostatu, która powstała w ścisłej współpracy z Komisją Europejską. Rok odniesienia oraz zakres geograficzny prezentowanych danych różnią się w zależności od ich źródła. Dane zebrane przez sieć Eurydice dotyczą wszystkich krajów członkowskich Unii Europejskiej, krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego (oprócz Szwajcarii) oraz Chorwacji i Turcji, a rok odniesienia to 2010/11. Wskaźniki opracowane przez Eurydice mają głównie za zadanie przedstawić strategię i zalecenia odnoszące się do nauczania języków obcych i obowiązujące w poszczególnych krajach europejskich. Z kolei wskaźniki pobrane z badań ESLC 2011 obejmują 15 systemów edukacji. Eurostat prezentuje dane z tych samych krajów co Eurydice, ale rok odniesienia to 2009/10.

Raport w momencie powstania niniejszego artykułu dostępny jest wyłącznie w języku angielskim. Podejmuje on szereg zagadnień odnoszących się do nauczania języków obcych w systemach szkolnych, łącznie z kontekstem językowym i kulturowym. Zanim publikacja pojawi się w polskiej wersji językowej, niniejszy tekst ma za zadanie przybliżyć czytelnikowi najważniejsze wnioski sformułowane przez autorów raportu. Artykuł przedstawia w szczególności wnioski odnoszące się do miejsca nauczania języków obcych w programach szkolnych i zalecenia dotyczące ich realizacji oraz, w mniejszym stopniu, do tematyki związanej z zawodem nauczyciela języka/języków obcych.

temat numeru

Języki obce w podstawach programowych

W Europie języki obce zajmują ważne miejsce w programach nauczania już od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Obowiązkową naukę języka obcego uczniowie rozpoczynają przeważnie w wieku od 6 do 9 lat. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) naukę rozpoczynają uczniowie znacznie młodsi – pierwszy język obcy jest tam nauczany już w przedszkolu od trzeciego roku życia. Wiele krajów wprowadziło ostatnio reformy obniżające wiek rozpoczęcia nauki języka obcego w szkołach. Jednocześnie w latach szkolnych 2004/05 – 2009/10 odsetek uczniów szkół podstawowych, którzy w ogóle nie uczą się języka obcego obniżył się z 32,5 proc. do 21,8 proc.



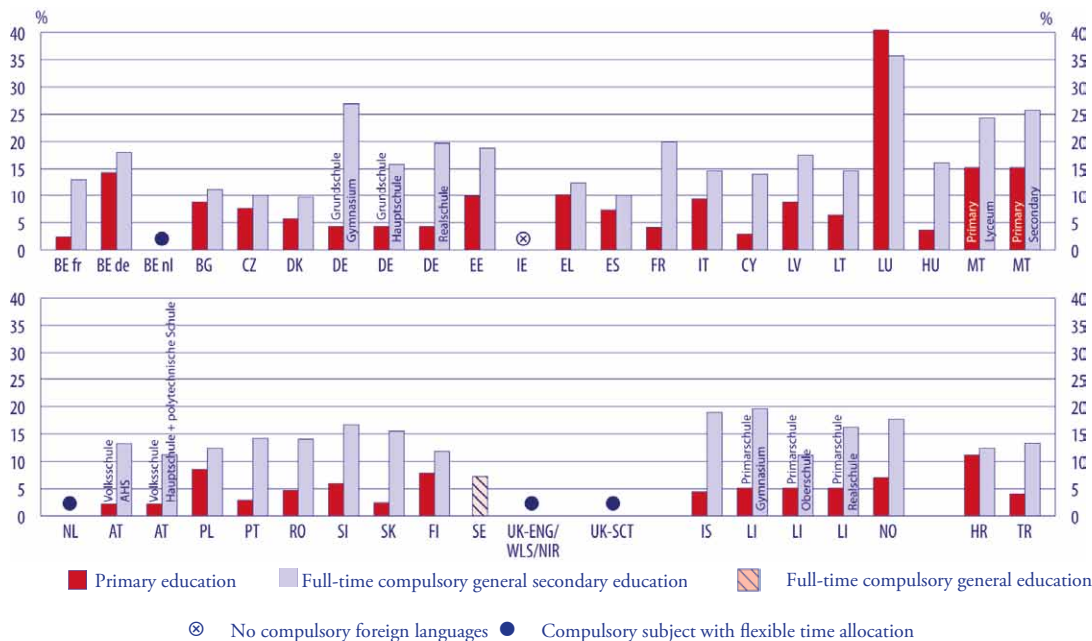
Wykres 1. Wiek rozpoczynania obowiązkowej nauki pierwszego i drugiego języka obcego dla wszystkich uczniów w placówkach przedszkolnych i szkolnych (szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące), 2010/11 (Źródło: Eurydice)

Wydaje się, że pozycja języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego od pierwszych lat nauki szkolnej jest już ugruntowana. Jednak gdy przyjrzymy się wymiarowi nauczania języka obcego, to proporcja ogólnego wymiaru nauczania, jaka przypada na język/języki obce, nie jest imponująca. W tych krajach, gdzie regulacje krajowe przypisują poszczególnym przedmiotom konkretną liczbę godzin, wymiar nauki języka obcego zwykle nie przekracza 10 proc. całego czasu nauczania, a w niektórych krajach odsetek ten wynosi poniżej 5 proc. Większa liczba godzin przeznaczonych na naukę języka/języków obcych dotyczy szkolnictwa średniego na poziomie gimnazjum. Dotyczy to także Polski, gdyż to właśnie w pierwszej klasie gimnazjum uczniowie rozpoczynają naukę drugiego języka obcego, a więc odsetek ogólnego czasu nauczania przeznaczonego na naukę języków wzrasta. Ciekawy wyjątek stanowi Luksemburg, w którym 40 proc. czasu nauczania przeznaczają się na naukę języków obcych właśnie w szkole podstawowej, a potem niewiele mniej – w szkole średniej, co wynika z uwarunkowań historyczno-geograficznych (Wykres 2.).

W większości krajów uczniowie rozpoczynają naukę od jednego języka obcego, ale obowiązek nauki drugiego języka pojawia się już w ramach kształcenia obowiązkowego. Ma to miejsce zwykle pomiędzy 10. a 15. rokiem życia ucznia i w wielu krajach obejmuje jedynie kilka lat nauki. Znajomość języka nauczanego jako drugi jest więc z tego powodu dużo mniej zaawansowana wśród uczniów europejskich niż znajomość pierwszego języka obcego.

Pozytywne jest natomiast to, że w roku szkolnym 2009/10 ponad 60 proc. uczniów europejskich uczyło się dwóch (lub więcej języków) już na poziomie odpowiadającym polskiemu gimnazjum. Oznacza to wzrost o ponad 14 proc. od roku szkolnego 2004/05. Polska edukacja wpisuje się w ten trend poprzez wprowadzenie obowiązku nauki dwóch języków obcych już od pierwszej klasy gimnazjum od roku 2009.

W szkolnictwie średnim, szczególnie na poziomie liceum, następuje zróżnicowanie ścieżek kształcenia – uczniowie wybierają przedmioty, które chcą studiować w wymiarze rozszerzonym, z niektórych innych mogą zrezygnować. Prowadzi to do zróżnicowania liczby języków i wymiaru ich nauczania w zależności od wybranej ścieżki kształcenia. W trzech krajach zaobserwowano, że uczniowie kształcący się w pewnych profilach mogą uczyć się obowiązkowo nawet czterech języków obcych (Luksemburg, Islandia i Liechtenstein).



Wykres 2. Minimalny wymiar czasu nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wyrażony jako proporcja ogólnego wymiaru czasu nauczania w kształceniu obowiązkowym (szkoła podstawowa i średnia – poziom gimnazjum), 2010/11 (Źródło: Eurydice)

Nauka języków obcych zajmuje ważniejszą pozycję w szkolnictwie ogólnokształcącym niż w zawodowym. Prawie 60 proc. uczniów w europejskich odpowiednikach polskiego liceum uczy się dwóch lub więcej języków obcych, natomiast w szkolnictwie zawodowym odsetek ten jest wyraźnie niższy i wynosi niespełna 40 proc.

Języki obce w szkołach europejskich

Nie wszystkie kraje europejskie określają w legislacji, jakie języki obce powinny być nauczane w szkołach. Polska legislacja również nie wskazuje, którego języka należy uczyć w szkole podstawowej, a których później, już na etapie gimnazjum czy liceum (Wykres 3).

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2010/11		▲ ●	▲ ●			●	●		⊗	●			●	● ▲			■ ● ▲	
2006/07		▲	▲ ●			●	●		⊗	●			●	● ▲			■ ● ▲	
2002/03		▲	▲ ●			●	●		⊗	●				● ▲	●		■ ● ▲	
1992/93		▲	▲ ●			●	●		⊗	●				●			■ ● ▲	

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ENG/WLS/NIR	UK SCT
2010/11	●	●							fi/sv	●		⊗
2006/07	●	●							fi/sv	●		⊗
2002/03	●	●							fi/sv	●		⊗
1992/93	●	●							fi/sv	●		

	IS	LI	NO	HR	TR
2010/11	● da	● ▲	●		
2006/07	● da	●	●		
2002/03	● da	●	●		
1992/93	da		●		

● angielski ▲ francuski ■ niemiecki ⊗ nie ma obowiązkowej nauki języka □ język obowiązkowy nie jest określony

fi = fiński ; sv = szwedzki; da = duński

Wykres 3. Język obcy wskazany jako obowiązkowy na poziomie krajowym (na dowolnym etapie kształcenia obowiązkowego), 1992/93, 2002/03, 2006/07, 2010/11 (Źródło: Eurydice)

temat numeru

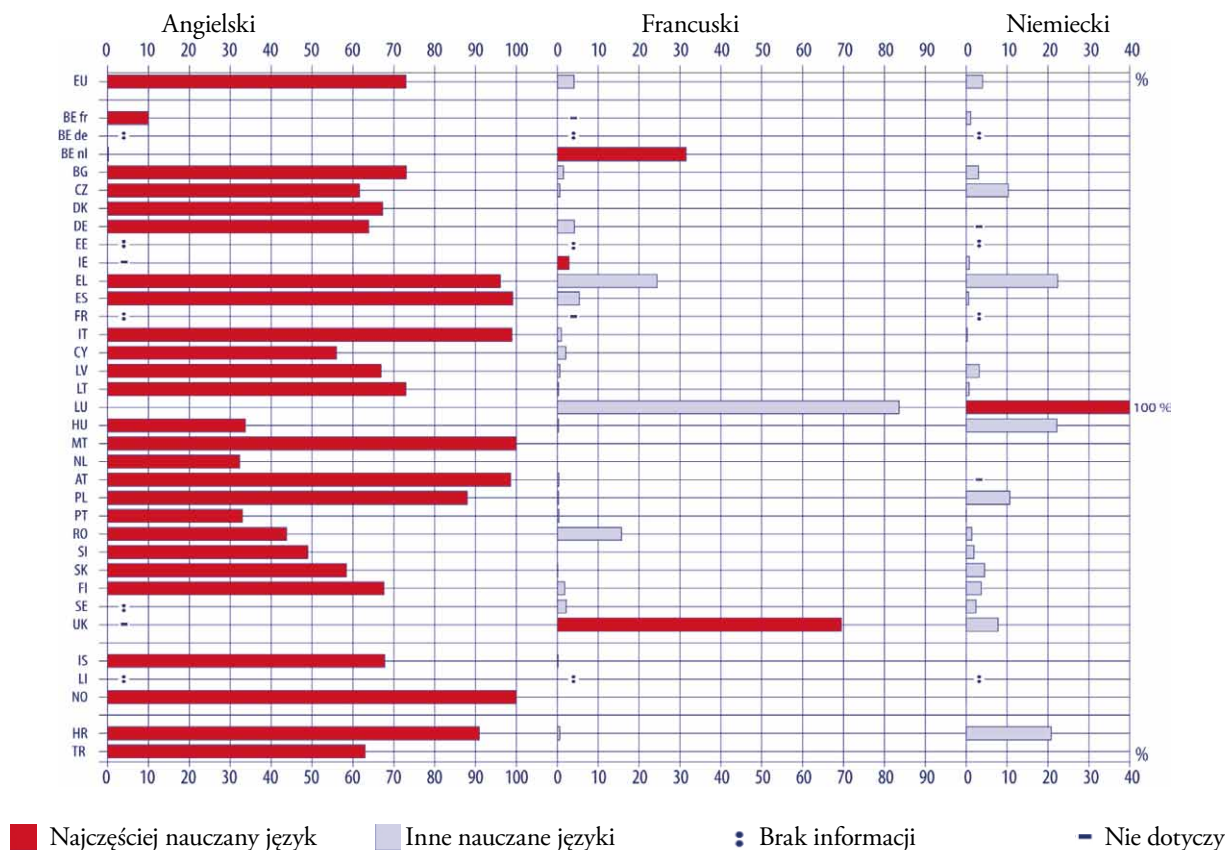
Niezależnie od zapisów legislacji to język angielski jest najbardziej powszechnie nauczanym językiem obcym w szkołach w Europie. Już w poprzednim wydaniu *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008* Eurydice informowało, że język angielski dominuje w szkołach europejskich. Trend ten potwierdza się i tym razem, angielski obowiązuje w 14 krajach, a w pozostałych krajach, w których legislacja nie wskazuje, jakiego języka obcego powinno się nauczać w szkole – także dominuje. Odsetek uczniów biorących udział w lekcjach języka angielskiego wzrastał od roku szkolnego 2004/05 i w roku 2009/10 wynosił 73 proc. dla uczniów w szkołach podstawowych i ponad 90 proc. w szkołach średnich (poziom gimnazjum i liceum).

Poza angielskim najbardziej popularnymi językami nauczanymi w szkołach europejskich są niemiecki i francuski. Niemiecki jest popularny w niektórych krajach Europy Centralnej i Wschodniej, podczas gdy francuski – w Europie Południowej. Hiszpańskiemu przypada dopiero trzecie (lub czwarte) miejsce,

szczególnie często jest spotykany w szkołach na poziomie liceum. Włoski jest także popularny na tym poziomie nauczania, chociaż w mniejszej liczbie krajów. W niektórych krajach popularny jest także, ze względów historycznych, rosyjski (na Litwie i Łotwie, gdzie mieszkają duże społeczności rosyjskojęzyczne), ale również w Bułgarii. Pozostałe języki – inne niż angielski, francuski, hiszpański, niemiecki i rosyjski – są nauczone bardzo rzadko, uczy się ich poniżej 5 proc., a w wielu krajach nawet poniżej 1 proc. uczniów. Wyjątek stanowią kraje, które wskazują jeden z takich języków jako obowiązkowy – dotyczy to szwedzkiego w Finlandii oraz duńskiego na Islandii.

Zalecenia dotyczące nauczania języków obcych a codzienna praktyka

Większość krajów określa maksymalną liczebność grupy podczas organizowania zajęć nauki języka obcego. W niektórych krajach, i jest to właśnie przypadek Polski, zalecenia



Wykres 4. Odsetek uczniów w szkołach podstawowych uczących się angielskiego, francuskiego lub niemieckiego. Kraje, w których dany język jest najczęściej nauczanym, 2009/10 (Źródło: Eurydice)

dotyczące liczebności grupy są sformułowane oddzielnie dla lekcji języka obcego. Różnice między krajami są znaczne – od 33-osobowej grupy w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja), po 17-osobowe klasy w Słowacji. W Polsce, jeśli klasa liczy 24 i więcej uczniów, jest obowiązkowo dzielona na grupy podczas zajęć z języka obcego. Jednocześnie w naszym kraju bierze się także pod uwagę poziom umiejętności uczniów podczas ustalania składu grup językowych, co ułatwia dalszą naukę.

Legislacja w sporej części krajów (12) zaleca nauczycielom koncentrację na umiejętnościach słuchania i mówienia podczas pierwszych lat nauki w szkole podstawowej. Natomiast na zakończenie obowiązku szkolnego przeważnie wymaga się już zbliżonego poziomu osiągnięć we wszystkich czterech umiejętnościach komunikacji (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie).

W większości krajów oficjalne zalecenia dotyczące nauczania języków obcych obejmują definiowanie poziomów osiągnięć ucznia z wykorzystaniem Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego opublikowanego przez Radę Europy w roku 2001 (ESKOJ, ang. CEFR). ESOKJ definiuje sześć poziomów biegłości językowej (A1, A2, B1, B2, C1, C2), gdzie A odnosi się do poziomu podstawowego, B do samodzielnego, a C do biegłego. W większości krajów na zakończenie obowiązkowej edukacji ogólnokształcącej oficjalne zalecenia określają minimalne wymagania na poziomie pomiędzy A2 i B1 dla pierwszego języka obcego oraz pomiędzy A1 i B1 dla drugiego.

Informacje zebrane przez Eurydice, ale także cytowane w raporcie wyniki badań ESLC, pokazują, że samo wydłużanie czasu nauki języka obcego w szkole już nie wystarcza

Zakończenie kształcenia obowiązkowego lub nauka na poziomie gimnazjum

Zakończenie kształcenia na poziomie liceum

Poziom podstawowy → Poziom biegłości językowej → Poziom podstawowy → Poziom biegłości językowej



■ Pierwszy język obcy
■ Drugi język obcy

Wykres 5. Zalecane minimalne poziomy osiągnięć ucznia na podstawie ESOKJ (CEFR) dla pierwszego i drugiego języka obcego, 2010/11 (Źródło: Eurydice)

temat numeru

do osiągnięcia dobrych wyników. Ważny jest przebieg lekcji, fakt czy uczniowie mają kontakt z językiem obcym w klasie i poza nią, a także ich udział w wyjazdach czy warsztatach poświęconych nauce języków. Jednak badania ESCL, które Eurydice cytuje w swojej publikacji, wyraźnie pokazują, że posługiwanie się językiem obcym podczas lekcji tego języka wcale nie jest oczywiste i w wielu krajach występuje w niewielkim stopniu. Również technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) nie są regularnie wykorzystywane w nauce języka obcego w szkołach europejskich, a stopień ich stosowania jest bardzo zróżnicowany – od ok. 30 proc. uczniów holenderskich deklarujących wykorzystanie programów komputerowych do nauki języka obcego po ok. 3 proc. w Belgii (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna).

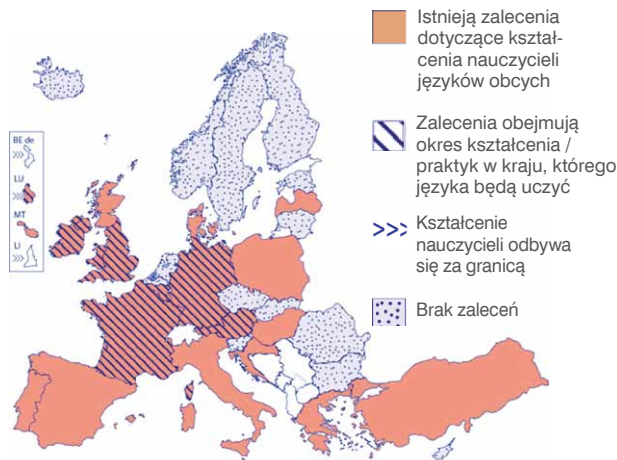
Nauczyciele języków obcych

Języków obcych w europejskich szkołach podstawowych uczą zarówno nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (przedmiotów zintegrowanych), jak i specjaliści – nauczyciele przedmiotu, czyli konkretnego języka obcego. W szkolnictwie średnim są to wyłącznie nauczyciele przedmiotu. W wielu krajach językowcy mają niekiedy też drugą specjalizację, nielingwistyczną, czyli uprawnienia do nauczania drugiego przedmiotu. Wyjątek stanowią nauczyciele francuscy, gdyż 90 proc. z nich ma uprawnienia wyłącznie do nauczania jednego języka obcego.

Jak wynika z zebranych danych, przeważająca większość nauczycieli ma pełne kwalifikacje do nauczania języków obcych. Ci, którzy jeszcze takich uprawnień nie posiadają, mają przeważnie kwalifikacje przejściowe. W Estonii jest takich nauczycieli szczególnie dużo (ok. 40 proc.), a wielu z nich ma tak zwane świadectwa o zmianie kwalifikacji, pozwalające im na nauczanie języków innych niż te, do których mają pełne uprawnienia. Z badań ESCL wynika, że ok. 25 proc. szkół biorących udział w badaniu doświadczyło trudności ze znalezieniem nowych nauczycieli języka lub też zastąpieniem nieobecnych.

Umożliwienie przyszłym nauczycielom zdobywania praktycznych umiejętności językowych w kraju, którego języka zamierzają uczyć, stanowi cenny, ale niestety rzadko stosowany element kształcenia językowców. Jedynie kilka krajów zaleca to w legislacji edukacyjnej. Również zapraszanie nauczycieli – rodzimych użytkowników języka do prowadzenia lekcji w szkołach nie jest popularne w Europie.

Publikacja *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* proponuje szereg dalszych, ciekawych porównań i wniosków, dotyczących między innymi nauczania języków regionalnych



Wykres 6. Zalecenia dotyczące kształcenia nauczycieli, a w szczególności okresu kształcenia/praktyk w kraju języka, którego nauczyciel ma zamiar uczyć, 2010/11 (Źródło: Eurydice)

i mniejszości narodowych czy też nauczania dwujęzycznego. Inspirujący materiał czytelnik znajdzie także w aneksach, między innymi krótkie opisy odnoszące się do nauczania języków obcych w szkole w poszczególnych krajach. Zanim opracowanie ukaże się w języku polskim na stronie internetowej Krajowego Biura Eurydice, zapraszamy do lektury [raportu](#) w języku angielskim.

Bibliografia

- *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Bruksela: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice and Policy Support.
- *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008*. Bruksela: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice.
- *Eurypedia, The European Encyclopedia on National Education Systems* [online] [dostęp 6.11.2012] <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php>.
- *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruksela: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice and Policy Support.
- *Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe* [online] [dostęp 6.11.2012] <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php>.

[Magdalena Górowska-Fells]

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

Ocena koleżeńska

w klasie językowej w gimnazjum – czy warto?

Anna Czura

Coraz częściej słyszy się o potrzebie uzupełniania tradycyjnego testowania osiągnięć uczniów bardziej alternatywnymi metodami oceniania. Jedną z takich metod jest ocenianie koleżeńskie, podczas którego uczniowie udzielają informacji zwrotnej dotyczącej pracy swoich rówieśników. Jak wprowadzić ocenianie koleżeńskie na lekcji języka obcego? W jaki sposób dokonać wyboru odpowiednich ćwiczeń i kryteriów oceny? Obecny artykuł, odwołując się do badania przeprowadzonego w klasie gimnazjalnej, próbuje udzielić odpowiedzi na te pytania.

Celem niniejszego materiału jest przedstawienie wyników badania jakościowego przeprowadzonego w klasie pierwszej i drugiej szkoły gimnazjalnej, poświęconego wdrażaniu oceniania koleżeńkiego. Grupa badawcza, obejmująca w sumie 21 uczniów, składała się z dwóch grup ćwiczeniowych liczących 9 osób uczęszczających do klasy pierwszej oraz 12 uczniów klasy drugiej. Uczestnicy badania nigdy nie mieli kontaktu z ocenianiem koleżeńskim. Wszyscy uczniowie korzystali z tej samej serii podręcznika: w klasie pierwszej na poziomie podstawowym, a w klasie drugiej – na elementarnym. Autorka niniejszego artykułu była obiektywnym obserwatorem nieuczestniczącym w procesie nauczania.

Kultura testowania i kultura oceniania

We współczesnej dydaktyce coraz częściej podkreśla się różnicę między *kulturą testowania* i *kulturą oceniania* (Birenbaum 1996). Kultura testowania odwołuje się do tradycyjnego sprawdzania umiejętności językowych i postępów uczniów na podstawie testów pisemnych i sprawdzianów, których wyniki przedstawiają osiągnięcia uczniów za pomocą wartości numerycznych. Dzięki temu ocenianie tradycyjne charakteryzuje się wysokim poziomem rzetelności i obiektywizmu. Z drugiej jednak strony, takie podejście do oceniania nie promuje indywidualnych osiągnięć ucznia, lecz kładzie nacisk na końcowy produkt, minimalizując znaczenie procesu nauczania. Jak wskazuje Hanna Komorowska (2002), testy często wywołują wśród uczniów lęk, obniżają ich

temat numeru

motywację i mogą podwyższyć poziom rywalizacji między osobami chcącymi otrzymywać najlepsze wyniki.

Dlatego coraz częściej promuje się kulturę oceniania, która oferuje alternatywne podejście do analizy osiągnięć uczniów. Alternatywne metody oceniania, takie jak portfolio, praca projektowa, obserwacje, konferencje, samoocena czy ocena koleżeńska, nie mają na celu wystawienia jednoznacznej oceny numerycznej. Zamiast oceny nauczyciel udziela uczniowi wnikliwej informacji zwrotnej dotyczącej osiągniętych wyników, postępów w pracy oraz całego procesu uczenia się. Kultura oceniania dąży do zintegrowania procesów uczenia się, nauczania i oceniania pracy uczniów, które w przypadku kultury testowania są często postrzegane jako trzy odrębne procesy. Mimo niewątpliwych zalet oceniania alternatywnego, wdrażanie nowego podejścia do oceniania wiąże się z pewnymi ograniczeniami. W odróżnieniu od numerycznych wyników otrzymywanych na podstawie tradycyjnych testów w ocenianiu alternatywnym dominuje ocena opisowa, która w dużym stopniu zależy od obiektywizmu i konsekwencji nauczyciela. Aby zachować wysoki poziom rzetelności, nauczyciele muszą wyznaczyć i stosować jasne kryteria obejmujące różne aspekty zadania, które uczeń ma wykonać (O'Malley i Valdez Pierce 1996).

Okazuje się, że testowanie i ocenianie alternatywne mają zarówno pewne cenne zalety, jak i wady, o których należy pamiętać, wprowadzając dany element oceniania w praktyce. Jak zauważają Brown i Hudson (1998), oba podejścia odgrywają ważną rolę w procesie nauki języka i w związku z tym nie powinny być traktowane jako dwa przeciwstawne i wykluczające się działania nauczyciela. Autorzy sugerują, by tradycyjne testowanie oraz metody alternatywne traktować jako zbiór możliwych sposobów oceniania, z których nauczyciel może skorzystać w zależności od bieżącej sytuacji i celu wystawienia oceny.

Ocenianie koleżeńskie w klasie językowej

Jedną z metod oceniania alternatywnego jest ocena koleżeńska, w ramach której uczniowie udzielają informacji zwrotnej dotyczącej pracy swoich rówieśników. Ocenianie koleżeńskie

jest najczęściej wprowadzane w zadaniach poświęconych nauce pisania, lecz można je także stosować w odniesieniu do innych zadań i obszarów nauczania. Uczniowie samodzielnie, w parach lub grupach oceniają zadanie domowe, projekty lub wystąpienia ustne swoich kolegów i koleżanek z klasy. Podczas oceniania koleżeńskie uczniowie mogą, ale nie muszą wystawiać jednoznacznych ocen numerycznych. Często informacja zwrotna dotycząca ocenianej pracy ma formę opisową (ustną lub pisemną), sformułowaną na podstawie odpowiednio przygotowanych kryteriów.

Alternatywne metody oceniania, takie jak portfolio, praca projektowa, obserwacje, konferencje, samoocena czy ocena koleżeńska, nie mają na celu wystawienia jednoznacznej oceny numerycznej. Zamiast oceny nauczyciel udziela uczniowi wnikliwej informacji zwrotnej dotyczącej osiągniętych wyników, postępów w pracy oraz całego procesu uczenia się.

Ocena koleżeńska może stanowić przygotowanie do sprawnego korzystania z samooceny – uczniowie zapoznają się z zasadami stosowania kryteriów oceny w odniesieniu do różnych prac lub zadań i ta umiejętność może okazać się niezwykle przydatna w przyszłości przy określaniu wartości własnej pracy (Little 2003). Jak zauważają Little i Perclová (2001), umiejętność analizy i wykorzystania kryteriów oceny w praktyce może przynieść dalekosiężne korzyści, gdyż uczniowie zaangażowani w ocenianie koleżeńskie łatwiej przyswajają standardy i wymagania odnoszące się do egzaminów zewnętrznych różnego typu.

Paul Black wraz ze swoimi współpracownikami (2003) podkreślają, że uczniowie często wolą przyjmować uwagi krytyczne od swoich rówieśników niż od nauczyciela. Uwagi kolegów mają znaczenie motywujące i skłaniają ich do skrupulatniejszej pracy na lekcji i w domu nad zadaniami, które później będą oceniane przez innych uczniów. Jak wskazuje Weronika Wilczyńska (1999), uczniowie zaangażowani w ocenę koleżeńską przykładają większą wagę do poprawności językowej, co z kolei prowadzi do większej samokontroli nad własną produkcją językową. Oprócz pozytywnego wpływu na elementy językowe ta forma oceniania korzystnie wpływa na rozwój poznawczy uczniów. Ocenianie koleżeńskie zmusza do podejmowania decyzji, wnioskowania oraz analizowania pracy, przez co rozwija umiejętność krytycznego myślenia (Cheng i Warren 2005).

Będąc niejako odskocznią od tradycyjnych ćwiczeń i klasowej rutyny, ocenianie koleżeńskie podnosi poziom zaangażowania ucznia w pracę w klasie oraz promuje komunikatywne

wykorzystanie języka obcego podczas ćwiczeń. Uczniowie zaangażowani w tę metodę mają poczucie, że ich opinia jest istotna, co może pozytywnie wpłynąć na ich zaangażowanie w inne inicjatywy klasowe (Wilczyńska 1999). Co więcej, ocenianie koleżeńskie może być przeprowadzone w języku obcym – podczas omawiania prac uczniowie dyskutują, wymieniają informacje i negocjują znaczenie w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Dzięki temu mają także okazję doskonalić umiejętności współpracy z innymi i rozwijać swoje zdolności interpersonalne (Cheng i Warren 2005).

Krytycy oceniania koleżeńskiego wskazują, że uczniowie o niskim poziomie kompetencji językowej nie są w stanie poprawiać błędów kolegów. W takich przypadkach niezbędna jest pomoc nauczyciela oraz trafny wybór zadań, które pozwolą młodzieży na pracę pod kontrolą nauczyciela. Ale przecież ocenianie koleżeńskie nie odnosi się tylko i wyłącznie do poprawności językowej – uczniowie mogą zwracać uwagę na szereg innych kryteriów takich jak struktura wypowiedzi, zastosowane materiały dydaktyczne, strona wizualna pracy czy też zawartość treściowa danego zadania. Jak podkreślają Cheng i Warren (2005), ocenianie przez rówieśników i przez nauczyciela tej samej pracy może dać odmienne wyniki, ale należy pamiętać, że te dwie formy oceniania pełnią różne role w klasie: ocenianie koleżeńskie pełni funkcję kształtującą, podczas gdy ocena nauczyciela często stanowi podsumowanie pracy.

Charakterystyka projektu badawczego

W trakcie trwającego cały rok szkolny eksperymentu przeprowadzonego na jednej grupie badawczej uczniowie oprócz tradycyjnego sposobu wystawiania ocen poddani zostali także ocenianiu koleżeńskiemu. Dotychczasowe ocenianie było w dużej mierze oparte na kulturze testowania, gdyż dominowały testy poprawności gramatyczno-leksykalnej, prace pisemne oraz kartkówki. Chociaż przedmiotowy system oceniania zakładał także wartościowanie wypowiedzi ustnej, ocenianie tej sprawności nie zostało zanotowane podczas obserwacji. Poza ocenianiem koleżeńskim nauczyciel nie stosował żadnej innej formy oceniania alternatywnego.

Badanie miało na celu opisanie sposobu wprowadzania oceny koleżeńskiej oraz zebranie opinii uczniów o przeprowadzonym eksperymencie. Materiał badawczy zgromadzono na podstawie comiesięcznych obserwacji klasy, podczas których skupiono się na sposobie wprowadzania nowej techniki przez nauczyciela, wykorzystanych w tym celu ćwiczeniach i doborze kryteriów

oceniania. Ważnym elementem obserwacji było określenie, czy uczniowie potrafią korzystać z przedstawionych przez nauczyciela kryteriów oceniania i czy są w stanie ocenić pracę kolegów/koleżanek z zachowaniem zasad obiektywizmu. Ponadto, pod koniec roku szkolnego z losowo wybranymi uczniami przeprowadzono wywiady, podczas których proszono ich o podanie głównych zalet i wad oceniania koleżeńskiego oraz o deklarację, czy chcieliby, aby ten rodzaj oceniania był stosowany na lekcjach języka również w przyszłości.

Wyniki badania

Od samego początku wszelkie wyjaśnienia dotyczące zastosowania i zasad oceniania koleżeńskiego oparte były na konkretnych zadaniach (np. prace pisemne, zadania domowe, plakaty, prezentacje czy wypowiedzi ustne), do których nauczyciel dobierał odpowiednie kryteria oceny. Odpowiedzialność za ocenianie była przekazywana uczniom stopniowo – przed przystąpieniem do pracy indywidualnej uczniowie omawiali kryteria w grupach i parach, co pozwoliło na wspólne interpretowanie przedstawionych im standardów. W zależności od typu zadania uczniowie mieli oceniać jakość w odniesieniu do maksymalnie trzech kryteriów oceniania, takich jak poprawność struktur gramatyczno-językowych, zawartość treściowa, jakość wykonania czy struktura pracy. Uczniowie poznawali poszczególne kryteria oceniania przed wykonaniem zadania, dzięki czemu wiedzieli, w jaki sposób przygotować dane ćwiczenie i za co dokładnie będą oceniani. Wystawione przez uczniów oceny miały charakter kształtujący; to znaczy ich celem było omówienie jakości pracy i dostosowanie jej do przedstawionych wcześniej kryteriów oceniania. Oceny te nie były wpisywane przez nauczyciela do dziennika i nie były brane pod uwagę przy wystawianiu stopni końcowych. Ocenianie koleżeńskie nie zawsze miało na celu wystawienie oceny – na przykład w przypadku zadań domowych lub dyktanda uczniowie byli proszeni o poprawienie błędów, a następnie o wspólną analizę zauważonych problemów językowych. Omawianie oceny koleżeńskiej odbywało się przeważnie na forum klasy i uczniowie musieli uzasadnić swoją opinię na podstawie przygotowanych wcześniej kryteriów oceniania. W niektórych przypadkach nauczyciel zbierał prace wraz z ocenami koleżeńskimi i dodatkowo dokonywał oceny na podstawie tych samych kryteriów.

Podczas obserwacji zauważono, że w początkowym etapie wprowadzania oceniania koleżeńskiego uczniowie mieli problemy

temat numeru

z prawidłowym stosowaniem kryteriów. Z biegiem czasu nabierali większej pewności siebie w udzielaniu informacji zwrotnej dotyczącej wybranego kryterium oceny pracy kolegów z klasy. Dużą zaletą wybranego przez nauczyciela sposobu wprowadzania oceniania koleżeńskigo było wyznaczenie maksymalnie trzech kryteriów do każdego zadania, co pozwoliło uczniom w danej grupie wiekowej na zrozumienie polecenia oraz dostosowanie się do narzuconych wytycznych. Ponadto, kryteria nie były zbyt rozbudowane – zamiast odnosić się do ogólnej poprawności pracy, uczniowie mieli zwracać uwagę na przykład na poprawne zastosowanie i pisownię nowo poznanych słówek.

Warto także podkreślić, że uczniowie wydawali się zaciekawieni oceną koleżeńską – z uwagą słuchali wyjaśnień nauczyciela oraz zadawali konkretne pytania odnoszące się do kryteriów oceny lub do powierzonego im zadania. Chociaż zazwyczaj nie wykazywali szczególnego zainteresowania przedstawianą przez nauczyciela informacją zwrotną dotyczącą ich pracy domowej czy klasowej, podczas omawiania oceny koleżeńskigo uczniowie z zaangażowaniem słuchali uwag rówieśników na temat własnej pracy.

W obserwowanej grupie obowiązywał raczej tradycyjny podział ról – nauczyciel był autorytetem podejmującym wszystkie decyzje, a uczniowie podporządkowywali się jego zaleceniom. Ocenianie koleżeńskigo było jedynym momentem, w którym uczniowie byli zachęceni do wyrażenia własnych opinii. Mimo że kryteria oceniania były narzucane przez nauczyciela, w początkowych etapach wprowadzania oceniania koleżeńskigo wydaje się to dobrą decyzją, pozwalającą uczniom na przyzwyczajenie się do nowej metody. Ponadto, ze względu na niski poziom językowy w grupie badawczej słabsi uczniowie nie byli w stanie samodzielnie zauważyć i poprawić błędów językowych. Chociaż zadania były specjalnie dobierane do potrzeb uczniów na danym poziomie zaawansowania, okazało się to niewystarczające i niektóre osoby wymagały ciągłej pomocy nauczyciela.

Podczas badania zaobserwowano także dosyć poważne problemy. Okazało się, że kilkoro uczniów (ok. 4 osoby) obniżało ocenę nielubianym osobom lub na zasadzie rewanżu – gdy ich prace wcześniej oceniono poniżej spodziewanego poziomu. Aby zachęcić młodzież do obiektywizmu, nauczyciel okazjonalnie wystawiał plusy za poprawną ewaluację popartą jasnymi wyjaśnieniami oraz minusy za jawnie subiektywne opinie. Ten system okazywał się czasami nieskuteczny i wydawało się, że nauczyciel powinien być bardziej konsekwentny w egzekwowaniu obiektywnych opinii uczniów na temat prac ich rówieśników.



Istotnym problemem technicznym było nieprzygotowanie uczniów do lekcji i niewywiązanie się z pracy domowej. Duża część zadań przeznaczonych do oceny koleżeńskigo miała być wcześniej wykonana przez nich w domu. Uczniowie zawsze poznawali kryteria oceny tych zadań, ale nie byli wcześniej informowani, czy dane ćwiczenie będzie oceniane przez kolegów czy przez nauczyciela. Gdy uczniowie nie przynosili zadania lub przedstawiali je niekompletne, nauczyciel był zmuszony przesunąć zaplanowane ocenianie na inną lekcję lub przeprowadzał ocenę koleżeńską na mniejszej liczbie prac.

Poproszeni w wywiadach o przedstawienie swoich opinii dotyczących oceniania koleżeńskigo uczniowie w większości wyrażali się pozytywnie, ale także zauważyli pewne problemy. Gimnazjaliści podkreślali, że przedstawione im kryteria oceniania okazały się pomocne zarówno w ocenie prac kolegów, jak i w przygotowaniu zadań domowych. Dzięki kryteriom wiedzieli dokładnie, jak dana praca ma wyglądać i na które elementy należy zwracać uwagę. Poprawianie zadań innych osób pozwoliło im także na dogłębnější analizę pracy oraz zachęciło do porównywania błędów zrobionych przez siebie i przez innych. Z drugiej jednak strony, uczniowie zauważyli pewne niedociągnięcia, o których wspomniano już przy okazji omawiania obserwacji. Dużym problemem dla nich było to, że niektóre osoby nie były przygotowane i nie przynosiły

zadanych prac. Jednak najwięcej krytycznych uwag dotyczyło osób, które subiektywnie i niesprawiedliwie oceniały prace innych uczniów. Niezależnie od kilku negatywnych opinii większość uczniów chciałaby, aby ocenianie koleżeńskie było stosowane na lekcji języka angielskiego w przyszłości.

Wnioski

Na wstępie artykułu zadano pytanie: czy warto? Przeprowadzone obserwacje, podczas których zanotowano wiele ciekawych sytuacji klasowych oraz w większości pozytywne opinie uczniów, sugerują odpowiedź twierdzącą. Oczywiście wprowadzenie oceniania koleżeńskie nie jest proste – to proces długotrwały, wymagający konsekwencji i zaangażowania nauczyciela. Przedstawione badanie pozwoliło na sformułowanie pewnych praktycznych wniosków, które mogą okazać się pomocne przy wdrażaniu oceny koleżeńskie w klasie językowej.

Niezbędne jest jasne przedstawienie celu nowej metody oceniania. Aby ułatwić uczniom poprawną analizę prac rówieśników, wszystkie ćwiczenia powinny być wyjaśnione oraz przedstawione na podstawie odpowiednich przykładów praktycznych.

Kryteria oceniania, do których odnoszą się uczniowie, nie powinny być zbyt rozbudowane, szczególnie w początkowych okresach stosowania tego typu metody. Ograniczona liczba kryteriów pozwoli uczniom na stopniowe zapoznanie się z poszczególnymi elementami oceny.

Warto zastanowić się nad ograniczeniem znaczenia kryterium poprawności językowej, szczególnie w klasach o niskim poziomie zaawansowania. Nie należy całkowicie eliminować oceny koleżeńskie odnoszącej się do formalnych aspektów języka, ale przynajmniej początkowo można ograniczyć jej znaczenie. Warto również poświęcić więcej czasu na zajęciach na ćwiczenia rozwijające świadomość językową uczniów, które mogą w przyszłości pomóc im w przeprowadzeniu poprawnej oceny koleżeńskie.

Istotnym problemem wydaje się subiektywizm uczniów i dlatego rolą nauczyciela jest zapewnienie w klasie przyjaznej atmosfery, sprzyjającej wydawaniu obiektywnych opinii na temat pracy innych. Aby zapewnić młodzieży poczucie bezpieczeństwa, potrzebna jest zdecydowana reakcja na wszelkie objawy stronniczości występujące podczas oceny koleżeńskie. Rozwijanie w uczniach umiejętności obiektywnego oceniania innych osób może wyjść także poza klasę językową i być wdrażane przez nauczycieli innych przedmiotów, a także na lekcjach wychowawczych lub podczas zajęć psychoedukacyjnych.

Aby zwiększyć zaangażowanie uczniów w proces nauczania i przekazać im część odpowiedzialności za pracę na lekcji, w dalszych etapach oceniania koleżeńskie warto zachęcać ich do samodzielnego wyznaczania kryteriów oceniania. Poprzez stopniowe przekazywanie części obowiązków nauczyciela uczniom ocenianie koleżeńskie może stać się jednym z elementów rozwijania autonomii ucznia.

Bibliografia

- Birenbaum, M. (1996) *Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment*. W: M. Birenbaum, F.J. Dochy (red.) *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 3-30.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., i D. William (2003) *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Brown, J.D. i Hudson, T. (1998) The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, nr 324, 653-675.
- Cheng, W., Warren, M. (2005) Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, nr 221, 93-121.
- Genesee, F., Upshur, J. (1996) *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. (2003) Learner autonomy and public examinations. W: D. Little, J. Ridley i E. Ushioda (red.) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, 223-233.
- Little, D., Perclová, R. (2001) *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- O'Malley, M., Valdez Pierce, L. (1996) *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for Teachers*. New York: Addison Wesley.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

[Anna Czura]

Adiunkt w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół różnych form oceniania, autonomii ucznia i nauczyciela oraz nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu języków obcych.

Od A1 do C2

Wykorzystanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w nauczaniu języków w szkołach ponadpodstawowych – wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011

[Katarzyna Paczuska]

Od 10 lat istotnym punktem odniesienia w definiowaniu celów nauczania języków oraz w ocenie jego efektów jest ESOKJ. Czy nauczyciele przygotowani są do pracy z ESOKJ i nawiązują do niego w praktyce dydaktycznej?

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ang. *the Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) to dokument Rady Europy z 2001 r. mający na celu wspieranie jakości i porównywalności w nauce i nauczaniu języków. Mimo że ESOKJ najczęściej kojarzy się z opisem poziomów biegłości językowej i jej skalą ogólną: A1-C2, to obszerne opracowanie obejmuje zagadnienia związane zarówno z kwestią parametrów umiejętności językowych oraz oceny i testowania efektów kształcenia językowego, jak również samego procesu nauki i nauczania języków.

Dokument ten proponuje zadaniowe podejście do nauki i posługiwania się językiem, zgodnie z którym użytkowników i uczących się postrzega się jako *aktywne jednostki społeczne*. Używanie i nauka języka mają wymiar społeczny i rozumiane są jako realizacja poprzez działania językowe zadań i celów komunikacyjnych, dzięki którym aktywizowane i rozwijane są kompetencje ogólne, strategie oraz językowa kompetencja

komunikacyjna. W konsekwencji poziomy i wskaźniki biegłości językowej ESOKJ określają w kategoriach operacyjnych, co posługujący się językiem potrafi w odniesieniu do działań językowych (np. tworzenie wypowiedzi, interakcji), strategii stosowanych w działaniach komunikacyjnych (np. planowanie, monitorowanie działań) oraz językowej kompetencji komunikacyjnej (kompetencji lingwistycznej, pragmatycznej i socjolingwistycznej). ESOKJ oferuje zatem spójne ramy, w odniesieniu do których możliwe jest połączenie programów nauczania, samego nauczania oraz oceny jego efektów.

