

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[języki:obce]

w szkole]

NR 4/2016

ISSN: 0446-7965

TEMAT NUMERU

Kompetencje nauczycieli języków obcych

HALINA CHODKIEWICZ

Szczególne miejsce
czytania w nauce
języka obcego

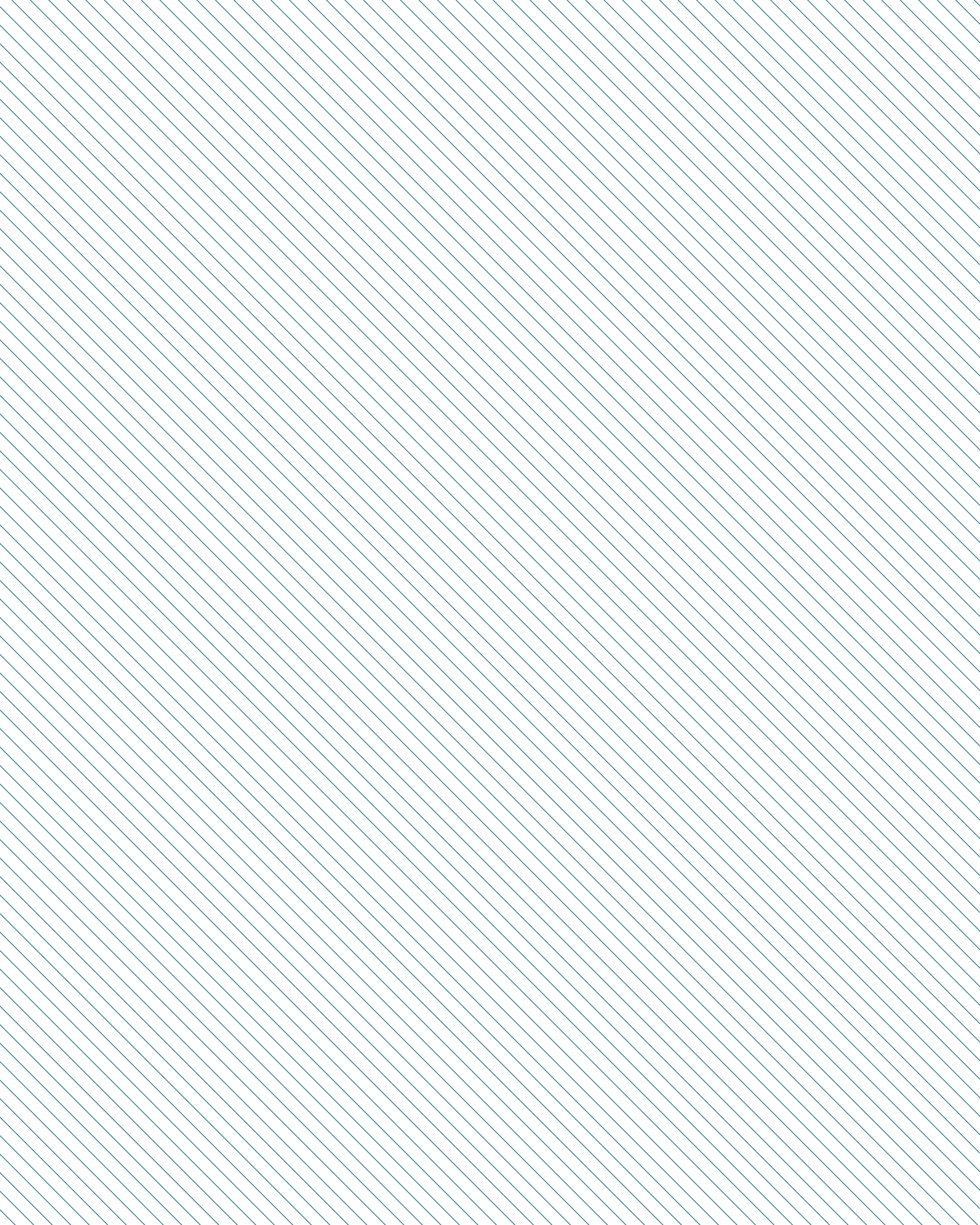
JOANNA NIJAKOWSKA

Nauczyciel języka
obcego wobec
specyficznych
trudności
w uczeniu się

ANNA OĞUZ

Pierwsza pomoc
w nagłych wypadkach,
czyli lekcja
angielskiego bez
przygotowania





Martin Heidegger w opublikowanym w 1959 r. zbiorze rozpraw pt. *W drodze do języka* napisał *Język bez wątpienia należy do najbliższego sąsiedztwa człowieka. Język spotykamy wszędzie. Nie można tedy się dziwić, że człowiek, skoro tylko, myśląc rozgląda się po tym, co jest, zaraz trafia na język, aby określić go miarodajnie ze względu na to, czym się on okazuje*. Przez ostatnie pięć lat języki obce były moim i mojego zespołu redakcyjnego najbliższym otoczeniem. Dziś oddajemy w Państwa ręce 20. numer *Języków Obcych w Szkole*, które z pasją codziennie redagowaliśmy, próbując wraz z autorami kolejnych artykułów miarodajnie opisać nie tyle istotę języków, ile sens, metody i sposoby oceniania ich nauczania i uczenia się. Od 13 marca 2011 r. prawie 400 tys. czytelników „trafiło” na *Języki Obce w Szkole*, które ukazują się w wersjach online dostępnych na wszystkie typy czytników tekstów. Ponad 500 autorów polskich i zagranicznych