Omawiana publikacja Rady Europy została przetłumaczona na 40 języków i w wielu krajach Europy, a także poza nią, stanowi punkt odniesienia w różnych aspektach nauczania języków (Byram i Parmenter 2012). Dokumenty, w których znajdują się odwołania do ESOKJ w krajach członkowskich Rady Europy, to: podstawy programowe i programy nauczania na wszystkich etapach edukacyjnych, w tym również w szkolnictwie wyższym; programy edukacji

dwujęzycznej i nauczania języków mniejszości; programy kształcenia nauczycieli; programy doskonalenia zawodowego nauczycieli; podręczniki do nauki języków oraz wskazówki do ich opracowywania; kluczowe zapisy i plany działania związane z językową polityką edukacyjną (Council of Europe 2005, Martyniuk i Noijons 2007). Zakres zastosowań ESOKJ w poszczególnych państwach jest jednak bardzo zróżnicowany, różny jest też charakter nawiązań do niego, w przypadku wiążących zapisów władz oświatowych mogą one mieć status rekomendacji, obowiązujących regulacji lub w ogóle nie występować w tekście odpowiednich dokumentów (European Commission 2012:228). Kompleksowe wprowadzenie założeń ESOKJ stanowi wyzwanie dla systemów edukacji, bo wymagać może przededefiniowania celów i treści nauczania oraz ewaluacji jego wyników. Jest to również wyzwanie dla nauczycieli, ponieważ zmiany implikować mogą potrzebę modyfikacji lub doboru innych technik nauczania, materiałów dydaktycznych, form pracy na lekcji, zmiany kryteriów i sposobów oceny bieżącej, a co z tym związane – wymagać także zmian w kształceniu i doskonaleniu zawodowym dydaktyków języków.

Wpływ ESOKJ na kształcenie językowe widoczny jest również w Polsce. W systemie oświaty częściowo i niebezpośrednio nawiązuje do niego już poprzednia podstawa programowa dla języków obcych nowożytnych z 2002 r. (Poszytek 2012). Bezpośrednie odwołania do ESOKJ obecne są w podstawie obowiązującej od 2009 r., która w szerszym zakresie definiuje cele i treści nauczania językiem ESOKJ. Podstawa określa także oczekiwane poziomy biegłości językowej uczniów w skalach ESOKJ, osiągane w toku nauki szkolnej. Ma to przełożenie na egzaminy zewnętrzne – egzamin gimnazjalny oraz maturalny. Nie ma natomiast zapisów bezpośrednio normalizujących stopień i zakres wykorzystywania ESOKJ do realizacji podstawy programowej i w ocenie wewnątrzszkolnej. Zatem, z uwzględnieniem zapisów podstawy programowej, od nauczycieli zależy, czy i jak nawiązują do założeń tego opracowywania w pracy dydaktycznej.

Dzięki informacjom uzyskanym w ankiетowej części *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* mamy okazję dowiedzieć się od samych nauczycieli, czy oraz jak pracują z ESOKJ.

Ankiетowa część Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011 (ESLC)

Poza pomiarem umiejętności językowych młodzieży celem *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* jest wgląd w kontekst

nauki i nauczania języków, a także identyfikacja czynników warunkujących efektywność kształcenia językowego. Na kontekstową część badania w 2011 r. składały się między innymi kwestionariusze przeznaczone dla nauczycieli języków. Do ich wypełniania przystąpili dydaktycy języków obcych z krajów. Było to ponad 4600 nauczycieli szkół na poziomie edukacyjnym ISCED 2 lub 3, uczących jednego z dwóch najczęściej nauczanych w danym kraju języków obcych (spośród angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego). W Polsce udział w badaniu wzięło blisko 400 nauczycieli języka angielskiego

i niemieckiego ze 146 gimnazjów, które stanowiły reprezentatywną dla tego etapu edukacyjnego próbę szkół w skali kraju.

[Kompleksowe wprowadzenie założeń ESOKJ stanowi wyzwanie dla systemów edukacji, bo wymagać może przededefiniowania celów i treści nauczania oraz ewaluacji jego wyników.]

Kraje/wspólnoty językowe uczestniczące w badaniu ESLC 2011 (w nawiasach języki obce, których uczyli nauczyciele objęci badaniem):

Anglia (francuski, niemiecki), Belgia Wspólnota Flamandzka/NL (francuski, angielski), Belgia Wspólnota Niemieckojęzyczna/DE (francuski, angielski), Belgia Wspólnota Francuska/FR (angielski, niemiecki), Bułgaria (angielski, niemiecki), Chorwacja (angielski, niemiecki), Estonia (angielski, niemiecki), Francja (angielski, hiszpański), Grecja (angielski, francuski), Hiszpania (angielski, francuski), Holandia (angielski, niemiecki), Malta (angielski, włoski), Polska (angielski, niemiecki), Portugalia (angielski, francuski), Słowenia (angielski, niemiecki), Szwecja (angielski, hiszpański).

Kwestionariusze skierowane do nauczycieli obejmowały szereg zagadnień dotyczących m.in. kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu, kwalifikacji, doskonalenia zawodowego, a także nauczania języka, np.: prowadzenia lekcji, prac domowych i oceniania uczniów, narzędzi i pomocy dydaktycznych. Kilka z blisko 60 pytań dotyczyło Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

temat numeru

Przygotowanie nauczycieli w zakresie ESOKJ

Nauczyciele odpowiadali na dwa pytania związane z przygotowaniem do pracy z ESOKJ: czy ich kształcenie przygotowujące do zawodu obejmowało ESOKJ oraz czy uczestniczyli w ciągu ostatnich pięciu lat w doskonaleniu zawodowym w tym zakresie.

W Polsce połowa nauczycieli języka niemieckiego oraz dwóch na trzech nauczycieli języka angielskiego udzieliło negatywnej odpowiedzi na oba pytania. Natomiast 33 proc. anglistów i 44 proc. germanistów zetknęło się z ESOKJ przynajmniej w jednym z omawianych kontekstów związanych z nabywaniem kompetencji nauczycielskich, tj. podczas kształcenia przygotowawczego do pracy nauczyciela i/lub w toku doskonalenia zawodowego. Odpowiedzi dydaktyków języków obcych z innych państw są bardzo zróżnicowane – odsetek nauczycieli objętych przygotowaniem w zakresie ESOKJ w zależności od kraju waha się od 14 do 84 proc. (Rys. 1). Co ciekawe, różnice te widoczne są również w obrębie krajów w zależności od nauczanego języka, tak jak w przypadku Polski. Mimo istotnych rozbieżności pomiędzy poszczególnymi państwami widać też pewną tendencję ogólną. Przede wszystkim, w większości krajów mniej niż połowa nauczycieli (obu badanych języków łącznie) zadeklarowała, że była szkolona w zakresie ESOKJ. Ponadto w 10 z 13 krajów, w których nauczyciele pierwszego badanego języka to angiści, wyższy odsetek nauczycieli drugiego badanego języka przeszedł szkolenie dotyczące ESOKJ. (Rys. 1).

Wykorzystanie ESOKJ w nauczaniu

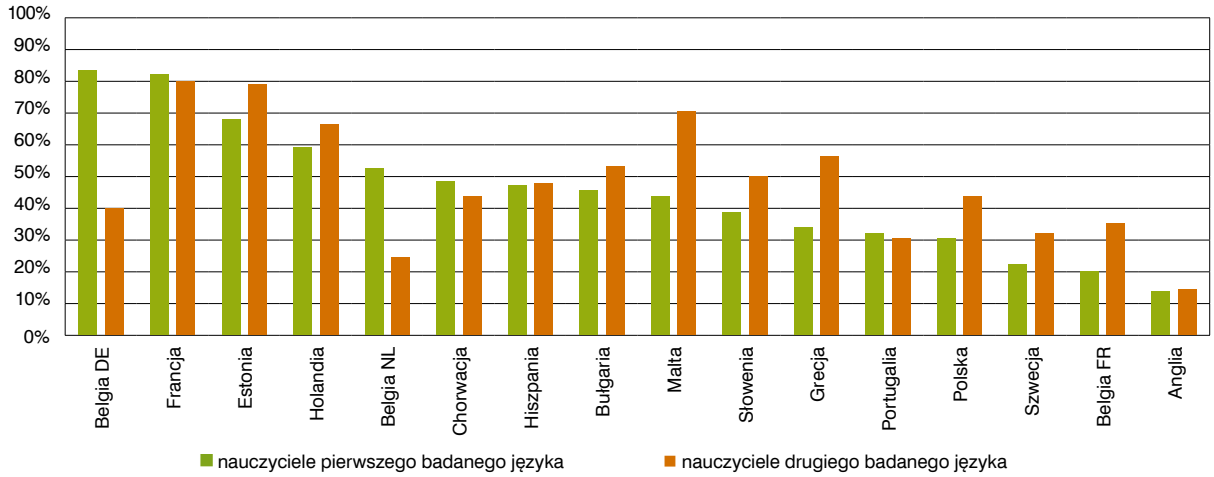
W badaniu wybrano kilka obszarów związanych z nauczaniem języka obcego, w odniesieniu do których nauczyciele mogli określić, czy i jak często korzystają z ESOKJ. Z odpowiedzi polskich nauczycieli wnioskować można, po pierwsze, że ESOKJ znajduje zastosowanie w nauczaniu języków w gimnazjum. Ponadto nie ma istotnych różnic dla języka angielskiego i niemieckiego zarówno w obszarach, w których nauczyciele nawiązują do ESOKJ, jak i częstotliwości, z jaką korzystają

z zapisów tego dokumentu. W przybliżeniu co drugi nauczyciel języka angielskiego i niemieckiego odwoływał się do ESOKJ, tworząc lub wybierając materiały do nauczania języka oraz oceniając lub testując osiągnięcia uczniów. Nieco mniej niż połowa dydaktyków – 44 proc. uczących obu języków – korzystała z ESOKJ do porozumiewania się z osobami zainteresowanymi, np. uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami itp. Taki sam odsetek nauczycieli języka angielskiego zadeklarował, że nawiązywał do ESOKJ, przygotowując programy nauczania lub sylabusy, w przypadku nauczycieli języka niemieckiego było to 33 proc. (Rys. 2). Jednocześnie czterech na dziesięciu anglistów i tyle samo germanistów wskazało, że w żadnym z omawianych obszarów nigdy nie odnosiło się do ESOKJ. Warto dodać, że analizy danych zebranych wśród polskich nauczycieli zarówno języka angielskiego, jak i niemieckiego pokazują pozytywny wpływ szkolenia dotyczącego ESOKJ na częstotliwość jego wykorzystywania w pracy dydaktycznej (Rys. 2.).

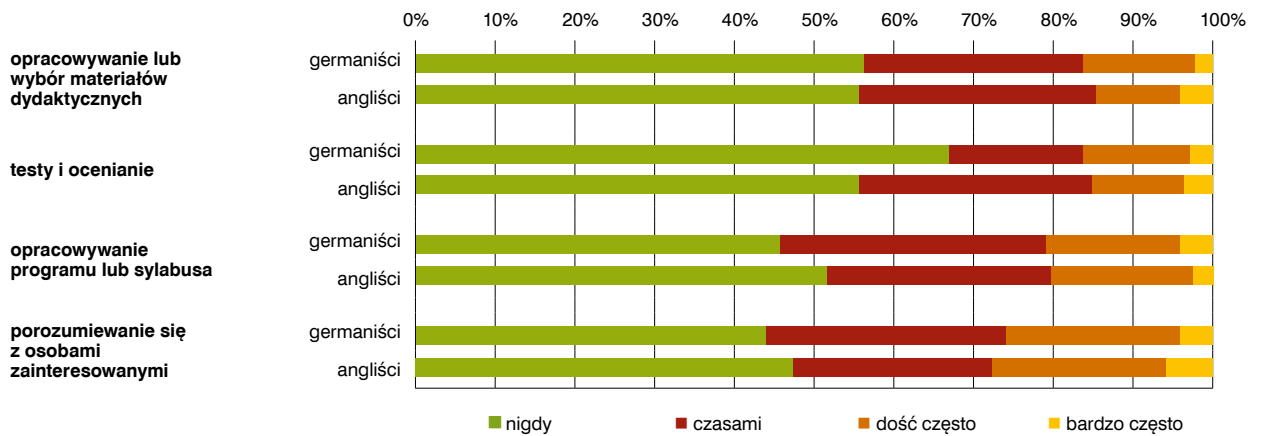
ESOKJ znajduje zastosowanie w nauczaniu języków w gimnazjum. Ponadto nie ma istotnych różnic dla języka angielskiego i niemieckiego zarówno w obszarach, w których nauczyciele nawiązują do ESOKJ, jak i częstotliwości, z jaką korzystają z zapisów tego dokumentu.

Na tle nauczycieli z innych krajów europejskich polscy dydaktycy wydają się korzystać z ESOKJ z nieco niższą częstotliwością. Wskaźniki częstotliwości nawiązywania do ESOKJ dla poszczególnych krajów pokazują, że we wszystkich z nich opracowanie Rady Europy ma zastosowanie w nauczaniu i jednocześnie, że jest ono stosunkowo ograniczone (Rys. 3). Należy zwrócić uwagę, że w większości krajów o wyższych wskaźnikach władze

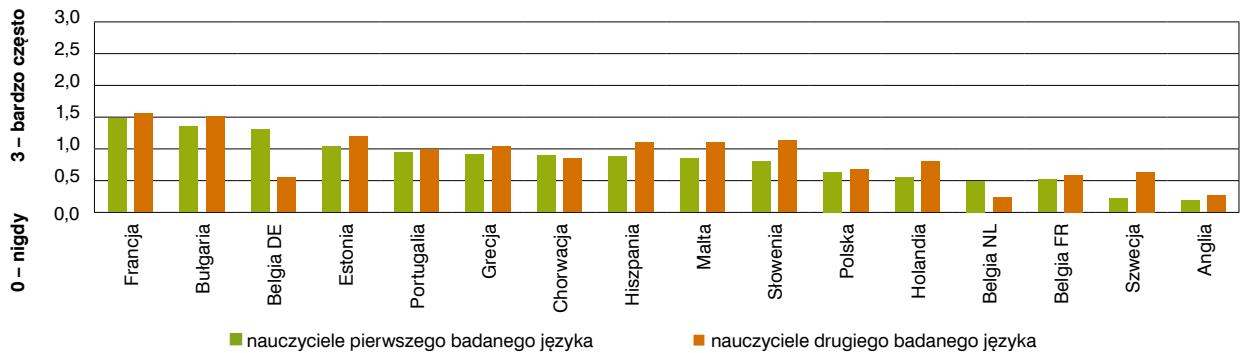
oświatowe w zapisach dotyczących kształcenia językowego *explicite* zalecają lub (w mniejszym zakresie) nakładają obowiązek korzystania z ESOKJ do wszystkich omawianych obszarów dydaktyki językowej, czyli do: opracowywania programów nauczania, opracowywania i wyboru materiałów dydaktycznych, tworzenia testów lub oceniania, porozumiewania się z osobami zainteresowanymi oraz dodatkowo do szkolenia nauczycieli. Jest tak w przypadku Francji, Bułgarii, Estonii, Słowenii, Grecji, Portugalii, Słowenii i na Malcie. Z drugiej strony są też państwa np. Belgia frankofońska i Szwecja, dla których – mimo oficjalnych rekomendacji w pięciu wspomnianych aspektach nauczania języka – wskaźniki są wyraźnie niższe. (Rys. 3).



Rys. 1. Odsetek nauczycieli, dla których ESOKJ był zagadnieniem objętym kształceniem przygotowującym do wykonywania zawodu i/lub doskonaleniem zawodowym



Rys. 2. Wykorzystanie ESOKJ w nauczaniu języka obcego – Polska



Rys. 3. Średnia częstotliwość korzystania z ESOKJ w pracy dydaktycznej

temat numeru

Podsumowanie

Z badania ESLC wynika, że skala przygotowania nauczycieli w badanych krajach do pracy z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego jest bardzo zróżnicowana. Mimo odmiennego stopnia i celów, do których ESOKJ jest wykorzystywany, widać, że jest on obecny w praktyce nauczycielskiej na poziomie edukacyjnym ISCED 2/3, a polscy nauczyciele w porównaniu ze swoimi kolegami z innych krajów nawiązują do jego zapisów nieznacznie poniżej przeciętnej częstotliwości, jednak w porównywalnym stopniu. Zapoznając się z omawianymi wynikami, warto mieć na uwadze kontekst edukacyjny każdego kraju, w tym m.in. odmienne oświatowe polityki językowe czy też systemy kształcenia nauczycieli.

Informacje pozyskane w ESLC są z pewnością cenne, ponieważ np. w Polsce jak dotąd nie ma reprezentatywnych danych na ten temat. Badanie pozwala również na prezentację wyników w szerszym kontekście europejskim. Z drugiej strony nie można nie wspomnieć o tym, czego nie dowiedzieliśmy się z ESLC ze względu na charakter tego badania (badanie ilościowe, pytania zamknięte) oraz jego cel (szerokie spektrum zagadnień dotyczących nauczania języków, wśród których ESOKJ dotyczyło kilka pytań), a co wydaje się istotne w kontekście wpływu ESOKJ na kształcenie językowe.

W kwestii formalnego przygotowania nauczycieli do pracy z ESOKJ warto byłoby przyjrzeć się, czego dokładnie dotyczy kształcenie i doskonalenie zawodowe dostępne dla nauczycieli oraz poznać opinie nauczycieli na temat jego efektywności, innymi słowy, czy nauczyciele mają poczucie, że rozumieją i umieją przekuć na codzienną praktykę założenia tego dokumentu. Bardzo istotne wydaje się również to, jak nauczyciele postrzegają przydatność ESOKJ, gdzie widzą w nim słabości, z czym mają trudności. W kontekście samego nauczania cennymi informacjami zdaje się wgląd nie tylko w to, w jakich obszarach nauczania dydaktycy odnoszą się do ESOKJ, lecz również co i jak robią, czy są to działania systemowe, czy punktowe, jaki mają charakter – powierzchowny, czy wszechstronny. W końcu, jaki jest stosunek nauczycieli do założeń, na których opiera się dokument Rady Europy i czy są one w zgodzie lub sprzeczności z przekonaniem nauczycieli na temat samego modelu nauki i nauczania języka, roli ucznia i nauczyciela w procesie dydaktycznym, który ESOKJ implikuje.



Bibliografia

- Byram, M., Parmenter, L. (red.) (2012) *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy. Multilingual Matters.*
- Council of Europe (2005) *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of Results* [online] [dostęp 23.10.2012] <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>>.
- European Commission (2012) *First European Survey on Language Competences: Final Report*, Luksemburg: Publication Office of the European Union.
- Martyniuk, W., Noijons, J. (2007) *Executive Summary of Results of a Survey on the Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States*. [online] [dostęp 28.10.2012] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp>.
- Poszytek, P. (2012) Policy Perspective from Poland. W: M. Byram, L. Parmenter (red.) *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy. Multilingual Matters.*

[Katarzyna Paczuska]

Absolwentka Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego i Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Asystent w Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych. Członkini krajowego zespołu badania ESLC.



Testing the spoken competence of learners in gimnazjum

[Melanie Ellis]

Speaking is one of the most challenging skills, both for the foreign language learner to carry out and for the teacher to test. When speaking, learners have to make many split-second decisions about what to say and how to say it, choosing from a store of language which may still be very limited. Add to this the anxiety they feel when they think someone is judging them in a testing situation and the simple problem they have of thinking what to say and we begin to realize the scale of the problem. Designing a test and deciding how it should be rated consequently needs to take into consideration not only linguistic but also psychological factors.

temat numeru

This article gives a brief overview of a test of speaking which was conducted in March 2011 among 499 learners from the final class of *gimnazjum*. The test was conducted with some of the learners who took part in the tests of English for the first European Survey on Language Competences. The speaking test was not part of the official test, but was designed and carried out only in Poland, with a view to getting a picture of the level of skills learners have in English at the end of Stage III of the school system.

Spoken competence

Speaking, an element of communicative competence, can be divided into two main skills: spoken interaction, where two or more speakers engage together; and spoken production, where one speaker attempts to convey an idea, give information, tell a story etc. Performance of each of these two main skills involves other skills such as selecting the appropriate words to use, knowing how to pronounce them correctly, selecting grammatical structures and functional language. In the case of interaction it is necessary to listen to what the other person (or people) say, understand their message and intentions and to react appropriately, selecting not only the language needed, but also taking into consideration other social factors such as level of politeness, and cultural appropriateness. In spoken production the speaker has to craft their speech, organizing the order of what to say; connecting sentences together logically. Additionally, all of this must be done under immense pressure of time, as spontaneous speech takes place in 'real time'.

For the foreign language learner attempting to speak in real time is challenging. Research suggests (Skehan 1998) that three areas compete in speech production: fluency, complexity and accuracy, and that focus on one aspect impacts on performance in the other areas. For example, if a learner still finds it difficult to find the words they want to use quickly and without effort and yet decides that they must express these words in order to convey their ideas (focus on complexity), then the fluency of their speech will suffer,

as they need time to find the words they want. Similarly, the learner who sets themselves the target of speaking without mistakes and who still needs time to think which structures to use when, or how to form the necessary part of a verb, will also show a lack of fluency in their speech. By contrast the learner who aims to get their message across without concern for accuracy or exact choice of words will speak with fluency but may demonstrate lower accuracy and complexity in their speech.

Affective factors

Speaking in a foreign language, as we have seen, is complex and also potentially frustrating. The learner who has not reached the level where they are able to say what they want with reasonable ease may feel that what they are able to produce in the foreign language does not reflect themselves as a person, or the ideas they want to convey. They may complain of sounding childish, that their interlocutor will think them uneducated, or of limited intelligence, or they may simply give up and decline to speak or shorten their response to a minimum. In this situation the attitude and approach of the person they are speaking to is key. If the interlocutor is patient, listens empathetically, nods and encourages and shows interest in *what* is being said, rather than *how* it is being said, then the learner will most likely do their best to continue. If, however, the listener shows impatience, fidgets, drums their fingers on the table, or sighs heavily, embarrassment will cause the learner to hesitate more, slow down, repeat themselves and eventually breakdown and stop speaking altogether.

There will most likely be a similar effect if the listener starts to interrupt and correct the learner's attempts to speak. The supportive interlocutor may gently and diplomatically respond to 'appeals' from the learner, by quietly supplying them with words they appear to be searching for, or by completing their sentences if there is a breakdown and in this way enabling the learner to convey their message. Past experience may influence how the learner feels about speaking. If they feel that past attempts have been humiliating then this may block the desire to communicate in the foreign language.

[In spoken production the speaker has to craft their speech, organizing the order of what to say; connecting sentences together logically. Additionally, all of this must be done under immense pressure of time, as spontaneous speech takes place in 'real time'.]

Testing spoken competence

When designing a test of spoken competence all of the factors described above have to be taken into consideration. We must expect that learners will be anxious and that this will, at least at the beginning of the test, impact on their performance. Research suggests (Foster and Skehan, 1996) that allowing a short time for preparation before being asked to speak will help learners feel more confident. Similarly clear instructions are a must. If we want to get an overall picture of the learner's level of spoken competence then we need to include a variety of tasks, testing in turn interaction and production. Care needs to be taken that the tasks we choose are not simply designed to elicit an element of language, such as past tense, but also that any interactions take place in situations in which our learners might find themselves and where they would genuinely need to speak English.

For testing *interactive competence* the learner needs to speak and respond to someone, either another learner or the teacher, or a simulated 'person' online. If we decide to test two learners together we need to consider how to organize pairs so that learners can cooperate together and not compete. We want learners to help their partners achieve a task and not to make it more difficult for them! There is the additional problem that learners may subconsciously mirror each other's speaking, borrowing words and phrases from each other and even their partner's mistakes. One person in the pair may dominate and so sometimes it is hard for the other person to demonstrate what they are really capable of. Clear instructions and an opportunity to watch demonstration tests can help to overcome these difficulties.

When testing *spoken production* we need to consider how we intend to stimulate the learner to speak and what kind of prompt to use. This may be a picture to describe, a topic to discuss, a story to tell from pictures, or alternatively an open question given by the teacher or examiner which the learner is expected to answer. The topics should be suitable for the age group, taken from subject areas listed in the core curriculum and be presented in such a way as to encourage learners to speak. With teenagers, and most particularly with boys, it is sometimes challenging to get them talking, even in their own language. Here how the interlocutor behaves will be key. Long wait time is needed after the question is asked, together with encouraging non-verbal signals. In general, first we need to build the learner's confidence by

asking easy questions on familiar topics, before starting to challenge them a little more. As the interlocutor role is key to ensuring we elicit a representative sample of the learner's performance skills in English, the ideal situation is where there are two people present during the test: one to speak to the learner and the other to rate the performance. However, as this is costly and logistically difficult an alternative is to make a recording of the test to allow rating to take place after the test under less stress.

Rating the test

We need to consider the approach we want to take to rating the test, not only whether to do this 'live' or in response to a recording. First we have to ensure that however we decide to rate we must do this in a way which is reliable. This means that every learner we test is treated in the same way, using the same tasks and is rated according to the same criteria. A second rater should be able to listen to and grade the same tests and give exactly the same scores as the first rater. In order for this to happen we need written descriptive criteria which tell us what the learners should be able to do in order to get a certain grade and we need to have 'standardised' our raters so that they all use the criteria in the same way. This is usually done using filmed tests where an expert team have decided what grade the test taker should get and have prepared a commentary explaining how they came to their decision. If our rating is purely intuitive, ("That's a 3") then it is much less likely that a second rater would award the same grade.

Testing spoken competence in Poland

In 2011 Poland took part in the European Survey on Language Competences (ESLC). As the survey did not include a test of speaking The Educational Research Institute in Warsaw decided to produce such a test for some of the learners taking part in ESLC, in order to give a full picture of all of their four skills in English at the end of stage 3 of the curriculum. From the original ESLC sample 37 schools agreed to take part in the speaking tests and permission was obtained from the parents or guardians of 499 learners from class 3 gimnazjum.

Determining the level of the test

ESLC takes as its levels the Common European Framework of Reference for Foreign Languages (CEFR)(2001), so in order to allow comparison between the speaking tests and ESLC,

temat numeru



CEFR levels were also taken as the reference point for the design of tasks and descriptive rating criteria. The next points of reference were the Core Curriculum and the *Informator* for the gimnazjum examination, produced by the Central Examination Centre. On the basis of these documents it was decided that the target level expected was A2 (CEFR), but that learners could find speaking difficult and so some might perform at A1, while others could perform above the target level. The maximum end of the rating scale was set at level B2 (roughly similar to the level of *matura* at the extended level). Careful analysis of the CEFR scales made us decide to offer sets of tasks at two levels which we called A, designed to elicit language at levels A1 and A2, and B, designed to elicit language at B1 and B2.

Choice of tasks

For testing spoken production we selected two types of tasks: picture description and answering questions from the examiner. These were selected as it was thought they

would be familiar to the learners. For testing interaction an information gap task, based on asking and answering questions to obtain and give information in everyday situations, was chosen. In addition, listening to and answering the examiner's questions is also part of interaction.

To help learners feel more relaxed a warmer question and answer task with simple and familiar questions was used at the beginning of the test. Next was a task decided to probe the learner's level and help the examiner decide whether to use the tasks at level A or level B. Divided into seven topic areas questions were graded in difficulty to see how much the learner was able to say and how they said it. In 3-4 minutes the examiner asked questions on several topics at different levels, observing at which point the learner appeared to be out of their comfort zone. When the learner is responding to questions at or below their level they are able to find words and speak with some fluency. Once 'pushed' beyond their level their speech begins to breakdown, showing longer and more

frequent pauses, more frequent repetitions or restarts. It can also be seen that the learner is stressed, as they give non-verbal signals, such as shrugging the shoulders, or other signs such as embarrassed giggling and sudden switches into Polish.

Test procedure

As the schools which took part in the tests were distributed all over the country, 27 interlocutors were needed to conduct the tests. They all took part in a three day training course, where they were familiarized with the test materials and procedure and trained to rate using specially produced films of tests conducted in Poland.

Before the tests in school the learners were asked to complete a short self-assessment task asking them to say what they thought they could do in speaking. Their teachers completed a similar task. Next learners took part in the speaking tests, which were conducted by one interlocutor and audio-recorded. The interlocutor awarded a global mark based on an impression of the learner's level. The recordings of the tests were then rated by at least three different examiners, to ensure reliability, until a consensus of 3 identical grades was reached. The examiners used analytic scales and assessed language range and coherence, accuracy, fluency, interaction and task completion. One overall grade was given for the whole test, expressed as A1, A2, B1 or B2.

Test results

Learners taking part in the test were found to represent a wide range of ability ranging from pre-A1 to beyond B2. However, as the scales were designed only to give scores from A1 to B2, all learners were graded using these four levels. According to the analytic scores, approximately 60% of the learners tested were at, or above, the curriculum target level of A2, while some 40% were found to be at A1. More precisely 41% were graded A1; 34% A2; 18% B1 and 7% B2.

Learners appeared to have the greatest difficulty with describing the picture and asking questions in the interactive task. In attempting to describe the picture it seemed

that some learners had had little practice in giving longer oral responses and found it difficult to say more than a few words. Noticeable was that when they did not know a word in English they either stopped speaking, gave the word in Polish, or explained in Polish that they could not continue. In the interactive task many learners were unable to convey the idea of a question about the time something started or opened; where something took place, or how long something lasted. By contrast, many were able to answer similar questions without difficulty.

Implications for teaching

In order to get better at spoken production learners need to be given the opportunity to speak and be encouraged to give longer answers spontaneously, without reading from a text they have prepared. In class this is not too difficult to organize, a simple activity could be asking some of the learners a question as attendance is checked. For example, 'Karolina. What did you do after school yesterday?' 'Magda, what's your favourite TV program? Tell us about it' and so on.

After reading a text in the course book learners can be asked to think with a partner how to say briefly what the text is about in English. It is important that learners do not write their answers, but begin to try and speak without reading aloud. Having a few moments to prepare with a friend helps them find the words they need and rehearse and so they will be more willing to speak out in front of the group.

Every course book has lots of pictures on almost every page and these can be used for short speaking activities encouraging learners to talk about what they can see. This does not mean giving a list of things that are in the picture, but attempting to link words together to make phrases and then sentences.

Interaction means being able to ask questions as well as answering them. At A2 level learners should be able to ask common Wh- questions to get information. While some learners will still find it difficult to form questions with operators correctly, if given enough practice they will be

[In order to get better at spoken production learners need to be given the opportunity to speak and be encouraged to give longer answers spontaneously, without reading from a text they have prepared.]

temat numeru

able to learn simple questions such as ‘What time does it start?’ by heart. For example, common wh-questions can be selected from the course book and printed on slips of paper, with the answers on others. Learners can then play a range of different games in pairs with these, such as ‘memory’ (turn the slips face down, mix them up and then in turn each person turns over two until they find matching pairs) where the rule is that they have to read the question and answer aloud each time they turn the cards over. Another game using the same cards is a ‘mingle’ activity, where individuals in a group have to move around saying aloud the question or answer they have until they find their partner. Once they have found them they sit down. The checking phase of the activity is that the questions are read aloud, followed by the correct answers. More advanced versions of the same tasks can be invented by removing some of the letters in words, by removing words and leaving blanks or by giving questions or answers with the words in the wrong order. Clearly, however, the ‘basic’ versions need to be very familiar before trying more difficult ones.

What is happening in all these tasks is repetition of questions and answers to common questions, but rather than trying to sit at home and learn them by heart (which seems not to happen very often!) learners are learning them by being actively engaged in fun-like activities.

Finally, we need to reflect on how speaking is being assessed in class. Is spontaneous speaking being tested? Or is it only prepared speeches and reading aloud? If learners work in pairs doing short speaking activities in class it is possible to listen to and grade one or two pairs during each task. In this way in about four lessons all the learners in the group can be graded. Alternatively, learners can have several minutes in pairs to practice and then selected pairs can be asked to do their task while the rest listen, although this is more demanding for the learners as it increases the stress involved.

If learners seem reluctant to speak in class then it is worth considering whether it is not the teacher who is the source of the problem. Does the teacher’s behavior follow the pattern for the patient, supportive interlocutor

described above? By insisting on accuracy has the task become too demanding? If task achievement-getting the message across somehow-becomes the first goal, rather than having to say everything correctly, then some learners may become more willing to try to speak. A simple way to check one’s own classroom behavior is to discreetly

[If learners seem reluctant to speak in class then it is worth considering whether it is not the teacher who is the source of the problem. Does the teacher’s behavior follow the pattern for the patient, supportive interlocutor described above?]

make a recording of a lesson. Listening to oneself is very revealing! (And for those on the career advancement ladder, working on the development of assessment of speaking would make a good topic for a case study.)

The design and implementation of the Test of Spoken Competence for class three gimnazjum has led to a larger study, *Badanie Uczenie się i Nauczanie Języków Obcych (BUNJO)*, the first part of which has just finished. Within Part Two of the study a second administration of the Test of Spoken Competence is planned and once this is over (in 2013) the sets of test materials described in this article will be

made available to teachers.

Bibliography

- Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. (2001) *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, P. and Skehan, P. (1996) The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*. 18, 299-323.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

* **Tekst można przeczytać także w polskiej wersji językowej na stronie www.jows.pl.**

[dr Melanie Ellis]

Trains future teachers at the Foreign Language Teacher Training College in Zabrze and conducts educational research at the Educational Research Institute in Warsaw.

Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych



[Agata Gajewska-Dyszkiewicz]

Badanie motywacji uczniów do nauki języków obcych jest zagadnieniem trudnym i wymagającym. Ciekawych informacji na ten temat dostarcza raport z badania kompetencji językowych piętnastolatków – European Survey on Language Competences 2011.

Uczniowie przychodzą do szkoły z pewnymi przekonaniemiami¹ na temat uczenia się, w tym uczenia się języków obcych. Posiadają pewne wyobrażenia o tym, czym jest język, w jaki sposób i w jakim celu się go uczy oraz pewien obraz siebie jako osoby uczącej się języka (Horwitz 1987). W jakiejś mierze dotyczy to już najmłodszych spośród uczniów, którzy wyobrażenie o tym, czym jest nauka języków, czerpać mogą ze swoich doświadczeń w przedszkolu, wakacji, opowieści rodziców i opiekunów. Z kolejnymi latami nauki obraz ten się zmienia – pewne poglądy ewoluują, inne znikają, a niektóre trwają zapewne nawet po zakończeniu edukacji językowej.

Przekonania uczniów nie pozostają bez wpływu na kształt procesu uczenia się przez nich języków. Niektórzy badacze sugerują, że pozytywny i realistyczny stosunek do nauki języków sprzyja wyborowi strategii uczenia się uznawanych za efektywne (Mori 1999) i w ten sposób wpływa na poziom umiejętności językowych (Mantle-Bromley 1995). Choć liczba badań wskazujących na związek pozytywnych przekonań z kompetencjami uczniów w zakresie języków obcych jest

niewielka, opinia o zasadności pytań o idee uczniów dotyczących języków i procesu uczenia się na stałe zadomowiła się wśród dużej części badaczy i praktyków nauczania języków (Barcelos 2003).

W tym kontekście ciekawe wydaje się prześledzenie informacji pozyskanych w ramach realizowanego na wiosnę 2011 r. pierwszego cyklu Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (*European Survey on Language Competences, ESLC*). Realizowane na reprezentatywnej próbie uczniów trzecich klas gimnazjum badanie obejmowało – obok testów językowych z języka angielskiego i niemieckiego – badanie kwestionariuszowe skoncentrowane na wybranych aspektach nauczania i uczenia się języków obcych². Część pytań skierowanych do uczniów dotyczyła postrzegania przez nich języków, nauki i lekcji języków oraz siebie jako osób uczących się języka obcego. Ponieważ badanie umożliwia połączenie danych kwestionariuszowych z wynikami testów językowych uczniów, możemy nie tylko odtworzyć niektóre z przekonań polskich gimnazjalistów dotyczących nauki języków, lecz także wypowiedzieć się o związku tych przekonań z poziomem umiejętności językowych uczniów.

1 Przekonania o nauce języków obcych są traktowane za Barcelos (2003:1) jako *opinie i idee, które uczniowie (i nauczyciele) mają na temat zadania, jakim jest nauka drugiego/obcego języka*.

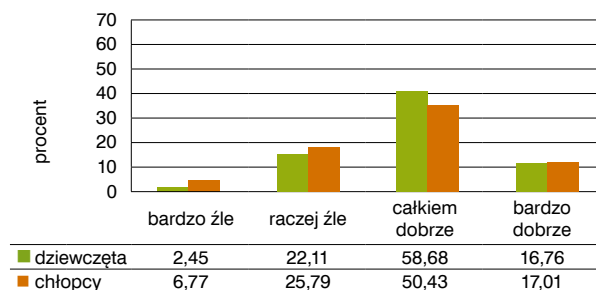
2 Więcej informacji na temat założeń teoretycznych ESLC znajduje się w raporcie międzynarodowym z badania *First European Survey on Language Competences: Final Report* (Komisja Europejska 2012a).

temat numeru

Opinie o nauce języków obcych

Jednym z kluczowych wyobrażeń kształtujących się w procesie nauki języków jest obraz samego siebie jako osoby uczącej się. Badani uczniowie pytani byli o to, jak radzą sobie z nauką języków obcych. Przekonanie o dawaniu sobie rady, blisko związane z pojęciem skuteczności, zdaje się jednym z podstawowych wymiarów postrzegania własnej osoby w roli uczącego się. Okazuje się, że w odniesieniu do powodzenia w nauce języków obcych polscy gimnazjaliści postrzegają zarówno siebie, jak i swoich bliskich, pozytywnie. Ponad połowa polskich gimnazjalistów (55 proc.) na pytanie, jak radzą sobie z nauką badanego języka odpowiedziała: całkiem dobrze, a kolejne 17 proc. procent uważa, że radzi sobie bardzo dobrze. Jednocześnie prawie co czwarty gimnazjalista (24 proc.) nie ma przekonania o sukcesie w nauce języków – uważa, że z nauką języków radzi sobie raczej źle. Jak pokazuje Rysunek 1., dziewczęta częściej niż chłopcy są przekonane o zdolności uczenia się języka. Różnica ta jednak nie jest bardzo duża – 8 punktów procentowych w kategorii *całkiem dobrze* (Rys. 1.).

1. Postrzegana skuteczność w nauce języków obcych



Rys. 1. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: *Jak Ty sam(-a) sobie radzisz z nauką języków obcych?* (Źródło: opracowanie własne)

Gimnazjaliści mają również pozytywny obraz zdolności językowych swoich rodaków. Niemal trzy czwarte z nich sądzi, że Polacy radzą sobie z nauką języków całkiem dobrze lub bardzo dobrze. Zdecydowanie mniej pozytywnych wskazań dotyczy natomiast rodziców uczniów – nieco ponad połowa uczniów uważa, że ich ojciec i matka radzą sobie z nauką języków raczej źle lub bardzo źle.

Postrzeganie siebie jako osoby, która daje sobie radę z nauką języków jest jednym z czynników wykazujących najsilniejszy związek z poziomem umiejętności językowych badanych gimnazjalistów. W zależności od badanego języka oraz

badanej umiejętności (czytania ze zrozumieniem, rozumienia ze słuchu czy wypowiedzi pisemnej) kwestia przekonania o powodzeniu wyjaśnia do 31 proc. zmienności wyników uczniów. Możemy oczywiście przypuszczać, że zależność ta jest dwustronna. Nie tylko przekonanie o skuteczności w nauce języków może wpływać na osiągnięcia w tej dziedzinie, lecz także na odwrót – faktyczne umiejętności uczniów utwierdzają ich w przekonaniu, że dają sobie radę.

Przekonaniem pokrewnym do wyżej omówionego poczucia skuteczności w nauce języków obcych jest przeświadczenie o trudności nauki danego języka. W badaniu ESLC pytano uczniów o postrzeganą trudność nauki poszczególnych umiejętności językowych. Z analiz danych zgromadzonych na poziomie międzynarodowym wynika, że istnieje silny negatywny efekt postrzeganej trudności nauki badanego języka na umiejętności uczniów. Oznacza to, że im uczniowie postrzegają naukę języka jako trudniejszą, tym niższe wyniki osiągają w testach językowych (KE 2012a).

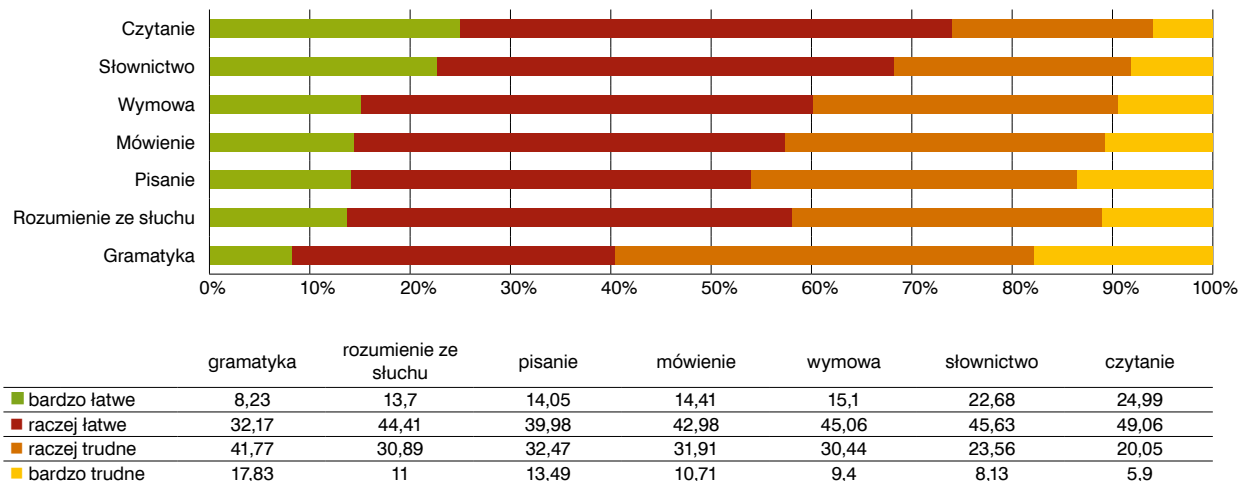
Polscy gimnazjaliści nie wydają się przytłoczeni trudnością, jaką sprawia im nauka języka. Jak pokazuje Rysunek 2., ponad połowa z nich uważa, że nauka poszczególnych umiejętności językowych jest bardzo łatwa lub raczej łatwa. Z kolei udział uczniów twierdzących, że nauka poszczególnych umiejętności językowych jest dla nich bardzo trudna nie przekracza 15 proc. populacji. Wyjątkiem jest nauka gramatyki – większa część uczniów (60 proc.) uważa ją za raczej trudną lub bardzo trudną. Należy jednak wspomnieć, że deklarowany przez polskich gimnazjalistów poziom trudności, jaki sprawia im nauka języka, jest jednym z wyższych w Europie (Rys. 2.).

Opinie o przydatności języków obcych

Część przekonań na temat nauki języków obcych stanowią opinie dotyczące samych języków. W badaniu ESLC uczniowie pytani byli o postrzeganie języków, których się uczyli w kategoriach przydatności w odniesieniu do 10 sytuacji życiowych związanych z nauką, pracą, życiem prywatnym i rozrywką.

Z zestawionych danych można wyciągnąć wniosek, że większość gimnazjalistów uważa język obcy, którego się uczy, za przydatny (Rys. 3.). Obszary życia, w których uczniowie dostrzegają największą użyteczność języka, to sytuacje podróży i kontaktu z obcokrajowcami oraz sfera pracy zawodowej. W każdym z wymienionych kontekstów więcej niż 85 proc. uczniów uważa język za całkiem przydatny lub

2. Postrzegana trudność nauki badanego języka



Rys. 2. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: *Jak trudno przychodzi Ci nauka następujących rzeczy?* (Źródło: opracowanie własne)

bardzo przydatny. Niższe udziały pozytywnych odpowiedzi obserwujemy natomiast w kontekstach związanych z życiem prywatnym (38 proc. odpowiedzi *bardzo przydatny* i *całkiem przydatny*). Stosunkowo wielu uczniów (69 proc.) uważa język obcy, którego się uczy, jako przydatny do celów rozrywki (oglądania filmów i telewizji, słuchania muzyki i grania w gry).

Należy jednak zaznaczyć, że w każdej z badanych sytuacji udział uczniów postrzegających język, którego się uczą, jako użyteczny jest większy wśród osób badanych w zakresie języka angielskiego niż tych badanych w zakresie niemieckiego. Różnica ta jest szczególnie widoczna w kontekście używania języków do celów prywatnych. Rozpatrywany język uznawany jest za przydatny dla osobistej satysfakcji przez 43 proc. uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego oraz przez 72 proc. uczących się angielskiego; język niemiecki uznawany jest za przydatny do rozrywki przez 37 proc. pytaných osób, angielski – przez 80 proc.

Podobnie zauważalna jest różnica w postrzeganiu użyteczności języków wśród dziewcząt i chłopców. Niezależnie od okoliczności dziewczęta częściej uznają język, którego się uczą, za przydatny. W szczególności dotyczy to nauki języka dla osobistej satysfakcji. Różnica między udziałami procentowymi odpowiedzi bardzo przydatny i całkiem przydatny wynosi 15 punktów procentowych na korzyść dziewcząt.

Przekonanie o użyteczności języka to kolejny czynnik o wykazanym związku z umiejętnościami językowymi

uczniów. Analizy regresji danych ESLC potwierdzają, że postrzegana przydatność języka ma pozytywny wpływ na każdą z kompetencji w obu badanych językach. W języku angielskim postrzegana przydatność języka wyjaśnia do 32 proc. zmienności wyniku uczniów, natomiast w zakresie języka niemieckiego postrzegana przydatność wyjaśnia do 11 proc. wariacji. Oznacza to, że im bardziej uczniowie uważają język, którego się uczą za przydatny, tym wyższe wyniki osiągają w testach językowych.

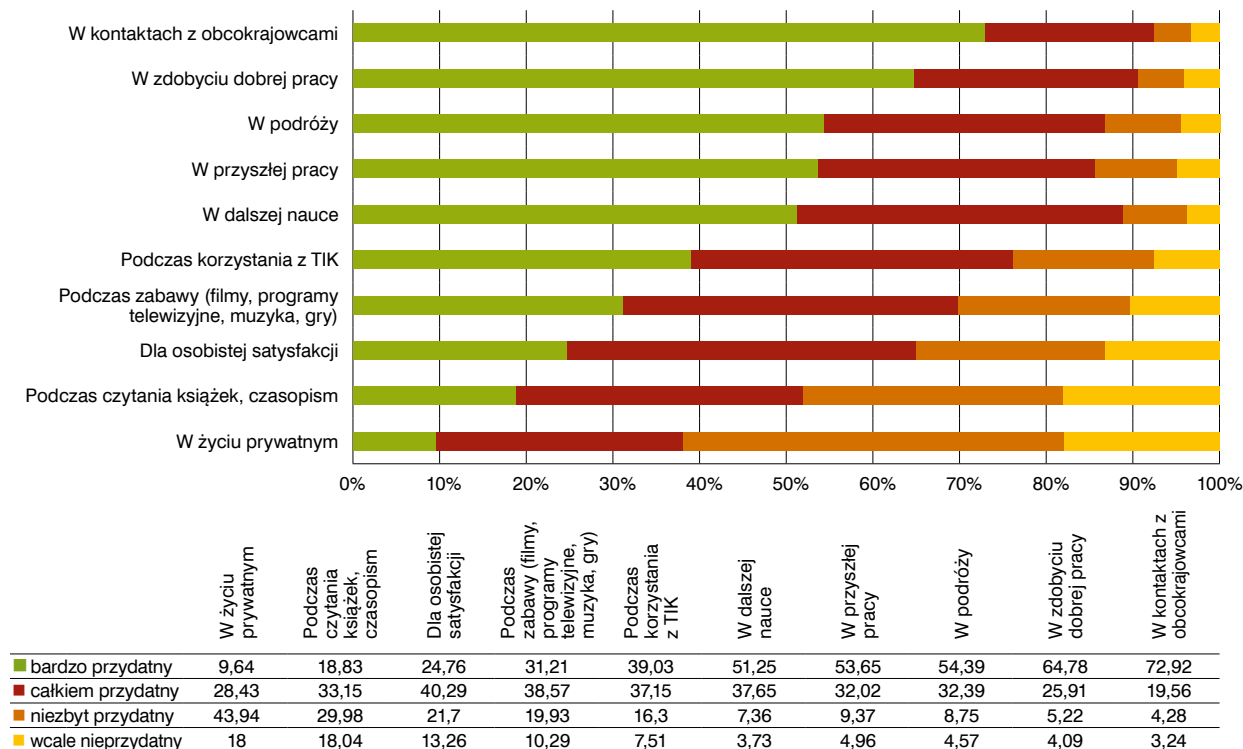
Opinie na temat języków obcych jako przedmiotów szkolnych

Przekonania dotyczące nauki języków obcych kształtowane są przez doświadczenie procesu nauki – w szkole i poza nią. Zakładając wpływ postrzegania szkolnych lekcji językowych na wyniki uczniów, w badaniu ESLC pytano gimnazjalistów o ich stosunek do lekcji języków obcych na tle innych przedmiotów szkolnych.

Jak pokazuje Rysunek 4., większość gimnazjalistów zdaje się lubić lekcje języków obcych. Jeżeli nie brać pod uwagę kształcenia artystycznego i fizycznego, badane języki plasują się w grupie najbardziej lubianych przedmiotów obok języka polskiego i innych przedmiotów humanistycznych. Podobnie jednak jak w przypadku postrzegania użyteczności języków obserwujemy duże różnice w opiniach uczniów w zależności od płci oraz języka, w zakresie którego byli badani.

temat numeru

3. Postrzegana przydatność badanego języka



Rys. 3. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie *Jak bardzo przydatny jest Twoim zdaniem język angielski/niemiecki w poniższych sytuacjach?* (Źródło: opracowanie własne)

Język angielski i niemiecki rozumiane jako przedmiot szkolny są zdecydowanie bardziej lubiane przez dziewczęta niż przez chłopców. Niemal ¼ dziewcząt lubi lekcje języka, którego się uczy. Są one przez nie niemal tak samo lubiane jak język polski (różnica 5 punktów procentowych na korzyść języka polskiego) i zdecydowanie bardziej lubiane niż inne przedmioty humanistyczne (różnica 12 punktów procentowych na korzyść języka angielskiego/niemieckiego). Udział pozytywnych ocen przedmiotów językowych (zarówno polskiego, jak i angielskiego/niemieckiego) jest generalnie niższa – oscyluje wokół 60 proc. W dodatku, przedmioty te są nieco mniej lubiane niż inne przedmioty humanistyczne (z różnicą 4 punktów procentowych na niekorzyść przedmiotów językowych).

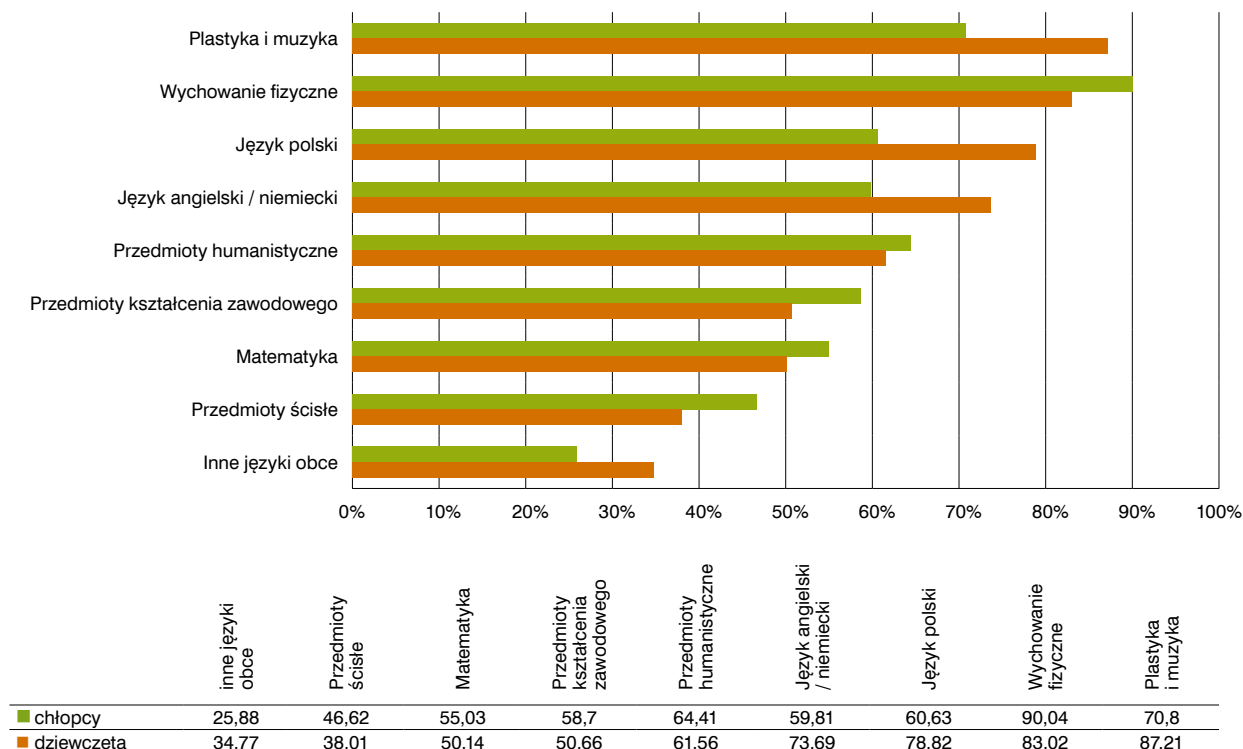
Ogromne zróżnicowanie w ocenie lekcji języków obcych na tle innych przedmiotów uwidacznia się, gdy porównamy ze sobą dwie grupy badanych gimnazjalistów – uczniów badanych w zakresie języka angielskiego oraz tych badanych w zakresie języka niemieckiego (Rys. 5.). Aż 73 proc. uczniów którzy uczą się języka angielskiego twierdzi, że lubi lekcje języka

(zsumowane odpowiedzi dla *bardzo* i *całkiem* lubię). Wśród tej grupy uczniów jest to najbardziej lubiany przedmiot po plastyce, muzyce i wychowaniu fizycznym. Dla porównania tylko 47 proc. gimnazjalistów badanych w zakresie języka niemieckiego, deklarowało, że lubi ten przedmiot szkolny, w tym tylko 10 proc. uczniów odpowiedziało, że go bardzo lubi. Taka pozycja plasuje język niemiecki wśród najmniej lubianych przedmiotów szkolnych (wśród uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego znajduje się on w grupie trzech najmniej lubianych przedmiotów obok przedmiotów ścisłych oraz dodatkowych języków obcych).

Jeszcze bardziej wyraźne różnice widoczne są w odpowiedziach uczniów na pytanie o przydatność poszczególnych przedmiotów szkolnych³. Także w tym przypadku uczniowie badani w zakresie języka angielskiego byli skłonni uważać język, którego się uczą, za bardziej przydatny niż uczniowie badani w zakresie języka niemieckiego (Rys. 6.). Aż 92 proc.

3 Należy odróżnić pytanie o postrzeganie przydatności lekcji języków obcych jako przedmiotu i pytanie o przydatność nauki języków omawiane powyżej.

4. Pozytywne nastawienie do przedmiotów szkolnych

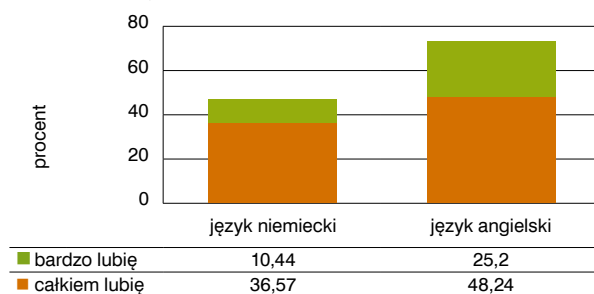


Rys. 4. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: *Jak bardzo lubisz następujące przedmioty szkolne?* Zsumowane kategorie *bardzo lubię* i *całkiem lubię* (Źródło: opracowanie własne)

uczniów uczących się angielskiego uznało ten przedmiot za bardzo przydatny lub całkiem przydatny. Udział pozytywnych ocen dla tego przedmiotu jest wyższy niż dla jakiegokolwiek innego – jest większy o 16 punktów procentowych od udziału pozytywnych ocen matematyki i o 2 punkty procentowe

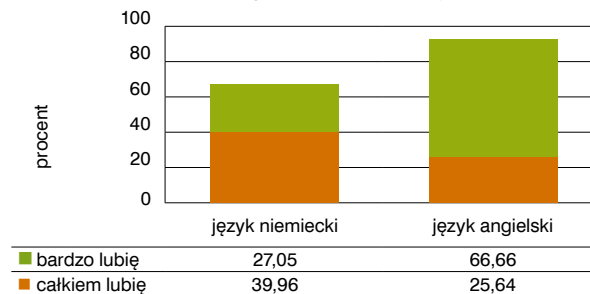
wyższy od udziału pozytywnych ocen języka polskiego. Dla porównania, w grupie uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego udział pozytywnych ocen lekcji tego języka wynosi 67 proc. – o 25 punktów procentowych mniej niż języka polskiego i o 20 punktów mniej niż matematyki.

5. Pozytywne nastawienie do języków obcych jako przedmiotów szkolnych



Rys. 5. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie cząstkowe: *Jak bardzo lubisz następujące przedmioty szkolne – język angielski/niemiecki?* w rozbięciu na badany język. Zsumowane kategorie *bardzo lubię* i *całkiem lubię* (Źródło: opracowanie własne)

6. Postrzegana przydatność języka obcego jak przedmiotu szkolnego (w rozbięciu na języki)



Rys. 6. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie cząstkowe: *Na ile Twoim zdaniem przydatne są poniższe przedmioty szkolne – język angielski/niemiecki* – w rozbięciu na badany język. Zsumowane kategorie *bardzo lubię* i *całkiem lubię* (Źródło: opracowanie własne)

temat numeru

Obserwuje się również różnice w postrzeganiu przydatności poszczególnych przedmiotów u uczniów ze względu na płeć. Znów, dziewczęta częściej skłonne są uważać język angielski/niemiecki za bardziej przydatny przedmiot szkolny niż chłopcy (różnica 10 punktów procentowych). Jednocześnie widzimy, że kwestia płci nie różnicuje tak bardzo opinii uczniów o przedmiotach szkolnych, jak kwestia języka, o który pytani byli respondenci (angielski *versus* niemiecki).

Możemy zatem wstępnie wnioskować, że generalnie gimnazjaliści posiadają lepszy obraz języka angielskiego niż niemieckiego. Bardziej go lubią i uważają za zdecydowanie bardziej przydatny. Z analiz dalszych danych kwestionariuszowych ESLC wynika, że ta wyjątkowa pozycja języka angielskiego uwidacznia się w większości kontekstów kontaktu uczniów z językiem. Gimnazjaliści badani w zakresie języka angielskiego częściej niż ich koledzy badani w zakresie języka niemieckiego mają styczność z językiem, w szczególności jeżeli chodzi o sferę rozrywki – oglądanie filmów, słuchanie muzyki czy granie w gry komputerowe. Częściej również używają języka w sytuacjach komunikacji bezpośredniej oraz przez pocztę elektroniczną czy komunikatory (IBE 2012 w druku).

Jak pryncypalnie, kwestia postrzegania szkolnych lekcji języka ma wielowymiarowe przełożenie na postrzeganie nauki języków w ogóle i jej efekty. Jeżeli przyjąć za wyniki badania ESLC, że szkoła jest dla polskich gimnazjalistów jednym z podstawowych, jeżeli nie najważniejszych, źródeł kontaktu z językiem (Tamże), możemy przypuszczać, że jest też miejscem, w którym najintensywniej kształtują się przekonania o naturze procesu uczenia się i nauczania języków. Z kolei z przeprowadzonych analiz regresji wiemy, że pozytywne postrzeganie szkolnych lekcji języka jest dodatnio skorelowane z wynikami z testów językowych wszystkich badanych umiejętności językowych. Pozytywne nastawienie do lekcji języka angielskiego wyjaśnia do 25 proc. wariancji wyniku uczniów; pozytywne nastawienie do języka niemieckiego – do 14 proc. zmienności wyników.

Podsumowanie

Jak pokazują omawiane analizy, polscy gimnazjaliści mają wiele pozytywnych przekonań na temat nauki języków obcych. W oczach badanych piętnastolatków znajomość języków może przynieść korzyści (postrzegana użyteczność języków obcych), a proces nauki nie przekracza ich możliwości (przekonanie o dawaniu sobie rady). W kontekście szkolnym lekcje badanych języków oceniane są jako jedne z bardziej użytecznych i lubianych;

w szczególności język angielski postrzegany jest jako jeden z bardziej atrakcyjnych przedmiotów szkolnych. Jednak, co najistotniejsze, opinie te idą w parze z wysokimi umiejętnościami językowymi uczniów.

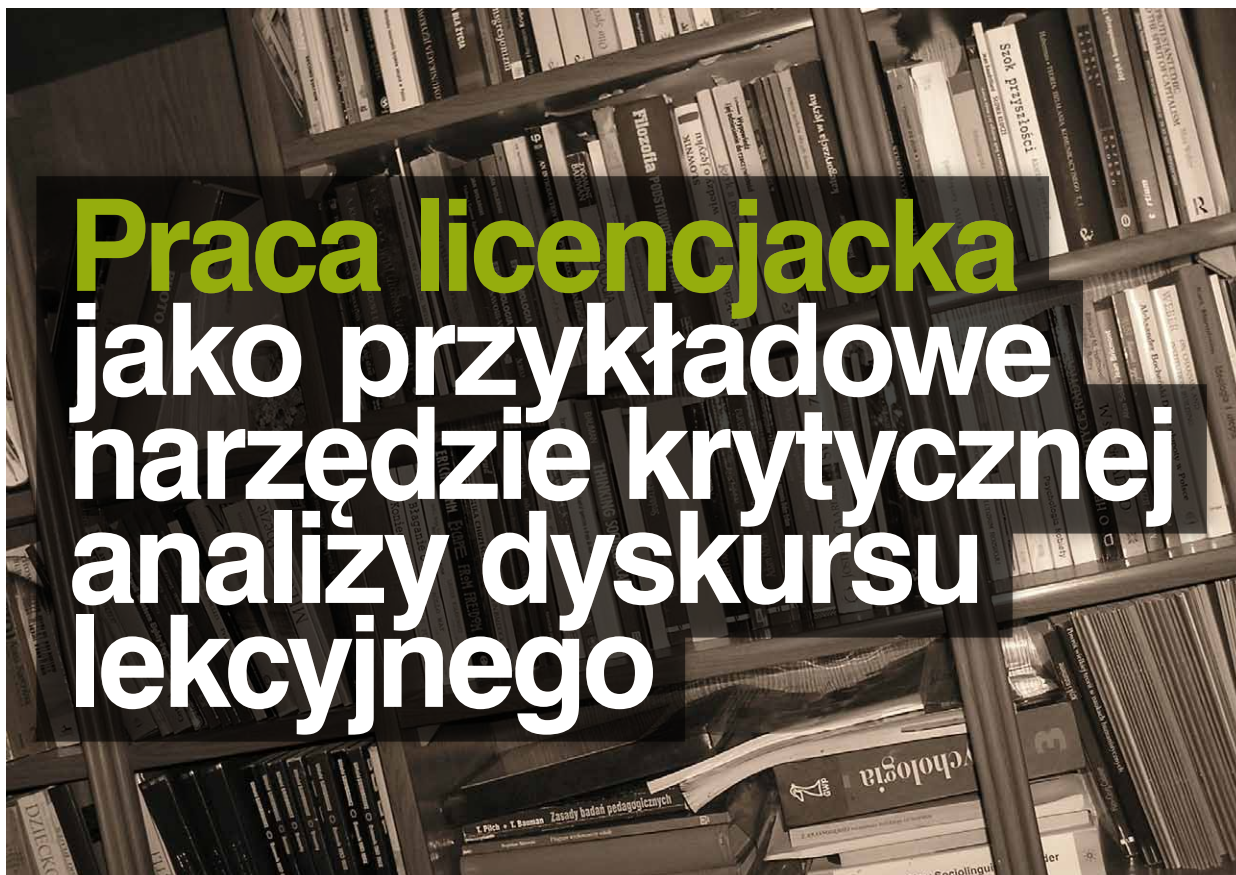
Z tych powodów kwestie przekonań uczniów powinny być przedmiotem dalszego zainteresowania nie tylko badaczy dziedziny, lecz także praktyków – nauczycieli szkolnych i lektorów. Ci ostatni powinni dbać o pozytywne nastawienie uczniów do nauki języków, wzmacniając przekonanie o sensowności, korzystności i relatywnej łatwości procesu nauki. Jak się zdaje, dotyczy to w szczególności języków innych niż angielski, który ze względu na swoje rozpowszechnienie w sferze kultury popularnej i pracy zawodowej w sposób bardziej naturalny postrzegany jest jako atrakcyjny i wart zaangażowania ucznia.

Bibliografia

- Barcelos, A. i Kalaja, P. (red.) (2003) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer.
- Horwitz, E.K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. W: A. Wenden & J. Rubin (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 119-129.
- Instytut Badań Edukacyjnych [w druku] *Raport krajowy badania ESLC*. Warszawa: Autor.
- Komisja Europejska (2012a) *First European survey on language competences: Final report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Komisja Europejska (2012b) *First European survey on language competences: Technical report*. Bruksela: Autor.
- Mantle-Bromley, C. (1995) Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. W: *The Modern Language Journal* 79 (3), 372-386.
- Mori, Y. (1999) Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? W: *Language Learning* 49 (3), 377-415.

[Agata Gajewska-Dyszkiewicz]

Badaczka w Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Studiowała w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych i Instytucie Orientalistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Stypendystka *Paideia – The European Institute for Jewish Studies* w Sztokholmie. Od 2005 r. koordynatorka międzynarodowych programów grantodawczych w Fundacji im. Stefana Batorego. Od 2009 r. pełni funkcję Krajowej Koordynatorki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC).



Praca licencjacka jako przykładowe narzędzie krytycznej analizy dyskursu lekcyjnego

[Beata Karpińska-Musiał]

Artykuł jest propozycją przyjrzenia się problemom występującym we współczesnej glottodydaktyce zauważanym przez nowicjuszy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego, a dotyczącym jakości dyskursu lekcyjnego, relacji uczeń-nauczyciel oraz poziomu przygotowania absolwentów studiów językowych do wykonywania zawodu.

Przy próbie opisu stanu dzisiejszej glottodydaktyki w Polsce z pewnością zastosowane zostałyby terminy i określenia takie jak: mistrzostwo metodyczne, narzędzia na miarę szkoły 2.0, szkolenia, kształcenie ustawiczne, CLIL, ESOKJ, CALL, autonomizacja ucznia, era post-metody (Komorowska 2007), eklektyzm metodyczny, kreatywność itp. Wysokie miejsce w dyskursie glottodydaktycznym zajmują też interkulturowość oraz badania nad kompetencjami nauczycieli: pedagogicznymi, pragmatycznymi, językoznawczymi i komunikacyjnymi. Mnożą się wśród nich podziały na kompetencje ogólne

(ang. *generic*) i kierunkowe (ang. *specific*) (Pitura 2011) oraz szeroko znane kompetencje kluczowe. Nauczyciele oraz językoznawcy dysponują szeroką wiedzą o strategiach uprzejmości, dyskursie i jego rodzajach, teoriach aktów mowy i strategiach komunikacyjnych.

Przy tak rozbudowanej wiedzy nauczycieli języka angielskiego poziom językowy początkujących studentów studiów filologicznych, którzy niebawem mają także nauczycielami zostać, budzi jednak wśród dydaktyków akademickich coraz więcej zastrzeżeń. Dlaczego zatem, znając tyle sposobów pomiaru standardów, narzekają oni coraz częściej na efekty

temat numeru

nauczania mierzone wciąż owymi standardami i pisanyymi według nich testami? Dlaczego też szkoła/akademia nie jest uważana za miejsce rozwijania kreatywności? (Karpińska-Musiał 2011). Poszukując odpowiedzi na te pytania, zdecydowałam przyrzeć się dyskursowi lekcyjnemu nie za pomocą tradycyjnych badań ilościowych w tematyce pedeutologii, ani też nie przez testowanie i pomiar osiągnięć uczniów w zakresie dydaktyki. Soczewką uczyniłam opinie studentów kończących studia pierwszego stopnia na filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej na temat tego, co poza trafną metodą konstituuje według nich skuteczną jednostkę lekcyjną. Opinie te zostały zebrane na podstawie lektury 21 prac licencjackich napisanych w latach 2009/2010 i 2010/2011.

Badanie to miało na celu zaobserwowanie dwóch zjawisk. Po pierwsze tego, czy wybrana tematyka prac, będąc – a tak należy założyć – odbiciem kierunku zainteresowań przyszłych nauczycieli języka angielskiego, pokazuje szczególne obszary ich dążenia do mistrzostwa metodologicznego (i czy tylko metodologicznego?). Po drugie – wskazanie, gdzie w obecnych czasach post-metody przyszli nauczyciele, sami będąc jeszcze studentami, upatrują źródła problemów z dyskursem edukacyjnym na lekcjach języka obcego w szkole lub na uniwersytecie. Czy dzisiejsi studenci, którzy dopiero co sami uczestniczyli w procesach edukowania na miarę XXI wieku, potrafią pokazać nam poprzez wskazanie zagadnień dla nich istotnych, jak za pomocą odpowiednich technik dyskursywnych uczynić lekcję językową lub wykład bardziej skutecznymi i interesującymi?

Charakter i cele badania

Badanie przeprowadzone zostało metodą monografii pedagogicznej poprzez jakościową analizę prac licencjackich absolwentów dwóch kolejnych roczników trzyletnich filologicznych studiów stacjonarnych w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego. Głównym celem była analiza tej tematyki pod kątem potencjalnego znaczenia, jakie niesie ona dla opartego na wytycznych dyskursu lekcyjnego. Dyskurs lekcyjny sprowadzony jest tu do formy relacji, która ma miejsce

między uczestnikami dialogu edukacyjnego w sytuacjach dydaktycznych, złożonej z interakcji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, symbolicznej, oraz tej wynikającej z hierarchii władzy. Podążając za rozumieniem analizy dyskursu przez Ruth Wodak (2008), według której wszelkie praktyki społeczne formułowane są poprzez język i w nim realizowane, zamiarem moim jest wychwycenie w tekstach studentów tendencji do przenoszenia uwagi na istotność aspektów poza metodycznych, oscylujących wokół psychologicznych, społecznych i kulturowych mechanizmów działających w grupie pomiędzy jej uczestnikami oraz nimi i nauczycielem. Obiektem analizy jest zatem nie tyle sama treść prac, ile przede wszystkim widoczna w nich logika argumentacji prowadząca do określonych celów badawczych. Zostały one pogrupowane tematycznie na prace bardziej skoncentrowane na zagadnieniach czysto metodycznych oraz te, które metodykę traktują jako tło do rozważań o sprawach wpływających na efektywność nauczania, a związanych raczej z zastosowaniem różnych metod dyskursywnych (wizualnych, werbalnych, niewerbalnych). Tytuły prac podawane są w tłumaczeniu na język polski, mimo że oryginalnie powstały one w języku angielskim.

Czy dzisiejsi studenci, którzy dopiero co sami uczestniczyli w procesach edukowania na miarę XXI wieku, potrafią pokazać nam poprzez wskazanie zagadnień dla nich istotnych, jak za pomocą odpowiednich technik dyskursywnych uczynić lekcję językową lub wykład bardziej skutecznymi i interesującymi?

Prace w roku akademickim 2009/2010

■ Problematyka metodyczna

Praca zatytułowana *Technika odgrywania ról jako dydaktyczna konsekwencja zabawy symbolicznej w nauczaniu języka angielskiego małych dzieci* (Polachowska 2010) podkreśla znaczenie zabawy symbolicznej dzieci dla rozwijania zdolności językowych w późniejszym wieku i wskazuje na istotność etapu zabawy symbolicznej dla skuteczności metody odgrywania ról jako metody ściśle dydaktycznej. Rozwój dziecka i związane z nim teorie pedagogiczno-psychologiczne znajdują odzwierciedlenie w kilku następnym pracach, każda trochę z innej perspektywy. Temat ten porusza także praca o tytule: *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera i jej zastosowanie w nauczaniu języka angielskiego* (Renush 2010). Jej autor zwraca uwagę na różnorodność typów inteligencji zidentyfikowanych przez

Gardnera i znaczenie ich rozpoznawania przez nauczycieli dla efektywnego, przyjaznego uczniom i adekwatnego dla ich osobowości dyskursu na lekcji. Choć samo zagadnienie inteligencji wielorakich nie jest nowe w glottodydaktyce, wydaje się, sądząc po wnioskach autora, że aplikacja tej teorii w praktyce jest dużo trudniejsza aniżeli jej ambitne przesłanki. Licencjaci zdają sobie sprawę z organizacyjnych utrudnień realizacji programu, który np. przewidywałby uwzględnienie predyspozycji przynajmniej większości uczniów w danej klasie. Mimo tego teoria ta stanowi argument dla eklektyzmu w tej dziedzinie i jest przez absolwentów uważana za cenną.

Cenną za to, że jedna z dyplomantek postanowiła skupić się tylko na wybranym typie inteligencji: inteligencji intrapersonalnej. W pracy, którą zatytułowała *Wykorzystanie inteligencji intrapersonalnej w rozwijaniu umiejętności samooceny wśród młodszych uczniów języka angielskiego* (Tołłoczko 2010), usiłuje ona zauważyć związek między inteligencją pozwalającą na autorefleksję i wgląd we własną osobowość a rozwijaniem umiejętności samooceny przez małe dzieci w warunkach lekcji języka obcego. Ten rodzaj predyspozycji jest szczególnie cenną cechą wobec współczesnych wytycznych pedagogiki subiektywistycznej, promującej autonomię i samosterowność uczniów.

Kolejna praca o metodycznym nachyleniu nosi tytuł *Znaczenie nowoczesnych technologii dla motywacji uczniów w wieku 10-15 lat* (Bedra 2010) i omawia znaczenie mediów oraz technik komputerowych dla nowoczesnego nauczania języków obcych wśród dzisiejszej młodzieży. Autorka poświęca dużo uwagi wpływowi użycia narzędzi Web 2.0 na motywację nastolatków do nauki, co wskazuje na jej świadomość zmian, jakie zachodzą w procesach percepcji, zapamiętywania oraz automotywacji młodych ludzi

■ **Problematyka językoznawcza i kulturowa**

Trzy kolejne prace licencjackie z roku 2009/2010 odbiegają już jednak od ścisłej metodyki w kierunku zjawisk takich jak: dwujęzyczność, psychologiczne uwarunkowania klasy zintegrowanej oraz wykorzystanie muzyki subkulturowej jako narzędzia wspomagającego naukę języka obcego. Autorka pracy pt. *Bilingwizm w systemie nauczania CLIL* (Baworska 2010) dowodzi na przykład, że zapewnienie w monokulturowym systemie edukacji odpowiedniego środowiska do nauczania dwujęzycznego (np. CLIL) daje uczniom, mimo kontrowersji na ten temat, szansę na osiągnięcie płynności językowej bliskiej dzieciom

bilingwalnym. Widoczne jest u tej studentki świadome spojrzenie na samo zjawisko dwujęzyczności, jej kryteriów i rodzajów, aspektów neurologicznych oraz znaczenia wieku uczniów dla określonych efektów dydaktycznych.

Praca zatytułowana *Funkcjonowanie dzieci niepełnosprawnych i zdrowych w klasie integracyjnej* (Choniawko 2010) pokazuje natomiast, że zauważanym przez młodych nauczycieli-praktykantów problemem staje się – poza efektywnością dydaktyczną – kwestia dynamiki i psychologii grupy. Obiektem badań autorki jest klasa gromadząca uczniów zdrowych oraz z deficytami edukacyjnymi (autyzm, ADHD, zespół Downa oraz upośledzenie umysłowe różnego stopnia). Studentka stara się wykazać, że włączanie dzieci niepełnosprawnych do dyskursu edukacyjnego na lekcji pozbawione jest stereotypowo produkowanych podejrzeń o negatywnym wpływie tego faktu na proces nauczania dzieci zdrowych. Po dokonanych obserwacjach własnych oraz wywiadzie z nauczycielką dochodzi do wniosku, że jest wręcz odwrotnie – efekty dydaktyczne są na tym samym poziomie, co w klasach standardowych, ale wartością dodaną stają się wykształcone w dzieciach zdrowych kompetencje społeczne i emocjonalne. Zaznacza jednak, że kluczem do powodzenia jest tutaj odpowiednia kompetencja oraz nastawienie nauczyciela wiodącego, którego wspiera z reguły (choć nie zawsze) nauczyciel wspomagający.

Praca o tytule *Brytyjska muzyka hip-hop jako narzędzie w nauczaniu języka angielskiego* (Pomaska 2010) przywołuje muzykę jako uniwersalne narzędzie do wykorzystania w nauce języka obcego. Na uwagę zasługuje wybór akurat muzyki hiphopowej jako swoistej formy wyrazu młodego pokolenia. I już ten wątek zawiera elementy nowe: przedstawienie tła kulturowego, a także zwrócenie uwagi na znaczenie popkultury oraz jej niesłusznie negatywną według autorki stereotypizację w dobie ponowoczesności. Praca ta analizuje dość szczegółowo np. cechy kultury *instant* (Melosik 2003) i społeczeństwa informacyjnego, mnogość powstających w nim znaczeń i specyfikę komunikacji międzykulturowej. Szczególnym akcentem jest zwrócenie uwagi na tempo życia, a w tym i nauki, na jej tymczasowość, wielowątkowość, a także na zróżnicowanie dostępnych źródeł wiedzy. Uważam, że optyka zastosowana w tej pracy sugeruje zmianę w postrzeganiu przez młodych nauczycieli całego mechanizmu nauczania i uczenia się na rzecz ich kompleksowości, interdyscyplinarności i zupełnie innej skali wartości.

temat numeru

Prace w roku akademickim 2010/2011

■ Problematyka metodyczna

Następny rocznik absolwentek studiów licencjackich przyniósł pewne zauważalne zmiany w zakresie zarówno tematyki poruszanej w pracach dyplomowych, jak i spojrzenia dyplomantek na problematykę nawet w pracach o powielanych tematach. Wydaje się, że adeptyki zawodu nauczycielskiego wykazują większy krytycyzm w ocenie tej profesji, stawiają sobie samym jako przyszłym nauczycielkom większe wymagania i surowiej oraz odważniej oceniają rzeczywistość edukacyjną w szkołach. Na czternaście prac napisanych w tym roku osiem oceniłabym jako poruszające problematykę metod nauczania, ich skuteczności, zasadności kształtowania określonych sprawności językowych, jak również wprowadzające propozycje innowacyjności w tym zakresie. Prace te jednak są już trochę inne. Wyraźnie widać większą dozę krytycyzmu na temat umiejętności nauczycieli oraz niekompatybilności ich wysokich ambicji oraz warsztatów metodycznych wobec praktycznych umiejętności przyswajanych przez uczniów. Sygnalizują więc lukę w kształceniu językowym, którą usiłują nazwać, określić i zapewnić.

I tak np. praca pt. *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera jako klucz do osiągnięcia sukcesu w dydaktyce języków obcych* (Sadowska 2011) ponownie omawia teorię inteligencji wielorakich Gardnera, jednak jest bardziej skoncentrowana na diagnostycznych kompetencjach nauczyciela aniżeli na charakterystyce uczniów. Po przeprowadzonym eksperymencie pedagogicznym autorka wykazuje, że dominująca inteligencja lingwistyczna stanowi co prawda gwarancję sukcesu w przyswajaniu języka obcego, co nie znaczy jednak, że przy odpowiedniej stymulacji sukcesu nie osiągną też inni uczniowie o słabiej rozwiniętej inteligencji językowej. Do tego jednak potrzeba położenia nacisku na inne dominujące inteligencje i ich wykorzystanie w procesach dydaktycznych, a to już zadanie dla kompetentnego nauczyciela.

Powtarza się także temat dwujęzyczności: w pracy pt. *Dwujęzyczność – jej wpływ na umysłowy i językowy rozwój dzieci* (Klimczak 2011). Jest to jednak studium kładące większy nacisk na sam aspekt rozwoju dziecka aniżeli na kontekst metodyczny i edukacyjny. Autorka wyczerpująco opisuje rodzaje dwujęzyczności oraz procesy towarzyszące nabywaniu języka drugiego w różnych okolicznościach społeczno-kulturowych. Rozważa zarówno pozytywne, jak i negatywne strony tego zjawiska. W części teoretycznej opisuje także związek dwujęzyczności z transformacjami tożsamości kulturowej.

Klasycznie metodyczny temat porusza praca pt. *W poszukiwaniu złotego środka w nauczaniu gramatyki języka angielskiego: metody tradycyjne czy metoda komunikacyjna?* (Węsierska 2011). Autorka pracy poszukuje odpowiedzi na pytanie, która z trzech omawianych metod nauczania gramatyki języka angielskiego (PPP, metoda komunikacyjna oraz TBI) stanowi złoty środek na drodze do osiągnięcia celu, biorąc pod uwagę zmieniające się kompetencje nauczycieli oraz potrzeby uczniów. Studentka analizuje je przede wszystkim pod kątem relacji z rozwijaniem autonomii oraz motywacji uczących się. Wyniki jej badania empirycznego nie pokazały znaczących różnic jeśli chodzi o efekt nauczania, ale wykazały różnice w zakresie zaobserwowanego poziomu motywacji oraz autonomicznego działania. Autorka doszła zatem do cennego dla siebie jako nauczycielki wniosku, że metoda oparta na zadaniach (*Task-based Instruction*), generująca zupełnie inne strategie dyskursywne, wywiera wpływ na postawy uczących się, a przez to także na finalny efekt procesu dydaktycznego.

Problemy budowania motywacji i dynamiki dyskursu na lekcji języka obcego poruszane są też w pracy na temat zastosowania gier (Sokołowska 2011). Autorka poświęca dużo uwagi teoretycznym podstawom zabawy i gier w życiu młodego człowieka, charakteryzuje wnikliwie funkcje zabawy oraz implikacje dla nauczania leksyki obcego języka. Też o korzystnym wpływie stosowania gry do utrwalania słownictwa weryfikuje za pomocą eksperymentu pedagogicznego, w którym dwie grupy uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej poddaje oddziaływaniu innych metod, by sprawdzić, jak przyswojona została określona partia materiału. Badanie ujawniło oczywiście zupełnie inne zachowania kognitywne oraz motywacyjne uczniów w grupie, w której zastosowano technikę gier. Świadomość tego zjawiska może pomagać zarówno młodym, jak i starszym stażem, ale wciąż doksztalającym się nauczycielom, odpowiednio sterować relacjami w grupie za pomocą towarzyszących grom elementów rywalizacji, konkurencyjności i motywacji.

Zagadnieniem wskazującym na konieczność nieustannego doksztalania się nauczycieli w dziedzinie kierowania dyskursem lekcyjnym jest także kwestia kreatywności nauczyciela w aranżowaniu odpowiedniego wystroju klasy. Problem ten zauważa Stromska (2011). Chociaż wciąż tłem do rozważań jest tu motywacja uczniów, interesujący jest fakt, że młoda praktykantka analizuje temat krytycznie i bada stosunek

środowiska szkolnego do tego problemu. Wykazuje w swoich badaniach smutny fakt, że co prawda nauczyciele potrafią być kreatywni, ale często nie mają do dyspozycji odpowiednich środków materialnych lub materiałowych.

W ten sposób kolejne prace coraz bardziej zdają się podejmować dyskusję nad problemami utrudniającymi prawidłowe funkcjonowanie lekcji lub, analogicznie, toczącego się w jej ścianach dyskursu edukacyjnego. Jednym z takich problemów zajmuje się kolejna praca pt. *Trudności z komunikowaniem się występujące u uczących się języka obcego* (Podbereźna 2011). Ten dość typowy temat kompetencji komunikacyjnej nie byłby niczym szczególnym, gdyby nie fakt, że autorka kładzie nacisk na przyczyny problemów z komunikowaniem się w obcym języku zarówno w klasie, jak i poza nią. Stara się sprecyzować te przyczyny, szukając ich nie w błędnych lub niewystarczających zadaniach czy ćwiczeniach językowych, ale w ogólnym negatywnym nastawieniu uczniów do mówienia głośno oraz w nierównych proporcjach stosowania zadań komunikacyjnych wobec kształcenia innych sprawności. Autorka dochodzi do wniosku, że powszechnie zauważany problem z komunikowaniem się w języku docelowym ma swe źródło w niewystarczającym treningu umiejętności mówienia na lekcjach angielskiego w szkołach, a także w indywidualnych barierach psychologicznych. Jak sama zauważa, niewątpliwie kryje się też za tym zjawiskiem mniej lub bardziej zdemaskowany aspekt władzy, gdyż różni nauczyciele różnie pozycjonują się w nauczanej grupie i mogą swoim podejściem wpływać hamująco na motywację mówienia u uczniów.

Podobną wagę do zaniedbanego według niej zagadnienia przykładają Olszewska w pracy pt. *Umiejętność słuchania jako pierwszy etap efektywnej nauki języka obcego* (Olszewska 2011). Tym razem krytyce zostaje poddane zagadnienie umiejętności słuchania ze zrozumieniem jako kluczowej fazy wstępnej przyswajania języka obcego. Autorka skupia się także na znaczeniu materiałów audio dla efektywności lekcji, umieszczając je w szerszym kontekście kultury audiowizualnej. Podkreśla korzystny wpływ rozpoczynania nauki od sztuki słuchania ze zrozumieniem na jej efektywność oraz motywację uczniów, ale także stwierdza, że dzisiejsza glottodydaktyka *de facto*

stosuje na powrót materiały audio w satysfakcjonującym zakresie. Celem autorki jest nie tyle wykazywanie braków w tej dziedzinie, ile ustalenie przyczyn, z powodu których nie naucza się poszczególnych umiejętności etapami, tylko równolegle. Pomimo świadomości, że współczesna wiedza na temat akwizycji

języków oraz uczenia się ogólnie podkreśla wielowymiarowość przyswajania i procesów kognitywnych, autorka słusznie według mnie argumentuje, że najkorzystniejsze byłoby sukcesywne wprowadzanie poszczególnych umiejętności począwszy od samego słuchania. Za argument podaje przede wszystkim rosnącą i niezaprzeczną dominację kultury masowej w rzeczywistości edukacyjno-społecznej.

W tonie krytycznej analizy pozostaje także praca pt. *Wpływ techniki dramy na motywację oraz komunikację na lekcji języka obcego* (Felska 2011). Felska omawia charakterystykę dramy, odróżniając ją od aktorstwa teatralnego oraz tzw. sytuacji życiowych, w których ludzie również odgrywają różne role. Poświęca też sporo miejsca roli i umiejętnościom nauczyciela w sytuacji dydaktycznej z wykorzystaniem dramy, nie zapominając o trudnościach.

Wychodząc jednak z założenia, że drama jest korzystnym narzędziem dydaktycznym, angażującym wiele zmysłów i umiejętności, zauważa, że jako filozofia dyskursu lekcyjnego stosowana jest zdecydowanie za rzadko zarówno w szkołach, jak i na uniwersytetach.

■ Problematyka językoznawcza i kulturowa

Sześć ze wspomnianych czternastu prac oceniałabym jako kluczowe dla tematu tego artykułu. Poruszają one bowiem kwestię nie tylko skuteczności nauczania, ale też sposobów kształtowania dyskursu lekcyjnego poprzez konkretną metodologię, specyfikę dialogu uczeń-nauczyciel, problematykę dyscypliny w klasie oraz nawet kwestię wypalenia zawodowego młodych nauczycieli – problemu niepozostającego bez wpływu na dynamikę lekcji. Są jakby najbardziej jawną deklaracją problemów zauważanych przez młodych nauczycieli, próbą określenia owej luki, która być może jest kluczem do wyjaśnienia wspomnianej nieciągłości między warsztatem a wiedzą a praktycznymi efektami w glottodydaktyce. Wydaje się, że według tych studentek, główny problem utożsamności dyskursu

[Główny problem utożsamności dyskursu lekcyjnego tkwi nie bezpośrednio w stosowanym języku i werbalizacji poleceń oraz zadań (czyli nie w stronie językowej dyskursu), ale w relacjach osobowościowych, w ignorowaniu różnic pokoleniowych, kulturowych i społecznych (w jego aspekcie pozajęzykowym).]

temat numeru

lekcyjnego tkwi nie bezpośrednio w stosowanym języku i werbalizacji poleceń oraz zadań (czyli nie w stronie językowej dyskursu), ale w relacjach osobowościowych, w ignorowaniu różnic pokoleniowych, kulturowych i społecznych (w jego aspekcie pozajęzykowym). Dotyczy to nie tylko dyskursu między nauczycielem i uczniami, ale też pomiędzy samymi uczniami w związku z ich odmiennymi stylami uczenia się, preferencjami, zahamowaniami oraz uzdolnieniami.