zamieściło w tym okresie na łamach JOwS swoje artykuły. Wielu z nich zgodziło się też zaprezentować swoje tezy podczas organizowanych przez redakcję konferencji i seminariów. Niektóre z tekstów były przyczynkiem żywej polemiki, inne inspirowały do stosowania innowacji edukacyjnych, wiele wyjaśniało proponowane zmiany w systemie kształcenia językowego, niejeden zwracał uwagę na tak ważne tematy, jak specjalne potrzeby edukacyjne, szereg dotyczył wyników badań nad kompetencjami językowymi uczniów a mnóstwo prezentowało materiały dydaktyczne, dzięki którym nauka języków w szkole i poza nią staje się coraz bardziej nowoczesna i atrakcyjna.

Wzorem poprzednich numerów w niniejszym wydaniu JOwS znajdują Państwo wiele interesujących artykułów poświęconych przede wszystkim, niezwykle ważnej z punktu widzenia nauczyciela, kwestii kompetencji zawodowych niezbędnych do efektywnego nauczania języków obcych na wszystkich poziomach edukacji. Uczestnicy wrześniowej konferencji pt. *Języki do zadań specjalnych* znajdują też teksty będące kontynuacją tematu przygotowania uczniów do komunikacji zawodowej w środowisku pracy. Polecamy też artykuł prof. Haliny Chodkiewicz o *Szczególnym miejscu czytania w nauce języka obcego*. Zainteresowanie powinny również wzbudzić teksty prezentujące materiały praktyczne oraz artykuł Anny Oğuz, o tym, jak prowadzić lekcję angielskiego *pozornie bez przygotowania*.