I tak, dwie prace o tematyce dotyczącej mediów audio i wideo (Janeczko 2011) oraz prasy (Mosiewicz 2011) podejmują tematykę metodyczną, stosując ją jednak jedynie jako tło do krytycznej oceny realiów szkolnych. W pierwszym przypadku autorka dokonuje analizy korzyści użycia materiałów autentycznych dla budowania motywacji uczniów oraz porównuje stopień korzystania z tego typu źródeł w szkołach prywatnych oraz państwowych. Zaskakuje ją fakt, że często nauczyciele, mając do dyspozycji odpowiedni sprzęt, nie korzystają z tych środków przekazu. W drugim przypadku studentka poświęca uwagę korzyściom płynącym z wykorzystywania prasy jako narzędzia metodycznego na lekcji języka obcego, ale także problemom, jakie mogą się wiązać z nieprzystawalnością języka stosowanego w prasie do kompetencji przeciętnych uczniów. Autorka opisuje przykłady różnego stylu dziennikarskiego, poszukując wśród nich najbardziej adekwatnego do zastosowania w glottodydaktyce. Twierdzi też, że nauka języka w szkole lub nawet na studiach nie zapewnia wystarczających kompetencji frazeologicznych i strukturalnych potrzebnych później np. do czytania prasy brytyjskiej.

Problemów z komunikacją na lekcji dotyczy także praca zatytułowana: *Jak ułatwić komunikację w klasie? Rola artefaktów i języka używanego przez nauczyciela* (Michalska 2011). Jej autorka zwraca uwagę na dwa istotne elementy: rodzaj rejestru używanego przez nauczyciela wobec uczniów oraz stosowane przez niego artefakty, np. elementy stroju. Wskazuje na te czynniki jako na zupełnie ignorowane przez większość nauczycieli, a niezwykle istotne klucze do udanej komunikacji i współpracy z uczniami. Powołując się na teorie komunikacji

niewerbalnej, monituje o zauważenie w glottodydaktyce znaczenia tychże teorii dla skuteczności nauczania poprzez przede wszystkim nawiązanie pozytywnej relacji pomiędzy uczestnikami procesu edukacji oraz zbudowanie autorytetu. Autorka poprzez własne próby zbliżenia się swym strojem

Perfekcyjnie przygotowani w teorii młodzi nauczyciele nie potrafią utrzymać dyscypliny, rozpocząć dialogu z uczniami, dobrać odpowiedniego rejestru, egzekwować polecenia. Międzypokoleniowa luka daje o sobie znać dużo wcześniej, czasami do jej zaistnienia wystarczy dekada lub nawet mniej.

oraz rejestrem do danej grupy wiekowej podczas praktyk pedagogicznych testowała reakcje młodzieży nie tylko na samą jej osobę, ale przede wszystkim na zadania edukacyjne. We wnioskach stwierdziła, że wykazanie przez nauczyciela chęci utożsamienia się z grupą poprzez mniej sformalizowany język dyskursu oraz strój niosą bardzo duże implikacje dla efektywności działania dydaktycznego. Może mieć to uzasadnienie szczególnie wobec dominacji kultury wizualnej oraz rosnącej tendencji do upodmiotowienia (ang. *customizing*) procesów edukacyjnych. Warto też zwrócić uwagę na odwrócenie ról: to nauczyciel adaptuje się do grupy, a nie odwrotnie.

Kolejna praca z tej kategorii podejmuje tematykę zaskakującą, jak na obszar działań nauczycieli-nowicjuszy. Mowa bowiem o wypaleniu zawodowym, którego

teoretycznie można się spodziewać raczej u dydaktyków z wieloletnim stażem. Praca pt. *Stres i niespełnione oczekiwania jako przyczyny wypalenia zawodowego początkujących nauczycieli* (Libicka 2011) omawia zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli zaczynających dopiero swoją karierę dydaktyczną. Autorka próbuje zdefiniować, kto i dlaczego jest najbardziej narażony na problemy przystosowawcze w tym zawodzie, skupiając się na stresie oraz niezaspokojonych oczekiwaniach co do środowiska zawodowego.

Przedostatnia praca stanowi swoistą kontynuację powyższego problemu. Sam jej tytuł: *Problem dyscypliny w szkole. Przykład lekcji języka angielskiego* (Zywert 2011) wyjaśnia już, że dotyczyć ona będzie bardzo aktualnej tematyki dyscypliny w szkole jako czynnika wpływającego na efektywność nauki, poczucie skuteczności działania u nauczyciela oraz motywację uczących się. Sugeruje także, że utrzymanie dyscypliny w odpowiedni sposób stanowi szczególny problem w kulturze ponowoczesności, w której młodzież i dzieci poddawane są wielości impulsów zewnętrznych o zupełnie

innej sile perswazji, aniżeli konieczność siedzenia w ławce szkolnej i słuchania frontального nauczania. Autorka mimo wszystko wysuwa postulat zażegnania permissywnego podejścia komunikacyjnego oraz konstruktywistycznego i opowiada się za modelem Dreikursa promującym pewien stopień kontrolowanej swobody podopiecznych.

Praca zatytułowana: *Metodologiczne błędy nauczycieli języków obcych w perspektywie kultury prefiguratywnej w edukacji* (Walenciak 2011) omawia podstawowe metody nauczania w glottodydaktyce, traktując je jednak jako tło do argumentacji na temat popełnianych przez nauczycieli błędów. Przyjęto, że wyłącznie efektywność nauczania można uznać jako kryterium uznania pewnych zachowań lub posunięć dydaktycznych za błąd. Studentka powołuje się w swej analizie na istniejącą już literaturę przedmiotu (np. Badecka-Kozikowska 2008; Margaret Mead 2000), jednak istotne dla młodej absolwentki jest zauważenie faktu, że praktykujący od lat nauczyciele powinni korzystać z rad młodszych kolegów, którzy takowe błędy są w stanie szybciej zidentyfikować na tle zmieniających się realiów kulturowych i społecznych. Takie podejście stanowi interesujący przykład wykorzystania założeń kultury prefiguratywnej w praktyce: można nie zgodzić się z doбором wyborów uznanych przez studentkę za błędy, ale można podążać tropem jej rozumowania i zmodyfikować filozofię własnej praktyki dydaktycznej.

Wnioski

Niewielki rozmiar próby oraz krótki czas badania nie pozwalają przekładać jego wyników na całość populacji o wybranym przeze mnie profilu. Przeprowadzona analiza prac licencjackich wydaje się jednak prowadzić do paru interesujących wniosków, które warto wziąć pod uwagę w celu podnoszenia jakości kształcenia nauczycieli języków obcych.

Pierwszym jest na pewno fakt, że świadomość i kompetencja metodyczna absolwentek studiów licencjackich jest zadowalająca. Studia filologiczne kształcą je w kierunku mistrzostwa metodologicznego i językoznawczego, dają do rąk narzędzie i poczucie panowania nad obszarem zamierzonych działań zawodowych. Jednak zaraz po pierwszych doświadczeniach zawodowych pojawia się rozdźwięk pomiędzy zakładaną efektywnością stosowanych metod a rzeczywistością zawodową. Okazuje się, jeśli przyjąć napisane prace za sygnał wiarygodny, że w obliczu rynku pracy szwankują: uzyskana na studiach płynność językowa,

sztuka rozumienia ze słuchu, poprawność językowa, znajomość leksyki oraz umiejętności komunikacyjne. W kwestii dyskursu klasowego natomiast perfekcyjnie przygotowani w teorii młodzi nauczyciele nie potrafią utrzymać dyscypliny, rozpocząć dialogu z uczniami, dobrać odpowiedniego rejestru, egzekwować poleceń. Międzypokoleniowa luka daje o sobie znać dużo wcześniej, czasami do jej zaistnienia wystarczy dekada lub nawet mniej. Nie jest to już tyle kwestia lat, co zmiany społecznej roli, w jaką nagle wchodzi absolwent. Jak pokazało badanie, do tej roli zupełnie nie przygotowują go studia akademickie.

Problem ten może mieć swoje źródło m.in. w społecznym przeseregowaniu przyjmowanych i odgrywanych przez uczniów oraz nauczycieli ról. Rozgoszczona i z aplauzem promowana autonomizacja w edukacji ma też swoją ciemniejszą stronę: jest nią rosnąca u młodych ludzi tendencja do odrzucania wszelkich przejawów narzucania przez osoby trzecie wiedzy, faktów i sposobu widzenia świata. Edukowanie staje się więc trudne także dlatego, że młody człowiek wdrażany do samodzielności i wychowywany w poczuciu indywidualności i podmiotowości jednocześnie staje się jednostką niepotrafiącą łatwo przyjmować i akceptować innych punktów widzenia. Nie jest problemem wiedza sama w sobie, chociaż i ona przechodzi redefinicję (Barnett 2004). Problemem jest sposób jej przekazania oraz szacunek dla zróżnicowanych możliwości percepcyjnych ucznia. Myślę, że warto wsłuchiwać się w głos młodego pokolenia, aby jako nauczyciele zrozumieć ich percepcję, potrzeby oraz aby mówić ich językiem. Nie czekając, aż oni zaczną mówić naszym.

Bibliografia

- Badecka-Kozikowska, M. (2008) *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Barnett, R. (2004) *Learning for an Unknown Future*. *Higher Education Research and Development*, Vol.23, No3, London 2004.
- Baworska, E. (2010) *Bilingwizm w systemie nauczania CLLIL*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Bedra, J. (2010) *Znaczenie nowoczesnych technologii dla motywacji uczniów w wieku 10-15 lat*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Choniawko, A. (2010) *Funkcjonowanie dzieci niepełnosprawnych i zdrowych w klasie integracyjnej*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.

temat numeru

- Felska, P. (2011) *The influence of drama techniques on motivation and communication in the foreign language classroom*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Janeczko, B. (2011) *Use or not to use? The presence of authentic video materials during English language classes in private and state polish secondary schools*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Karpińska-Musiał, B. (2011) *Kreatywność w edukacji językowej – kompetencja niedostatecznie obudzona*. [online] [dostęp 25.10.2012] <http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3A%2F%2Fwww.konferencje-spnjo.polsl.pl%2Fdownload%2Fkarpinska-musial-b-kreatywnosc-w-edukacji-jezykowej.pdf>
- Klimczak, M. (2011) *Bilingualism – its influence on mental and linguistic development of children*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Komorowska, H. (2007) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*. Warszawa: CODN.
- Libicka, K. (2011) *Burnout of novice teachers due to stress and unsatisfied needs*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Mead, M. (2000) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2002) *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Impuls.
- Melosik, Z. (2003) *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN SA, 68-91.
- Michalska, I. (2011) *How to facilitate communication in a classroom? The role of artifacts and language used by the teacher*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Mosiewicz, A. (2011) *Benefits and problems of using articles from British newspapers and other authentic materials for teaching English as a foreign language in the cultural context*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Olszewska, M. (2011) *Listening as the first stage in successful foreign language learning*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Pitura, E. (2011) *Nowoczesny nauczyciel – europejski nauczyciel. Kompetencje ogólne nauczycieli dorosłych uczniów*. [online] [dostęp 25.10.2012] <http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3A%2F%2Fwww.konferencje-spnjo.polsl.pl%2Fdownload%2Fpitura-j-nowoczesny-nauczyciel-europejski-nauczyciel.pdf>
- Podbereźna, A. (2011) *Foreign language learners and their difficulties in communication in the target language*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Polachowska, A. (2010) *Technika odgrywania ról jako dydaktyczna konsekwencja zabawy symbolicznej w nauczaniu angielskiego małych dzieci*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Pomaska, A. (2010) *Brytyjska muzyka hip-hop jako narzędzie w nauczaniu języka angielskiego*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Renush, M. (2010) *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera i jej zastosowanie w nauczaniu języka angielskiego*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Sadowska, A. (2011) *Howard Gardner's Theory Of Multiple Intelligences as a key to successful foreign language didactics*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Sokołowska, N. (2011) *Are games worth using in the classroom? The analysis of the technique of language games in teaching English vocabulary to young learners*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Stromska, J. (2011) *Creative use of classroom aids as a way to enhance young learners' motivation*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Tołoczko, A. (2010) *Wykorzystanie inteligencji intrapersonalnej w rozwijaniu umiejętności samooceny wśród młodszych uczniów języka angielskiego*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Walenciak, P. (2011) *Foreign language teachers' methodological mistakes in the perspective of the pre-figurative culture in education*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Węsierska, M. (2011) *In search for a happy medium in teaching English grammar: traditional methods or communicative language teaching?* Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.
- Wodak, R. Krzyżanowski, M. (red.) (2008) *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. Palgrave MacMillan.
- Zywert, S. (2011) *The problem of discipline at school. The case of English lesson*. Niepublikowana praca dyplomowa, Gdańsk UG.

[dr Beata Karpińska-Musiał]

Absolwentka anglistyki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykładowca w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego.

Leonardo da Vinci - ucz języków zawodowo

[Izabela Laskowska]

Program Leonardo da Vinci oferuje przygotowanie językowe i kulturowe dla uczniów, którzy korzystają z wyjazdów na zagraniczne praktyki zawodowe w przedsiębiorstwach lub instytucjach szkoleniowych.

Program Leonardo da Vinci (LdV) jest jednym z czterech programów sektorowych programu „Uczenie się przez całe życie”, odpowiedzialnym za wsparcie działań nastawionych na rozwój kształcenia zawodowego. Projekty dofinansowane w ramach LdV mają na celu przede wszystkim wspieranie mobilności uczniów i pracowników na europejskim rynku pracy oraz wdrażanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Program promuje także rozwiązania zwiększające przejrzystość i uznawalność kwalifikacji zawodowych w krajach europejskich. Oferta programu Leonardo da Vinci jest skierowana do instytucji zaangażowanych w rozwój kształcenia i szkolenia zawodowego. Najczęstszymi jego beneficjentami są szkoły zawodowe, samorządy, centra szkolenia praktycznego, placówki kształcenia ustawicznego, stowarzyszenia i fundacje, które z powodzeniem realizują wyjazdy edukacyjne uczniów we wstępnej fazie kształcenia zawodowego. Bezpośrednie wsparcie dla realizacji jest realizowane w ramach projektów staży i praktyk zawodowych.

Staż zagraniczne

Staż realizowane są w krajach biorących udział w programie „Uczenie się przez całe życie”, często również w ramach współpracy między instytucjami szkolącymi i przedsiębiorstwami. Praktyka stanowi integralną część szkolenia zawodowego i ma na celu przede wszystkim rozwój zawodowy uczestników. Wśród wszystkich typów projektów mobilności największą grupę stanowią projekty IVT (*Initial Vocational Training*), w ramach których uczniowie szkół zawodowych odbywają staże w zagranicznych przedsiębiorstwach, a także w małych firmach i zakładach pracy. Podstawowym celem tej akcji jest

wspieranie uczestników kształcenia i doskonalenia zawodowego w zdobywaniu i wykorzystaniu wiedzy, umiejętności i kwalifikacji celu prowadzących do ułatwienia rozwoju osobistego. Wyjazdy przyczyniają się również do zwiększenia możliwości zatrudnienia oraz do uatrakcyjnienia kształcenia i szkolenia zawodowego, a także ułatwiania mobilności pracujących praktykantów. Pobyt zagraniczny trwa od 2 do 39 tygodni.

Nauka języka obcego o profilu zawodowym jest elementem towarzyszącym zajęciom praktycznym odbywanym w zagranicznym zakładzie pracy. W trakcie staży zawodowych za granicą uczniowie mają możliwość poznania historii i dziedzictwa kulturowego kraju, w którym przebywają, poznają i komunikują się w języku tego kraju, opowiadają też o historii i kulturze regionu, z którego pochodzą. W celu wykorzystania szansy poznania kultury kraju docelowego stażu możliwe jest uzyskanie wsparcia finansowego na zorganizowanie dobrej jakości przygotowania kulturowego i językowego.

Wychodząc naprzeciw potrzebom uczestników projektów mobilności w zakresie podnoszenia kompetencji językowych, Narodowa Agencja LdV przyznaje na ten cel dofinansowanie w wysokości do 250 euro na jednego uczestnika. Kursy języka obcego połączone z elementami kulturowymi mogą być realizowane zarówno w Polsce przed wyjazdem na staż, jak i w kraju, w którym odbywa się praktyka zawodowa. Najczęściej w projektach staży LdV przygotowanie językowe odbywa się w wymiarze 60-80 godzin i jest prowadzone przez nauczycieli języka obcego w szkole wysyłającej uczniów na staż. Oprócz specjalnie przygotowanego kursu językowego dla uczniów kupowane są słowniki i inne pomoce do nauki języka obcego zawodowego.

unijna wieża Babel

Staże zagraniczne stwarzają uczniom możliwość sprawdzenia się i zdobycia doświadczenia zawodowego na konkurencyjnym rynku pracy. Dzięki wyjazdowi mają oni możliwość poznania zasad funkcjonowania europejskich przedsiębiorstw, poznania odrębnej kultury organizacyjnej, zachowań ludzkich w innych realiach gospodarki rynkowej, zapoznania się i stosowania nowoczesnych technologii komputerowych oraz innowacyjnych urządzeń. Poza tym uczniowie mają okazję doskonalenia swoich umiejętności praktycznego posługiwania się językiem obcym oraz rozwijają umiejętność adaptacji i pracy w zespole. Niejednokrotnie podczas trwania stażu u zagranicznego przedsiębiorcy uczniowie muszą wykonywać swoje zadania samodzielnie, wykorzystując posiadaną wiedzę teoretyczną. W ten sposób przełamują barierę komunikacji w języku obcym. Warto też zwrócić uwagę, że młodzi uczestnicy projektów mobilności doskonalą swoje umiejętności językowe również podczas zorganizowanych kursów językowych lub codziennych kontaktów z mieszkańcami miejscowości, w której odbywa się praktyka zawodowa. Z informacji, jakie otrzymujemy od nauczycieli i dyrektorów szkół, wynika, że poprawa posiadanych umiejętności praktycznych i teoretycznych znajduje swoje odzwierciedlenie w wynikach egzaminów zawodowych.

Nie ma lepszej możliwości nauki języka niż używanie go w praktyce, podczas pracy w gospodarstwie rolnym, gdzie nikt nie mówi słowa po polsku. Nasi praktykanci wraz z niemieckimi rolnikami spożywają posiłki, pracują, mieszkają przez czas trwania stażu u niemieckiej rodziny, poznają inną kulturę. Udział w zagranicznym stażu zawodowym przyniesie im na pewno korzyści w przyszłym życiu zawodowym i osobistym.

Piotr Szymański, koordynator projektu
(Towarzystwo Umiejętności
Rolniczych w Poznaniu)

W ramach spotkań organizowanych dla beneficjentów programu LdV staramy się zachęcać nauczycieli języków obcych, aby tworzyli autorskie programy przygotowujące do mobilności edukacyjnej. Widzimy jednocześnie rosnącą potrzebę wsparcia nauczycieli języków obcych w profesjonalnym przygotowaniu uczniów do wyjazdu na staż. Kolejnym ważnym aspektem, na który zwracamy uwagę, jest dbanie o jakość programu przygotowania językowego, który jest kluczowy dla przebiegu

Rok	Liczba uczniów	Środki finansowe (euro)
2009	2779	546 710,00
2010	3129	610 410,00
2011	3380	806 528,00
2012	2682	670 500,00
RAZEM	11970	2 634 148,00

Tabela 1. Liczba uczniów korzystających z zawodowego przygotowania językowego (Źródło: dane własne FRSE)

i sukcesu odbywanej praktyki za granicą. Kładziemy również nacisk na to, aby przygotowanie językowe było dopasowane do konkretnych potrzeb uczestnika mobilności.

W ramach 252 projektów staży zagranicznych IVT planowanych do sfinansowania ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu systemowego w latach 2012-2014 skorzysta dodatkowo około 6500 uczniów.

Z projektów mobilności korzystają również uczelnie, stowarzyszenia, małe i średnie przedsiębiorstwa, firmy szkoleniowe, które organizują staże zawodowe w zagranicznych przedsiębiorstwach dla absolwentów oraz swoich pracowników, a także osób poszukujących zatrudnienia. Pobyt na stażu wymaga od tej grupy znacznie większe samodzielności i odpowiedzialności, tym bardziej że takie staże trwają zazwyczaj od 3 do 6 miesięcy. Dlatego też przygotowanie językowe przed wyjazdem do innego kraju pod kątem znajomości specyficznego słownictwa i pojęć branżowych jest kluczowe dla powodzenia stażu i codziennej egzystencji w środowisku obcym kulturowo i językowo.

Możliwość wyjazdu na praktykę zawodową oceniam jako jedną z najlepszych rzeczy, które przytrafiły mi się w życiu. Miałam okazję poznać ciekawych ludzi, od których bezpośrednio pozyskiwałam wiedzę. To była też niesamowita przygoda. Na początku był stres, ale po chwili całkiem dobrze radziłam sobie w nowych sytuacjach. Z każdym tygodniem było lepiej, ciekawiej. Niewątpliwym plusem wyjazdu była możliwość podszkolenia znajomości języka obcego. To później zaowocowało znalezieniem dobrej pracy w Polsce. Oby więcej było takich programów.

Katarzyna Rzewódzka,
uczestniczka projektu (Adecco, Dublin)

Wymiana doświadczeń

Aby zadbać o wysoki poziom oraz jakość kształcenia i szkolenia zawodowego, należy poprawić kształcenie i doskonalenie nauczycieli, trenerów, mentorów i doradców oraz kadry kierowniczej. Jest to grupa bardzo ważna i należy inwestować w jej rozwój oraz doskonalenie zawodowe. Jednym z instrumentów w programie Leonardo, który wspiera nauczycieli zawodu, kadre zarządzającą, mistrzów szkolących, doradców zawodowych oraz nauczycieli języków obcych są projekty wymiany doświadczeń (VETPRO – *VET for Professionals*). Celem akcji jest wspieranie międzynarodowej mobilności osób zajmujących się szkoleniami zawodowymi i zarządzaniem zasobami ludzkimi, wymiana doświadczeń w zakresie szkoleń zawodowych, poznanie nowych metod opracowywania szkoleń. Uczestnictwo w tych projektach daje możliwość zapoznania się z odmiennymi metodami szkoleniowymi, poznania innych systemów kształcenia zawodowego, a także zdobycia nowych kompetencji. Szczególnie wartościowa dla uczestników jest możliwość odbycia kursów językowych uwzględniających słownictwo branżowe oraz rozwijanie umiejętności porozumiewania się w języku obcym z partnerami z innych krajów. Udział w szkoleniach kulturowych pozwala rozwinąć w uczestnikach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innej kultury. Kilkuniedniowy pobyt w europejskich instytucjach umożliwia doskonalenie umiejętności pracy w grupie i pokonywania stresu. Czas trwania wymiany doświadczeń wynosi 1-6 tygodni. Rocznie akceptowanych jest około 60 projektów na kwotę 1 200 000 euro, z których korzysta ponad 1000 nauczycieli kształcenia i szkolenia zawodowego. Wśród beneficjentów programu jest wiele szkół, które wysyłają uczniów na staże zagraniczne i jednocześnie organizują wyjazdy szkoleniowe w ramach akcji VETPRO dla swoich nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Mobilność staje się dla nich w coraz większym stopniu kluczowym elementem strategii rozwoju instytucji oraz uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej.

Zalety wyjazdów zagranicznych

Jedną z najistotniejszych korzyści z udziału w programie LdV jest zwiększenie szans przyszłych absolwentów szkół na znalezienie pierwszej pracy. Udział w dwutygodniowym wyjeździe zagranicznym czyni ucznia bardziej konkurencyjnym. Dodatkowe doświadczenie w międzynarodowym środowisku to niewątpliwą atut, szczególnie w tych branżach, gdzie młody

pracownik będzie miał częsty kontakt z obcokrajowcami (m.in. gastronomia, hotelarstwo, turystyka). Praktyki w krajach, w których niektóre gałęzie gospodarki są o wiele bardziej rozwinięte niż w Polsce, pozwalają nie tylko na zdobycie umiejętności zawodowych, ale także dają dostęp do nowych rozwiązań, technologii, pozwalają poznać lepiej rozwinięty rynek, a często doświadczyć zupełnie innej, niejednokrotnie bardziej efektywnej organizacji pracy. Staż rozwija również kompetencje pozaformalne, które wpływają nie tylko na rozwój ucznia, ale mają także istotne znaczenie w procesie podnoszenia poziomu samooceny. W indywidualnych raportach wypełnianych po powrocie z praktyk do kraju ich uczestnicy często podkreślają, że udział w projekcie pomógł im w nabraniu pewności siebie, przełamaniu barier w kontaktach z innymi ludźmi, przede wszystkim z obcokrajowcami. Dla osób pochodzących z mniej zamożnych środowisk czy mniejszych miejscowości praktyki zawodowe w innym kraju to często pierwszy wyjazd zagraniczny, dlatego przygotowaniom do stażu niejednokrotnie towarzyszy ogromny stres, który bywa jednak czynnikiem mobilizującym do bardziej intensywnej nauki języka obcego, a także rzetelnego wykonywania obowiązków podczas świadczenia pracy w instytucji przyjmującej. Wyjazd zakończony powodzeniem jest dla ucznia największym dowodem własnej wartości – pozwala uwierzyć we własne możliwości i często przyczynia się do lepszej aktywizacji zawodowej po ukończeniu szkoły.

Program Leonardo da Vinci najwięcej zmienił jednak w świadomości najmłodszych jego uczestników. Uczniowie, którzy wzięli udział w projektach wymian i staży, mieli szansę zdobycia pierwszego w życiu doświadczenia zawodowego. Wielu z nich dzięki uzyskanym certyfikatom [Europass](#) znalazło pracę. Dla innych program Leonardo da Vinci stał się impulsem do podjęcia studiów lub dalszej nauki języków obcych.

Projekty partnerskie

Obserwując ciągły wzrost liczby szkół korzystających z dofinansowania w programie „Uczenie się przez całe życie”, należy stwierdzić, że stanowi on najlepsze potwierdzenie potrzeb szkolnictwa zawodowego związanych z poszerzeniem oferty praktyk zawodowych o staże w zagranicznych przedsiębiorstwach. Widoczne staje się także podniesienie rangi samej mobilności edukacyjnej w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego.

unijska wieża Babel

Program przyczynia się nie tylko do wzmocnienia europejskiego wymiaru kształcenia, ale również do takich zmian, jak: zwiększenie przejrzystości kwalifikacji, wprowadzanie elementów innowacyjności w procesie kształcenia zawodowego, nabywanie nowych doświadczeń i wiedzy niezbędnej przy obecnych zmianach modernizacyjnych zachodzących w polskich przedsiębiorstwach, nawiązanie współpracy między instytucjami szkoleniowymi a przedsiębiorstwami, poprawa znajomości języków obcych, większe zaangażowanie w pracę zawodową oraz wcześniejsze planowanie kariery zawodowej.

Jedną z bardzo interesujących akcji w programie LdV są Projekty Partnerskie, które tworzą ramy dla współdziałania na niewielką skalę pomiędzy instytucjami/organizacjami działającymi w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego i które współpracują nad zagadnieniami należącymi do sfery wspólnych interesów wszystkich uczestniczących instytucji. Współpraca może obejmować nie tylko szkoły zawodowe i techniczne lub instytucje kształcenia i szkolenia zawodowego, ale także przedsiębiorstwa, partnerów społecznych lub innych interesariuszy z zakresu kształcenia i szkolenia zawodowego. Projekty partnerskie służą także wymianie doświadczeń w celu wykorzystania wspólnych narzędzi, takich jak: przejrzystość i uznawalność kwalifikacji, Europejskie Ramy Kwalifikacji (EQF), Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET), zapewnianie jakości, doskonalenie umiejętności, kompetencje w kluczowych sektorach. Formuła finansowania projektów oparta na kwotach ryczałtowych zachęca mniej doświadczone podmioty do nawiązania współpracy z partnerami z innych krajów działających w podobnym sektorze.

Europejskie inicjatywy na rzecz wspierania mobilności

W ostatnich latach, z inicjatywy Komisji Europejskiej zrealizowano szereg działań mających na celu promowanie i wsparcie międzynarodowych mobilności edukacyjnych. W 2010 r. bezpośrednio do młodych ludzi skierowano pakiet inicjatyw w dziedzinie edukacji i zatrudnienia „Mobilna młodzież”. Aktywności w ramach „Mobilnej młodzieży” powinny jednocześnie przyczynić się do zwiększenia do co najmniej 40 proc. liczby Europejczyków w wieku od 30 do 34 lat posiadających wykształcenie wyższe lub równoważne. Jednym z najważniejszych działań w ramach akcji stała się inicjatywa *Szanse dla młodzieży*, obejmująca szereg działań zaplanowanych na lata 2012-2013, których głównym celem

jest redukcja poziomu bezrobocia wśród młodych osób na rynku pracy. Inicjatywa ma na celu wsparcie młodych bezrobotnych, przede wszystkim osób, które nie ukończyły szkoły ponadgimnazjalnej (pomoc w osiągnięciu wykształcenia średniego II stopnia) oraz absolwentów (pomoc w uzyskaniu pierwszego doświadczenia zawodowego). Jako jedno z narzędzi do realizacji założeń tej inicjatywy wskazano program Leonardo da Vinci, oferujący możliwości wsparcia finansowego staży i praktyk dla uczniów szkół o profilu zawodowym.

1 lutego 2013 r. upływa termin aplikowania o dofinansowanie w ramach ostatniego już konkursu wniosków na realizację projektów mobilności.

Program umożliwił młodym Europejczykom realizację ponad 60 tys. staży zawodowych w 2011 r., a zgodnie z unijnymi prognozami liczba tegorocznych staży wzrosnie do 80 tys. W Polsce również możemy zaobserwować coraz większe zainteresowanie programem. Warto podkreślić, że jesteśmy jednym z państw najaktywniej wykorzystujących przyznane środki. W 2008 r. do Narodowej Agencji Programu Leonardo da Vinci wpłynęło ponad 418 wniosków o dofinansowanie projektów, natomiast w roku 2012 odnotowaliśmy 650 wniosków złożonych przez polskie instytucje działające w obszarze kształcenia zawodowego. W celu umożliwienia większej liczbie uczniów uczestniczenia w zagranicznych stażach wnioski znajdujące się na liście rezerwowej będą mogły otrzymać dofinansowanie, podobnie jak w konkursie wniosków 2012, ze środków programu POKL w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Zachęcamy Państwa do składania wniosków w najbliższym konkursie oraz do konsultacji z pracownikami zespołu.

[Izabela Laskowska]

Absolwentka Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1998-2006 pracowała w fundacji „Fundusz Współpracy”, gdzie zajmowała się programami edukacyjnymi finansowanymi z funduszu PHARE (MOVE, IMPROVE) wspierającymi modernizację szkolnictwa zawodowego. W 2000 r. dołączyła do zespołu programu Leonardo da Vinci (LdV). W FRSE pracuje od stycznia 2007 r., najpierw jako koordynatorka zespołu projektów tematycznych, a od 2009 r. jako zastępca dyrektora programu „Uczenie się przez całe życie” ds. programu Leonardo da Vinci.



Języki od kuchni

[Lidia Ludwig]

W Zespole Szkół Zawodowych nr 1 w Starachowicach od dwóch lat realizowany jest projekt EuroCatHos – Kurs językowy online. Jego produktem finalnym będzie w październiku 2013 r. kurs językowy dla pracowników i praktykantów sektora gastronomii i hotelarstwa, a także wszystkich osób, które chciałyby szczegółowo zapoznać się z tą tematyką.

Kurs obejmuje 12 języków europejskich: angielski, fiński, francuski, galicyjski, hiszpański, holenderski, irlandzki, niemiecki, norweski, polski, słoweński oraz włoski. Inicjatywa jest kontynuacją dwuletniego projektu *EuroCatering Language Training (Kurs Językowy Europejskiej Gastronomii)*, dostępnego na stronie www.eurocatering.org w językach: angielskim, francuskim, hiszpańskim, galicyjskim (język hiszpańskiej Galicji), słoweńskim, norweskim i holenderskim. Obecny projekt został rozszerzony o usługi hotelarskie i kolejne języki: niemiecki, fiński, irlandzki, polski i włoski.

Głównym koordynatorem projektu jest HALHa – wyższa szkoła w Mons (Belgia). Partnerami projektu są:

- LINGUAPOLIS – uniwersytet w Antwerpii, Belgia;
- RWB – szkoła średnia w Bonn, Niemcy;

- IES „As Fontinas” – szkoła średnia i policealna w Santiago de Compostela, Hiszpania;
- SALPAUS – szkoła średnia i policealna w Lahti, Finlandia;
- GMIT – wyższa szkoła w Galway, Irlandia;
- Ce.S.F.Or. – prywatne centrum kształcenia praktycznego w Rzymie, Włochy;
- Sognvgs – szkoła średnia i policealna w Oslo, Norwegia;
- ZSZ nr 1 w Starachowicach, Polska.

W marcu 2012 r. w Zespole Szkół Zawodowych nr 1 w Starachowicach odbyło się spotkanie wszystkich partnerów z udziałem reprezentatów lokalnych władz i mediów oraz przedstawiciela Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Anną Kowalczyk.

Na tym spotkaniu zaprezentowano pracę polskich nauczycieli i uczniów oraz ich współpracę z radiem ESKA: tłumaczenie

unijna wieża Babel



Międzynarodowe Targi Gastronomiczne EuroGastro 2008, fot. K. Kuczyk

słownictwa, ćwiczeń językowych i dialogów oraz nagrania związane z dwoma działami: *Kuchnia* i *Restauracja*. Wkrótce będą dostępne materiały dotyczące *Recepcji* i *Zakwaterowania*.

Strona testowa z językiem polskim:

http://dev.linguapolis.be/eurocat_dev/app

Login: guest

Password: test

Uczniowie ZSZ nr 1 w Starachowicach, przyszli pracownicy sektorów usługowych – gastronomia i hotelarstwo – już uczą się języka angielskiego zawodowego, korzystając z tej strony.

Istotą znajomości języka obcego w sektorach usługowych jest słowna komunikacja. Głównym założeniem pomysłodawców i twórców projektu www.eurocatering.org było zbudowanie takiego programu, który daje solidne podstawy językowe i wpływa na zwiększanie umiejętności komunikacyjnych. Ten sam cel stawiają sobie kontynuatorzy, realizujący projekt *EuroCatHos*: rozszerzyć bazę językową oraz uzupełnić materiał leksykalny i kulturowy.

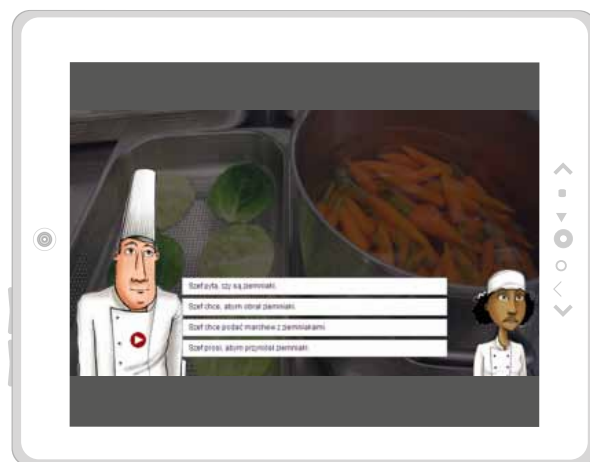
Kurs językowy jest bezpłatny, zawiera materiały pisemne (słownictwo, ćwiczenia, dialogi) oraz nagrania audio i wideo. Ma ciekawą szatę i prosty układ graficzny. Złożony jest z dwóch płaszczyzn:

- *Kłosz*: zawiera materiał językowy wraz ze słownikiem słów i zwrotów występujących w ćwiczeniach i dialogach;

- *Taca*: materiały dodatkowe: filmy, ćwiczenia od internautów, komentarze itp.

Przykład dialogu szefa kuchni i praktykantki w języku angielskim (*Kłosz – Obróbka warzyw*):

Q: Are there any potatoes left?



- **Szeff pyta, czy są ziemniaki.**
- Szeff chce, abym obrał ziemniaki.
- Szeff chce podać marchew z ziemniakami.
- Szeff prosi, abym przyniósł ziemniaki.

Zaznaczenie właściwej odpowiedzi prowadzi do ciągu dalszego:

A: There is still a bag of 15 kg.



- Gdzie jest marchew?
- Mogę użyć tego noża, aby ją obrać.
- Przyniosę panu kilogram.
- **W worku jest jeszcze 15 kg**

Właściwa odpowiedź to możliwość kontynuacji – wysłuchania nagrań w języku obcym. Po dialogu wstępnym można przećwiczyć słownictwo i zwroty, np. ćwiczenie *Obróbka warzyw*:

Wash, peel and cut the carrots in julienne:



Kurs językowy online jest świetnym interaktywnym narzędziem do nauki języków obcych, dostępnym nie tylko w Europie, ale na całym świecie. Dotychczas skorzystało z niego tysiące internautów oraz szkoły i uczelnie przygotowujące specjalistów dla sektorów gastronomii i hotelarstwa. Mogą z niego korzystać obecni i przyszli pracownicy tych sektorów, dla których język obcy stanowi barierę w podjęciu pracy za granicą oraz ci, którzy pragną poszerzyć swoje kompetencje w wyuczonym zawodzie.

Projekt jest finansowany ze środków Komisji Europejskiej w ramach programu Leonardo da Vinci. Kurs www.eurocatering.org uzyskał szereg nagród, a ostatnią z nich była nagroda *European Language Label of the Labels*, wręczona na Cyprze 27 września 2012 r.

W Zespole Szkół Zawodowych nr 1 w Starachowicach w pracę nad projektem zaangażowane są cztery nauczycielki:

- Maria Bartos – nauczycielka informatyki;
- Joanna Kielek – nauczycielka języka angielskiego;
- Anna Kwiatkowska – nauczycielka przedmiotów zawodowych;
- Lidia Ludwig – nauczycielka języka angielskiego i koordynatorka projektu.

Nauczycielki te uczestniczą w spotkaniach roboczych, spotkaniach informacyjnych o projekcie, opracowują materiały informacyjne (gazetka szkolna, strona internetowa szkoły <http://www.zsz1star.pl/kursonline>, artykuły w prasie, prezentacje multimedialne) oraz przygotowują materiały do projektu: tłumaczenie na język polski dotychczasowych ćwiczeń i opracowanie nowych.

Na stronie <http://www.eurocathos.eu/news.php> można obejrzeć zdjęcia z tych spotkań. Natomiast na stronach Twitter lub Facebook można śledzić bieżące wydarzenia w pracy nad projektem.

[Lidia Katarzyna Ludwig]

Dyplomowana nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Zawodowych nr 1 im. mjr. H. Dobrzańskiego „Hubala” w Starachowicach. Egzaminatorka maturalna języka angielskiego i rosyjskiego. Koordynatorka projektu realizowanego w ramach programu Comenius w latach 2000-2003. Od 2010 r. koordynatorka projektu w ramach programu Leonardo da Vinci.

Kreatywni jak da Vinci

[Paulina Rejniewicz, Małgorzata Sz waj]

Często zadajemy sobie pytanie, skąd czerpać pomysły na realizację projektów. A kreatywność jest w nas – wystarczy tylko dobrać właściwy klucz, aby otworzyć jej drzwi. Pokazują to szczególnie działania prowadzone w środowisku międzynarodowym.



Kreatywność jako hasło pojawiające się w metodyce nauczania języków obcych jest pojęciem stosunkowo młodym na tle wielowiekowej historii edukacji. W czasach, w których żył Leonardo da Vinci, słowa *kreatywny* i *twórczy* były przydomkiem geniuszu, czegoś metafizycznego i zarezerwowanego dla wybrańców. Wizja kreatywności jako daru utrzymywała się przez wiele stuleci do końca wieku XIX, sugerując działania artystyczne i elitarne. Dopiero wiek XX, wraz z wieloma rewolucyjnymi (dosłownie i w przenośni) zmianami społeczno-politycznymi, rozszerzył i upowszechnił nowe znaczenie tego słowa: *kreatywny*, czyli oryginalny, indywidualny, obdarzony wyobraźnią. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat kreatywność w nauce języka odnalazła swoje miejsce dzięki nowemu spojrzeniu na rolę ucznia i nauczyciela, pojawienie się pojęcia autonomii procesu uczenia się oraz badań nad istotą motywacji.

Jakie techniki i ćwiczenia rozwijają kreatywność i czy ich zastosowanie pomaga w nauce języka?

Odpowiedź na to pytanie była tematem projektu Leonardo da Vinci *Creativity in Language Learning (CiLL)* (*Kreatywność w nauce języków*). Projekt realizowany był w okresie 2010-2012 przez grupę partnerów z pięciu krajów: Polski (English Unlimited), Włoch (Europass Centro Studi Europeo), Litwy (Kolpingo kolegija), Finlandii (Etelä-Pohjanmaan opisto) oraz Niemiec – koordynatora projektu (Kolping-Bildungswerk Württemberg e.V.). Wszyscy partnerzy reprezentowali organizacje związane z kształceniem zawodowym (w tym rozwojem zawodowym nauczycieli i nauką języków obcych), a beneficjentami projektu byli wykładowcy i słuchacze tych instytucji. W sumie około 500 osób było bezpośrednio włączonych w działania projektu i udział w zajęciach językowych z wykorzystaniem kreatywnych metod nauczania.

Cele projektu:

- poprawa jakości i efektywności nauki języka obcego poprzez testowanie i zastosowanie technik opowiadania historii (*storytelling*), dramy i tworzenia krótkiego filmu;
- stworzenie zintegrowanego i praktycznego opisu tych technik (scenariusze ćwiczeń) w procesie nauki języka obcego;
- podniesienie świadomości znaczenia uczenia się języków przez całe życie i kreatywności w procesie edukacji;
- rozwój i wspieranie kreatywnego potencjału uczestników projektu oraz wzmocnienie ich kompetencji świadomości i ekspresji kulturowej.

Wybór trzech technik – *storytelling*, drama i film – wynikał z możliwości, jakie dają one nauczycielom języka obcego poszukującym metod uczenia w sposób twórczy, rozwijający nie tylko zasób słownictwa czy reguł gramatycznych, ale

również wyobraźnię i motywację. Każdy z partnerów był odpowiedzialny za przygotowanie warsztatu, który oprócz części teoretycznej był prezentacją praktycznych ćwiczeń. Po każdym spotkaniu partnerów i warsztacie nastąpił trzymiesięczny okres testowania danej techniki w instytucjach partnerskich w oparciu o przygotowane scenariusze ćwiczeń i kwestionariusze, którymi badaliśmy nastawienie uczniów i nauczycieli do danej techniki. Pierwszy warsztat, w Stuttgarcie, poświęcony był samej idei kreatywności i różnym jej przykładom – od zajęć ruchowych, pracy z głosem i tekstem, aż do zadań grupowych. Jedną z konkluzji na koniec zajęć, które minęły w atmosferze świetnej zabawy, była refleksja, jak wielką rolę w stworzeniu klimatu otwartości i spontaniczności w grupie odgrywa właściwie zaaranżowany ruch i dźwięk.

Kolejny warsztat odbył się w Gdańsku, a jego organizatorem były English Unlimited i Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych (NKJO). Tematem warsztatu było wykorzystanie historii (*storytelling*) jako techniki motywującej do nauki języka poprzez personalizację. Podczas warsztatu przeprowadzono ponad 20 ćwiczeń, które pokazywały, w jaki sposób można, wykorzystując muzykę, obraz lub słowa, wprowadzać słuchaczy w klimat opowiadanej historii lub zachęcić ich do dzielenia się swoimi historiami. Ćwiczenia ilustrowały również od strony praktycznej wybrane elementy techniki *storytelling*, takie jak: budowanie nastroju historii poprzez zmysły, przewidywanie kolejnych etapów historii lub otwarte zakończenie. Uczestnicy warsztatu stwierdzili, że oprócz budowania atmosfery zaufania w grupie technika *storytelling* może być skuteczną formą uczenia języka i kultury w sposób zintegrowany. Nauczycielka z Niemiec, która po warsztacie testowała skuteczność tej techniki ze grupą imigrantów, napisała: *Na zajęciach tak zwanego kursu integracyjnego wykorzystałam technikę storytelling i słuchacze poznali w ten sposób kilka niemieckich baśni. Tak im się to spodobało, że postanowili spotykać się w prywatnym gronie czytelnictwa, w którym wspólnie czytają inne baśnie, dyskutują o nich, a czasami nawet dopisują swoje zakończenia.*

Trzeci warsztat poświęcony był technice dramy i miał miejsce w Finlandii. Podczas zajęć poznaliśmy różne pomysły na językowo-ruchowe ćwiczenia integrujące i wprowadzające temat, a następnie wzięliśmy udział w zajęciach improwizacji i *process-drama* opartych na fragmentach tekstów z kanonu literatury fińskiej – eposu Kalewala i jednej z opowieści o Muminkach. Warsztat nawiązywał do techniki *storytelling* i wzbogacał ją o elementy ruchu i plastyki. Nauczyciele, którzy



Warsztat z kreatywności - Stuttgart, listopad 2010.

po warsztacie przeprowadzali ćwiczenia ze swoimi uczniami, dzielili się własnymi refleksjami:

Te ćwiczenia podnoszą poziom energii w grupie, a jednocześnie pomagają skupić się uczniom na zadaniu.

Do dramy podchodziłam sceptycznie. Teraz widzę, że niesłusznie – jest w tym i słownictwo, i gramatyka, ale przede wszystkim bardzo dużo zabawy i nabywania wielu umiejętności społecznych.

Na czwartym warsztacie, we Włoszech, nauczyliśmy się, jak można w ciągu kilku zajęć językowych wymyślić fabułę, napisać skrypt, nauczyć się roli i... sfilmować całość, aby w końcu obejrzeć wszystko na ekranie. Trudno o bardziej zintegrowany sposób nauki języka! Poniższa wypowiedź jednej z uczestniczek warsztatu ilustruje etapy pracy nad filmem: *Studenci mieli za zadanie przygotować historię lub legendę ze swojego regionu. Na zajęciach czytaliśmy te teksty, a studenci w grupach mieli ułożyć swoje własne ćwiczenia do każdej historii. Ćwiczenia były na różnych poziomach językowych, od A1 do C2. Były tam zadania na dokończenie historii, układanie opowieści w odpowiedniej kolejności, rysowanie fragmentów legend oraz typowe ćwiczenia na słownictwo (multiple matching, word definition, sentence completion).*

Po tej fazie projektu nastąpiło głosowanie online na cztery najciekawsze legendy. Następnie, po podziale na cztery grupy, studenci pracowali nad scenariuszem filmu, w którym mieli zagrać i przedstawić swoją wersję historii. Wymagało to od nich przygotowania i opracowania słownictwa, pracy nad wymową i dykcją oraz napisania autorskich ćwiczeń do swoich historii. Po napisaniu scenariusza

unijna wieża Babel

ruszyli w miasto, by w przygotowanych przez siebie strojach i z rekwizytami kręcić filmy. Kolejnym etapem była edycja i scalanie poszczególnych scen w jeden film. W ten sposób powstały cztery filmy z udziałem studentów pierwszego roku Anglistyki NKJO EU. Do celów edukacyjnych studenci przygotowali na końcu każdego filmu listę słówek i zwrotów pojawiających się w trakcie materiału. Największą jednak radość sprawiło im oglądanie swoich małych produkcji, gdzie zintegrowane zostały historie z dramą i robieniem filmów.

W rozmowie sami przyznali, że bardzo się w ten projekt zaangażowali, a najfajniejsze było to, że dużo się nauczyli, a nie odczuli, że tak naprawdę była to ciężka praca. Studenci otworzyli się, nawet ci nieśmiali zagrali krótkie role, a do pracy podchodzili z ogromnym entuzjazmem, co mogą potwierdzić ich stroje, rekwizyty i cały poświęcony projektowi czas.

Powiedzieli, że nie byli nawet świadomi tego, jak bardzo potrafią być kreatywni. Wystarczyło tylko otworzyć jedną „szufladę” by uzyskać ogromne pokłady entuzjazmu, pomysłów, kreatywności, zaangażowania. Pod względem językowym również nastąpił znaczący rozwój. Ich pewność językowa bardzo wzrosła dzięki powtarzaniu scen, które czasem parokrotnie ćwiczyli, by uzyskać wymagany i satysfakcjonujący ich efekt.

(opiekun studentów)

Zwieńczeniem serii warsztatów i testowania każdej z technik było przygotowanie przez partnerów projektu wspólnego podręcznika prezentującego teoretyczne podstawy i przykłady praktycznych ćwiczeń każdej z trzech technik oraz rezultatów przeprowadzonych testów i ewaluacji. Informacja o podręczniku jest dostępna w zasobach [European Shared Treasure](#). Dzięki udziałowi w projekcie partnerzy mieli możliwość rozszerzenia swojego zawodowego doświadczenia i poznania specyfiki kreatywnego podejścia do nauki języka obcego w krajach partnerskich. Uczestnicy projektu CiLL mają nadzieję, że zebrane doświadczenia i podręcznik mogą posłużyć jako punkt wyjścia do stworzenia gruntownego szkoleniowego programu interkulturowego na temat kreatywności w nauce języków. Jednocześnie projekt przyniósł wiele korzyści studentom NKJO, którzy przygotowują się do roli nauczycieli języków.

Studenci testowali na sobie ćwiczenia z działu *storytelling*, *dramy* oraz *movie making*. Dla nich wzięcie udziału w projekcie miało podwójne znaczenie: jako słuchacze i studenci szkolący swoje umiejętności językowe poszerzali wiedzę w sposób kreatywny i uczyli się języka; jako przyszli nauczyciele mieli sposobność zobaczenia, jak można uczyć inaczej, *outside the box* jak to sami w ankietach napisali. Wielu z nich już teraz zadeklarowało, że tak właśnie chcą prowadzić swoje zajęcia językowe.

(opiekun studentów)

Doświadczenia wyniesione z pracy nad projektem dały nam również odpowiedź na pytanie zadane na początku artykułu – czy zastosowanie ćwiczeń i technik kreatywnych pomaga w nauce języka? Ponad 500 nauczycieli języka i studentów z pięciu krajów europejskich przekazało nam swoje odpowiedzi w formie ankiet i indywidualnych komentarzy, a ich wynik jest jednoznaczny: zdecydowanie TAK. Zastosowanie technik kreatywnych, takich jak *storytelling*, *drama* i tworzenie filmu pomaga nie tylko w nauce języka, ale także w podniesieniu poczucia własnej wartości, budowaniu dobrych relacji w grupie oraz inspiruje do rozwoju i otwarcia na inne kultury.

[Małgorzata Sz waj]

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Posiada ponadtrzydziestoletnie doświadczenie zawodowe jako lektorka, wykładowczyni uniwersytecka oraz metodyk prowadząca szkolenia nauczycieli języka angielskiego w Polsce i za granicą. Członkini międzynarodowej grupy trenerów PILGRIMS. Współautorka polskiej wersji podręcznika *Cambridge English for Polish Schools* i *Options for English*. Koordynatorka międzynarodowych projektów unijnych Leonardo da Vinci i Grundtvig oraz ogólnopolskiego projektu MEN rozwijania kompetencji kluczowych *Szkola Sukcesu*. Współzałożycielka i wiceprezes English Unlimited.

[Paulina Rejniewicz]

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Studentka Filologicznego Studium Doktoranckiego na Uniwersytecie Gdańskim. Pracuje jako lektor w szkole językowej English Unlimited, koordynatorka egzaminów LCCI oraz wykładowczyni i kierowniczka praktyk studenckich na anglistyce Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Gdańsku.

Wykorzystywanie narzędzi TIK

na lekcjach języka angielskiego na przykładzie projektów eTwinning

[Dominika Tokarz]

Nie jest nowością wykorzystanie technologii w nauczaniu języków obcych. Magnetofony i magnetowidy, komputery i Internet obecne są w szkołach już dość długo. Ale jak połączyć możliwości Internetu z nauką języka w klasie? Być może najlepszym sposobem jest realizacja eTwinningowych projektów.

Program eTwinning to współpraca europejskich szkół z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Do najważniejszych cech takich projektów należą: integracja międzyprzedmiotowa, zastosowanie narzędzi elektronicznych oraz wykorzystanie wybranego języka obcego, który jest językiem wspólnym dla wszystkich partnerów projektu. Realizacja projektu o dowolnej tematyce stwarza sytuacje, w których w naturalny i twórczy sposób uczniowie używają języka obcego. Równocześnie wykorzystują narzędzia TIK do pozyskiwania materiałów, wymiany informacji i prezentowania efektów pracy. Projekty dają uczniom możliwość rozwijania wszystkich sprawności językowych i motywują do dalszej nauki. Uczniowie przekonują się o własnych umiejętnościach poprzez kontakty z innymi uczącymi się języka, uczą się także od siebie nawzajem. Należy oczywiście zdawać sobie sprawę, że jakoś wzorców językowych, z którymi stykają się uczestnicy projektów międzynarodowych, może pozostawiać wiele do życzenia, jednak ogólne korzyści płynące z interakcji zdecydowanie przewyższają ewentualne szkody. Włączenie TIK do zajęć języka obcego wymaga od nauczyciela zaznajomienia się z tymi narzędziami w takim

stopniu, aby mógł nadzorować pracę uczniów. Nie musi być jednak ekspertem i w razie potrzeby może przecież skorzystać z pomocy informatyka lub samych uczniów.

Poniżej przedstawiono przykłady zadań z eTwinningowych projektów realizowanych w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Bobowej, w skład którego wchodzi między innymi technikum i liceum ogólnokształcące. Ćwiczenia te skupiają się przede wszystkim na doskonaleniu znajomości języka angielskiego i wykorzystaniu narzędzi TIK, chociaż rozwijają również inne kompetencje, takie jak współpraca w grupie czy umiejętność uczenia się. Zadania można w dowolny sposób modyfikować, aby dostosować je do własnych projektów oraz do potrzeb i możliwości uczniów.

Who am I? – projekt Show me Around

- kształtowane kompetencje: rozwijanie sprawności pisania i czytania w języku angielskim, tworzenie profilu użytkownika na platformie TwinSpace, wykorzystanie aplikacji online i edycja kodu HTML (Wiki)

Uczniowie piszą wypracowanie zatytułowane *Who am I?*, w którym opisują swoje zainteresowania, upodobania,

unijna wieża Babel

styl życia. Nauczyciel zbiera zadania, sprawdza je i nanosi ewentualne poprawki lub komentarze. Przed oddaniem tekstów uczniom z każdego wypracowania nauczyciel wypisuje kilka informacji o autorze. Z tych informacji układa zdania (po jednym o każdym uczniu), jednak zamiast imienia ucznia w zdaniu pojawia się luka, np. ____ *has green eyes and likes rock music*. Następnie zadanie przenoszone jest na platformę TwinSpace, gdzie uczniowie uzupełniają profil użytkownika. Dodają swoje zdjęcie, a w opisie wpisują tekst wypracowania. Natomiast nauczyciel tworzy sekcję z narzędziem Wiki i wpisuje (nie-rozwiązane) zadanie. Uczestnicy projektu z pozostałych szkół partnerskich muszą przejrzeć profile kolegów i rozwiązać zadanie, wpisując odpowiedzi bezpośrednio do zdań z lukami lub w osobnym miejscu do tego przeznaczonym. Uczniowie-współautorzy zadania sprawdzają poprawność rozwiązania i wpisują komentarz. Dodatkowo uczniowie poznają narzędzie Word Mosaic serwisu Image Chef, za pomocą którego tworzą obrazek ze swojego imienia, według instrukcji podanych na stronie serwisu. Kod HTML obrazka (tzw. *embed code*) wklejają w Wiki obok zadania językowego. Jeżeli zadanie jest za trudne dla uczniów pod względem technicznym, instrukcje można podać w języku polskim.

My family – projekt Show me Around

- kształtowane kompetencje: nauka słownictwa, rozwijanie sprawności pisania i słuchania w języku obcym, tworzenie animacji Voki, układanie zadań do testu typu prawda-fałsz, tworzenie ankiety online i edycja kodu html

Uczniowie przygotowują krótki opis swojej rodziny. Po założeniu kont i zalogowaniu się w serwisie [Voki](#) tworzą swoje awatary i wpisują przygotowane teksty. Przed zapisaniem należy kilkakrotnie odsłuchać swojego tekstu w celu sprawdzenia oraz usunięcia ewentualnych błędów ortograficznych i interpunkcyjnych. Pobrany kod uczniowie wklejają na przygotowaną uprzednio stronę Wiki. Drugim etapem zadania jest przygotowanie przez uczniów dwóch zdań do zadania typu prawda-fałsz. Zdania nie powinny być

identyczne z tymi w opisie, jednak muszą dotyczyć tych samych informacji. Pracując w grupie, uczniowie tworzą quiz online, np. wykorzystując [Google Docs](#), który także jest umieszczany na stronie projektu (*embed code*). Pozostali uczestnicy projektu odtwarzają animacje kolegów i rozwiązują test.

Realizacja projektu o dowolnej tematyce stwarza sytuacje, w których w naturalny i twórczy sposób uczniowie używają języka obcego. Równocześnie wykorzystują narzędzia TIK do pozyskiwania materiałów, wymiany informacji i prezentowania efektów pracy.

My Room – projekt Show Me Around

- kształtowane kompetencje: rozwijanie sprawności pisania i czytania w języku angielskim, robienie i edytowanie zdjęć, dodawanie i edytowanie tekstu na stronie Wiki.

Każdy uczeń robi zdjęcie swojego pokoju aparatem cyfrowym, przenosi je na komputer, kompresuje i edytuje według własnego uznania, a następnie przekazuje nauczycielowi, np. drogą e-mailową. Następnie uczniowie przygotowują opis pokoju w języku angielskim, po czym modyfikują tekst poprzez dodanie nieprawdziwych informacji.

Wiadomości te muszą być tak dobrane, aby można było je zweryfikować przy pomocy fotografii, np.: *Under the desk there is a green bin/school bag*. Nauczyciel tworzy podstronę Wiki dla każdego ucznia i dodaje zdjęcia otrzymane od młodzieży. Po zalogowaniu się na TwinSpace każdy uczeń w odpowiednim miejscu wpisuje swoje zadanie i edytuje tekst (pogrubienie, kursywa, nagłówki). Pozostali uczniowie rozwiązują zadania pod nadzorem swojego nauczyciela.

Picture dictionary – projekt Show me Around

- kształtowane kompetencje: układanie definicji w języku angielskim, wykorzystanie aplikacji Glogster.

Uczniowie gromadzą ilustracje haseł, które chcą umieścić w słowniczku (w tym przypadku przedmioty związane ze świętami Bożego Narodzenia). Z zebranych fotografii tworzą wirtualny plakat na platformie [GlogsterEDU](#). Do każdego hasła uczniowie układają definicję w języku angielskim. Definicje można umieścić na plakacie obok zdjęć, można także wykorzystać je do zadania dla innych uczniów. W naszym ćwiczeniu definicje i hasła zostały wymieszane. Należy je ze sobą połączyć, a także dopasować do ilustracji.



Acrostic poems – projekt *The Colourful World of Vegetables*

- kształtowane kompetencje: kreatywne pisanie w języku obcym, edytowanie dokumentu tekstowego, korzystanie z zasobów Internetu, dodawanie plików do folderów na TwinSpace

Uczniowie poznają zasadę pisania akrostychu (pierwsze litery kolejnych wersów czytane pionowo tworzą tytuł) – w tym przypadku tytułem ma być imię ucznia. Następnie każdy uczeń tworzy plik tekstowy, na przykład w programie Open Office, w którym po wpisaniu swojego tekstu dokonuje jego edycji – wybiera krój i wielkość czcionki, kolory tekstu i tła. Korzystając z zasobów [Internetu](#), młodzież wyszukuje ilustracje do swojej pracy. Należy w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na respektowanie praw autorskich. Dla ułatwienia odczytywania plików na różnych komputerach uczniowie zapisują je w formacie PDF. Na koniec pliki umieszczane są w folderach na platformie TwinSpace.

What vegetable is it? – projekt *The Colourful World of Vegetables*

- kształtowane kompetencje: rozwijanie sprawności pisania i czytania w języku angielskim, nauka słownictwa (opisywanie przedmiotów), zamieszczanie wpisów na forum.

Uczniowie przygotowują zagadki dotyczące rzeczowników związanych tematycznie z projektem, w tym przypadku warzyw lub owoców. Zagadka polega na podaniu opisu przedmiotu bez podawania jego nazwy. Pozostali uczniowie muszą odgadnąć, o jakie warzywo/owoc chodzi. Na platformie TwinSpace nauczyciel zakłada forum dla tego zadania. Uczniowie zakładają nowy wątek dla każdej zagadki. Pozostali uczestniczący w projekcie wpisują swoje odpowiedzi jako posty z komentarzami.

Opinions – projekty *Show me Around*, *The Colourful World of Vegetables*

- kształtowane kompetencje: wyrażanie opinii, dzielenie się spostrzeżeniami, wykorzystanie aplikacji Wallwisher

Nauczyciel tworzy „ścianę” w aplikacji [Wallwisher](#), na której uczestnicy projektu umieszczają swoje wpisy na dany temat, na przykład refleksje na zakończenie projektu eTwinning.

Bibliografia

- Dudeney, G., Hockly, N. (2007) How to teach English with technology. Pearson Education Limited.
- Gajek, E., Poszytek, P. (2009) eTwinning drogą do edukacji przyszłości. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Janczak, D., Kędracka, E., Rostkowska, M. Narzędzia TIK wspomagające projekt gimnazjalny. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli gimnazjów. Warszawa: Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów [online] [dostęp 20.08.2012] <<http://www.ore.edu.pl/strona-ore/phocadownload/EFS/poradniktikwpgpop.pdf>>.
- Martin, D. (2009) Activities for Interactive Whiteboards. Helbling Languages.
- Projekt *Show me Around* [online] [dostęp 12.11.2012] <<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p55221/welcome>>.
- Projekt *The Colourful World of Vegetables* [online] [dostęp 12.11.2012] <<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p36929/welcome>>.
- Zylińska, M. (2007) *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

[Dominika Tokarz]

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Bobowej (woj. małopolskie) i laureatka krajowych konkursów eTwinning (2010, 2012).

unijska wieża Babel



Kilka słów o Przedstawicielstwie Walonia-Bruksela

[Franck Pezza]

Francuskojęzyczni lektorzy belgijscy pracujący na polskich uniwersytetach, wsparcie dla klas frankofońskich na Śląsku oraz stypendia w Belgii dla nauczycieli języka francuskiego to tylko niektóre z działań, jakie podejmuje Przedstawicielstwo Walonia-Bruksela w Polsce.

A kredytowane na Polskę, Estonię, Łotwę i Litwę Przedstawicielstwo Walonia-Bruksela w Warszawie reprezentuje rządy Belgii frankofońskiej (Walonii, Federacji Walonia-Bruksela oraz Komisji Wspólnotowej Francuskiej Regionu Stołecznego Brukseli – COCOF) w zakresie kompetencji, które zostały im powierzone w ramach belgijskiego systemu federalnego.

W wyniku szeregu reform przeprowadzonych od 1970 r. w Belgii ukształtował się bardzo zaawansowany system federalny. W związku ze złożoną sytuacją obok istniejącego już belgijskiego państwa federalnego powstały trzy Wspólnoty (Flamandzka, Francuska – częściej rozpoznawana jako Federacja Walonia-Bruksela – i Niemieckojęzyczna) oraz trzy Regiony (Flandrii, Walonii i Brukseli).

Wspólnoty zostały utworzone przede wszystkim po to, aby wzmocnić tożsamość kulturową ludności frankofońskiej oraz niderlandzko- i niemieckojęzycznej w Belgii. Ich zadaniem jest wspieranie rozwoju kultury tych społeczności i sprawowanie władzy w dziedzinach, które bezpośrednio dotyczą mieszkańców (służba zdrowia, działania kulturalne i młodzieżowe, szkolnictwo i sztuki audiowizualne).

Regiony powstały, aby realizować ekonomiczne i społeczne zadania właściwe dla trzech jednostek terytorialnych. Sprawują one władzę na danym terenie w dziedzinach takich jak: zagospodarowanie terenu, mieszkalnictwo, ochrona środowiska, rolnictwo, transport, ekonomia, handel, nauki stosowane.

Jedną z charakterystycznych cech belgijskiego systemu federalnego jest to, że w ramach swoich kompetencji Wspólnoty i Regiony uzyskały możliwość reprezentacji na arenie międzynarodowej. Mogą więc podpisywać umowy międzynarodowe oraz posiadają szereg placówek dyplomatycznych za granicą. Korzystając z tych możliwości, Walonia i Federacja Walonia-Bruksela, niekiedy wraz z COCOF, zawarły wiele umów o współpracy z innymi państwami i organizacjami międzynarodowymi na całym świecie. Administracja, której rządy Walonii-Brukseli powierzyły współpracę międzynarodową, ma swoją siedzibę w Wallonie-Bruxelles International (WBI) w Brukseli.

Działania Walonii-Brukseli za granicą w sposób naturalny są realizowane przy wsparciu ambasady Belgii. Walonia-Bruksela ma również własne przedstawicielstwa dyplomatyczne. Oprócz rozsianych po całym świecie attaché ekonomicznych i handlowych

Regionu Walonii (w odniesieniu do liczby mieszkańców jest to największa na świecie sieć!) na czterech kontynentach działa szesnaście Przedstawicielstw Walonia-Bruksela. Siedziby znajdują się w: Brukseli (przy Unii Europejskiej), Berlinie, Hadze, Paryżu, Genewie, Bukareszcie, Warszawie, Pradze, Algierze, Tunisie, Rabacie, Kinszasie, Quebecu, Santiago de Chile, Hanoi i Pekinie.

Pierwsza umowa o współpracy z Polską została podpisana w 1996 r. Przedstawicielstwo Walonia-Bruksela działa w Warszawie od 2002 r. i w tym roku świętuje swoje dziesięciolecie.

Obecność Przedstawicielstwa Walonia-Bruksela w Warszawie w sposób niepodważalny świadczy o tym, że w swojej polityce zagranicznej Walonia-Bruksela traktuje w sposób priorytetowy stosunki z Polską. Dodatkowo oprócz Biura Rady Ekonomicznego i Handlowego Regionu Walonii w Warszawie działa Biuro Promocji Turystyki Walonii-Brukseli, którego celem jest rozwijanie wymiany turystycznej między obydwojma krajami.

Współpraca ta wpisuje się w długoterminowe partnerstwo stron, które dobrze się znają, mają te same prawa i współdziałają w atmosferze zaufania i przyjaźni. Prowadzona jest w różnych, uznawanych za priorytetowe dziedzinach, w tym w zakresie wszystkich poziomów edukacji. Oprócz wymiany naukowej uniwersytetów i innych szkół wyższych z Polski i Walonii-Brukseli na uwagę zasługuje wsparcie dla nauczania j. polskiego w Brukseli i w Walonii oraz j. francuskiego w Polsce. Walonia-Bruksela posiada bowiem sieć lektorów j. francuskiego na Uniwersytetach Warszawskim, Jagiellońskim, Śląskim i A. Mickiewicza w Poznaniu oraz lektorkę w liceum dwujęzycznym w Krakowie, która prężnie wspiera też klasy frankońskie na Śląsku.

Innym ważnym punktem naszej współpracy jest kultura, która tradycyjnie stanowi najbardziej rozpoznawaną sferę działań Przedstawicielstwa Walonia-Bruksela w Warszawie. Trudno jest wymienić wszystkie projekty, jakie zrealizowaliśmy w dziedzinie kina, malarstwa i sztuk plastycznych, tańca, muzyki, teatru, książki, w tym szczególnie komiksu. Nauczyciele języka francuskiego mogą korzystać w swojej pracy z materiałów opracowanych w ramach tych przedsięwzięć oraz uczestniczyć wraz z całymi klasami w wydarzeniach organizowanych w wielu miastach Polski.

Tradycyjnie organizujemy wiele wydarzeń w marcu, miesiącu Frankofonii. Stanowi ona bowiem jeden z najważniejszych kierunków polityki międzynarodowej Federacji Walonia-Bruksela, która zresztą udziela trzeciego co do wielkości wsparcia finansowego Międzynarodowej Organizacji Frankofonii (OIF).



Dywan z kwiatów na rynku Starego Miasta w Brukseli

unijna wieża Babel

Podsumowując, Przedstawicielstwo pragnie być w centrum wydarzeń i projektów, które partnerzy z Polski i Belgii frankońskie wspólnie realizują we wszystkich dziedzinach politycznych, ekonomicznych, naukowych, technicznych, kulturalnych i edukacyjnych.

Aktualny Program Wykonawczy Umowy o współpracy między Polską i Walonią-Brukselą obejmuje lata 2011-2013. Pod koniec 2013 r. komisja mieszana dwóch partnerskich rządów będzie obradowała po raz szósty. Opracuje ona na lata 2014-2016 Program Wykonawczy, który bez wątpienia będzie na miarę ambicji obu partnerów.



Więcej informacji: www.wbi.be/varsovie

Publikacje o Walonii-Brukseli w formacie pdf
(dla nauczycieli j. francuskiego i uczniów)

[Franck Pezza]

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

Europa bogata językami



Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie

[Liliana Szczuka-Dorna]

Projekt *Language Rich Europe (Europa bogata językami)* jest współfinansowany przez Komisję Europejską w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”.

Przedsięwzięcie to ma na celu:

- umożliwienie wymiany dobrych praktyk w promowaniu dialogu międzykulturowego i inkluzji społecznej poprzez nauczanie i uczenie się języków;
- promowanie europejskiej współpracy w opracowywaniu polityki językowej i strategii językowych w kilku sektorach edukacyjnych oraz społeczeństwie w szerszym tego słowa znaczeniu;
- podnoszenie w społeczeństwie świadomości na temat rekomendacji Unii Europejskiej i Rady Europy promujących uczenie się języków i różnorodność językową w całej Europie.

Fundacja Instytut Jakości w Edukacji (FIJED) jest partnerem British Council w Polsce w realizacji projektu *Language Rich Europe (LRE)*, w którym uczestniczy ponad 20 krajów i regionów europejskich. Przedsięwzięcie to jest realizowane przez konsorcjum ponad 30 partnerów. FIJED jest jednym z partnerów strategicznych, odpowiedzialnych za ewaluację całego projektu.

Naszymi sponsorami są Rosetta Stone i Oxford University Press. Pełna lista partnerów projektu *Europa bogata językami* jest dostępna na stronie internetowej: <http://languagerichblog.eu/our-partners/>.

Etapy działań projektowych

Pierwszym etapem projektu było przeprowadzenie badań oraz ich analiza przez partnerów społecznych. Badania odnoszą się do ośmiu domen. Domena 1. Meta-domena zwana *Dokumentami i bazami danych* zawiera informacje na temat przepisów prawnych i dokumentów dotyczących polityki językowej w każdym z krajów, a także informacje o sposobie,

w jakim gromadzi się dane na temat różnorodności językowej. Domena 2. *Edukacja na etapie przedszkolnym*, domena 3. *Edukacja w szkole podstawowej*, a domena 4. *Edukacja w szkole w średniej*. Domena 5. odnosi się do *Edukacji na poziomie wyższym*, domena 6. *do Mediów audiowizualnych i prasy*, domena 7. *do Usług publicznych i przestrzeni publicznej*, natomiast 8. *do Biznesu*.

Badania zostały przeprowadzone przez sieć naszych partnerów w Komitecie Nadzorującym pod kierunkiem Babylon Centre for Studies of the Multicultural Society w Tilburgu w Holandii. W przypadku pierwszych czterech domen, z których zebrano wyniki na poziomie krajowym, analitycy opracowali odpowiedzi na podstawie badań źródłowych i opinii ekspertów. W przypadku badań na poziomie miast, w Tilburgu opracowano wskazówki ich przeprowadzenia. Zostały one zrealizowane przy użyciu kwestionariuszy i korespondencji e-mailowej z przedstawicielami władz miast, a także przy wykorzystaniu badań źródłowych. Dane w dziedzinie biznesowej zostały zebrane przy pomocy kwestionariuszy i podczas wywiadów przeprowadzanych telefonicznie. Wyniki badań zostaną umieszczone w publikacji, która ukaże się pod koniec 2012 r. Jednym z jej elementów jest Raport krajowy zawierający wyniki przeprowadzonych badań.

W trakcie badania postawiono szereg pytań. Oto kilka z nich: Jak umożliwić imigrantom uczącym się języka kraju zamieszkania zachowanie znajomości języka kraju, z którego pochodzą? Do jakiego stopnia język angielski zdominował inne języki? Nauka ilu języków powinna być obowiązkowa

w szkole podstawowej i średniej? Jak można zapewnić lepszą naukę języków? Jak rozpowszechnione jest nauczanie języków poprzez przedmioty takie jak geografia czy historia? Jak ważne jest, aby nauczyciele języków i uczniowie wyjeżdżali do kraju, w którym używa się języka, którego nauczają lub którego się uczą? Czy brakuje nauczycieli języków? Naukę jakich języków oferuje się w instytucjach szkolenia i kształcenia zawodowego oraz w szkołach wyższych? Jakie korzyści wynikają z umieszczania napisów w filmach w porównaniu ze stosowaniem dubbingu? Jak firmy mogą włączyć edukację językową w swoje strategie zarządzania zasobami ludzkimi i strategiami komunikacyjnymi? W jaki sposób partnerzy społeczni mogą pracować wspólnie w celu promowania nauki języków?

Badania przeprowadzono w 69 instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego oraz 65 uniwersytetach w krajach i regionach uczestniczących w projekcie. W przypadku domeny dotyczącej usług publicznych i przestrzeni publicznej przeprowadzono je w 63 miastach w krajach i regionach uczestniczących w projekcie. Jeśli chodzi o biznes, badania przeprowadzono w 484 firmach czterech rodzajów, w których znalazły się banki, hotele, supermarkety i firmy budowlane działające w krajach i regionach uczestniczących w projekcie.

Następnie w drugim etapie rozpoczęto cykl warsztatów i konsultacji (trzy warsztaty w kraju każdego partnera) w celu przedyskutowania rezultatów i wprowadzenia rekomendacji. W Polsce rozpoczęcie dialogu i dyskusji z przedstawicielami badanych domen miało miejsce 25 maja br. Kolejne konsultacje odbyły się 20 listopada br. i zostały zorganizowane przy współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie. Następne spotkanie partnerów oraz wybranych przedstawicieli reprezentujących domenę odbyło się 3-4 grudnia br. w ramach konferencji w Londynie. Ostatnie konsultacje w Polsce zostaną przeprowadzone w styczniu 2013 r.

Podsumowanie oraz przedstawienie rekomendacji i tematów z dyskusji na poziomie krajowym i europejskim będzie miało miejsce na konferencji w Brukseli w marcu 2013 r. Grupa 1200 decydentów i praktyków w zakresie edukacji, biznesu i usług publicznych będzie prowadzić dyskusję na temat tego, jak możemy zmienić i ulepszyć politykę językową oraz



Konferencja inauguracyjna program LRE w Polsce (25.05.2012). Na zdjęciu Marin Hope - koordynator projektu.

strategie językowe w celu zapewnienia rozwoju społeczeństw bardziej bogatych językowo w Europie.

[Ponad 50 proc. firm bierze pod uwagę umiejętności językowe podczas etapu rekrutacji, dlatego nasze systemy edukacji muszą zapewnić dobre i efektywne nauczanie języków w celu zwiększenia szans poszczególnych osób na rynku pracy.]

Projekt LRE jest innowacyjny z kilku powodów. Według naszych badań, ponad 50 proc. firm bierze pod uwagę umiejętności językowe podczas etapu rekrutacji, dlatego nasze systemy edukacji muszą zapewnić dobre i efektywne nauczanie języków w celu zwiększenia szans poszczególnych osób na rynku pracy. To, że pracownicy służby zdrowia posługują się wieloma językami, może uratować komuś życie. Europejski dobrobyt zależy od umiejętności budowania zaufania i efektywnej komunikacji z partnerami międzynarodowymi w Chinach, Indiach, Ameryce Łacińskiej, Azji Wschodniej, Afryce i na Bliskim Wschodzie. Tradycyjne języki komunikacji międzynarodowej lub *lingua franca* już nie wystarczają.

*** Szczegółowe informacje dotyczące projektu znajdują się na stronie: www.languauge-rich.eu oraz na blogu <http://languagerichblog.eu>.**

[dr Liliana Szczuka-Dorna]

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu metodologii nauczania języka angielskiego i public relations, a także Master of Business Administration w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i Georgia State University (USA). Jest prezesem Zarządu Stowarzyszenia Akademickich Ośrodków Nauczania Języków SERMO. Od 1996 r. kieruje Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej. Prowadzi wykłady w zakresie komunikacji interpersonalnej i komunikacji międzykulturowej w biznesie. Koordynatorka projektu LRE.

pomysły dla aktywnych

Prasa, audycje radiowe, filmy, literatura

– dlaczego warto wykorzystywać materiały autentyczne na zajęciach języka obcego?

[Michał Sosnowski]

Materiały autentyczne umożliwiają kontakt z naturalnym językiem w rzeczywistych sytuacjach, stanowią doskonałe uzupełnienie materiału podręcznikowego, i co równie ważne, wyraźnie podnoszą poziom motywacji uczniów do nauki języków obcych.

Gdybyśmy zapytali naszych uczniów, jaki jest według nich cel nauki języka obcego, z pewnością najczęściej usłyszelibyśmy o potrzebie używania go we współczesnym świecie. Do takich sytuacji należą: czytanie prasy i książek, oglądanie filmów, słuchanie audycji radiowych i telewizyjnych, korzystanie z publikacji czy porozumiewanie się z ludźmi w kraju, w którym dany język posiada status języka urzędowego. Dlaczego nie wykorzystać tej potrzeby, wzbogacając zajęcia poprzez włączenie materiałów autentycznych do programu lekcji języka obcego?

Materiały autentyczne (z ang. *authentic materials*) to wszystko to, co wykorzystywane jest w życiu codziennym przez rodzimego użytkownika języka, czyli nie powstało z myślą o nauce języka obcego ani nie zostało w tym celu zaadaptowane. Cechuje je naturalny język, który uczniowie napotkają w życiu i który nie podlega uproszczeniu (Harmer 2007:273). Materiały autentyczne, które możemy wykorzystać na zajęciach, to produkty:

- z życia codziennego: mapy, rozkłady jazdy, ulotki turystyczne, bilety do kina, znaki drogowe, szyldy itp.;

- pisane i mówione pochodzące z mediów: audycje radiowe, dzienniki telewizyjne, gazety, reklamy itp.;
- audio: wywiady, debaty, piosenki itp.;
- pisane: literatura, sztuki teatralne, katalogi, publikacje, menu z restauracji itp.;
- zawierające wypowiedzi i rysunki: filmy, komiksy, gry planszowe itp.;
- elektroniczne: Internet, gry komputerowe (Cuq i Gruca 2005:431-432,435).

Wbrew pozorom, w dzisiejszych czasach zdobycie materiałów autentycznych nie musi być trudne. Jednym z bardziej dostępnych i różnorodnych źródeł jest Internet, w którym można znaleźć codzienną prasę zagraniczną, audycje radiowe, programy telewizyjne, a także informacje o instytucjach i usługach. Pamiętajmy o czerpaniu materiałów z zaufanych i sprawdzonych stron internetowych, każdorazowo wskazując źródło, z którego one pochodzą. Dodatkowo, nauczyciele i szkoły biorące udział w międzynarodowych projektach mogą wykorzystać partnerstwa do pozyskiwania tego typu treści. Warto ponadto pamiętać o nich przy okazji wyjazdów służbowych lub osobistych.

pomysły dla aktywnych

Jeżeli zakładamy, że jednym z głównych celów nauki języka obcego jest posługiwanie się nim i rozumienie go w naturalnych okolicznościach, uzasadnione jest wykorzystywanie materiałów autentycznych na zajęciach (Hedge 2003:67; Ur 2002:150). Materiały autentyczne ponadto:

- motywują uczniów do nauki, zwiększając ich świadomość na temat ich własnych umiejętności rozumienia prawdziwych tekstów i wypowiedzi (Lund 1992:15), co w dłuższej perspektywie mobilizuje studentów do czytania literatury obcojęzycznej w wolnym czasie;
- w większym stopniu niż podręczniki są nośnikami wartości kulturowych: ludzi, instytucji, miejsc, zwyczajów, tradycji, wartości (Sherman 2003:3);
- stwarzają możliwości wykorzystania na zajęciach metod edukacji pozaformalnej (uczenie się poprzez doświadczanie i od rówieśników, aktywne uczestnictwo, odpowiedzialność ucznia za własną naukę itp.);
- uświadamiają uczniom, że wiedza zdobyta w szkole może być wykorzystywana poza nią;
- oferują nieskończoną listę tematów (Gower 2005:83), co umożliwia prowadzenie zajęć zgodnych z zainteresowaniami uczniów;

[Materiały autentyczne (ang. *authentic materials*) to wszystko to, co wykorzystywane jest w życiu codziennym przez rodzimego użytkownika języka, czyli nie powstało z myślą o nauce języka obcego ani nie zostało w tym celu zaadaptowane.]

- często zawierają aktualne informacje (statystyki, obecne problemy społeczne) oraz opisują bieżące wydarzenia: olimpiada, festiwal;
- prowadzą do ćwiczeń autentycznych (Jacobson i in. 2003:1-2), tzn. zadań, które mają odniesienie do sytuacji, które mogą zdarzyć się w prawdziwym życiu, np.: kupowanie biletu, przeprowadzanie wywiadu, negocjacje, korespondencja e-mailowa/pocztowa;
- zawierają wiele wariacji danego języka: formalny, nieformalny, współczesne idiomy, a także różnice ze względu na aspekt geograficzny, np.: brytyjska i amerykańska odmiana języka angielskiego (Sanderson 1999:2).

Poniżej znajduje się kilka propozycji scenariuszy zajęć, które mogą być inspiracją do stosowania tego typu ćwiczeń na zajęciach z różnych języków obcych. Większość ćwiczeń może być wykorzystywana na wielu etapach nauki poprzez dostosowanie rodzaju i trudności zadania. Warto zwracać uwagę na słownictwo obecne w tego typu materiałach (wyrażenia idiomatyczne, slang, skróty itp.). Pamiętajmy ponadto o ciekawym wprowadzeniu do tematu lekcji oraz umożliwieniu uczniom zaprezentowania efektów ich pracy.

PRZYKŁADOWE ĆWICZENIA

Biuro podróży

potrzebne materiały: katalogi biur podróży, plakaty, ulotki, bilety, mapy, przewodniki

wprowadzenie: Uczniowie stają w dwuzeregu twarzami do siebie. Osoby będące naprzeciwko siebie rozmawiają na temat określony przez nauczyciela. Po krótkiej dyskusji (1-2 min.) jeden szereg przesuwa się o jedno miejsce, w celu zmiany rozmówcy. Dyskusja na nowy temat odbywa się w nowych parach. Możliwe tematy do dyskusji: mój ulubiony środek transportu, wymarzone miejsce podróży, najbardziej niecodzienna przygoda z wakacji itp.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Uczniowie dzielą się na grupy 3-, 4-osobowe. Jedna osoba jest pracownikiem biura podróży, reszta grupy wciela się w rolę rodziny chcącej wyjechać na wakacje. Członkowie rodziny mają różne

preferencje, co do wyjazdu: wakacje na plaży, rejs żeglarski, wycieczka górską. Na podstawie katalogów prezentowanych przez pracownika biura podróży rodzina wybiera wycieczkę.

Ćw. 2. Uczniowie dzielą się na grupy. Korzystając z dostępnych materiałów, zespół wybiera cel wycieczki i opracowuje jej plan (transport, liczba dni, atrakcje turystyczne itp.). Można korzystać z Internetu np. w celu sprawdzenia możliwości dotarcia do danego miejsca.

Ćw. 3. Uczniowie dzielą się na grupy. Na podstawie dostępnych materiałów redagują ulotkę lub plakat na temat wybranego miejsca, do którego chcieliby pojechać. Projektują wygląd ulotki, hasło przewodnie i tekst.

pomysły dla aktywnych

Ty tu urządzisz!

potrzebne materiały: katalogi domów meblowych i gazety z artykułami o tej tematyce

wprowadzenie: Przecwicz słownictwo dotyczące rodzajów mieszkań, części domu i mebli, wykorzystując ćwiczenie luki informacyjnej. Uczniowie pracują w parach. Jedna osoba opisuje drugiej wystrój mieszkania przedstawionego na obrazku. Druga osoba na podstawie opisu kreśli rozkład mieszkania, ewentualnie prosi o doprecyzowanie szczegółów. Następnie uczniowie porównują oba obrazki, analizując zbieżności.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Uczniowie czytają artykuł o wystroju i dekoracji mieszkań, i zaznaczają w tekście nazwy mebli, które występują w ich domach.

Ćw. 2. Uczniowie dzielą się na grupy, tworząc rodziny. Na podstawie katalogów meblowych każda rodzina urządza mieszkanie z uwzględnieniem preferencji wszystkich jej członków i cen produktów, mając na uwadze określony budżet domowy; rodzina wybiera rozkład mieszkania, meble i ich ustawienie.

Uczniowie wydzierają zdjęcia mebli z katalogu i tworzą plakat przedstawiający wystrój mieszkania.

Ćw. 3. Uczniowie dzielą się na grupy i szukają przykładów różnych rodzajów wystrójów wewnątrz w dostępnych materiałach. Każda grupa wybiera jeden styl i tworzy reklamę, argumentując swój wybór.

Materiały popularnonaukowe

potrzebne materiały: kilka czasopism popularnonaukowych

wprowadzenie: Zapytaj uczniów o skojarzenia z pojęciem materiały popularnonaukowe, zapisując zaproponowane przez nich hasła na tablicy w postaci mapy myśli.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Uczniowie dzielą się na grupy, które wybierają czasopisma, a w nich najbardziej

interesujący temat. Następnie zgłębiają dane zagadnienie i tworzą quiz dla reszty klasy. Dobrą kontynuacją ćwiczenia jest przedstawienie przez każdą grupę zdobytej wiedzy przy pomocy scenki teatralnej, prezentacji multimedialnej, artykułu, plakatu, makiety czy książeczki.

Wbrew pozorom, w dzisiejszych czasach zdobycie materiałów autentycznych nie musi być trudne. Jednym z bardziej dostępnych i różnorodnych źródeł jest Internet, w którym można znaleźć codzienną prasę zagraniczną, audycje radiowe, programy telewizyjne, a także informacje o instytucjach i usługach.

Telewizja

potrzebne materiały: fragmenty różnych programów telewizyjnych, gazety telewizyjne

wprowadzenie: Rozdaj uczniom kwestionariusze z pytaniami: jakie programy telewizyjne lubisz oglądać? Ile czasu poświęcasz na oglądanie telewizji? itp. Uczniowie dobierają się w pary i przeprowadzają ze sobą wywiad.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Zaprezentuj fragmenty programów telewizyjnych. Uczniowie przyporządkowują je do odpowiednich kategorii: dokument, komedia, program informacyjny, talk-show itp.

Ćw. 2. Uczniowie tworzą grupy, które otrzymują gazety telewizyjne. Zespoły analizują najważniejsze elementy,

z których składa się gazeta i program telewizyjny. Grupy tworzą własną stację telewizyjną, określając ramówkę (rozkład godzinowy poszczególnych programów).

Mobilność edukacyjna

W dzisiejszych czasach Unia Europejska stwarza wiele możliwości wyjazdów w ramach mobilnościowych programów edukacyjnych (studia, staże, projekty partnerskie, wymiany młodzieży, wolontariat). Włączanie tej tematyki do zajęć z języka obcego może zachęcić uczniów do udziału w tego typu programach.

potrzebne materiały: prospekty szkół/uczelnii zagranicznych, aplikacje na szkolenia/staże, oferty pracy itp.

wprowadzenie: Narysuj na tablicy schematyczną mapę świata. Poproś uczniów o wypisanie na kartkach samoprzylepnych korzyści wynikających z wyjazdów zagranicznych. Chętni przyczepiają kartki na tablicy.

pomysły dla aktywnych



przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Uczniowie przeglądają oferty edukacyjne zagranicznych instytucji i wybierają te, które najbardziej odpowiadają ich zainteresowaniom, uzasadniając swój wybór.

Ćw. 2. Uczniowie wypełniają aplikację na wyjazd lub redagują e-mail do organizatorów z prośbą o udzielenie dodatkowych informacji.

Ćw. 3. Uczniowie dobierają się w pary. Jedna osoba wciela się w rolę potencjalnego uczestnika programu i otrzymuje zdjęcia promujące wyjazd (np. wymianę młodzieży). Druga osoba jest reprezentantem organizatora, dysponującą informacjami organizacyjnymi w prospekcie. Potencjalny uczestnik zadaje pytania organizatorowi.

Ćw. 4. Uczniowie przeglądają oferty pracy i analizują, z jakich elementów składa się ogłoszenie/oferta. Następnie dzielą się na dwie grupy. Jedna z nich składa się z osób ubiegających się o pracę, które dyskutują, jakie elementy są istotne podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Drugą grupę tworzą pracodawcy, którzy omawiają możliwe pytania kierowane do aplikujących. Uczniowie dobierają się w pary (pracodawca + aplikujący) i przeprowadzają przykładową rozmowę kwalifikacyjną. Po ćwiczeniu uczniowie siadają w okręgu i dzielą się wrażeniami.

Kulinaria

potrzebne materiały: menu z restauracji

wprowadzenie: Uczniom zostają rozdane pocięte dialogi między kelnerem a klientem w restauracji. Zadaniem uczniów jest uporządkowanie wypowiedzi w odpowiedniej kolejności oraz zaznaczenie zwrotów potrzebnych do zamawiania posiłków w restauracji.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Uczniowie dobierają się w pary, w której jedna osoba wciela się w rolę kelnera, druga klienta i otrzymują karty ze wskazówkami: klient – potrawy rekomendowane przez znajomych; kelnerzy – potrawy, na które warto namówić klienta. Klient składa zamówienie na podstawie menu z restauracji.

Ćw. 2. Uczniowie dzielą się na grupy. Przy pomocy Internetu wybierają 3-4 restauracje, które mogą zapewnić catering na konferencję/spotkanie i układają przykładowe menu.