Umberto Eco w swoich *Zapiskach na pudełku zapatek* w felietonie pt. *Jak pisać wstępy*, zamieścił takie zdanie: *Zręczność formułowania podziękowań świadczy o klasie uczonego*. Nie wiem, czy moje podziękowania będą zręczne, wiem, że szczerze chciałabym podziękować wszystkim osobom, które tworzyły JOwS w ciągu ostatnich pięciu lat. Żaden numer nie zostałby domknięty bez całkowitego zaangażowania kompetentnego zespołu redakcyjnego. Publikacje kolejnych numerów zawdzięczają swoją spójność i logikę tematyczną niezwykle członkom rady programowej czasopisma, którzy swoją wiedzą i doświadczeniem wspierali nas przy tworzeniu i realizacji kolejnych planów wydawniczych. Niemożliwe byłoby wydanie któregośkolwiek z numerów bez wspaniałych autorów, którzy z pełnym zaufaniem powierzali nam swoje teksty, dzieląc się z Państwem swoją myślą glottodydaktyczną, wynikami badań oraz pomysłami na niestandardowe lekcje języków obcych. Niezwykle cennym wsparciem naszych wysiłków, mających na celu ciągłe podnoszenie jakości pisma oraz zachowanie wysokiej kultury języka artykułów w nim publikowanych, byli współpracujący z redakcją recenzenci. I, *last but not least*, zakończenie prac nad każdym wydaniem kwartalnika było możliwe dzięki stanowczemu *dość!* naszych utalentowanych grafików, którzy cierpliwie dopieszczaali kolejne wersje pisma, wprowadzając i ...6. i ...7. korektę.

Kończąc, ostatni w swojej karierze redaktora naczelnego JOwS, wstępniak do grudniowego, przedświątecznego numeru AD 2016, chciałabym Państwu przytoczyć pewną historię. Kiedy w 1938 r. prof. Aleksander Lech Godlewski prowadził na wyspach Polinezji badania etnograficzne, przewodca plemienia, które gościło profesora, poprosił go, by ten zanucił pieśń, która najlepiej oddaje ducha jego narodu. Kiedy z ust profesora popłynęły słowa *Lulajże Jezuniu*, wódz odparł: *Teraz rozumiem ducha twojego plemienia*. W imieniu swoim i całej redakcji JOwS życzę Państwu, by w czasie tych nadchodzących Świąt, niezależnie, w jakim kraju i w jakim języku będą Państwo śpiewać kolędy, rozumieli Państwo ducha najbliższych osób, a dzięki lekturze *Języków Obcych w Szkole* umieli przekazać to zrozumienie swoim uczniom.

ANNA GRABOWSKA
REDAKTOR NACZELNA JOwS

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	Anna Grabowska
SEKRETARZ REDAKCJI	Małgorzata Janaszek-Bazanek
REDAKCJA I KOREKTA	dr Agnieszka Karolczuk
REDAKTORZY WSPÓŁPRACUJĄCY	Beata Płatos, Beata Maluchnik
WYDANIE INTERNETOWE	Weronika Skaczkowska
PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD	RZECZYOBRAZKOWE
PRZYGOTOWANIE DO DRUKU I SKŁAD	Piotr Konopka
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	„Języki Obce w Szkole” ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska	Kierownik Zakładu Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS – przewodnicząca Rady Programowej JOwS
PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak	Rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
DR Clarinda Calma	Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie
DR Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
DR Paweł Poszytek	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
DR Wojciech Sosnowski	Kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW
Aleksandra Ratuszniak	Dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi
Danuta Szczęsna	Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016

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.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Katarzyna Paczuska, Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Marek Muszyński

Przygotowanie do zawodu nauczycieli języka angielskiego w Polsce i Europie w świetle zaleceń europejskiej polityki językowej

4

Magdalena Sowa

Nauczyciel języka specjalistycznego: pomiędzy standardami kształcenia a rzeczywistością zawodową

12

Małgorzata Pamuła-Behrens

Pani od języka, czyli o kompetencjach zawodowych nauczycieli języków obcych pracujących w przedszkolu

18

Mariola Fiema

Kształcenie językowe osób w wieku późnej dorosłości – proces standardowy czy wyzwanie?