Ćw. 3. Uczniowie dzielą się na zespoły. Każda grupa otrzymuje kilka zestawów menu z różnych restauracji. Uczniowie planują wspólne wyjście do restauracji: najpierw ustalają maksymalną kwotę wydatków, a następnie zaznajamiają się z oferowanymi potrawami w menu. Zespoły wybierają zestawy, mając na uwadze ustalony budżet.

pomysły dla aktywnych

Globalne zależności

potrzebne materiały: ulotki i publikacje międzynarodowych organizacji pozarządowych zajmujących się ochroną zwierząt na świecie (można też skorzystać ze strony internetowej organizacji)

wprowadzenie: Zaproponuj uczniom ćwiczenie pokazujące wzajemne zależności. Uczniowie stają w okręgu. Każda osoba wybiera 2 osoby z klasy. Na dany znak wszyscy próbują stanąć w równej odległości od 2 wybranych osób, czyli stworzyć z nimi trójkąt równoboczny. Poproś uczniów o refleksje na temat tego ćwiczenia.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Pokaż uczniom kilka zdjęć przybliżających kwestie ochrony fauny, przy każdym zadając pytania: co dane zdjęcie przedstawia? Jakiego problemu dotyczy? Dlaczego jest to istotna kwestia? itp. Korzystając z informacji zamieszczonych w publikacjach/na ulotkach danej organizacji, uczniowie tworzą plakat lub opis kampanii upowszechniającej działania na rzecz ochrony zwierząt. Uczniowie mogą też wysłać e-maile do organizacji działających w tej dziedzinie w celu zdobycia dodatkowych informacji.

Reklamy

potrzebne materiały: reklamy telewizyjne, reklamy prasowe

wprowadzenie: Uczniowie dobierają się w grupy, wybierają swoją ulubioną reklamę i odgrywają ją przed klasą. Reszta grupy zgaduje reklamowany produkt/usługę.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Uczniowie tworzą grupy reprezentujące agencje reklamowe. Przedstaw uczniom kilka reklam (telewizyjne lub prasowe) tej samej kategorii produktu. Zespoły wybierają najlepszą w ich przekonaniu reklamę dla swojego klienta strategicznego, argumentując swój wybór.

Ćw. 2. Uczniowie w grupach lub indywidualnie tworzą reklamy wybranych produktów (rzecz, wydarzenie, miejsce).

Relacja sportowa

potrzebne materiały: fragmenty relacji sportowych (radiowe, telewizyjne lub prasowe)

wprowadzenie: Poproś uczniów o wymienienie jak największej liczby dyscyplin sportowych – zapisz propozycje na tablicy w postaci mapy myśli. Następnie uczniowie

tworzą grupy, które wybierają jedną dyscyplinę sportową i zapisują 3-4 zdania opisujące dany sport. Reszta grup odgaduje, o jakiej dyscyplinie sportu mówi dany zespół.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Zaprezentuj uczniom kilka relacji sportowych. Zadaj im pytania szczegółowe do danego materiału: (nazwy drużyn, wynik meczu, data i miejsce imprezy sportowej). Uczniowie zaznaczają w tekście wyrażenia wykorzystywane przy pisaniu relacji sportowej. Następnie dzielą się na grupy i tworzą opis wydarzenia sportowego do gazetki szkolnej na podstawie omawianej relacji.

W dzisiejszych czasach Unia Europejska stwarza wiele możliwości wyjazdów w ramach mobilnościowych programów edukacyjnych (studia, staże, projekty partnerskie, wymiany młodzieży, wolontariat).

Środki transportu miejskiego

potrzebne materiały: bilety (autobusowe, tramwajowe, lotnicze itp.), rozkłady i schematy transportu miejskiego, mapy miast

wprowadzenie: Poproś uczniów o porównanie różnych środków transportu publicznego pod względem: szybkości, wygody, ceny, oddziaływania na środowisko.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Na podstawie dostępnych schematów komunikacyjnych i map (wersja papierowa lub Internet), poproś uczniów o opisanie trasy dojazdowej z lotniska do centrum danego miasta (środek transportu, cena, czas przejazdu itp.).

Ćw. 2. Zaprezentuj uczniom bilety transportu publicznego, analizując odpowiednie słownictwo (bilet w jedną stronę/powrotny, godzina odjazdu/przyjazdu, przedział, miejscówka, cena).

Zaproponuj klasie następujące ćwiczenie (wersja na zajęcia z języka francuskiego): w najbliższych dniach przyjeżdża do Ciebie (do Francji) Twój kolega z Madrytu. Ląduje na lotnisku w Paryżu, następnie spędza 2 dni w stolicy, udaje się do Bordeaux na 3 dni, do Nicei na 4 dni i kieruje się do Paryża, z którego wylatuje do Hiszpanii. Korzystając z Internetu, zaproponuj koledze dogodne połączenia i środki transportu związane z dojazdem do miast i komunikacją miejską, wskazując godziny połączeń, miejsce odjazdu i przyjazdu, cenę i klasę i rodzaj biletów.

Prasa

potrzebne materiały: różne gazety, periodyki, magazyny
wprowadzenie: Rozdaj uczniom prasę zagraniczną i pozwól im czytać gazetę przez kilka minut. Następnie zadaj uczniom pytania: w jaki sposób wybieraliście artykuły i co o tym decydowało? Czy udało wam się przeczytać przynajmniej jeden cały artykuł? Czy przejrzeście całą gazetę? Jakie artykuły szczególnie was zainteresowały?

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Przygotuj oddzielnie artykuły i wycięte do nich nagłówki. Uczniowie dopasowują nagłówki do artykułów. Dobrym pomysłem jest też wymyślanie przez uczniów własnych tytułów do przeczytanych tekstów.

Ćw. 2. Uczniowie analizują nagłówki i leady, zdjęcia artykułów, wnioskując, o czym może być tekst – swoje hipotezy zapisują na kartce. Następnie czytają artykuł i sprawdzają swoje założenia z treścią artykułu.

Ćw. 3. Poproś uczniów o znalezienie w tekście konkretnych informacji: miejsca, daty, statystyki itp.

Komiksy

potrzebne materiały: komiksy (np.: Asterix, Tintin, Smerfy, Lucky Luke)

wprowadzenie: Wymień kilku bohaterów znanych komiksów. Uczniowie wypisują jak najwięcej atrybutów związanych z danymi postaciami.

przykłady ćwiczeń:

Ćw. 1. Uczniowie otrzymują sceny komiksu w wymieszanej kolejności, układają wydarzenia w odpowiedniej sekwencji, a następnie sprawdzają ze wzorem.

Ćw. 2. Uczniowie tworzą własny komiks, określając postacie i fabułę historii.

Ćw. 3. Uczniowie odgrywają scenkę na podstawie fragmentu przeczytanego komiksu.

Ćw. 4. Uczniowie wpisują własne propozycje dialogów do pustych dymków w komiksie lub wymyślają dalsze losy komiksu.

Bibliografia

- Cuq, J-P., Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du francais langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Harmer, J. (2007) *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Gower, R., Walters, S. & Phillips, D. (2005) *Teaching Practice*. London: Macmillan Education.
- Hedge, T. (2003) *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Jacobson, E., Degener, S. & Purcell-Gates, V. (2003) *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom*. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Lund, S. (1992) Giving your courses a dose of reality. „Forum” vol. 30 nr 3
- Sanderson, P. (1999) *Using newspapers in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherman, J. (2003) *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2002) *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

[Michał Sosnowski]

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

pomysły dla aktywnych

Praktyczne wykorzystanie frazeologizmów w szkole



[Marta Łazarczyk, Agnieszka Wojciechowska]

Związki frazeologiczne stanowią integralną część każdego języka. Polscy leksykologowie definiują je jako co najmniej dwuwyzrazowe konstrukcje, społecznie ustalone, często charakteryzujące się niemożliwością dosłownego przetłumaczenia na inny język. Duża część frazeologizmów jest właściwa jedynie dla danej wspólnoty językowej, a wynika to z faktu, że ich źródłem są kultura i tradycje kraju, w którym powstały.

Według G. Grossa (1996:9-23), jedną z najważniejszych cech idiomatyzmów jest ich stopień leksykalizacji¹, który wpływając jednocześnie na strukturę formalną i stronę semantyczną, dzieli je na dwie podstawowe grupy:

1 Przez leksykalizację rozumiemy proces językowy, który przekształca wielowyzrazową grupę wolną w grupę stałą, to znaczy łączy w całość ciąg morfemów, aby stworzyć sekwencję traktowaną jak poszczególną jednostkę leksykalną.

1. związki frazeologiczne całkowicie skostniałe, odznaczające się zupełną blokadą właściwości transformacyjnych (żaden z komponentów frazeologizmu nie może być zmodyfikowany) oraz globalnością znaczeniową²;
2. połączenia wyrazowe częściowo zleksykalizowane, dopuszczające określoną liczbę modyfikacji strukturalnych

2 Jeden lub więcej niż jeden komponent frazeologizmu ma specyficzny sens, a tym samym nadaje specyficzny sens całej sekwencji, który nie zależy od sumy znaczeń jej części składowych (Giermak-Zielińska 2000:10).

(pamiętajmy, że przynajmniej jeden ze składników frazeologizmu nie może być zastąpiony). Ich znaczenie daje się wydedukować na podstawie znaczeń tworzących je komponentów, szczególnie, gdy zostaną umieszczone w kontekście. Są prostsze do zrozumienia niż idiomy z pierwszej grupy, ale ich tworzenie i poprawne użycie przysparza wielu problemów. Dzieje się tak dlatego że w zasadzie nie istnieje żadna logiczna przesłanka pozwalająca na odruchowe połączenie na przykład czasownika *remporter* z rzeczownikiem *victoire* czy, w języku polskim, czasownika *odnieść* ze słowem *zwycięstwo* (Zaręba 2004:160).

Natomiast z punktu widzenia budowy strukturalnej wyrażenia idiomatyczne dzielimy na: wyrażenia (połączenia wielowyrazowe opierające się na rzeczowniku i niezawierające czasownika), zwroty (sekwencje, których konstrukcja bazuje na czasowniku) i frazy (rozbudowane związki frazeologiczne o postaci zdania lub strukturze zbliżonej do zdania).

Zatem widzimy, że idiomy stanowią część kodu językowego i jednocześnie odzwierciedlają sposób myślenia oraz postrzegania rzeczywistości charakterystyczny dla zbiorowości, która je stworzyła. Stąd ich rozumienie dowodzi nie tylko doskonałej znajomości języka, ale również znajomości kultury danego kraju.

Większość z nas nie zdaje sobie sprawy, że frazeologizmy stanowią dużą część leksyki. Zapamiętywanie idiomów, ich pisowni, wymowy i znaczenia, następuje w taki sam sposób, jak pojedynczych wyrazów takich jak: stół, książka czy lampa. Zdaniem A. Reya (1994:5), bez znajomości idiomatyzmów nie jest możliwe nauczenie się jakiegokolwiek języka. Oczywiście znajomość wszystkich idiomów występujących w danym języku nie jest konieczna do poprawnego komunikowania się. Nie należy jednak zapominać, że każdy język wyposażony jest w takie frazeologizmy, których próba uniknięcia nie udaje się nawet najwybitniejszym pisarzom, w języku francuskim do takich idiomów zaliczamy na przykład wyrażenie: *il y a*. Zawsze możemy próbować zastąpić dane wyrażenie idiomatyczne poprzez parafrazę (jeżeli w rzeczywistości jest to w ogóle możliwe), ale musimy zdawać sobie sprawę, że nasza wypowiedź w wyniku takiej

operacji językowej stanie się dłuższa i dużo mniej precyzyjna.

Teksty literackie, publicystyczne czy prawie każda rozmowa są przepełnione różnorodnymi idiomami. Ich rozumienie i umiejętność poprawnego stosowania gwarantują zarówno satysfakcję językową, jak i poczucie przynależności do danej grupy społecznej. Ponadto, w przeciwieństwie do zdań prostych, większość frazeologizmów pozwala jasno wyrazić uczucia i emocje, nawet te najbardziej skomplikowane. Dzięki precyzji tych wyrażeń rozmówca jest w stanie podkreślić każdy niuans swoich myśli i zamiarów. Warto również zwrócić uwagę na pozytywne nastawienie rodzimych użytkowników języka do cudzoziemców, którzy poprawnie używają wyrażeń frazeologicznych.

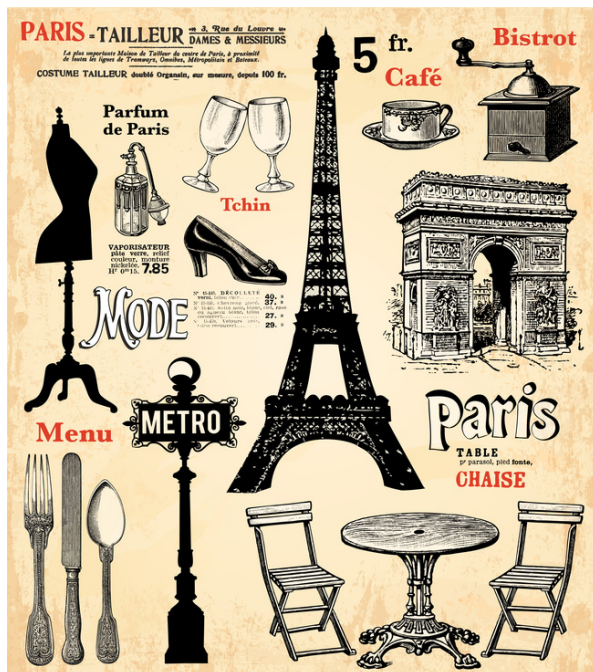
Jednocześnie brak znajomości idiomów może być przyczyną wielu problemów komunikacyjnych. Użytkownik języka przyzwyczajony do rozszyfrowywania sensu usłyszanej wypowiedzi za pomocą sumowania znaczeń kolejnych leksemów nie poradzi sobie ze zrozumieniem wyrażeń frazeologicznych (bowiem są to sekwencje odznaczające się brakiem kompozycjonalności sensu i należy je analizować globalnie)³. Nieznajomość idiomatyzmów może prowadzić do powstania zabawnych pomyłek wynikających z próby tłumaczenia dosłownego. Francuskie wyrażenie *Il n'y a pas un chat* przetłumaczone dosłownie będzie brzmiało: Nie ma kota, a tymczasem jego prawidłowe znaczenie to: Nie ma nikogo. Należy podkreślić, że trudności translatoryczne wynikają również z podobieństwa strukturalnego frazeologizmów. Zmiana czy opuszczenie nawet małego elementu, takiego jak rodzajnik

w języku francuskim, może zmienić sens całego wyrażenia. Przykładem niech będą wyrażenia *faire le saut* (powziąć ważną decyzję) oraz *faire un saut* (skoczyć gdzieś np. na kilka dni do Krakowa) (Stawińska 2003:7).

³ *La lecture la plus simple d'une expression consiste à additionner les contenus sémantiques de tous ses composants: c'est ce que font les enfants devant une expression inconnue, c'est ce que font également les apprenants étrangers, lorsque la structure syntaxique (qui ne diffère pas de la « normale ») ne permet pas de deviner s'il s'agit d'une séquence qui doit être interprétée globalement ou bien dont les significations s'additionnent* (Giermak-Zielińska 2000:7).

[Idiomy stanowią część kodu językowego i jednocześnie odzwierciedlają sposób myślenia oraz postrzegania rzeczywistości charakterystyczny dla zbiorowości, która je stworzyła. Stąd ich rozumienie dowodzi nie tylko doskonałej znajomości języka, ale również znajomości kultury danego kraju.]

pomysły dla aktywnych



Programy szkolne przewidują najczęściej naukę prostych sekwencji języka. Tymczasem frazeologia powinna być obecna w materiale dydaktycznym w szerszym zakresie. Ucząc języka, na przykład francuskiego, należałoby wziąć pod uwagę nie tylko wyrażenia podstawowe takie jak: *tomber malade, avoir faim, il fait chaud/froid, Comment allez-vous?* itd., lecz również zwroty bardziej skomplikowane: *se payer la tête de qqn, y mettre le prix*; przysłowia, powiedzenia: *Il n'y a pas de fumée sans feu; La parole est d'argent mais le silence est d'or*, nie zapominając o konstrukcjach rzeczownikowych, przymiotnikowych, przysłówkowych i przyimkowych (*cordon bleu, de plus belle, à force de, toujours est-il que*). Jeśli więc postrzegamy zakres frazeologii tak szeroko, to oczywistym wydaje się stwierdzenie, że wyrażenia idiomatyczne powinny znaleźć się w programie nauczania języka obcego począwszy od poziomu podstawowego. Dodajmy jeszcze, że Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2003:107) wspomina o nośnikach mądrości ludowej, wśród których wymienia przysłowia i wyrażenia idiomatyczne.

Uważamy, że znajomość wyrażen frazeologicznych jest niezbędna do osiągnięcia dobrej znajomości języka, a w szczególności umiejętności swobodnego (autentycznego) komunikowania się. Niestety w praktyce bardzo rzadko przywiązuje się wagę do uczenia idiomów, co doskonale widać

na przykładzie programów przeznaczonych do nauczania języków obcych w szkołach publicznych. Tymczasem idiomatyzmy mogą być interesującym i użytecznym materiałem dydaktycznym. Po pierwsze, wyrażenia te wzbogacają zasób słownictwa uczniów i pogłębiają znajomość języka obcego. Po drugie, różnorodność idiomów oraz ich nieregularność strukturalno-semantyczna wzbudza ciekawość uczniów. Bardzo często skojarzenia, na których opierają się frazeologizmy są na tyle oryginalne i zaskakujące, że wprowadzają w czasie lekcji element ludyczny. Poza tym, znajomość idiomów umożliwia uczniom wyrażanie myśli w sposób przejrzysty i niebanalny, co dodatnio wpływa na ich motywację do nauki.

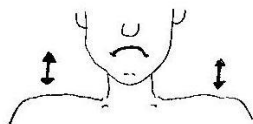
Przypomnijmy jeszcze, że frazeologia dydaktyczna powinna być wprowadzana w aspekcie synchronicznym, czyli bez odnoszenia się do etymologii i znaczeń historycznych. Kluczowym elementem mającym wpływ na wynik nauczania jest wybór wyrażen, które powinny być dopasowane do wieku uczniów, ich możliwości językowych i potrzeb.

Aby ułatwić nauczycielowi pracę z wyrażeniami frazeologicznymi na lekcji języka obcego, przygotowaliśmy zestaw ćwiczeń wraz z rozwiązaniami. Zadania zostały podzielone na trzy grupy. Pierwsza to zestaw ćwiczeń, których zadaniem jest wprowadzenie nowego materiału językowego – w tym przypadku idiomów. Drugą grupę stanowią zadania, które pozwolą uczniom utrwalić nowo poznane wyrażenia. Ćwiczenia stanowiące trzecią grupę sprawdzają stopień opanowania materiału. Użyte wyrażenia zostały wybrane ze współczesnych słowników frazeologicznych. Nieskomplikowana konstrukcja i popularność zaproponowanych wyrażen uzasadniają ich wykorzystanie w przedstawionym materiale dydaktycznym dostosowanym do poziomu znajomości języka francuskiego ucznia gimnazjum. Przygotowane przez nas zadania zakładają rozwijanie nie tylko kompetencji rozumienia, ale i umiejętności rekonstruowania, jak również poprawnego użycia frazeologizmów w kontekście. Większość ćwiczeń może być wykonana przez uczniów podczas lekcji lub w domu. Proponowane przez nas metody wprowadzania i utrwalania idiomów wspomagają proces usamodzielniania uczniów, są interesujące, a młodzieży gimnazjalnej kojarzą się bardziej z zabawą niż z nauką. Należy również podkreślić, że niektóre ćwiczenia wymagają pracy ze słownikiem, która powinna być jedną z elementarnych umiejętności każdej osoby uczącej się języka obcego.

pomysły dla aktywnych

Ćwiczenia wprowadzające:

I. Połącz wyrażenie francuskie z odpowiadającym mu rysunkiem, a następnie znajdź jego polski odpowiednik.



1. Faire un long nez
2. Hausser les épaules
3. Être tout oreilles
4. Avoir le cœur sur la main

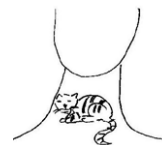
- a. Mieć serce na dłoni
- b. Spuścić nos na kwintę
- c. Wzruszać ramionami
- d. Zamieniać się w słuch

Rozwiązanie: 1.b, 2.c, 3.d, 4.a

II. Spróbuj odgadnąć wyrażenie

W fazie utrwalania materiału proponujemy podobne ćwiczenie. Zadaniem uczniów jest utworzenie rebusów dla kolegów.

AVOIR



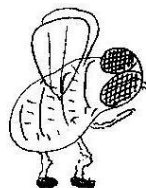
ÊTRE



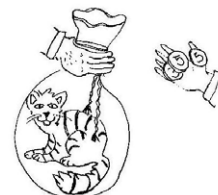
COMME



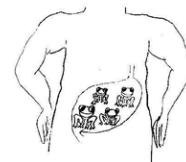
FAIRE



ACHETER



AVOIR



COMME



Rozwiązanie: Avoir un chat dans la gorge; Être myope comme une taupe; Faire d'une mouche un éléphant; Acheter un chat en poche; Avoir les grenouilles dans le ventre; Pleurer comme une vache

pomysły dla aktywnych

III. Połącz wyrażenie francuskie z jego polskim odpowiednikiem:

1. Chauffeur du dimanche
 2. Passer sous le nez
 3. Avoir la tête sur les épaules
 4. Travailler comme un bœuf
 5. Être au septième ciel
 6. Écrire comme un chat
- a. Być w siódmym niebie
 - b. Pisać jak kura pazurem
 - c. Pracować jak wół
 - d. Mieć głowę na karku
 - e. Niedzielny kierowca
 - f. Przejechać koło nosa

Rozwiązanie: 1.e, 2.f, 3.d, 4.c, 5.a, 6.b

IV. Popatrz i zapamiętaj!

Nauczyciel pisze na tablicy idiomy (od 7 do 10), które zawierają wspólny element np. nazwy części ciała, roślin, zwierząt itp. Uczniowie mają 3 minuty na przyjrzenie się wyrażeniom frazeologicznym i na zapamiętanie, w którym idiomie występuje, jaka część ciała. Następnie nauczyciel ściera z tablicy wszystkie wyrażenia i rozdaje uczniom kartki z wyrażeniami do uzupełnienia np.:

Uzupełnij podane idiomy nazwą odpowiedniej części ciała:

cheveu, jambes, cheveux, pieds,
main, langue, genou, dent, œil

1. Avoir un sur la – seplenić
2. Avoir le compas dans l' – mieć dobre oko
3. Être chauve comme un – być łysym jak kolano
4. Se faire des – zamartwiać się
5. Avoir un poil dans la – być leniwym
6. Avoir la – być głodnym
7. Mettre les dans le plat – popęłnić gafę
8. Avoir les coupées – nie mieć siły

Rozwiązanie: 1. cheveu/langue, 2. œil, 3. genou, 4. cheveux, 5. main, 6. dent, 7. pieds, 8. jambes

V. Posłuchaj i zapamiętaj!

Ćwiczenie to jest trudniejszą wersją poprzedniego zadania. Tym razem nauczyciel niczego nie zapisuje na tablicy. Prezentuje idiomy ustnie. Czyta wszystkie wyrażenia trzy razy. Następnie rozdaje uczniom kartki z ćwiczeniem do uzupełnienia. Forma ćwiczenia jest taka sama jak w poprzednim zadaniu.

VI. Praca w grupach

Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy. Każdy uczeń otrzymuje trzy wyrażenia (dwa francuskie i jedno polskie) zgodnie z grupą, do której przynależy. Zadanie wykonuje w domu. Jeżeli nauczyciel chce poświęcić całą lekcję na wyrażenia frazeologiczne i naukę pracy ze słownikiem, zadanie to uczniowie wykonują w klasie. Na kolejnej lekcji uczniowie porównują wyniki pracy domowej w obrębie wyznaczonych wcześniej grup. Następnie prezentują swoje wyrażenia całej klasie. Nauczyciel sprawdza, czy uczniowie rozumieją znaczenie podawanych frazeologizmów. Wszystkie wyrażenia są zapisywane, a później umieszczone w klasie w widocznym miejscu. Po pewnym czasie nauczyciel może sprawdzić ich znajomość, proponując uczniom quiz albo kalambury.

Pracując ze słownikiem, odszukaj obcojęzyczne odpowiedniki podanych wyrażen. Jeżeli taki odpowiednik nie istnieje, wyjaśnij znaczenie podanego idiomu.

I grupa:

- a. Retomber sur ses pattes comme un chat:
- b. Il n'y a pas de quoi fouetter un chat:
- c. Żyć jak pies z kotem:

II grupa:

- a. Avoir un chat dans la gorge:
- b. Il n'y a pas un chat:
- c. Pisać jak kura pazurem:

III grupa:

- a. À bon chat bon rat:
- b. Avoir d'autres chats à fouetter:
- c. W nocy wszystkie koty są czarne:

IV grupa:

- a. Appeler un chat un chat:
- b. Une chatte n'y retrouverait pas ses petits:
- c. Myszy tańczą, gdy kota nie czują:

pomysły dla aktywnych

Rozwiązanie:

I grupa:

- a. Spadać, jak kot na cztery łapy (Wyjść zręcznie z ciężkiej sytuacji).
- b. Nie ma o czym mówić!; Drobnotka!
- c. Vivre comme chien et chat
(Żyć ze sobą w niezgodzie, w nienawiści, nie cierpieć się wzajemnie).

II grupa:

- a. Mieć chrypkę.
- b. Nie ma żywej duszy; Nie ma psa z kulawą nogą (Nikogo nie ma).
- c. Écrire comme un chat (Pisać brzydko, koślawo, niewyraźnie).

III grupa:

- a. Trafiła kosa na kamień (Ktoś mądry, chytry, przebiegły musi się zmierzyć z podobnym sobie przeciwnikiem).
- b. Mieć coś innego do roboty; Mieć inne sprawy w głowie; Mieć inne smartwienia.
- c. La nuit tous les chats sont gris
(Gdy nie zna się sytuacji, można się łatwo pomylić).

IV grupa:

- a. Nazywać rzeczy po imieniu; Nie owijać w bawełnę (Mówić o czymś wprost, szczerze).
- b. Dziada z babą brakuje; Nikt by się nie połapał, taki bałagan.
- c. Quand le chat n'est pas là, les souris dansent
(Gdy nie ma dozoru, nadużywana jest swoboda).

Ćwiczenia utrwalające:**I. Uzupełnij wyrażenia, korzystając z podanych przymiotników:**

doux, heureux, léger,
malade, triste, vieux

- Être comme un poisson dans l'eau
 Être comme une porte de prison
 Être comme une plume
 Être comme un agneau
 Être comme le monde
 Être comme un chien

Rozwiązanie:

Être heureux comme un poisson dans l'eau;
 Être triste comme une porte de prison; Être léger comme une plume;
 Être doux comme un agneau; Être vieux comme le monde;
 Être malade comme un chien

II. Uporządkuj rozsypane wyrażenia i dopasuj polski odpowiednik:

1. Être une comme tomate rouge

.....

2. tout Voir en rose

.....

3. comme blanc Être un cachet d'aspirine

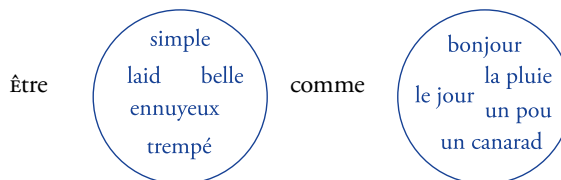
.....

4. idées Avoir noires des

.....

- a. Być białym jak ściana
- b. Być czerwonym jak burak
- c. Patrzyć przez różowe okulary
- d. Mieć czarne myśli

Rozwiązanie: Être rouge comme une tomate; Voir tout en rose;
 Être blanc comme un cachet d'aspirine;
 Avoir des idées noires; 1.b, 2.c, 3.a, 4.d

III. Połącz wyrazy, aby stworzyć poprawny idiom:

Rozwiązanie: Être simple comme bonjour; Être ennuyeux comme la pluie; Être belle comme le jour; Être trempé comme un canard; Être laid comme un pou

IV. Znajdź wyrażenia o tym samym znaczeniu:

1. En avoir par-dessus la casquette.
2. En avoir ras le bol.
3. Ne pas en croire ses yeux.
4. En avoir marre.
5. Une autre paire de manches

Rozwiązanie: 1, 2, 4

V. Połącz w pary wyrażenia, które mają identyczne znaczenie.

Taki sam typ ćwiczenia można zaproponować dla wyrażen antonimicznych:

1. Il y a un cheveu
2. En avoir plein les oreilles
3. Il y a une éternité
4. Il y a de l'orage dans l'air
5. En faire tout un fromage
6. En mettre sa main à couper

- a. Il y a de l'eau dans le gaz
- b. En faire tout un plat
- c. En avoir assez
- d. Il y a un os
- e. En mettre sa tête sur le billot
- f. Il y a belle lurette

Rozwiązanie: 1.d, 2.c, 3.f, 4.a, 5.b, 6.e

pomysły dla aktywnych

VI. Wykreśl intruza:

1. Être bête comme ses pieds/une chaussure/une oie
2. S'en moquer comme de sa première culotte/chaussette/chemise
3. Être serrés comme des carpes/sardines (en boîte)/harengs
4. Être laid comme un singe/les sept péchés capitaux/une grenouille

Rozwiązanie: 1. chaussure, 2. chaussette, 3. carpes, 4. une grenouille

VII. Wybierz właściwe słowo:

1. Les carottes/pommes de terre/haricots sont cuites
2. Être vêtu comme un artichaut/une tomate/un oignon
3. Pousser comme un radis/champignon/betterave
4. Une grosse légume/poivron/choufleur
5. Un plat d'épinards/de poireau/de concombre

Rozwiązanie: 1. carottes, 2. oignon, 3. champignon, 4. légume, 5. d'épinards

Ćwiczenia sprawdzające :

I. Kalambury.

Nauczyciel przygotowuje około 15 wyrażen frazeologicznych wcześniej wprowadzonych w czasie lekcji języka francuskiego. Zapisuje je na małych karteczkach i wkłada do kapelusza lub woreczka. Następnie jako pierwszy losuje karteczkę i przedstawia klasie idiom za pomocą gestów lub rysunków. Uczeń, który odgadnie hasło, przejmuje rolę nauczyciela. Od tej pory, kiedy ktoś zgadnie idiom, zastępuje osobę aktualnie rysującą lub przedstawiającą wyrażenie. Możliwy jest również inny wariant tej gry, który daje możliwość aktywnego uczestniczenia w zabawie każdemu uczniowi. W tej wersji każdy uczeń po kolei losuje karteczkę z idiomem i przedstawia go całej klasie. Wygrywa ta osoba, która odgadnie największą liczbę idiomów.

II. Quiz z rysunkami.

Jest to rodzaj ćwiczenia wykorzystującego zdolność kojarzenia rysunku z idiomem. Nauczyciel wybiera około 15 wyrażen frazeologicznych znanych klasie. Z każdego z nich wybiera słowo klucz i przygotowuje je w formie zdjęcia lub obrazka, np. rysunek kilku motyli odpowiada wyrażeniu: *courir après les papillons*, a rysunek szczura odpowiada idiomowi: *s'ennuyer comme un rat*. Następnie w czasie lekcji nauczyciel pokazuje rysunki całej klasie. Wygrywa uczeń, który odgadnie najwięcej wyrażen.

III. Zgadnij, zanim napiszę całe wyrażenie.

Nauczyciel przygotowuje przed lekcją karteczki z wyrażeniami frazeologicznymi znanymi przez klasę. Każdy uczeń losuje jedną karteczkę. Uczniowie po kolei przychodzą do tablicy. Najpierw piszą pierwsze słowo tworzące idiom, następnie drugie, trzecie itd. do momentu, gdy ktoś nie odgadnie dalszej części wyrażenia. Wygrywa osoba, która odgadła największą liczbę idiomów. W celu zwiększenia poziomu trudności możemy wymagać od uczniów nie tylko podania poprawnej formy wyrażenia, ale również wyjaśnienia jego znaczenia.

IV. Dopasuj następujące wyrażenia do podanych kontekstów.

Ćwiczenie to może być wykonywane indywidualnie, w parach lub w grupach:

Exemple:

Voir tout au noir → Paul est pessimiste. Il voit tout au noir et il manifeste toujours son mécontentement.

- a. Être bien dans ses baskets
- b. Écrire comme un chat
- c. En avoir marre
- d. Voir la vie en rose

1. Pendant le weekend Marie
Elle écoute sa musique préférée, elle regarde la télévision et elle passe beaucoup de temps avec ses amis.
2. Il pleut toute la semaine. Je
3. Marc Il est optimiste. Il est toujours souriant.
4. Ta lettre est illisible. Anne, tu

Rozwiązanie: 1. Pendant le weekend Marie est bien dans ses baskets.
2. J'en ai marre.
3. Marc voit la vie en rose.
4. Anne, tu écris comme un chat.

V. Znajdź i zaznacz wszystkie wyrażenia frazeologiczne, a następnie podaj ich znaczenie.

1. Pierre a la grippe. Son état est grave. Il est enrhumé, il tousse et il a mal à la gorge. Il est malade comme un chien. Pauvre Pierre ! Il est obligé de rester au lit toute la semaine.
2. Pourquoi est-ce que tu ne veux pas aller avec nous au cinéma ? Tu ne sors jamais avec nous. Tu nous refuses tout le temps. Tu ne changes jamais d'avis. Tu es têtu comme une mule.

- Ce livre est ennuyeux comme la pluie. Il n'y a pas beaucoup de dialogues et les descriptions de la nature sont trop longues. Deux fois, je me suis endormi pendant la lecture.
- Pour moi, la mathématique est simple comme bonjour. Je n'ai jamais de problèmes et je reçois toujours de bonnes notes.
- Julien est heureux comme un poisson dans l'eau. Il a acheté une nouvelle voiture dont il rêvait depuis longtemps. Maintenant, il la lave chaque matin et la montre à ses amis le plus souvent possible.

Rozwiązanie: Être malade comme un chien - być bardzo chorym.
 Être têtue comme une mule - być upartym jak osioł.
 Être ennuyeux comme la pluie - być śmiertelnie nudnym, monotonnym.
 Être simple comme bonjour - bardzo prosty.
 Être heureux comme un poisson dans l'eau - być bardzo szczęśliwym.

VI. Dopasuj podane wyrażenia do odpowiednich sytuacji i przetłumacz zdania na język polski.

Przetłumaczenie zdań na język polski wymaga dobrej znajomości francuskiego, dlatego też druga część polecenia skierowana jest do uczniów na poziomie co najmniej średniozaawansowanym.

il y a de l'électricité dans l'air;
 il n'y a pas de quoi fouetter un chat;
 rire à s'en tenir les côtes; s'en laver les mains;
 s'en mordre les doigts

- Ils sont des comiques irrésistibles. Tant qu'ils sont dans la scène, la salle
- Fais ce que tu veux, moi, je
- Ce n'est pas grave
- Tout est calme pour le moment, mais :
 les médecins et les infirmières sont mécontents, les agitations sont à l'œuvre, des grèves se préparent.
- D'accord, je vais te prêter la voiture, mais je suis presque sûr que demain je

Rozwiązanie: 1. Ils sont des comiques irrésistibles. Tant qu'ils sont dans la scène, la salle rit à s'en tenir les côtes.
 2. Fais ce que tu veux, moi, je m'en lave les mains.
 3. Ce n'est pas grave. Il n'y a pas de quoi fouetter un chat.
 4. Tout est calme pour le moment, mais il y a de l'électricité dans l'air : les médecins et les infirmières sont mécontents, les agitations sont à l'œuvre, des grèves se préparent.
 5. D'accord, je vais te prêter la voiture, mais je suis presque sûr que demain je m'en mordrai les doigts.



Bibliografia

- Coste, D. et al. (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Giermak-Zielińska, T. (2000) *Les expressions figées: propositions pour un traitement contrastif*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Gross, G. (1996) *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- Kłosińska, A. (2006) *Słownik frazeologiczny*. Warszawa: PWN.
- Kłosińska, A., Sobol, E., Stankiewicz A. (2005) *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Warszawa: PWN.
- Lafleur, B. (1991) *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Québec: Duculot.
- Rat, M. (1957) *Dictionnaire des locutions françaises*. Paris: Librairie Larousse.
- Rey, A., Chantreau, S. (2006) *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Le Robert Collection.
- Rey, A. (1994) *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Le Robert.
- Stawińska, K. (2007) *Idiomy francuskie w ćwiczeniach*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zaręba, L. (2000) *Słownik idiomatyczny francusko-polski*. Kraków: Universitas.
- Zaręba, L. (2004) *Szkice z frazeologii porównawczej francusko-polskiej i polsko-francuskiej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

[Marta Łazarczyk]

Doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego, bada teorie kognitywizmu a w szczególności językowego obrazu świata.

[Agnieszka Wojciechowska]

Doktorantka w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, zajmuje się frazeologią kontrastywną w ujęciu kognitywnym, głównym przedmiotem jej zainteresowań jest językowy obraz świata.

pomysły dla aktywnych

Jasne, że klar?



Ogólnopolski projekt *Deutsch-Wagen-Tour*

[Aleksandra Rejman]

Język niemiecki niestety nie zawsze cieszy się popularnością wśród uczniów, często wypierany przez znacznie bardziej rozpowszechniony język angielski. Nauczyciele niejednokrotnie zadają sobie pytanie, jak uatrakcyjnić zajęcia, by zmotywować młodzież do nauki drugiego języka obcego. Zadanie to nie należy do łatwych, ale nie należy też do niemożliwych.

Dzisiaj byliśmy świadkami bardzo interesujących zajęć dydaktycznych z okazji Dnia Niemieckiego. Połączenie zabawy i nauki wypadło wprost cudownie. Język niemiecki jest mało lubiany przez młodzież w naszej szkole, ale jestem pewien, że gdyby lekcje były przeprowadzane w taki sposób jak dzisiaj, nastawienie uległoby zmianie. Adam, 2b TL ZSEO, Gniezno

Tak właśnie o projekcie *Deutsch-Wagen-Tour* mówił jeden z jego uczestników zaraz po wizycie lektora w szkole. Tego typu wypowiedzi uczniów jest znacznie więcej i wszystkie mają podobne przesłanie: niemiecki jest fajny! Czyżby więc udało się go odczarować?

Czym jest *Deutsch-Wagen-Tour*?

Projekt narodził się w 2009 r. z inicjatywy Goethe-Institut w odpowiedzi na wciąż spadającą liczbę uczących się języka niemieckiego. Poprzedzona wielomiesięcznymi przygotowaniem inauguracyjnym pierwszego, trzyletniego cyklu projektu odbyła się 24 kwietnia na płycie głównej przed Pałacem Kultury i Nauki w Warszawie. Uroczystość otworzyli ówczesna minister edukacji

narodowej Katarzyna Hall wspólnie z ambasadorem Niemiec w Polsce Michaeliem H. Gerdstem. Ich obecność nie była przypadkowa – projekt *Deutsch-Wagen-Tour* sponsorowany jest przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych Niemiec oraz od początku swojej działalności został objęty patronatem honorowym MEN. Do głównych jego partnerów należą Goethe-Institut, DAAD oraz Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa.

W kulminacyjnym momencie imprezy spod Pałacu Kultury wyruszyło w trasę pięć samochodów oznakowanych logo *Deutsch-Wagen-Tour*, rozpoczynając promocję języka niemieckiego w Polsce. To właśnie te kolorowe pojazdy stanowią o wyjątkowości całego projektu. Stałymi punktami postojowymi samochodów są: Poznań, Wrocław, Kraków, Lublin i Olsztyn, ale niemal przez cały czas można zobaczyć je w drodze, w wielu miastach i miasteczkach w całej Polsce. Każdy z nich został wyposażony w najróżniejsze pomoce naukowe, materiały i sprzęt audiowizualny. Dzięki tym samochodom lektorzy – na chwilę obecna jest ich dziewięciu – podróżują po całej Polsce i docierają do najdalszych zakątków naszego kraju. Ich zadaniem jest zmieniać stereotypowy

wizerunek języka niemieckiego jako języka trudnego, niezbyt atrakcyjnego i mało przydatnego.

Moderatorzy są do tego zadania świetnie przygotowani, przede wszystkim ze względu na wykształcenie, jako że są to germaniści niekiedy z wieloletnim doświadczeniem lub stypendyści rekrutowani z ramienia DAAD (Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej). By jednak móc zaoferować szereg nowatorskich rozwiązań i wykorzystać to doskonałe narzędzie, jakim jest wyposażenie Deutsch-Wagena, lektorzy uczestniczą w szkoleniach prowadzonych przez specjalistów z różnych dziedzin. Lektorzy, poza świetnym przygotowaniem merytorycznym, są niezwykle otwarci, kreatywni, charakteryzuje ich profesjonalizm i pasja do wykonywanej pracy.

Animatoryzy *Deutsch-Wagen-Tour* odwiedzają przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea oraz uczelnie wyższe, ale także centra edukacyjne oraz biblioteki. Spotykają się z uczniami, studentami, nauczycielami, rodzicami, dyrektorami szkół. Biorą udział w różnorodnych przedsięwzięciach, takich jak dni (i noce) języków obcych, dni języka niemieckiego, dni otwarte i pikniki naukowe. Wszystko w jednym celu – by przedstawić kulturę niemiecką jako interesującą i pasjonującą. Warto podkreślić, że wizyta lektora *Deutsch-Wagen-Tour* nie wiąże się z żadnymi kosztami.

Pierwszy cykl działalności *Deutsch-Wagen-Tour* zgodnie z planem zakończył się w grudniu 2011 r. I choć trudno jest podsumować trzy lata działalności w kilku zdaniach, to statystyka za ten czas realizacji projektu mówi sama za siebie. W 1634 wizytach *Deutsch-Wagen-Tour* udział wzięło ponad 100 000 uczestników, w tym:

- 3000 przedszkolaków;
- 23 000 uczniów szkół podstawowych;
- 25 000 gimnazjalistów;
- 14 500 uczniów szkół ponadgimnazjalnych;
- 4000 studentów;
- 620 rodziców;
- ponad 35 000 uczestników imprez masowych

(kwiecień 2009 r. – październik 2011 r.).

Animatoryzy *Deutsch-Wagen-Tour* odwiedzają przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea oraz uczelnie wyższe, ale także centra edukacyjne oraz biblioteki. Spotykają się z uczniami, studentami, nauczycielami, rodzicami, dyrektorami szkół. Biorą udział w różnorodnych przedsięwzięciach, takich jak dni (i noce) języków obcych, dni języka niemieckiego, dni otwarte i pikniki naukowe.

Pierwszy cykl działalności zaowocował również certyfikatem European Language Label. Działania Goethe-Institut w Pol-

sce w ramach projektu *Deutsch-Wagen-Tour* zostały uznane za oryginalne i nowatorskie w dziedzinie nauczania języków obcych, posiadające przy tym wymiar europejski. Ponadto projekt przedstawiono jako przykład dobrej praktyki godnej naśladowania. I faktycznie – *Deutsch-Wagen-Tour* prowadzony przez Goethe-Institut znalazł swoich naśladowców w wielu innych krajach, jak choćby we Włoszech, Holandii, Grecji, czy Belgii, które chętnie czerpią z naszych doświadczeń w kwestii promocji języka niemieckiego.

Poprzeczka została postawiona bardzo wysoko, dlatego też projekt wciąż się rozwija i poszerza zakres swoich działań. Prezentowane przez moderatorów animacje językowe są nowatorskie, wciąż aktualizowane i urozmaicane, tak by zajęcia z *Deutsch-Wagen-Tour* gwarantowały świeże i niekonwencjonalne spojrzenie na naukę języka niemieckiego. Wobec tak ogromnego sukcesu decyzja Goethe-Institut o kontynuacji projektu *Deutsch-Wagen-Tour* i rozpoczęciu drugiego

trzyletniego cyklu była niejako naturalna. W lutym 2012 r. odbyła się uroczysta inauguracja kolejnego cyklu projektu.

Jak wyglądają tego typu zajęcia?

Choć każdy z lektorów ma swój własny styl prowadzenia zajęć, to wszystkie spotkania z *Deutsch-Wagen-Tour* mają wspólny mianownik: zawsze jest kolorowo, nigdy nie brakuje ruchu, śmiechu i nawet najmniej aktywni uczniowie wykazują się dużym zaangażowaniem. Niewątpliwie jednym z najbardziej charakterystycznych i rozpoznawalnych elementów jest barwna chusta animacyjna, która przy odrobinie wyobraźni może zmienić się np. we wzburzone morze lub sałatkę owocową. Innymi ważnymi narzędziami wykorzystywanymi przez moderatorów jest seria sześciu plakatów tematycznych *Znam 100 niemieckich słów* oraz pakiet *Hans Hase*.

W swoich animacjach językowych moderatorzy projektu wykorzystują również muzykę, taniec, kolorowe piłki, balony, puzzle magnetyczne. Podczas zajęć często wprowadzany jest

pomysły dla aktywnych



element rywalizacji, do czego zachętą są drobne gadżety z logo *Deutsch-Wagen-Tour*.

Od niedawna najmłodszym uczestnikom (ale nie tylko im) moderatorzy projektu opowiadają baśnie braci Grimm przy pomocy japońskiej techniki Kamishibai, która przez samych lektorów często nazywana jest żartobliwie telewizją bez kabla.

Jako że wizytom niejednokrotnie towarzyszą lokalne media, coraz częściej można za sprawą telewizji lub radia zobaczyć lub choćby usłyszeć fragmenty tego typu zajęć. Wybrane z nich można znaleźć na stronie internetowej projektu. Są to nieraz tylko migawki i krótkie wywiady, dają one jednak pewien obraz zajęć tym osobom, które jeszcze nie miały styczności z *Deutsch-Wagenem* w akcji.

Uczestnicy zajęć najczęściej wspominają je jako bardzo inne od tego, co zazwyczaj dzieje się podczas lekcji języka niemieckiego. Niejednokrotnie też proszą o więcej, bo *Deutsch-Wagen* to przygoda, emocje i pozytywne skojarzenia z językiem niemieckim.

Część z zaprezentowanych gier i zabaw została zebrana i opracowana w publikacji projektu zatytułowanej *Spielideen für den Deutschunterricht*, którą każdy nauczyciel otrzymuje po zakończonej wizycie jako zbiór gotowych materiałów do wykorzystania w czasie lekcji. Mają one jednak przede wszystkim stanowić źródło inspiracji dla pedagogów i punkt wyjścia do tworzenia własnych animacji oraz zabaw językowych.

Co więcej, od niedawna *Deutsch-Wagen* zachęca do udziału w ogólnopolskich konkursach. Wszelkie informacje na ten temat można znaleźć na stronie internetowej projektu oraz na profilu na Facebooku.

Uczestnicy spotkań otrzymują nie tylko upominki z logo *Deutsch-Wagen-Tour*, ale również broszurki informacyjne, specjalnie przygotowane pod kątem poszczególnych grup wiekowych, gdzie oprócz ciekawych gier i quizów można znaleźć ważne informacje i wskazówki dotyczące nauki języka niemieckiego.

Deutsch-Wagen-Tour nie zapewnia więc jedynie chwilowego i jednorazowego oderwania się od szkolnych ławek, podręczników i zeszytów. Zadaniem projektu jest zmiana postrzegania języka niemieckiego w dotychczasowy, stereotypowy sposób – jako języka trudnego, którego znajomość nie ma przełożenia na życie codzienne. W tym celu projekt cały czas ulega zmianom, poszerza zakres swoich działań, oferując coraz to nowe możliwości.

Czy niemiecki może być fajny? Jasne, że klar!

[Deutsch-Wagen-Tour nie zapewnia jedynie chwilowego i jednorazowego oderwania się od szkolnych ławek, podręczników i zeszytów. Zadaniem projektu jest zmiana postrzegania języka niemieckiego w dotychczasowy, stereotypowy sposób – jako języka trudnego, którego znajomość nie ma przełożenia na życie codzienne.]

[Aleksandra Rejman]

Absolwentka Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim, lektorka i tłumaczka. Obecnie zajmuje się kontaktami z mediami w ramach projektu *Deutsch-Wagen-Tour*.

Przepis na zajęcia z niemieckiego *à la Deutsch-Wagen-Tour*

Z okazji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia lektorzy *Deutsch-Wagen-Tour* pragną zaproponować kilka pomysłów do wykorzystania w czasie zajęć z języka niemieckiego.

Wir backen einen Kuchen

Przed wypróbowaniem przepisu na pyszne ciasteczka zwane *Sterntaller*, uczniowie słuchają baśni braci Grimm, a następnie przy drugim słuchaniu uzupełniają tekst bajki następującymi słowami:
Hemdlein, Zimmer, Bettchen, Stückchen, Jacke, Röcklein.

Nagranie mp3 można znaleźć pod adresem:
<http://www.vorleser.net/html/grimm.html>.

Natomiast tekst, nieco zmieniony, tak aby idealnie pasował do tekstu z nagrania, jest dostępny tutaj:
<http://gutenberg.spiegel.de/buch/6248/162>.



Die Sterntaller

Warto zapamiętać regułę, że -chen und -lein machen die Sachen klein!

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, dass es kein **1.** mehr hatte, darin zu wohnen, und kein **2.** mehr hatte, darin zu schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein **3.** Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Das Mädchen war aber sehr lieb. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: »Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig.« Das kleine Mädchen reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: »Gott segne dir's«, und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: »Es friert mich so an meinem Kopfe, schenk mir etwas, womit ich ihn bedecken kann.« Da tat es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte keine **4.** an und fror: da gab es ihm seine; und noch weiter, da bat eins um ein **5.** , das gab es auch von sich hin. Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch ein Kind und bat um ein **6.** , und das fromme Mädchen dachte: »Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl dein Hemd weggeben«, und zog das Hemd ab und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel, und das waren lauter blanke Taler; und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben, so hatte es ein neues an, und das war vom allerfeinsten Leinen. Da sammelte es sich die Taler hinein und war sein ganzes Leben lang reich.

ODPOWIEDZI: Zimmer, Bettchen, Stückchen, Jacke, Röcklein, Hemdlein

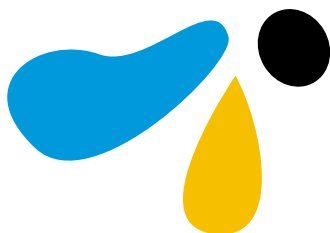
pomysły dla aktywnych

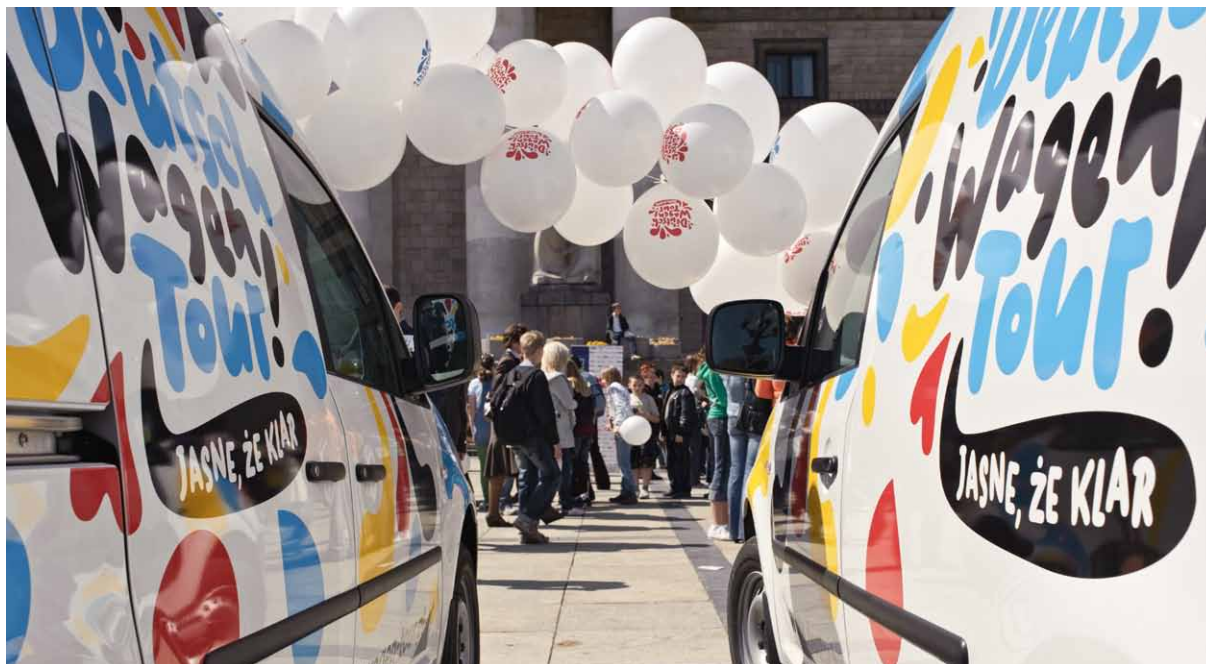
Wszyscy uczestnicy stają w kole, wykonują poniższe czynności na plecach osoby stojącej z przodu, zgodnie z instrukcjami lektora.

- Heute wollen wir einen Kuchen backen.
Oh, das Kuchenblech ist ja schmutzig.
Dann müssen wir es erst einmal gut sauber machen...
- Also Wasser über das Blech laufen lassen.
Alle Finger imitieren fließendes Wasser durch Wellenbewegung von oben nach unten.
Begleitend wird ein „tsch“ artikuliert.
- Und nun sauber rubbeln.
Mit zwei Fäusten den Rücken sauber rubbeln.
- Etwas Wasser drüber laufen lassen.
Alle Finger imitieren fließendes Wasser durch Wellenbewegung von oben nach unten.
- Oh, da klebt noch etwas. – Und hier sehe ich auch noch etwas Schmutz.
- Da müssen wir noch mal mit der Bürste ran!
Fünf senkrecht stehende Finger bürsten sauber.
- Noch einmal Wasser.
Siehe oben.
- Das nasse Blech müssen wir jetzt natürlich abtrocknen.
Beide Hände drücken flach und mit Druck mehrmals von oben nach unten, um das Blech abzutrocknen.
- Wir nehmen etwas Mehl. Das häufeln wir auf und machen ein Loch in die Mitte.*Mit beiden Händen aufhäufeln und Loch imitieren.*



- Dann brauchen wir natürlich Zucker.
Fingerspitzen imitieren das Rieseln des Zuckers.
- Was muss noch in den Kuchen? Ja, natürlich Eier!
Sich berührende Fingerspitzen schlagen, senkrecht auf den Rücken fallend, die Eier auf.
Dann drücken sich die Fingerspitzen gleichmäßig nach außen.
- Nun eine Prise Salz und Rosinen.
Einzeln ausgeübter Fingerspitzendruck.
- Jetzt muss der Teig kräftig geknetet werden.
Mit beiden Händen kneten.
- Das Kuchenblech streichen wir mit Butter ein.
Vier Finger streichen das Blech ein.
- Den Teig rollen wir mit dem Nudelholz schön gleichmäßig aus.
Der Unterarm rollt mit Druck den Teig aus, der andere Arm führt ihn.
- Jetzt können wir den Kuchen backen.
Hände aneinander reiben, bis sie warm sind.
Dann flach auf den Rücken auflegen.





Mixsalat

Poniższa animacja pochodzi z publikacji *Deutsch-Wagen-Tour* pt. *Spielideen für den Deutschunterricht*. Może ona zostać swobodnie przystosowana, również do tematyki świątecznej. Jest ona przeznaczona dla grupy uczniów (10-25 osób) na poziomie A1-A2. Jedynym elementem koniecznym do jej przeprowadzenia są krzesła.

Spielregeln:

Alle Teilnehmer sitzen im Stuhlkreis. Der Spielleiter ordnet den Teilnehmern der Reihe nach Nomen zu. Verwendet werden können: Obst- und Gemüseamen, Berufe, Namen von Familienmitgliedern, je nach Belieben (oder Wörter, die mit Weihnachten verbunden sind). Im Falle von Obstnamen heißen die Teilnehmer z.B. Birne, Banane, Kirsche, Erdbeere, Zitrone usw. Beim Ausrufen von z.B. „Kirsche“, tauschen die Kirschen innerhalb des Kreises die Plätze. Bei einem Sammelbegriff, in diesem Falle „Obstsalat“, versuchen alle Teilnehmer die Plätze zu tauschen. Dies kann auch auf andere Themenfelder angewendet werden. Wenn dementsprechend Berufsamen benutzt werden,

heißen die Teilnehmer Lehrer, Bauarbeiter, Krankenschwester, Autofahrer usw. Beim Kommando „Urlaub“ tauschen alle die Plätze.

Przydatne Linki

- Strona główna projektu:
www.deutsch-wagen-tour.pl.
- Strona na Facebooku:
www.facebook.com – Deutsch-Wagen-Tour.
- Relacje z poszczególnych wizyt, opatrzone zdjęciami i wypowiedziami uczestników są dostępne na blogu *Deutsch-Wagen-Tour*:
<http://blog.goethe.de/deutsch-wagen-tour/>.
- Polecamy również szereg gier online przygotowanych z myślą o różnych poziomach znajomości języka niemieckiego:
www.deutsch-wagen-tour.pl – zakładka *Gry*.

[Aleksandra Rejman]

Absolwentka Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim, lektorka i tłumaczka. Obecnie zajmuje się kontaktami z mediami w ramach projektu *Deutsch-Wagen-Tour*.

pomysły dla aktywnych

Relacja z wizyty Deutsch-Wagen-Tour

Język niemiecki coraz bliższy dzieciom i młodzieży z Zamojszczyzny

Nauczyciele często skarżą się na brak zainteresowania wśród uczniów nauką języka obcego czy wręcz swego rodzaju niechęcią do zdobywania wiedzy w tym zakresie. Może jednak warto zastanowić się, czy powodem tego zjawiska jest na pewno niechęć do nauki, czy może nuda i monotonia lekcji? Często wystarczy odejść od rutyny i sztampy, urozmaicić lekcję, wyjść na zewnątrz, poszukać nowych pomysłów i innowacyjnych sposobów nauki. Z pewnością zaraz odezwą się głosy, że nie ma czasu na eksperymenty, a wyjście ze szkoły niesie ze sobą więcej minusów niż korzyści, że konieczne jest rujnowanie grafiku lekcji itp. Wymówek może być wiele. Jednak w myśl zasady, że dla chcącego, nic trudnego może warto podjąć ryzyko innowacji? Z pewnością uczniom wyjdzie to na dobre.

Biblioteka Pedagogiczna w Zamościu, współpracując z Goethe-Institut organizuje od ponad trzech lat spotkania z lektorami języka niemieckiego w ramach projektu *Deutsch-Wagen-Tour*. W roku 2008 pracowników biblioteki zaszczyciła swoją obecnością Klaudia Werner. Na spotkanie z lektorem biblioteka zaprosiła młodzież szkół ponadgimnazjalnych i nauczycieli języka niemieckiego. Rozpoczęło się ono turniejem wiedzy o Zamościu i mieście partnerskim Schwäbisch Hall. Konkurs był elementem dodatkowym spotkania, promującym miasta partnerskie i składał się z sześciu konkurencji polegających na pracy z planem miasta, układaniu puzzli z herbami, rozpoznawaniu na zdjęciach obiektów, udzielaniu odpowiedzi na pytania (zadawane w języku polskim i niemieckim) dotyczące historii obu miast. Po turnieju odbyły się zajęcia z lektorem języka niemieckiego, zachęcające uczestników do nauki języków obcych.

Kolejne spotkanie rozpoczęło się turniejem wiedzy *Poznaj swój kraj i zachodniego sąsiada*. Konkurs składał się z 10 konkurencji polegających na rozpoznawaniu na zdjęciach postaci i obiektów, udzielaniu odpowiedzi na pytania zadawane w języku niemieckim lub polskim, a także na przedstawianiu przez młodzież scenek rodzajowych. Wówczas również miały miejsce zajęcia z lektorem języka niemieckiego.

15 kwietnia 2011 r. w sali konferencyjnej Biblioteki Pedagogicznej w Zamościu odbyły się zajęcia warsztatowe tym razem

tylko dla nauczycieli języka niemieckiego. Prowadził je Michael Falz – Experte für Unterricht Goethe-Institut. W zajęciach *Theater-Spiele im Deutschunterricht* wzięli udział nauczyciele zajmujący się wczesnym nauczaniem języka niemieckiego.

Kolejne spotkanie (*Zur Theorie und Praxis der Arbeit mit Musik und Lieder im Bereich – Deutsch als Fremdsprache*) miało miejsce 10 października 2011 r. z Anją Kakau, pracownikiem Goethe-Institut w Warszawie. Jego tematem było wykorzystanie muzyki na lekcjach języka niemieckiego. Podczas warsztatu skupiono się głównie na możliwościach pracy z piosenką. Zaprezentowano utwory kilku wykonawców (Xavier Naidoo, Clueso czy Peter Fox) i na podstawie piosenek przedstawiono proste ćwiczenia, jakie można wykorzystać podczas zajęć językowych.

16 marca bieżącego roku Biblioteka Pedagogiczna w Zamościu gościła kolejny raz lektora języka niemieckiego z Goethe-Institut – Michaela Falza. Tematem konferencji *Sprachanimationen im Frühen Deutschunterricht* były różnorodne gry i zabawy przeznaczone głównie dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz dla uczniów szkół podstawowych. Uczestnicy spotkania mieli również możliwość zapoznania się z działalnością edukacyjną Goethe-Institut, którego głównym zadaniem jest budowanie perspektywicznego porozumienia między Polakami i Niemcami poprzez popularyzację języka niemieckiego, pracę na rzecz upowszechniania informacji na temat Niemiec, pośredniczenie w kontaktach oraz prowadzenie dialogu i współpracy w dziedzinie kultury i edukacji. Działalność Instytutu ma ułatwiać dostęp do niemieckiej kultury i budować współpracę pomiędzy polskimi i niemieckimi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi. Dzięki temu Polacy mają możliwość współuczestniczyć w procesie kulturalnej integracji Unii Europejskiej. Po części teoretycznej, uzupełnionej prezentacją multimedialną dotyczącą obecnej sytuacji i pozycji języka niemieckiego w Polsce oraz liczby uczniów uczących się języka niemieckiego w szkołach na terenie całej Polski, uczestnicy zajęć zapoznali się również z aktywizującymi metodami nauczania języka niemieckiego, w tym nauczaniem przez zabawę. Prowadzący zaprezentował różnorodne materiały pomocnicze i pomysły służące urozmaiceniu lekcji z języka niemieckiego wśród uczniów szkół podstawowych. Były to np. zabawa z królikiem Hansem (*Hans Hase*), plakat edukacyjny (*Lernplakate*), sztuka teatralna (*Theaterstück*) oraz inne gry i zabawy.

[Agnieszka Szarzyńska]

Absolwentka filologii niemiecko-angielskiej. Wykładowczyni w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Szymona Szymonowica w Zamościu. Doktorantka na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Do nowego roku!

O noworocznych tradycjach kulturowych w Europie

Przegląd tradycji noworocznych z różnych regionów świata jest zagadnieniem pozwalającym odkryć lokalną specyfikę i charakter kulturowy wielu miejsc na naszym globie.

Przygotowaliśmy dla Państwa materiał, w którym prezentujemy zwyczaje kultywowane w związku ze zmianą roku kalendarzowego w różnych częściach Europy. Staraliśmy się wybrać te nietypowe i czasem zapomniane, aby podkreślić istotę samego święta jako specyficznego *obrzędu przejścia* oraz

zachęcić do poruszania tematu różnorodności kulturowej na zajęciach z języków obcych.

Poniższy materiał może służyć nie tylko wzbogaceniu Państwa wiedzy, ale także z powodzeniem można go wykorzystać jako kanwę zajęć z uczniami. Wszystko zależy od pomysłowości i zaangażowania.

pomysły dla aktywnych

Szkocki Nowy Rok

Gdy myślimy o świętowaniu Nowego Roku przez mieszkańców Wielkiej Brytanii, przed oczyma staje nam obraz tłumów wiwatujących na Trafalgar Square, czekających na wybicie północy przez Big Bena i noworoczne fajerwerki, które rozświetlą panoramę londyńskiego nieba. Co więcej, ten obraz nie byłby pełen bez pieśni *Auld Lang Syne* do słów szkockiego poety Roberta Burnsa, odśpiewywanej tłumnie zaraz po dźwięku dzwonów. To wyobrażenie nie oddaje jednak różnorodności kulturowej Wysp Brytyjskich, a w szczególności tradycyjnie hucznych obrzędów noworocznych w samej Szkocji, zwanych *Hogmanay*.

Zabawa zaczyna się od oczekiwania – w gronie rodziny, przyjaciół lub tłumnie podczas jednego z festiwali noworocznych – na bicie dzwonów. Po nieodłącznym *Auld Lang Syne* Szkoci rozpoczynają przechadzki do domów przyjaciół z tradycyjnymi podarunkami oraz nadzieją, że będą pierwszymi odwiedzającymi dane domostwo w Nowym Roku. Zwyczaj ten jest zwany *first-footing*. Rzekomo *first foot* ma wyznaczać ilość szczęścia na cały kolejny rok, w zależności od tego, kto zjawi się u drzwi jako pierwszy oraz jaki upominek przyniesie ze sobą. Według szkockiej tradycji, ciemnowłosy mężczyzna lub jasnowłosa kobieta zjawiający się tuż po północy z bryłką węgla lub kawałkiem keksu przynoszą gospodarstwu największe szczęście.

Najhuczniejsza impreza noworoczna w Szkocji odbywa się w Edynburgu. Wybór wydarzeń przyprawia o zawrót głowy: zabawy i teatr uliczny, fajerwerki, festiwale, parady, biegi oraz zawody sportowe. Zanim wybije północ, na zamku w Edynburgu i otaczających go ulicach trwa ogromna zabawa na świeżym powietrzu z udziałem zespołów muzyki tradycyjnej i dudziarzy. Wystrzały z dział zamkowych,

EN sygnalizujące rozpoczęcie Nowego Roku, poprzedzają imponujący pokaz fajerwerków oraz koncerty muzyczne z udziałem współczesnych zespołów. Osoby, które nie mogą uczestniczyć w obchodach noworocznych lub wolą ten czas spędzić w domu, mogą obejrzeć je na żywo w telewizji. Najbardziej nietypową tradycją Edynburga jest coroczne wydarzenie, w ramach którego od 26 lat ponad tysiąc śmiałków kąpie się w lodowatych wodach zatoki Firth of Forth. Jeśli przypominam wam to morsów, to częściowo macie rację – jednak podczas *Loony Dook* (jak jest to wydarzenie piśszczotliwie nazywane) Szkoci przebierają się za arlekiны, diabły lub przywdziewają barwy narodowe.

Z kolei w Stonehaven, nieopodal Aberdeen, odbywa się coroczna parada noworoczna, podczas której kilkadziesiąt osób wywija płonącymi, metalowymi kulami obłożonymi tkaninami, co ma symbolizować odpędzanie złych duchów.

Na brak emocji nie mogą narzekać też miłośnicy gier zespołowych – w Kirkwall na Orkadach mieszkańcy dzielą się na dwie drużyny: Uppies urodzonych po północnej stronie miasta i Doonies z dzielnic południowych. Celem gry w *Handba'*, rozgrywanej skórzaną piłką wypełnioną korkiem, jest umożliwienie własnej drużynie jak najszybsze jej doniesienie do punktu docelowego – oddzielnego dla każdej drużyny i usytuowanego po przeciwnych stronach miasta. Uczestnicy gry są znani z nadmiernego entuzjazmu, więc mieszkańcy przygotowują się do wydarzenia poprzez zabicie drzwi i okien deskami, aby zapobiec ewentualnym zniszczeniom.

Nic dziwnego zatem, że rokrocznie aż sto tysięcy osób przyjeżdża specjalnie do Szkocji, aby świętować powitanie Nowego Roku w tradycji *Hogmanay*, trwającej łącznie aż cztery dni! Tego dnia każdy chce być Szkotem!



Scottish New Year's Eve

Thinking about the New Year's celebrations in the Great Britain, one imagines a group of people celebrating on the Trafalgar Square, waiting for the Big Ben's bells to toll the midnight, as well as a fireworks show enlightening the panorama of London sky. What is more, this picture would not be complete without the "Auld Lang Syne" song, sung to the words of the Scottish national bard Robert Burns, performed right after the midnight bells. This image, however, does not

fully do justice to the cultural diversity of the whole British Isles, and especially the traditional New Year's celebrations in Scotland itself, called *Hogmanay*.

The party starts with an eager wait for the midnight bells in a family circle, with friends, or crowded at a New Year's festival. After the inseparable "Auld Lang Syne", Scots start strolling to their friends with traditional gifts, hoping to be the first ones to visit a household on the New Year, which is known as *first-footing*. The First Foot is supposed to set the luck for the

rest of the year, depending on who arrives first and what kind of gift he or she brings. According to the Scottish tradition, a dark-haired young man or a fair-haired girl, appearing on the doorstep just after midnight bearing a lump of coal or some black bun (a rich fruit cake), brings the most luck to the household.

The largest New Year's festivity in Scotland takes place in Edinburgh. The range of events is mindboggling: there are street parties, outdoor theatre, fireworks, festivals, parades, races and sport games. A huge street party occurs at the Edinburgh Castle and the surrounding streets where traditional bands and bagpipes play on the run up to midnight. The cannons on the Castle walls are fired off to mark the turning of the New Year and this is followed by an impressive fireworks display and more live music from contemporary bands. For those that cannot attend the festivities or want to celebrate at home, they are normally filmed and presented live on television. Perhaps one of Edinburgh's most unusual traditions is an annual event where at midnight, for 26 years now, over a thousand daredevils bathe in the cold waters of the Firth of Forth. If that reminds you of our 'walrusers' – winter swimming fans, then you are partially right. At the *Loony Dook*, as it is affectionately known, however, Scots dress up additionally as harlequins, devils or in national colours.

In Stonehaven, nearby Aberdeen, an annual New Year's parade takes place, during which dozens of people march through the city, swinging fireballs that represent the power to drive off evil forces.

There is certainly no lack of excitement for the enthusiasts of team games – in Kirkwall on Orkney, citizens divide themselves into two teams: Uppies, born on the northern side of the city, and Doonies from the southern districts. The aim of the mass *Handba'* game, played with a cork-filled leather ball, is to carry the ball to one of the goals – each for the respective team, placed on the opposite sides of the city. The participants are known to be over-enthusiastic and the local residents prepare for the game by boarding up windows and doors to prevent damages.

It is no wonder, then, that every year over a hundred thousand people travel to Scotland to celebrate the New Year in the *Hogmanay* tradition that lasts for 4 whole days! On this day everyone wants to be Scottish!

Bibliografia

- *United Kingdom Society and Culture Complete Report* (2010) Petaluma, CA, USA: World Trade Press, 4.
- *Hogmanay: It's a tradition!* *BBC Scotland* [online] [dostęp 5.10.2012] <<http://www.bbc.co.uk/scotland/hogmanay/customs.shtml>>.
- *Hogmanay (HOG-MUH-NAY)* *Scotland.org* [online] [dostęp 5.10.2012] <<http://www.scotland.org/features/item/hogmanay-hog---muh---nay/>>.

Weronika Skaczkowska – anglistka;
współpraca: Margaret Moir

pomysły dla aktywnych

Pączki i spółka

Choć sylwester kojarzony jest w większości krajów Europy z fajerwerkami i huczną zabawą, każdy z nich może poszczycić się charakterystycznymi dla danego regionu tradycjami i zwyczajami związanymi z przywitaniem nowego roku.

Nasi zachodni sąsiedzi rozstają się ze starym rokiem w szczególnie smaczny sposób, jak donosi niezwykle wiarygodne w tej materii źródło informacji – rodowita mieszkanka Berlina. Noworoczne świętowanie w rodzinnym gronie skupia się wokół przygotowanych smakowitości takich jak fondue i raclette. Obie potrawy wywodzą się ze Szwajcarii, niemniej jednak zadomowiły się na dobre także w innych krajach europejskich. *Fondue* to gęsty kremowy sos serowy, w którym zatapiane są kawałeczki przysmaków według gustu – na słodko lub na słono. Kawałki warzyw, mięsa czy ryby otulone kremowoserową pierzynką stały się sylwestrowym przysmakiem wielu niemieckich rodzin. Podobne doznania kulinarne zapewni raclette, przysmak również serowy, przygotowywany w interesujący sposób za pomocą swego rodzaju dwupiętrowej patelni. Na dolnym poziomie w małych trójkątnych patelkach roztopia się ser, najczęściej rodzaju raclette, na górnej płycie grillowane są natomiast cząstki przeróżnych smakowitości,

które ładują właśnie w topiącym się serku. Na deser zaserwować można dodatkowo kawałki owoców w kąpieli czekoladowej. Mmm... Aż slinka cieknie!

Wielkim zaskoczeniem dla niektórych okaże się natomiast kolejny przysmak nie tylko berlińczyków – to dobrze nam znane pączki noszące w Niemczech nazwę *Berliner*. Kosztować ich można w przeróżnych odsłonach z ogromnym wyborem słodkiego nadzienia. Hitem stały się jednak pączki na słono w dość zaskakującym wydaniu, bo wypełnione musztardą lub majonezem! Choć to oryginalne połączenie nie przemówi zapewne do części smakoszy tych okrągłych wypieków, wśród berlińczyków zyskało ogromną popularność. Kto zechce posmakować niecodziennej wersji pączka berlińczyka, koniecznie musi wczesnym rankiem pędzić do cukierni lub złożyć zamówienie z wyprzedzeniem.

Z kulinarnego siódmego nieba pozwolę sobie na małą wycieczkę w prawdziwe chmury. Tam bowiem wysyłane są z końcem roku noworoczne postanowienia naszych zachodnich sąsiadów. Jak tam trafiają? Wystrzeliwane są z hukiem za pomocą rakiet i nikną w przestworzach. Czy to aby pomoże w ich spełnieniu, czy też raczej odejdą w ten sposób w zapomnienie? Cóż, okaże się to zapewne najpóźniej przy kolejnym hucznym sylwestrowym podsumowaniu starego roku.

Berliner & Co.

Owohl in ganz Westeuropa die Silvesternacht ziemlich ähnlich gefeiert wird, gibt es von Land zu Land typische regionale und oft einmalige Traditionen, die dieses Fest so besonders machen.

In Deutschland rutscht man ins neue Jahr besonders schmackhaft, wie ich aus der besten Informationsquelle erfahren habe – einer echten Berlinerin. Im Familienkreis wird man in der letzten Nacht des alten Jahres mit leckerem Fondue und Raclette verwöhnt. Ob Süßes oder Deftiges, sei es Gemüse, Fisch oder Fleischstückchen, werden verschiedene Leckereien in Fondue – eine dicke cremige Käsesoße – eingetaucht und dann verzehrt. Zum Nachtsch kann man dann auch Obst in Schokoladensoße tauchen. Ähnliche Geschmackserlebnisse bringt auch das beliebte Raclette, das auch wie Fondue ursprünglich aus der Schweiz kommt. Raclette ist sowohl der Name einer Speise als auch der Käsesorte, die zur Zubereitung benutzt wird. Zubereitet wird es auf einer Art 2-stöckigen Pfanne. Auf der unteren Ebene auf kleinen Pfännchen wird der Käse geschmolzen, wobei oben auf der Grillplatte Zutaten

je nach Wunsch aufgewärmt werden und dann mit Käse überbacken oder einfach wie beim Fondue eingetaucht werden.

Weniger köstlich aber umso lustiger erscheint eine andere Tradition der Deutschen. Zum Jahreswechsel sind die „Berliner“ nicht nur bei den Berlinern besonders beliebt. Rundes Hefebäck mit süßer Füllung wird in dieser Zeit auch in der „ekeligen“ Version serviert. Da kann man schon ziemlich überrascht sein, wenn der sonst leckere Berliner mit Senf oder Mayonnaise gefüllt wird! Das Lustige und Schöne daran ist, dass sie trotz des Ekelfaktors von den Berlinern begehrt werden. Um den Geschmack jährlich zu erfahren, ist eine Vorbestellung in der Bäckerei nötig.

Jetzt verlasse ich aber die kulinarische Wolke Sieben... In den richtigen Wolken landen jährlich die guten Vorsätze der Deutschen. Die Frage, wie sie dort hingeschickt werden, kann sehr einfach beantwortet werden – womit denn sonst als mit einer Rakete? Was sollten aber die Vorsätze dort machen – in Erfüllung gehen oder vergessen werden?... Die Antwort kennt dann aber jeder schon selbst – spätestens beim nächsten Silvesterfeiern.

Katarzyna Rzepka – germanistka

Rodzinne Święta

Boże Narodzenie jest uważane za najbardziej rodzinne ze wszystkich świąt obchodzonych we Francji. *Wielki Słownik Języka Francuskiego* w definicji dotyczącej Bożego Narodzenia podkreśla, że są to święta rodzinne. Religijny wymiar tych świąt jest obecnie mniej akcentowany we Francji. Jednakże tradycje bożonarodzeniowe zawierają wciąż, oprócz elementów świeckich, bardzo wiele elementów, które mają charakter chrześcijański, chociaż ich rodowód już częściowo odszedł w zapomnienie.

W języku francuskim Boże Narodzenie to *Noël*. Termin ten wywodzi się od łacińskiego *natalis (dies)*, które oznaczało narodziny (dzień narodzin).

Święta Bożego Narodzenia poprzedzone są okresem Adwentu. W celu ułatwienia odmierzenia czasu do świąt dzieci otwierają każdego dnia okienka w kalendarzu adwentowym (*Calendrier de l'Avent*), by znaleźć tam ukrytą malutką czekoladkę.

Celebrowanie świąt zaczyna się 24 grudnia, czyli w wigilię Bożego Narodzenia. Po uroczystej mszy św. (*Messe de Minuit*), która kończy się o północy, rodzina spożywa razem bardzo odświętną kolację (*Réveillon*). W skład menu wchodzi wykwintne dania, które mogą być różne w poszczególnych regionach Francji, ale często są to: łosoś wędzony (*saumon fumé*), ostrygi (*huîtres*) i pasztet strasburski (*foie gras*). W dzień Bożego Narodzenia podaje się uroczysty obiad z przystawkami i daniem z indyka faszzerowanego kasztanami, a na deser tradycyjne ciasto – *bûche de Noël*. Ciasto przypomina ogromne drewniane polano, które

według dawnego zwyczaju palono w kominku w wigilię Bożego Narodzenia.

W wieczór wigilijny dzieci wywieszają skarpety, do których Mikołaj (*Père Noël*) w nocy włoży podarunki. Do tradycji świątecznych należy także dekorowanie choinki (*sapin de Noël*) łańcuchami lampek (*guirlandes*) i bombkami (*boules de Noël*). Wiele piosenek bożonarodzeniowych, śpiewanych często przez dzieci w czasie tradycyjnych szkolnych przedstawień (*spectacle de Noël*) opowiada o choince, Mikołaju czy zimie (*Mon Beau Sapin, Vive le vent, Petit Papa Noël*). Znanne są także utwory o tematyce religijnej, jak *Sainte Nuit, Il est né le Divin Enfant*.

Noc sylwestrową (*Saint Sylvestre*) Francuzi spędzają w rodzinie lub wśród znajomych z obowiązkową lampką szampana o północy. Wielu paryżan gromadzi się na pięknie udekorowanych Polach Elizejskich (*Champs Elysées*), by wspólnie witać przyjście nowego roku.

Z tradycją noworoczną związany jest zwyczaj składania życzeń. Do dobrego tonu należy przestrzeganie zasady życzenia pomyślności i zdrowia (*Bonne année et bonne santé*) każdemu znajomemu po raz pierwszy spotkanemu w nowym roku, nawet do kilku tygodni po 1 stycznia.

Z okazji święta Trzech Króli przygotowuje się tradycyjne, okrągłe, maślano-migdałowe ciasto (*galette des Rois*), w którym ukryta jest malutka porcelanowa figurka (*fève*). Ten, kto znajdzie w swoim kawałku figurkę, zostaje królem lub królową i nosi do końca dnia specjalnie przygotowaną koronę.



Fête de famille

En France, la fête de Noël est considéré comme une grande fête familiale. Même le Grand Dictionnaire de la Langue Française souligne cela dans sa définition du terme Noël. Aujourd'hui, le caractère religieux de la fête est moins accentué. Pourtant, les traditions de Noël contiennent toujours, en dehors de toutes les influences laïques, beaucoup d'éléments d'origine chrétienne, bien que celle-ci soit souvent oubliée.

Le terme Noël vient du latin *natalis (dies)*, ce qui signifie naissance (jour de naissance).

Noël est précédé par la période de l'Avent. Pendant ce temps les enfants ouvrent, jour après jour, les petites lucarnes

du Calendrier de l'Avant, pour y trouver une petite figurine en chocolat. Tout cela pour adoucir la période de l'attente.

La vraie célébration commence le 24 décembre au soir - la veille de Noël. Après la Messe de Minuit, toute la famille se met à table pour passer ensemble le Réveillon – un diner solennel pendant lequel on sert des plats très raffinés comme des huîtres, du foie gras, du saumon fumé et des fruits. Le 25 décembre - le jour de Noël - la famille prend ensemble un déjeuner somptueux servi avec une entrée (huîtres) puis une dinde (ou un chapon) farcie aux marrons avec du chou rouge servi avec du vin. Tout se termine par la dégustation de la bûche de Noël. Cette glace ressemble à une grande bûche de

pomysły dla aktywnych

bois que l'on faisait traditionnellement brûler dans la cheminée la veille de Noël en présence de toute la famille.

La veille de Noël, les enfants mettent leurs chaussures près de la cheminée pour que Père Noël y glisse des bonbons et des jouets. On décore un sapin de Noël avec des guirlandes et des boules de Noël. La plupart des chants de Noël, souvent chantés par les enfants dans les écoles pendant des spectacles de Noël traditionnels, parlent du sapin, du Père Noël ou de l'hiver comme *Mon Beau Sapin*, *Vive le vent*, *Petit Papa Noël*. Il y a aussi des chants qui ont gardé leur caractère religieux comme *Sainte Nuit*, *Il est né le Divin Enfant*.

La Saint Sylvestre – la veille du Nouvel An – est célébrée par les Français soit en famille, soit entre amis avec un verre de champagne à minuit. A Paris, une foule importante se rassemble traditionnellement sur les Champs-Élysées magnifiquement décorés pour y fêter ensemble le Nouvel An.

L'une des traditions liées au Nouvel An, qui est même prolongé jusqu'en février, est l'habitude de souhaiter *Bonne année et bonne santé* à chacun que l'on connaît et que l'on rencontre pour la première fois en nouvelle année.

L'ambiance de fête dure jusqu'au 6 janvier – la fête des

Rois Mages. A cette occasion, on prépare la galette des Rois. C'est un gâteau traditionnel avec du beurre et des amandes. La galette contient une fève. On partage la galette entre tous les membres de la famille. La personne qui a la part de *galette* contenant la *fève* devient «*roi*». Elle est aussi coiffé de la couronne, soit livrée avec la galette soit spécialement préparée, qu'elle peut porter jusqu'à la fin de la journée.

Bibliografia

- Robert, P., (1989) *Le Grand Dictionnaire de la Langue Française*. Le Robert.
- *Noël, le Nouvel An et la Fête des Rois en France - site officiel Ambassade de France à Berlin* [online] [dostęp 9.11.2012] <<http://www.ambafrance-de.org/Noel-le-Nouvel-An-et-la-Fete-des->>
- *Histoires & Traditions – site officiel Tourisme en France* [online] [dostęp 9.11.2012]
- <<http://fr.franceguide.com/special/fetes-de-fin-d-annee/home.html?nodeID=1422>>.

Agnieszka Dryjańska – romanistka

Stary Nowy Rok

Stary Nowy Rok (13 stycznia) to święto, które nie istnieje w innym kraju poza Rosją. Występuje ono tylko w kręgu kultury wschodniosłowiańskiej i pojawiło się w wyniku zmiany kalendarza. Początkowo Nowy Rok obchodzono 1 marca. W XIV w. zmieniono tę datę zgodnie z grecką tradycją na 1 września. Dopiero w 1699 r. dekretem Piotra I wprowadzono początek nowego roku na 1 stycznia. Przez długi czas obowiązywał kalendarz juliański, który różni się od gregoriańskiego o 13 dni. Reforma kalendarza – przejście na kalendarz gregoriański – nastąpiła w 1918 r. i to wówczas pojawił się zwyczaj świętowania Nowego Roku w dwóch terminach – 1 i 13 stycznia.

Dawniej noc z 31 grudnia na 1 stycznia nazywano *Wasilijewskij wieczner*. Na terenach zamieszkałych przez

Ukraińców, Białorusinów i na południu Rosji popularne były także inne nazwy: *Szczedryj wieczner*, *Koliada*, *Szczedrec*, *Bogatyj wieczner*, *Szczodryk*, *Szczedrowki*, *Wasilijewskaja koliada* czy *Metanka*.

Nazwa *Wasilijewskij wieczner* pochodzi od Bazylego (Wasilija) Wielkiego, którego pamięć jest czczona w Kościele prawosławnym 1 stycznia. *Koliada* jest natomiast nawiązaniem do mitycznej postaci pojawiającej się w literaturze narodów słowiańskich.

W *Wasilijewskij wieczner* należało zadbać o przygotowanie dobrego posiłku, na który składały się tradycyjne dania: pierogi, kielbasa, mięso, naleśniki, kutia, kasza itp. Był to także czas wróżb, przepowiedni i magii. Wierzono, na przykład, że w zależności od tego, jakie zwierzę spotka się jako pierwsze w tym dniu, taki będzie charakter człowieka: jeżeli będzie to pies, to charakter będzie zły, a życie pieskie, owca – człowiek cichy i posłuszny.

pomysły dla aktywnych

Jedno z wierzeń: **O rublu, którego nie można rozmienić**
Dla śmiałków, którzy nie bali się siły nieczystej, Wasilijew wieczór mógł być momentem zdobycia najcenniejszego skarbu na świecie – niepodzielnego rubla. Według wierzeń, rubel był w posiadaniu szatana, który w noc sylwestrową wypuszczał z rąk wartościowy pieniążek. Cechą szczególną rubla była jego zdolność do powracania do kieszeni właściciela, niezależnie od tego, ile towaru za niego zakupiono. Należało jednak za każdym razem pamiętać o reszcie, nawet najmniejszej kopiejce. Jeżeli właściciel rubla zapomni o tym, wówczas skarb wróci do szatana.

Zdobycie rubla wiązało się z rytuałem wykupu skarbu: należało wziąć worek, schować do niego kota, zawiązać na siedem supełków i wyjść nocą na skrzyżowanie dróg. Do śmiałka powinien wówczas podejść wysłannik szatana, który chciał kupić kota za niewyobrażalnie wysokie sumy, na co sprzedawca zgadzać się nie

powinien. Trzeba wymóc na kupującym odstąpienie magicznego rubla. Kiedy w końcu moneta zostanie przekazana, należy co sił w nogach uciekać do domu i nie oglądać się za siebie. W tym czasie diabeł będzie próbował rozwiązać węzłki i jeśli uda mu się to, zanim posiadacz pieniążka dotknie drzwi, to człowiek rozsypie się na kawałeczki. W odwrotnym przypadku – sprzedawca kota zostanie pełnoprawnym właścicielem rubla.

Ważnym elementem obchodów były także pieśni ludowe – szchedrowki, które traktowano jako życzenia pomyślności i bogactwa dla gospodarzy. Jedną z najbardziej znanych pieśni jest kolęda *Szczedryk, szchedryk, szchedrywoczka*, która do dzisiaj jest chętnie wykonywana przez wielu artystów. Wykorzystana została także do muzycznego zilustrowania filmu animowanego [Szchedryk...](#)



Старый новый год

Старый новый год (13 января) – праздник, которого нет в других странах. Он уникален для восточнославянской культуры и возник в связи с изменениями календаря. Сначала Новый год отмечали 1 марта. Затем в XIV веке, согласно греческому календарю, перенесли эту дату на 1 сентября. И только в 1699 году Петр I своим указом определил начало года – 1 января. Долгие годы время отсчитывали по юлианскому календарю, который, как известно, расходится с григорианским на 13 дней. После реформы календаря в 1918 году стали праздновать два Новых года.

Раньше ночь с 31 декабря на 1 января (по старому стилю) называлась Васильев вечер. У украинцев, белорусов и на юге России больше распространено название Щедрый вечер. Можно встретить и другие названия: Коляда, Щедрец, Богатый вечер, Шчодрык, Щедровки, Васильевская коляда или Меланка.

Название Васильев вечер происходит от церковного дня памяти отца церкви, Василия Великого, память которого христианская церковь чтит 1 января. Название Коляда связано с одноименным мифологическим существом, которые появляется в мифопоэтических текстах и представлениях славянских народов.

В Васильев вечер ели все самое лучшее, что было дома и что нужно было приготовить заранее: пироги,

колбасу, мясо, блины, кутю, кашу и т. д. Это было также время гаданий, примет и магии. Верили, к примеру, что какое животное встретится первым в этот день, таким и будет человек: если пес, то плохим, а жизнь собачья, овца – тихим и послушным, и тому подобное.