24

Joanna Nijakowska

Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się

32

Monika Janicka

Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwań dydaktyki włączającej

39

Katarzyna Karpińska-Szaj, Marta Szymańska

Nauczyciel badaczem: pozyskiwanie i wykorzystywanie korpusu językowego uczniów w badaniu w działaniu

47

Krystyna Miłułka

O wartości praktyk pedagogiczno-dydaktycznych w kształceniu językowym na przykładzie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego

53

Radosław Kucharczyk, Krystyna Szymankiewicz

Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego

64

Monika Łakuta

Nauczyciel języka obcego przygotowujący
do matury międzynarodowej (IB) **71**

Jolanta Okuniewska

w rozmowie z Małgorzatą Janaszek-Bazanek

Nie tracić radości uczenia **76**

SPRAWNOŚCI RECEPTYWE

Halina Chodkiewicz

Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego **79**

JĘZYKI SPECJALISTYCZNE

Birthe Mousten

From specialized content to popularized content,
or: the challenge of specialized communication
to laypeople! **86**

LEKSYKA

Łukasz Kopacz

O przekazywaniu znaczenia i nauczaniu
słownictwa na lekcji języka obcego **91**

NAUCZANIE DZIECI

Maria Bogucka

Przedszkolak poznaje siebie.
Ja cielesne i *Ja* społeczne w grach i zabawach
na zajęciach z języka angielskiego **97**

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Anna Oğuz

Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach,
czyli jak poprowadzić lekcję języka angielskiego
(pozornie) bez przygotowania **102**

Agata Jackiewicz

Gry planszowe i karciane jako narzędzie
do rozwijania umiejętności mówienia
na zajęciach z języków obcych **107**

Anna Cieniuch-Król, Tomasz Chudak

Wiele jest jeszcze do odkrycia. Scenariusze lekcji
z języka hiszpańskiego inspirowane powieścią
Don Quijote de la Mancha Miguela de Cervantesa **110**

Izabela Witkowska

Mike and Lilly on a desert island **115**

SPRAWOZDANIA

Anna Grabowska, Agnieszka Karolczuk

Języki do zadań specjalnych. Podsumowanie
konferencji Europejskiego Dnia Języków 2016 **118**

Jarosław Kilon

English Teaching Market – wyjątkowa
konferencja metodyczna **124**

ABSTRACTS

126

Przygotowanie do zawodu nauczycieli języka angielskiego w Polsce i Europie w świetle zaleceń europejskiej polityki językowej

KATARZYNA PACZUSKA,
AGATA
GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ,
MAREK MUSZYŃSKI

Od szkół wymaga się obecnie, by uczyły większe i bardziej zróżnicowane pod względem potrzeb edukacyjnych grupy uczniów, a jednocześnie oczekuje się od nich wyników wyższych niż kiedykolwiek w historii edukacji. Mało kto wierzy, że cel ten można osiągnąć bez radykalnych zmian w sposobie nauczania, a zatem także w sposobie przygotowania nauczycieli do zawodu.

Jakie kompetencje muszą wykształcić nauczyciele oraz jakich warunków do własnego rozwoju zawodowego potrzebują, by sprostać tak ambitnie zakrojonemu projektowi? Z czym i na jakim etapie przygotowania do zawodu powinni się zapoznać, by pozbyć się przyzwyczajęń wyniesionych z systemu, w którym sami się uczyli, systemu, który – jeśli w ogóle był funkcjonalny i efektywny – nastawiony był na rezultaty właściwe dla swoich czasów? Choć pytania te można odnieść do niemal każdego przedmiotu szkolnego, szczególnie trafnie zdaje się ono opisywać wyzwania, przed jakimi stoi przygotowanie nauczycieli języków obcych w Europie. Opanowanie dwóch języków obcych w ciągu obowiązkowej nauki przez każdego obywatela Unii Europejskiej¹ (European Commission 2012a), z uwzględnieniem rozmaitych czynników, takich jak objęcie nauką uczniów o różnym poziomie biegłości w języku nauczania, wysokie wymagania na zajęciach z innych przedmiotów szkolnych, zmiany w sposobie organizacji czasu pozaszkolnego – to projekt realny tylko przy założeniu szczególnych kompetencji nauczających. Jeśli do tych wyzwań dodać kolejne, związane z koniecznością zapewnienia bardziej elastycznego trybu zdobywania i uznawania kwalifikacji przez nauczycieli, także w wymiarze międzynarodowym – uwiadacznia się złożoność adekwatnego przygotowania na-

uczycieli języków obcych do zawodu. W tej perspektywie kształcenie nauczycieli wymaga wielowątkowej refleksji, dotyczącej zarówno wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które nauczyciel powinien posiadać, jak i właściwego czasu i okoliczności ich nabywania, podtrzymywania i rozwijania.