Одна из примет: **O неразмennom рубле**

Для смельчаков, не боящихся нечистой силы, Васильев вечер мог стать, по народным представлениям, моментом получения самого богатого клада во всем мире «нераздельного», т.е. неразмennого рубля. По поверьям, этим рублем владеет сатана и выпускает его из рук лишь один раз в год – в ночь под Новый год. Особенность неразмennого рубля состоит в следующем: что бы на него ни покупали, он, едва владелец выйдет из лавки, будет опять у него в кармане; только каждый раз при покупке у продавца надо брать сдачу, хоть бы и одну копейку. Если владелец рубля забудет это сделать, то рубль вновь вернется к сатане. Чтобы добыть неразмennый рубль, по поверьям, нужно в ночь на Новый год посадить в мешок черного кота и крепко завязать мешок на семь узлов, но не веревкой, а концами самого мешка и выйти в полночь на перекресток. К искателю удачи должен подойти посланник сатаны и просить у него продать кота, предлагая баснословные суммы, на что продавцу соглашаться не стоит. Нужно просить только неразмennый рубль, и когда

pomysły dla aktywnych

дьявол даст монету, продавцу должно бежать домой как можно быстрее и не оглядываться. В это время дьявол старается развязать узлы мешка, и если это ему удастся прежде, чем продавец дотронется до двери своего дома, хотя бы пальцем, то разорвет человека на куски. В противном случае продавец kota становится обладателем неизменного рубля.

В новогоднюю ночь исполняли также «щедровки» – народные песни, величающие хозяев дома и их детей и выражающие пожелания богатого урожая, благосостояния и приплода скота. Одна из самых известных песен это коляда: «Щедрик щедрик, щедривочка», которая имеет много аранжировок и стала саундтреком к украинскому [мультфильму](#).

Bibliografia

- Гончарова, Н. Сказочные миры [online] [dostęp 2.12.2012] <<http://pero.su/novygod>>.
- Литературная Россия, № 52. 27.12.2005 [online] [dostęp 2.12.2012] <<http://www.litrossia.ru/archive/177/courier/4393.php>>.
- Мадлевская, Е. Л., Новогодний праздник в память о святом Василии Великом. Древнее языческое название - Коляда [online] [dostęp 1.12.2012] <<http://www.ethnomuseum.ru/section62/2092/2088/3949.htm>>.

**Małgorzata Janaszek – rusycystka;
współpraca Natalia Paulovich**

Nowy Rok po hiszpańsku

Ostatni dzień roku, 31 grudnia, obchodzony jest w Hiszpanii, podobnie jak w innych krajach, bardzo hucznie. Wieczór sylwestrowy Hiszpanie spędzają przeważnie w gronie rodziny lub przyjaciół, przy świątecznej kolacji. Przed północą niektórzy wychodzą na ulice, aby powitać nowy rok, zjadając 12 winogron, jedno po drugim, w rytm zegara wybijającego godzinę 24.00. Jeśli komuś uda się je zjeść przed czasem, w nadchodzącym roku czeka go szczęście i dużo pomyslności.

Zwyczaj ten, typowo hiszpański, nie ma nic wspólnego z religią ani kulturą. Ma on podłoże typowo ekonomiczne i został w zapoczątkowany w 1909 r. w Alicante, kiedy właściciele miejscowych winnic chcieli znaleźć sposób na pozbycie się nadmiaru winogron, które obficie obrodziły na początku ubiegłego stulecia. Osobom niewierzącym w przesady polecam mimo wszystko tę tradycję, bowiem stanowi ona część dobrej zabawy.

W każdym mieście można znaleźć plac lub miejsce, gdzie spotykają się ludzie chcący wspólnie powitać nowy rok. Najbardziej znany jest plac Puerta del Sol w centrum Madrytu ze stuletnim zegarem, skąd powitanie Nowego Roku jest transmitowane na żywo przez telewizję. Towarzyszy mu muzyka, niezliczone ilości konfetti oraz serpentyny. Po okrzykach radości z nadejścia Nowego Roku i zjedzeniu winogron rozpoczyna się eksplozja korków katalońskiego wina musującego o nazwie *cava*. Ludzie składają sobie życzenia, pozdrawiają się i bawią do białego rana.

Inne tradycje hiszpańskie związane z powitaniem nowego roku to:

- rozpalanie dużego ogniska;
- stawianie walizki przy drzwiach (ma to przynieść wiele podróży);
- noszenie czerwonej bielizny w ostatnim dniu roku;
- założenie bielizny na lewą stronę w noc sylwestrową.

El Año Nuevo a la española

En España, el 31 de diciembre es una celebración muy especial, donde la fiesta y la diversión se alargan hasta bien entrada la madrugada. Ese día la gente se reúne en sus casas con la familia y los amigos para cenar. Antes de la medianoche algunos salen a la calle para celebrar la llegada del año nuevo y comerse doce uvas, con cada campanada que da el reloj a las doce de la noche. Se dice que quien consiga comerse todas las uvas antes de que terminen las campanadas tendrá un año de buena suerte.

Esta tradición es exclusiva de España. Su fundamento no tiene que ver con motivos religiosos o culturales, sino más bien con intereses económicos. Su origen se remonta tan sólo a principios de nuestro siglo. Concretamente tuvo sus orígenes en Alicante, en 1909, año en el que unos viticultores alicantinos tuvieron la acertada idea de iniciar este rito para conseguir dar salida a un excedente de cosecha de uva. Aunque no crea en la magia, venga a probar la experiencia, verá lo divertido que resulta.

Cada ciudad de España tiene un lugar particular para recibir el Año Nuevo. El más conocido es la Puerta del Sol en Madrid. Allí se reúnen miles y miles de personas para escuchar las campanadas desde el centenario reloj. Esta celebración

se transmite en directo por la televisión. El ambiente que se vive es fantástico: confeti, música y serpentinas por todas partes. Tras las uvas, se produce una explosión de alegría multitudinaria. Se descorchan botellas de cava y se brinda con todo el mundo.

Otras tradiciones españolas de la llegada del año nuevo:

- encender grandes hogueras,
- sacar las maletas a la puerta, para tener un año con muchos viajes,
- llevar ropa interior roja durante la última noche del año, también con el fin de tener buena suerte durante el año entrante,
- llevar la ropa interior del revés durante ese día.

Bibliografía

- Witryna o kulturze i turystyce Hiszpanii [online] [dostęp 11.11.2012] <<http://www.absolutespana.com>>.
- Portal informacyjny o Hiszpanii [online] [dostęp 11.11.2012] <<http://www.spain.info>>.
- Strona regionu Murcji [online] [dostęp 11.11.2012] <<http://www.regmurcia.com>>.

Ewa Rogalska-Monserrat – iberystka



pomysły dla aktywnych

Nowy rok w starożytnym Rzymie

Pierwotnie wedle tradycyjnego rzymskiego kalendarza nowy rok zaczynał się na wiosnę, w marcu. Stosowano kalendarz lunarny, a długość roku zwanego Romulusowym wynosiła jedynie dziesięć miesięcy. Ślady tego dawnego systemu można zaobserwować jeszcze dziś w nazewnictwie miesięcy – łacińskie *september, october, november i december* oznaczały kolejno siódmy, ósmy, dziewiąty i dziesiąty miesiąc.

Wiosenne obchody nowego roku były związane z przypadającym na idy marcowe świętem na cześć Anny Perenny - bogini Nowego Roku (jej imię pochodzi od łacińskiego *annus* – rok i *perennis* – wieczny). Miało ono beztronski i wesoły, ale również rubaszny charakter, a polegało przede wszystkim na ucztowaniu i zabawie na łonie natury. Wzmianki o nim znajdują się w *Fasti* Owidiusza, tekście stanowiącym poetycki zapis tradycyjnych świąt obchodzonych przez starożytnych Rzymian w ciągu całego roku. Rzymski poeta maluje sielankowy, wręcz idylliczny obraz marcowych obchodów noworocznych (Owidiusz 2008:127):

Tu w idy wesoło oddajemy cześć Annie Perennie,
niedaleko twych brzegów, Tybrze wędrowniku,

ŁACINA

lud się schodzi; niemało pośród traw zielonych (580)
piją, aby lec potem każdy w swej gromadzie.

Wielu zostaje dłużej w noc pod gołym niebem,
rzadko który rozbija namiot. Są i tacy,
co budują szałas, albo inni, którzy
tną posłania z trzciny giętkich i kładą swe płaszcze. (585)
Rozgrzewają się winem i słońcem, a proszą
o tyle właśnie życia lat, ile kielichów
pijąc wznoszą, a liczą je wszystkie przy picciu.

Dopiero późniejsze reformy wprowadziły do rzymskiego kalendarza dwa dodatkowe miesiące – *ianuarius* i *februarius*. Pierwszy z nich, odpowiadający naszemu styczniowi, był poświęcony Janusowi, staroitalskiemu bóstwu wszelkiego początku. Od tego czasu nowy rok rozpoczynał się już nie na wiosnę, lecz w kalendy styczniowe. Nie był to wprawdzie dzień wolny od pracy, jednakże, jak pisze Owidiusz, Rzymianie składali sobie wówczas życzenia noworoczne, a bogowie w świątyniach życzliwie wysłuchiwali modlitw o pomyślność. W zwyczaju było też obdarowywanie się figami, daktylami i miodem, co miało wyrażać pragnienie, aby cały najbliższy rok minął słodko.

Annus Novus Romae

In principe, Martius erat primus mensis anni, qui annus Romuli appellabatur et decem menses habebat. Eadem ratione menses september, october, november decemberque a numeri septem, octo, novem et decem nomina sua habent.

Itaque, Romani antiqui quotannis Idibus Martiis laetum levemque festum Annae Perennae celebrabant. Eo die plebs ad litorem Tiberis venit, ubi bibit et saepe sub Iove pernoctabat. Apud notissimum poetam Publium Nasonem haec verba de festo Annae Perennae inveniuntur:

Idibus est Annae festum geniale Perennae
non procul a ripis, advena Thybri, tuis.
plebs venit ac virides passim disiecta per herbas (525)
potat, et accumbit cum pare quisque sua.
sub Iove pars durat, pauci tentoria ponunt,
sunt quibus e ramis frondea facta casa est;
pars, ubi pro rigidis calamos statuere columnis,
desuper extentas imposuere togas. (530)
sole tamen vinoque calent annosque precantur
quot sumant cyathos, ad numerumque bibunt.

Tum demum emendatione posteriore duo menses, id est Ianuarius et Februarius, adduntur. Ianuarius mensis dedicatus est Iano – antiquissimo deo Romanorum, Graecis ignoto, qui transitui principiisque praeerat. Itaque, post has emendationes, annus non vere sed hieme incipit. Eo die, ut Publius Naso scripsit, Romani alterne dant accipiuntque preces, templa vero auresque deum patent. Praeter preces ficus, dactylus et mel dono dantur, ut totus adveniens annus feliciter praetereat.

Bibliografia

- Owidiusz (2008) *Fasti. Kalendarz poetycki*, tłum. E. Wesołowska. Wrocław.
- Winniczuk, L. (1983) *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa.
- Grimal, P. (1990) *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Wrocław.
- Vicipaedia [online] [dostęp 10.11.2012] <<http://la.wikipedia.org/wiki/Ianus>>.

Michał Damski – filolog klasyczny

Mike's Christmas

[Izabela Witkowska]



When it's Christmas Time
Mike sings Christian Rhymes.



Happy as can be
decorates the tree,

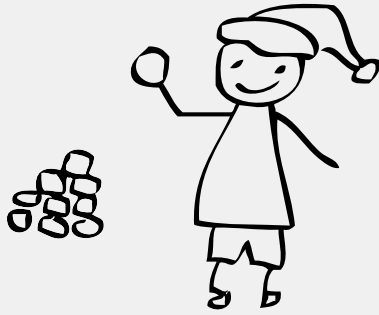


packs gifts with some toys
for girls and for boys,

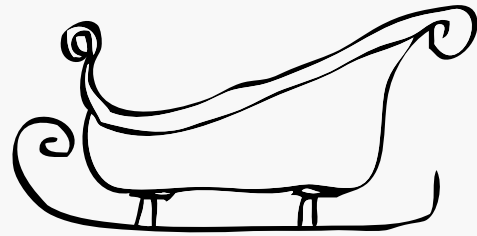


cleans rooms in the house,
waits for Santa Claus.

pomysły dla aktywnych



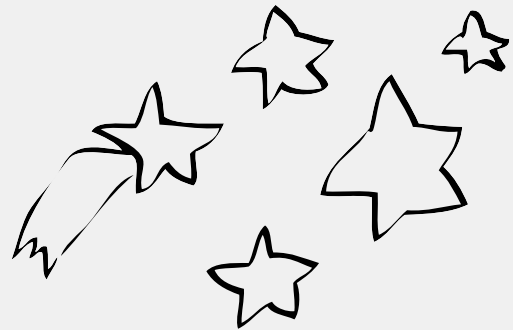
When it's cold outside
Mike has snowball fight.



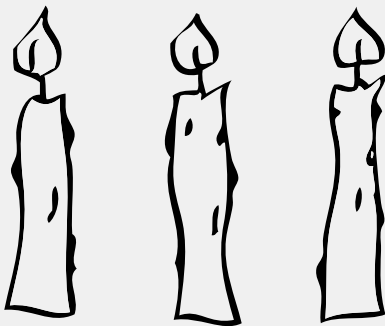
He rides in a sleigh
on a freezing day.



Then he finds a hat
good for snowman's head.



When stars shine above
children play and laugh.



On this Holy Night
candle lights are bright,

Merry Christmas

Christmas dreams come true,
All the best to you!

Mike's Christmas to trzecia część rymowanej historii o życiu chłopca o imieniu Mike, powstałej z myślą o najmłodszych uczniach języka angielskiego. Jednak jako nauczyciel w szkole podstawowej mam kontakt nie tylko z dziećmi klas I-III, dlatego tym razem postanowiłam wykorzystać bajkę o świętach Mike'a w klasach starszych. Choć propozycja wydaje się nieco banalna ze względu na proste zwroty i słowa oraz dosyć dziecinny styl bajki, to wszystko zależy od przeprowadzonych ćwiczeń utrwalających. Nie zapominajmy, że zwłaszcza przed świętami budzi się w każdym z nas dziecko, więc dlaczego nie zrobimy niespodzianki oraz wielkiej przyjemności szóstoklasistom? Wystarczy jedynie zmienić nieco charakter zaproponowanych ćwiczeń. Dlatego w zadaniu pierwszym wykorzystam karty z memory do pobudzenia wyobraźni i kreatywności uczniów i dokładniejszego opisu tego, co na nich się znajduje.

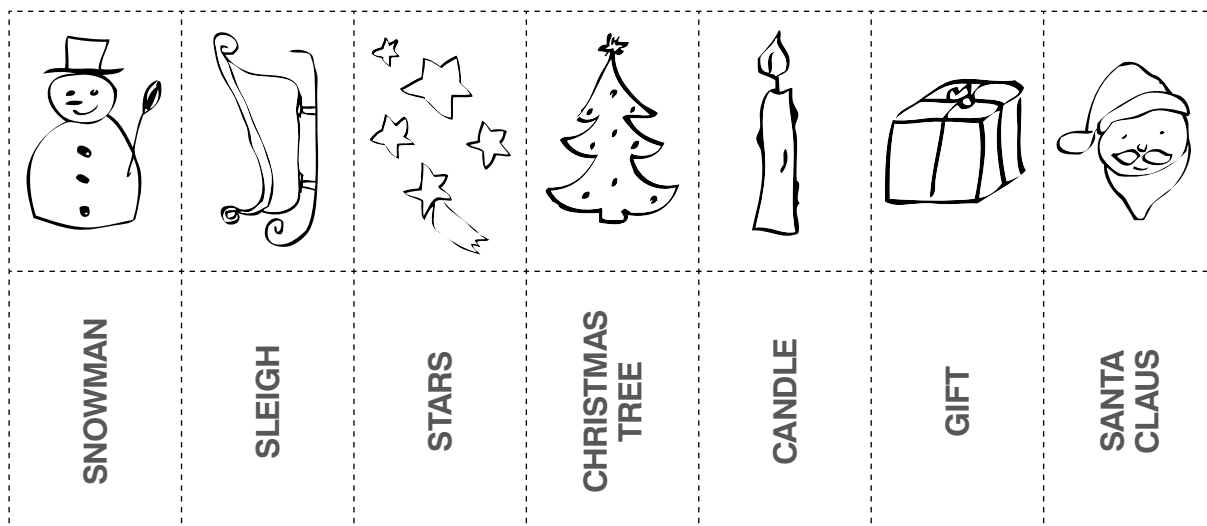
Wyobrażam sobie, że będzie to: *I can see a snowman, it is big, fat and white, it has got a black hat, three buttons. It is smiling at me. I always make a snowman when there is a lot of snow outside.* W ćwiczeniu drugim zachęczę uczniów do utworzenia formy przeszłej czasowników podanych w zwrotach, następnie w zabawie z piłką celowo będę tworzyła błędne formy przeszłe po to, by zmusić uczniów do uważnego słuchania i odpowiedniego reagowania. Następnie kartki świąteczne przyniesione na lekcję będą okazją do przypomnienia różnych struktur i konstrukcji gramatycznych służących do opisu obrazka. Zarówno w grupie najmłodszych, jak i starszych uczniów okres świąteczny jest znakomitą okazją do zabawy i oderwania się od mozolnej pracy z podręcznikiem.

* **Materiał pełnoformatowy (rozmiar A4) jest dostępny w wersji PDF w osobnym pliku na stronie www.jows.pl**

Ćwiczenia

Memory

Zadanie polega na połączeniu obrazka z odpowiednim słowem. Wycięte karty rozkładamy w dwóch rzędach. W jednym znajdują się potasowane kartony z obrazkami, a w drugim – kartony ze słowami. Uczniowie odkrywają górny kartonik oraz dolny. Jeśli odnaleziona zostanie para, uczeń zabiera ją, natomiast jeśli słowo nie pasuje do obrazka, kartoniki odwracamy, a ruch należy do kolejnego gracza. Możemy zaproponować uczniom pokolorowanie oraz usztywnienie kart za pomocą podklejenia ich kartką z bloku technicznego.



pomysły dla aktywnych

Complete the letters

Zadanie polega na uzupełnieniu brakujących liter tak, by powstał wyraz z bajki.

make a s _ _ w _ _ n	sing Ch _ _ _ ti _ n R _ y _ _ s
have a snow _ _ l f _ h _	light a c _ _ d _ e
ride in _ l _ _ g _	wait for S _ _ t _ C _ _ _ _
pack g _ _ _ s	decorate the _ r _ _

A ball game

W zabawie wykorzystujemy wcześniej opracowane zwroty z poprzedniego ćwiczenia oraz piłkę. Rzucamy piłkę do wybranego ucznia, wypowiadając przy tym dowolne wyrażenie np. *decorate the tree*. Przeciwnik łapie ją pod warunkiem, że wyrażenie zostało utworzone poprawnie gramatycznie. Jeśli wystąpił błąd, a można też celowo zmieniać wyrazy np. *light a gift*, piłki nie łapiemy.

A postcard

Dla utrwalenia słownictwa z bajki prosimy dzieci o przyniesienie do klasy zeszlórocznych kartek świątecznych, na których można rozpoznać świąteczne szczegóły typu: Święty Mikołaj, gwiazdy, śpiewający kołędniczy, bałwan, sanie, prezenty, świece itp. Następnie możemy odtworzyć historyjkę Mike'a już nie za pomocą znanych obrazków, ale wykorzystując kolorowe świąteczne widokówki. *When it's Christmas Time, Mike sings Christian Rhymes* może przedstawiać kartka z kołędnikami, *Happy as can be, decorates the tree* to kartka z choinką itd. Kartki przypinamy klamerkami do sznurka do prania przewiązanego wzdłuż klasy lub na choince. Z pewnością stworzy to znakomitą dekorację świąteczną klasy.



[Izabela Witkowska]

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej wielkim zainteresowaniem, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa *Proszę Pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.

Nauka języka rosyjskiego jako obcego w Internecie



[Daria Smirnowa]

Artykuł zawiera praktyczne informacje dla nauczycieli oraz osób uczących się języka rosyjskiego, jak wykorzystywać zasoby internetowe w nauce języków obcych z uwzględnieniem pozytywnych i negatywnych elementów e-learningu.

Internet daje możliwość nie tylko nauki języka obcego od zera lub pogłębienia jego znajomości, ale także rozwijania umiejętności mowy potocznej (Skype), ogólnych umiejętności komunikacyjnych, podniesienia poziomu wiedzy krajoznawczej, kultury osobistej oraz tolerancji i zrozumienia innych kultur. Materiały internetowe mogą być w różnych celach wykorzystywane zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów.

Najczęściej nauczyciele, organizując proces dydaktyczny, szukają w sieci ilustracji do fragmentów lekcji, materiałów filmowych albo całych lekcji wideo, gier online (zadania na przyswajanie leksyki). Poza tym nauczyciel ma możliwość stworzenia treningu gramatycznego online, przesyłania i sprawdzania zadań, poprawienia błędów, może także prowadzić przygotowanie do egzaminów na różnych poziomach. Warto podkreślić, że przykłady zadań do egzaminów należy dobierać z uwzględnieniem interferencji leksykalno-semantycznej dwóch

bliskich języków słowiańskich, co jest bardzo ważne dla Polaków uczących się rosyjskiego (porównajmy: mnie = *меня*, napisany przez kogo = *написан кем*, do Moskwy = *в Москву*, za godzinę = *через час*, przez rok = *в течение года*). Zasoby internetowe mają też ogromny wpływ na podwyższenie kwalifikacji zawodowych nauczyciela, aktualizację posiadanej wiedzy, poszerzenie kontaktów zawodowych (zarówno naukowych, jak i po prostu ludzkich).

Przestrzeń wirtualna jest dla ucznia źródłem pozyskiwania materiału do wykonania zadań domowych i projektów oraz skarbnicą sposobów sprawdzenia poprawności gramatycznej. Uczniowie mogą wykorzystywać Internet do komunikowania się w języku rosyjskim, uzyskiwania pomocy lektora albo uczestniczenia w całym kursie języka. W trakcie wirtualnej lekcji istnieje możliwość samodzielnego planowania nauki i dokonania powtórki według własnego uznania i harmonogramu. Istotnym elementem jest także pozyskiwanie materiałów

pomysły dla aktywnych

audio i video oraz dostęp do słowników. Z tymi ostatnimi należy mieć się na ze względu na nieadekwatne tłumaczenie

W przestrzeni internetowej działa specjalny „tryb” przekazywania wiedzy, który ma swoje zalety i wady. W trakcie poszukiwania potrzebnych kursów lub odpowiedzi na pytania użytkownicy mogą trafić na niewiarygodne źródła. Poniżej przykład reklamy pewnego kursu języka rosyjskiego dla biznesmenów. Podkreślone wyrazy zawierają błędy gramatyczne albo leksykalne.

Российский язык для фирм

навыки свободы в общении в учреждениях и организациях, умение пообщаться с российскими торговцами
писание сочинений, диктантов
российский язык, предназначенный для общения в торговле
российская грамматика на продвинутом уровне, более трудные тексты для чтения, диктанты, навыки писания сочинений, чтение, писание, слушание текстов,

Переводы реализуются с польского языка на российский и с российского на польский. Осуществляется при взаимном согласии в договоренном месте и времени.

O niskim poziomie tego produktu informacyjnego świadczą:

1. błędy semantyczno-leksykalne: *торговцы* zamiast *продавцы, коммерсанты*; nierozróżnianie przymiotników *русский* (o języku, gramatyce, człowieku, o wszystkim, co związane z narodowością) oraz *российский* (o paszporcie, hymnie, rządzie, o wszystkim, co jest związane z państwem); niepoprawna łączliwość leksykalna (*навыки свободы, в оговоренном месте и времени*);
2. błędy derywacyjne: *чтение, писание, слушание текстов* zamiast *чтение, прослушивание текстов и письмо*;
3. błędy gramatyczne: *умение пообщаться* zamiast *умение общаться, в торговле* zamiast *в торговле, реализуются* zamiast *реализуются*.

Jako przykład niedostatecznej znajomości niuansów językowych może posłużyć zjawisko pomyłki w przetłumaczeniu czasownika pod względem jego aspektu (fragment audiosłowniczka).

Słowo (j. rosyjski)	Tłumaczenie (j. polski)
<i>надать</i>	upaść
<i>оставаться</i>	zostać
<i>выходить</i>	wyjść

Wiadomo, że w językach słowiańskich aspekt czasownika odgrywa ogromną rolę w eksplikacji semantycznej, więc błędy w tej sferze rzutują na ogólne rozumienie wyrazu, zdania czy całego tekstu, doprowadzając do problemów w komunikacji.

Niestety brak kontroli to nie tylko wielka swoboda, lecz także brak gwarancji jakości produktu informacyjnego oraz czynnik, w obliczu którego musimy włączyć samocenzurę, umiejętności fachowe oraz wyczucie językowe.

Zasoby na polskojęzycznych stronach internetowych

Przytoczone powyżej negatywne przykłady mogą zniechęcać do korzystania z zasobów sieci. W polskojęzycznym Internecie można znaleźć jednak wiele dobrych jakościowo materiałów. Poniżej prezentuję kilka przykładów godnych polecenia stron, z których śmiało mogą korzystać nauczyciele języka rosyjskiego.

1. Kurs [Rosyjski na Szóstkę](#) – opracowany i nagrany przez Lilianę Drożdżik jest wykonany w formie interaktywnego materiału e-learningowego. Posiada wszystko to, co jest potrzebne do skutecznej i komfortowej nauki: objaśnienia nauczyciela, nagrania wymowy, ćwiczenia interaktywne do utrwalania wiadomości z lekcji, podsumowania lekcji.
2. Portal [jRosyjski](#) – zaprasza na darmowy kurs złożony z 25 lekcji, które są wysyłane e-mailem co drugi dzień. Kurs zawiera m.in. alfabet rosyjski, deklinacje i koniugacje, przydatne w porozumiewaniu się słówka oraz popularne zwroty używane w języku rosyjskim. Kurs adresowany jest przede wszystkim do osób dopiero zaczynających naukę języka, ale nauczyciele także mogą korzystać z materiałów tego portalu do przygotowania uczniów do egzaminów z języka rosyjskiego.
3. [Rosyjski Tylko Ze Mną](#) – proponuje dość ciekawe podejście do pokonania trudności z rosyjskim alfabetem i akcentem:

Lekcja

Zanim przejdziemy do lekcji, muszę Ci podać kilka istotnych informacji dotyczących naszego kursu. Rosyjski alfabet różni się od polskiego. Po każdej lekcji będę Ci wyszczególniała litery pojawiające się w niej, aż do całkowitego wprowadzenia alfabetu.

Druga sprawa to akcent. W języku rosyjskim nie jest on związany z przedostatnią sylabą, jak to ma miejsce w języku polskim. Może padać na różne sylaby. Ja będę go zaznaczała w nowych wyrazach poziomą kreską pod samogłoską, która występuje w sylabie akcentowanej. Ułatwi Ci to naukę i wymowę. Jednak wiedź, że podkreślenie to spełnia jedynie rolę pomocniczą i w gazetach czy książkach go nie znajdziesz, no chyba że są to książki, z których można uczyć się rosyjskiego. Rozmowę zazwyczaj zaczynamy od przywitania się – „cześć” to po rosyjsku:

И (mała litera to: и)

– odpowiednik polskiej litery „p”;

р (duża litera to: Р)

– odpowiednik polskiej litery „r”;

И (duża litera to: И)

– odpowiednik polskiej litery „i”;

В (duża litera to: В)

– odpowiednik polskiej litery „w”;

е (duża litera to: Е)

– to połączenie „i” oraz „e”; czytamy jak „ie” – w środku wyrazu i jak „je” na początku wyrazu oraz po samogłosce;

Т (duża litera to: Т)

– odpowiednik polskiej litery „t”.

W ten oto sposób rozszyfrowaliśmy rosyjskie litery w słowie powitalnym: *Привет!*

4. Kurs do nauki ze słuchu – w nauce języka obcego, w tym rosyjskiego, ogromną rolę odgrywa słuchanie. Zanim zaczniemy sami w naturalny sposób formułować zdania po rosyjsku, musimy spędzić wiele godzin, słuchając innych osób posługujących się tym językiem, najlepiej *native speakerów*.

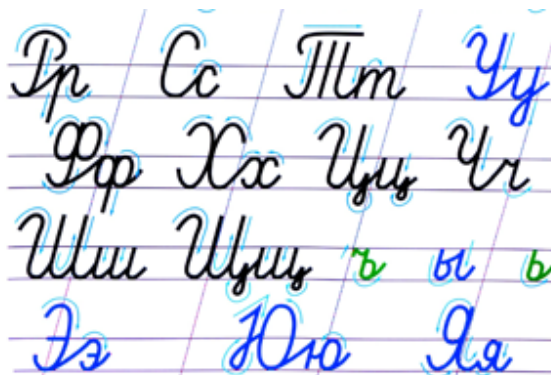
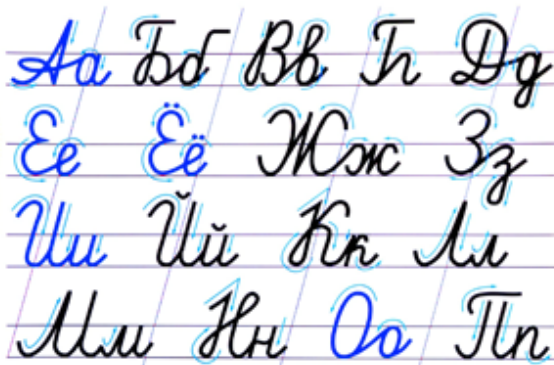


Zasoby RUNETU

Rosyjskojęzyczna przestrzeń wirtualna jest niezwykle obszernym źródłem wiedzy i materiałów. Odpowiedzi na najróżniejsze pytania językowe można znaleźć na stronach:

1. [Ruscorpora](http://ruscorpora.ru) – ten portal to system informacyjny utworzony na podstawie tekstów, przeznaczony do badań nad leksyką i gramatyką, sprawdzenia uzusu wyrazów, zawiera ok. 300 mln słów, korpus multimedia, przykłady z języka potocznego, akcentologii itp.;
2. gramota.ru – obszerne źródło wiedzy lingwistycznej, literaturoznawczej oraz informacji o aktualnych wydarzeniach świata rusycystyki, daje także możliwość sprawdzenia pisowni słowa, składni i interpunkcji online oraz znalezienia znaczenia wyrazu online;
3. grammar.ru – ten portal jest poświęcony kulturze mowy pisemnej, zawiera reguły i ćwiczenia gramatyczne, testy, porady metodyczne dla przeprowadzenia lekcji w szkole oraz najróżniejsze konkursy, publikacje o aktualnych problemach rusycystyki i listę najnowszych podręczników;
4. doc-style.ru – zawiera wzory tekstów dokumentów, typowe konstrukcje pisania listów, ofert, podań, umów i innej dokumentacji;

pomysły dla aktywnych



5. [Russian on-line](#) – proponuje dla poziomu elementarnego: kurs fonetyki i pisowni (122 nagrań wideo, 1109 ćwiczeń) zorientowany na użytkowników języka angielskiego i francuskiego z zadaniami sformułowanymi w tych językach; alfabet rosyjski z przykładami dźwiękowymi; rosyjskie liczebniki; gramatykę (44 tematy, 1370 ćwiczeń); dla poziomu bazowego; gramatykę (24 tematy, 720 ćwiczeń); tematy leksykalne w rubryce *Porozmawiajmy po rosyjsku!* (24 tematy: «Приветствие», «Прощание», «Знакомство», «Комплименты», «Благодарность», «Извинение», «Просьба», «Погода», «Деньги» itp.).

Wiele ważnych informacji można znaleźć także na portalach: www.russkoeslovo.org, www.mapryal.edu, www.ropryal.edu, www.philol.ru (Uniwersytet Moskiewski), www.ruslang.ru (Instytut Puszkina), www.gi-akademie.com/ru/new_video.

Zakończenie

Nowe technologie rozwijają się o wiele szybciej niż umiejętności psychologiczne samego człowieka. Wynaleziono już różnego rodzaju urządzenia usprawniające i przyspieszające naukę języków obcych. Gdyby wynaleźć coś takiego, żeby od razu móc rozumieć innego człowieka... To jest kwestia raczej utopijnej przyszłości. Dzisiaj mamy do dyspozycji Internet. Nauka języka rosyjskiego online pozwala obcokrajowcom, w tym Europejczykom, na głębsze poznanie rosyjskiej kultury oraz realiów życia współczesnej Rosji. Dla użytkowników rosyjskich możliwość komunikacji z rówieśnikami w sferze zawodowej jest bodźcem do integracji z dzisiejszą Europą.

Bibliografia

- Сысоев, П.В., Евстигнеева, М.Н. (2008) *Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку*. В: *Иностранные языки в школе*, № 6.
- Репина, Е.В. (2009) *Использование компьютерных игровых программ для обучения английскому языку в начальной школе*. В: *Английский язык*, Изд. дом «Первое сентября», № 6.
- Беляева, Л.А., Иванова, Н.В. (2008) *Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам*. В: *Иностранные языки в школе*, №4.
- Нагоров, П.С. *Педагогическая информационная генеративно-семантическая технология формирования психических свойств человека* [online] [dostęp 30.10.2012] <<http://pnagorov.com/article/18>>.
- Chlebda, B. (2004) *Przewodnik po stron@ch Runetu* [online] [dostęp 20.09.2012] <<http://indeks.uni.opole.pl/pdf/indeks-5354.pdf>>.
- Rębiś, E. *Wykorzystanie Internetu w nauczaniu. I LO im. Książąt Pomorskich w Rumi* [online] [dostęp 14.07.2012] <<http://www.lo1.rumia.pl>>.
- Koralewska, E. *Trendy w nauczaniu języków obcych*. [online] [dostęp 08.09.2012] <GazetaEdukacja.pl>.

[Daria Smirnowa]

Absolwentka polonistyki Uniwersytetu Moskiewskiego, docent katedry języka rosyjskiego i innych języków słowiańskich Akademii Dyplomatycznej MSZ Rosji.



[Izabela Jaros]

Kreatywne wykorzystanie tablicy interaktywnej w edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko) wcale nie musi wiązać się z zakupem nowych programów. W artykule prezentujemy, w jaki sposób przygotować własne interaktywne ćwiczenia.

Jedną z najmłodszych cyfrowych technologii jest tablica interaktywna. Dzięki różnorodnym zastosowaniom narzędzie to może stać się katalizatorem w procesie kształcenia na każdym etapie edukacyjnym, gdyż posiada ogromny potencjał dydaktyczny, który z jednej strony znacznie uatrakcyjnia oraz usprawnia proces nauczania, a z drugiej – spełnia oczekiwania współczesnych uczniów, należących do Generacji Y, tj. pokolenia cyfrowego, które nie zna życia bez komputera czy Internetu.

Na rynku wydawniczym dostępne jest różnorodne oprogramowanie do tablic interaktywnych. Niezwykle bogata

jest oferta wydawnictw językowych, które najczęściej oferują oprogramowanie kompatybilne z wybranym podręcznikiem do nauki języka obcego. Jednakże tablice wyposażone są również we własne oprogramowania, które umożliwiają nauczycielom tworzenie oryginalnych materiałów dydaktycznych. W artykule przedstawione zostały przykładowe ćwiczenia o tematyce bożonarodzeniowej z wykorzystaniem oprogramowania tablicy SMART Board. Zaprezentowane ćwiczenia dotyczą nauczania języka angielskiego w edukacji początkowej. Jednakże sam schemat można zastosować do przygotowania ćwiczeń w dowolnych językach obcych, również na innych etapach edukacyjnych.

pomysły dla aktywnych

Poniżej zaprezentowany został schemat opracowywania własnych interaktywnych ćwiczeń.

Schemat ćwiczeń

1. Wybieramy nowy plik programu Notebook
2. Wybieramy galerię (obrazek w lewym górnym rogu)
3. Wybieramy folder *Lesson Activity Toolkit 2.0*
4. Wybieramy podfolder *Activities*
5. Testujemy różne ćwiczenia, np.
Anagram, Category sort-image, Image arrange itd.

Przykładowe ćwiczenia

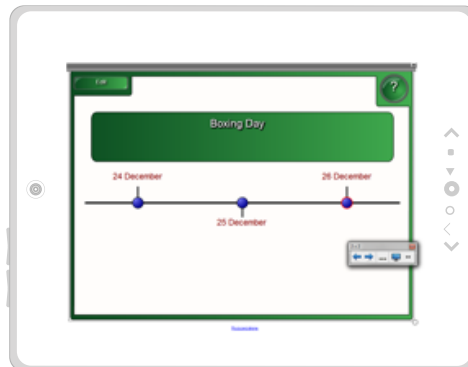
1. Timeline reveal

Z folderu *Activities* należy wybrać podfolder i jednocześnie szablon ćwiczenia o nazwie *Timeline reveal*.

- a. Otworzyć *Interaktywne i multimedia* i wybrać kolor szablonu. Należy dwukrotnie kliknąć wybrany szablon w celu jego aktywowania lub przeciągnąć wybrany szablon na nową stronę programu SMART Notebook, lub też z listy rozwijanej w prawym górnym rogu szablonu wybrać opcję *Wstaw* w programie Notebook.
- b. Każde ćwiczenie przygotowuje się w trybie edycji. W tym celu należy kliknąć *Edit* i przygotować ćwiczenie, czyli z listy rozwijanej *Number of dates* wybrać liczbę dat, które wyświetlą się w ćwiczeniu. Na białych polach wpisać potrzebne daty oraz krótki tekst charakteryzujący określoną datę.



- c. Kliknąć przycisk OK w celu sprawdzenia, jak działa ćwiczenie. Daty pojawiają się na linii w porządku chronologicznym. Po wybraniu daty – dotknięciu jej palcem – pojawia się opis z nią związany. W zaprezentowanym ćwiczeniu przed dotknięciem daty uczeń powinien właściwie ją odczytać oraz podać angielską nazwę dnia związanego ze świętami Bożego Narodzenia.



W celu utworzenia nowego ćwiczenia należy dodać nową stronę i wybrać inny szablon ćwiczenia.

2. Pairs

Kolejna propozycja ćwiczenia nosi nazwę *pelmanism*. To ćwiczenie jest rodzajem gry pamięciowej, polegającej na znalezieniu pasujących par – w tym przypadku przedmiotów związanych ze świętami bożonarodzeniowymi.

W celu przygotowania tego ćwiczenia należy wybrać szablon *Pairs* z folderu *Activities* oraz dokonać wyboru koloru szablonu. Po aktywowaniu szablonu należy przygotować ćwiczenie w trybie edycji, czyli wybrać liczbę par obiektów, które chcemy wykorzystać oraz przeciągnąć obrazki na białe pola. Bogatym źródłem materiału obrazkowego jest dostępny w oprogramowaniu folder *Zasadnicze składniki galerii*. Obrazki wykorzystane w poniższym ćwiczeniu przeciągnięte zostały z podfolderu *Boże Narodzenie (Zasadnicze składniki galerii -> Ludzie i kultura -> Specjalne okazje -> Święta -> Boże Narodzenie)*.



Po przygotowaniu ćwiczenia sprawdzamy jego działanie. Uczniowie podchodzą pojedynczo do tablicy interaktywnej,

pomysły dla aktywnych

wymawiają dwie liczby oraz dotykają palcem prostokąt (karty) z wywołanymi cyframi. W tym momencie karty obracają się, odsłaniając ukryty obrazek. Uczeń powinien nazwać pokazane przedmioty w języku angielskim.



3. Image select

Kolejna propozycja ćwiczenia polega na wybraniu przedmiotu oraz jego nazwy.

W celu przygotowania tego zadania należy wybrać szablon *Image select* oraz jego kolor. Tak jak w przypadku poprzednich ćwiczeń i to należy przygotować w trybie edycji, czyli przeciągnąć odpowiednie obrazki oraz dopisać ich nazwy.



W tym ćwiczeniu w centralnym oknie szybko zmieniają się obrazki przedstawiające wybrane przedmioty. Uczeń podchodzi do tablicy wybiera-dotyka wybrany obrazek oraz jego poprawną nazwę z trzech przedstawionych propozycji odpowiedzi.



4. Sentence arrange

Ostatnia propozycja bożonarodzeniowego ćwiczenia to układanie zdań we właściwej kolejności.

Przygotowanie zadania należy rozpocząć od wyboru szablonu *Sentence Arrange* z folderu *Activities* oraz jego koloru z zakładki *Interaktywne i multimedia*. W trybie edycji w białe pola należy wpisać wyrazy, wyrażenia, zdania we właściwej kolejności. W zaprezentowanym przykładzie wykorzystany został list do św. Mikołaja.



Następnie należy wybrać przycisk OK i sprawdzić, jak działa ćwiczenie. Wpisane elementy pojawią się w innej kolejności. Uczniowie mają za zadanie poukładać zdania we właściwej kolejności, przeciągając kolorowe paski.



pomysły dla aktywnych



W powyższych ćwiczeniach wykorzystane zostały wybrane przykłady szablonów, dostępne w oprogramowaniu SMART Notebook. Warto przetestować pozostałe, również interesujące propozycje szablonów. W tym miejscu należy podkreślić, że w oprogramowaniu dostępnych jest wiele innych narzędzi, które umożliwiają nauczycielom opracowywanie ćwiczeń dostosowanych do potrzeb dydaktycznych. Warto również odwiedzić stronę <http://exchange.smarttech.com/search.html> i zapoznać się z przykładowymi zasobami edukacyjnymi przygotowanymi w programie SMART Notebook.

Multitablica oparta na interaktywnej technologii posiada wiele zalet wspomagających proces nauczania. D. Martin (2009:9-11) do najważniejszych walorów tego środka dydaktycznego zalicza:

- prezentację treści kształcenia w interesujący, wielozmysłowy sposób;
- nieograniczone możliwości prezentacyjne;

- dostosowanie form nauczania do potrzeb edukacyjnych uczniów o odmiennych stylach uczenia się i różnych typach inteligencji;
- oparcie nauczania na kluczowych elementach skutecznego uczenia się: widzenie, słyszenie, mówienie, działanie;
- zwiększenie poziomu zapamiętywania oraz rozumienia prezentowanego materiału nauczania;
- zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów oraz nauczycieli;
- rozwijanie kreatywności nauczających i nauczanych;
- zwiększenie dynamiki lekcji;
- nauczanie przyjazne dla środowiska – zmniejszenie użycia materiałów w formie papierowej;
- wielokrotne wykorzystywanie materiału lekcyjnego dzięki możliwości zapisu całych lekcji;
- ograniczenie czasu potrzebnego na przygotowanie lekcji;
- lepsza współpraca nauczyciela z uczniami, którzy oczekują zastosowania nowoczesnych technologii w szkole.

Powyższa lista korzyści wynikających ze stosowania tablicy interaktywnej, choć jest dość długa, nie wyczerpuje całego jej potencjału. Jednakże do najcenniejszych właściwości tablic elektronicznych należy możliwość kreatywnego wykorzystania specjalistycznego oprogramowania, w które są wyposażone. Każdy nauczyciel może przygotować lekcje, dostosowując je do potrzeb edukacyjnych konkretnej grupy uczniów. Pomimo że zaprojektowanie takich zajęć wymaga wcześniejszego przygotowania materiałów dydaktycznych, jest to inwestycja w przyszłość, gdyż lekcje można zapisać w pamięci komputera i wykorzystać w kolejnych latach pracy dydaktycznej.

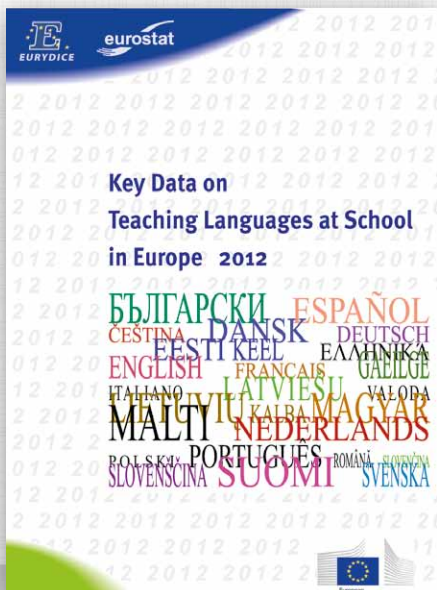
Bibliografia

- Martin, D. (2009) *Activities for Interactive Whiteboard*. London: Helbling Languages.

[Izabela Jaros]

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

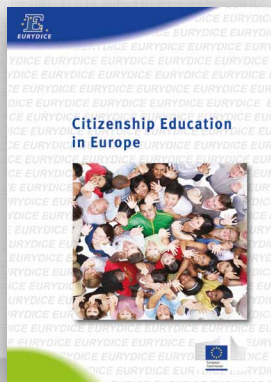
! ZROZUMIEĆ EDUKACJĘ W EUROPIE



o nauczaniu języków obcych
w szkołach w Europie 2012

o edukacji
w Europie 2012

o kształceniu
i innowacjach
z zastosowaniem TIK
w Europie



o edukacji obywatelskiej
w Europie

Dowiedz się więcej:

www.eurydice.org.pl

Co drugi Europejczyk jest w stanie rozmawiać w co najmniej jednym języku oprócz ojczystego.