Ustanawiając ambitne cele powszechnej wielojęzyczności, twórcy europejskiej polityki językowej wskazywali również na konieczność zmiany tradycyjnego sposobu kształcenia nauczycieli. Do działań ukierunkowanych na upowszechnienie i intensyfikację nauki języków obywateli Europy, stopniowo dodawali zatem propozycje inicjatyw i dokumentów rewidujących przygotowanie do zawodu i doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych. Za najbardziej istotne z nich uznaje się obecnie: *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (EPLTE, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*) (Kelly i Grenfell 2004); *The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education* (EPOSTL, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*) (Newby i in. 2007), *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education* (Muresan, Heyworth,

Mateva i Rose 2007) oraz *TrainEdKit* (Matei, Bernaus, Heyworth, Pohl i Wright 2007), przy czym ostatni zestaw dokumentów dotyczy głównie szkolenia nauczycieli języków obcych do roli osób kształcących przyszłych nauczycieli (Diadori 2012).

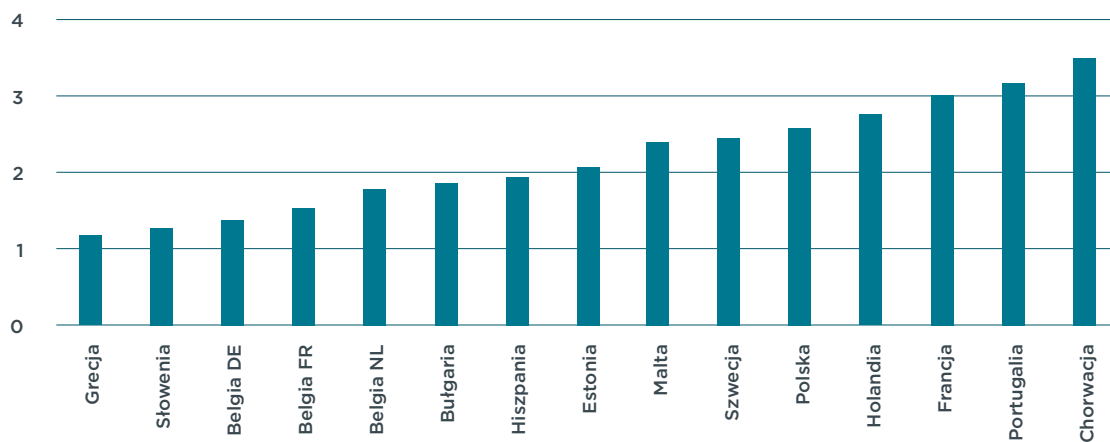
Dokumenty te, choć poprzedzone niekiedy systematycznym zbieraniem i analizą informacji (Kelly 2008, Kelly i in. 2002, Diadori 2012), mają zasadniczo charakter programowy – wskazują drogi rozwoju systemu kształcenia nauczycieli języków, lecz nie dają wyobrażenia o rzeczywistym przebiegu i o treściach kształcenia ani o powszechności propagowanych praktyk. Nie pozwalają oszacować, jaka jest recepcja zaleceń polityki językowej wśród nauczycieli poszczególnych krajów Europy, a co za tym idzie – same w sobie nie są w pełni skutecznym narzędziem tworzenia krajowych polityk publicznych. Dopiero zestawienie ich z informacjami dotyczącymi faktycznego wykorzystania promowanych rozwiązań i narzędzi daje podstawę do realistycznego planowania zmian w poszczególnych systemach oświatowych, oczywiście z uwzględnieniem tradycji i społecznego kontekstu kształcenia językowego w danym kraju.

Jak dotąd, jedyne porównywalne, reprezentatywne dane dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych w Europie pochodzą ze zrealizowanego w 2011 r. *Europejskiego badania kompetencji językowych (European Survey on Language Competences – ESLC)*. Zlecone przez Komisję Europejską międzynarodowe badanie biegłości językowej uczniów szkół ponadpodstawowych², oprócz części dotyczącej pomiaru kompetencji zawierało szeroko zakrojoną część kontekstową obejmującą badanie kwestionariuszowe dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów

(European Commission 2012b). Komponent badania nauczycieli zrealizowano w 14 krajach Unii Europejskiej wśród 5270 nauczycieli dwóch najczęściej nauczanych języków obcych na poziomie ponadpodstawowym w danym kraju. W Polsce badaniem objęto 399 nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego pracujących w reprezentatywnej próbie 146 gimnazjów z całego kraju (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013).

Wśród zagadnień objętych badaniem kwestionariuszowym nauczycieli języków obcych ESLC znajduje się między innymi blok pytań dotyczący treści i wymiaru kształcenia początkowego i doskonalenia zawodowego. Część pytań nawiązuje do kluczowych zaleceń dokumentów programowych europejskiej polityki językowej. Zestawienie deklaracji nauczycieli z zapisami tych dokumentów daje powierzchowny, ale oparty na doświadczeniach i percepcji nauczycieli, wgląd w to, w jakim stopniu elementy aktualnie uznawane za kluczowe w kształceniu przyszłych dydaktyków języków obcych obecne były w ich przygotowaniu do wykonywania zawodu. Poniżej przedstawiamy zatem informacje dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie zebrane w badaniu ESLC, analogiczne do tych w dokumentacji europejskiej, w szczególności w leżącym u podstaw późniejszych dokumentów, wypracowanym przez zespół Kelly'ego i Grenfella, *Europejskim profilem kształcenia nauczycieli języków obcych* (2004, 2006)³. Ze względu na objętość materiału i przejrzystość jego prezentacji, przytoczone dane, zarówno dotyczące Polski, jak i innych krajów uczestniczących w badaniu, obejmują wyłącznie nauczycieli języka angielskiego.

RYSUNEK 1. Średni okres trwania praktyk pedagogicznych nauczycieli języka angielskiego (w miesiącach) w podziale na kraje



Organizacja kształcenia przygotowującego do zawodu

Postawione na początku artykułu pytanie dotyczące formatywnych doświadczeń przyszłego nauczyciela wyraża ważny aspekt podejścia do kształcenia nauczycieli języków obcych, prezentowany w takich dokumentach, jak EPLTE czy EPOSTL, w których okoliczności i tryb zdobywania wiedzy i umiejętności są niemalże równie ważne, jak zakres przekazywanych treści. Autorzy *Europejskiego profilu* wprost postulują zrównanie statusu wiedzy akademickiej, nabywanej w murach uczelni, i tej zdobywanej podczas praktyki nauczycielskiej (Kelly i Grenfell 2006:7). Aby jednak praktyka nauczycielska mogła stać się dla studenta realnym źródłem wiedzy, kluczowa jest zarówno jej organizacja, jak i odpowiedni czas jej trwania. Tymczasem deklarowany przez nauczycieli średni wymiar praktyk szkolnych w żadnym z krajów uczestniczących w badaniu ESLC nie przekroczył 4 miesięcy, a w większości z nich był krótszy niż 2 miesiące (Rysunek 1.). Według deklaracji polskich anglistów, ich praktyki trwały średnio nieco powyżej 2,5 miesiąca (2,61), nieznacznie więcej niż średnia europejska (2,42).

Choć stosunkowo długi czas praktyk polskich nauczycieli może cieszyć, należy zadać pytanie, czy jest on wystarczający, by spełniły one przypisaną im funkcję. Zgodnie z najlepszymi rozwiązaniami w tej dziedzinie, Kelly i Grenfell postulują ścisłe połączenie wiedzy teoretycznej z obserwacjami poczynionymi w klasie, co – jeśli wziąć pod uwagę zarówno rozłożenie w toku studiów poszczególnych dziedzin wiedzy, jak i naturę doświadczeń szkolnych często niemożliwych do

zaprojektowania i „wywołania” w określonym czasie – może okazać się niemożliwe do zrealizowania. Także niektórych z promowanych metod pracy studentów, jak np. *action research*, może nie dać się przeprowadzić w tak krótkim czasie. Podobne obserwacje polskich specjalistów w tej dziedzinie skłaniają ich do postulatów dłuższych praktyk polskich studentów (Pawlak 2015). Pośrednio wskazują one także na szczególną kulturę praktyk pedagogicznych, które w polskich realiach wciąż częściej są formalnością przykrą dla wszystkich zaangażowanych stron niż intensywnym czasem formowania swoich umiejętności nauczycielskich pod okiem przyjaznego, starszego stażem kolegi, jak chciałoby to widzieć autorzy *Profilu* (por. tamże; Zawadzka-Bartnik 2015).

Równie istotnym doświadczeniem przyszłego nauczyciela języka obcego jest praca lub nauka w kraju języka docelowego (por. Kelly i Grenfell 2006:11-13). Korzyści z takiego pobytu są widoczne na bardzo wielu poziomach: od tych najbardziej oczywistych w postaci zwiększonych kompetencji językowych i szerszej wiedzy o realiach kraju języka docelowego, po te głębsze i mniej uchwytnie, takie jak pobudzanie do krytycznego, autonomicznego podejścia do własnej kultury szkolnej i regulacji rodzimego systemu edukacji. Jednak tak, jak powszechne jest uznanie dla tej formy kształcenia nauczycieli, tak częste jest przekonanie o trudnościach organizacyjnych i finansowych w zapewnianiu każdemu studentowi podobnych możliwości. W 2011 r. tylko w ośmiu systemach oświaty w Unii Europejskiej zalecano, by przyszli nauczyciele języków obcych, w ramach uzyskiwania pełnych kwalifikacji do nauczania, wyjeżdżali na pobyt w kraju języka

RYSUNEK 2. Średni okres pobytu w kraju anglojęzycznym nauczycieli języka angielskiego (w miesiącach) w podziale na kraje



docelowego (Eurydice 2012). W innych krajach zagraniczne pobyty przyszłych nauczycieli języków nie są regulowane i pozostawia się je raczej inicjatywie uczelni czy samych studentów.

W badaniu ESLC średni czas pobytu przyszłych nauczycieli w kraju języka docelowego rzadko przekraczał pół miesiąca (Rysunek 2.). Polscy angliści spędzili za granicą w ramach przygotowania zawodowego średnio 0,34 miesiąca – około 10 dni. Także w tym przypadku nasuwa się spostrzeżenie, że to o wiele za mało, by spełnić większość oczekiwań związanych z takim wyjazdem. Należy także dodać, że mobilność polskich anglistów jest relatywnie mała. Jak pisaliśmy w innym miejscu (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013), tylko co trzeci nauczyciel języka angielskiego objęty badaniem ESLC wyjechał na co najmniej miesiąc do kraju anglojęzycznego w celach zarobkowych, co trzeci wyjechał na nie mniej niż jeden miesiąc na wakacje, a tylko co piąty – na kurs lub studia. Większość anglistów nie spędziła w anglojęzycznym kraju więcej niż miesiąc w żadnej z wymienionych okoliczności. Jest to relatywnie mniej zarówno w porównaniu do anglistów z innych krajów europejskich, jak i względem polskich germanistów wyjeżdżających do krajów niemieckojęzycznych.

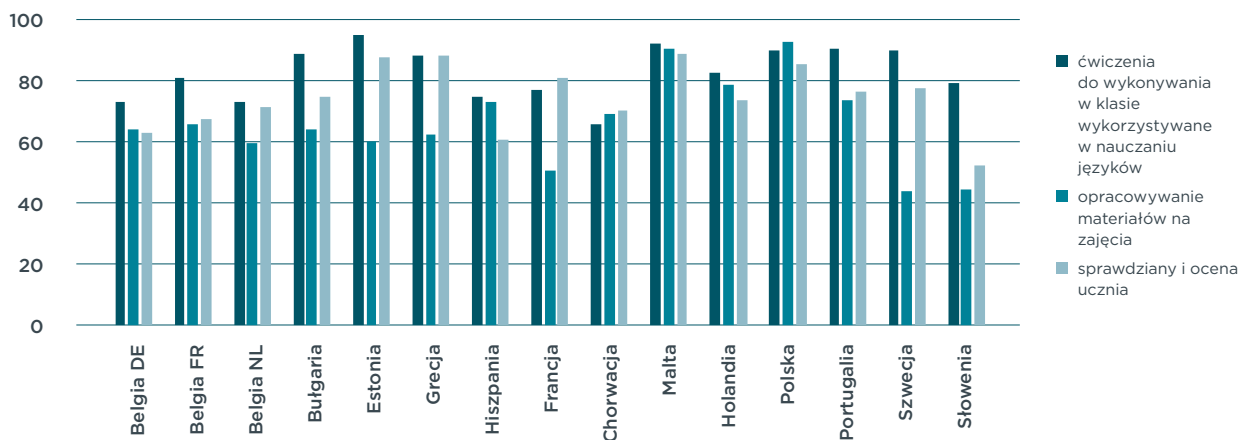
Z powyższego omówienia danych wynika, że postulowana organizacja struktury kształcenia przygotowawczego, kładąca nacisk na integrację praktyki z teorią oraz na różnorodność środowisk i okoliczności nabywania pierwszych doświadczeń, wiedzy i umiejętności przez przyszłych nauczycieli, realizowana jest w poszczególnych krajach europejskich w zróżnicowanym stopniu.

Nieco inaczej jest z treściami i obszarami kształcenia ujętymi w *European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE), które stanowią przedmiot programów studiów nauczycielskich. W ich przypadku wyraźnie zarysowują się pewne tendencje i cechy wspólne dla wielu krajowych/regionalnych systemów edukacji nauczycieli. Warto odnotować, że odnosząc *Europejski profil* do tradycyjnego podziału kompetencji nauczycielskich na wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu oraz kompetencje w zakresie jego nauczania, EPLTE jest wyraźnie zorientowany na drugi z wymienionych obszarów i głównie jemu jest poświęcony, z bardzo mocnym akcentem na profil zawodowy. Omawiane poniżej treści kształcenia dotyczą zatem zwłaszcza szeroko rozumianej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy dydaktycznej.

Treści kształcenia przygotowującego do zawodu

Przygotowanie nauczyciela języka angielskiego do pracy obejmuje zawsze naukę tego języka, umożliwiając nabywanie podstawowej kompetencji, jaką jest znajomość nauczanego przedmiotu. W zasadzie w każdym z krajów uczestniczących w badaniu ESLC odsetek nauczycieli wskazujących na obecność tego elementu w programie ich kształcenia przygotowawczego oscylował na poziomie 95 proc., dla Polski było to 100 proc. W *Europejskim profilu* zwraca się uwagę na praktyczną naukę języka, wspieraną m.in. poprzez realizację części programu studiów nauczycielskich w języku docelowym. Poruszanie zagadnień takich, jak literatura, historia i kultura kraju/krajów języka docelowego ujęte jest w *Europejskim profilu* jako element rozwoju językowego przyszłych nauczycieli

RYSUNEK 3. Odsetek pozytywnych odpowiedzi nauczycieli języka angielskiego na pytanie: Czy w trakcie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?



(Kelly i Grenfell 2006:22). Znakomita większość anglistów udzieliła w badaniu ESLC pozytywnej odpowiedzi na pytanie, czy literatura (93 proc.) i kultura krajów anglojęzycznych (92 proc.) wchodziła w zakres ich przygotowania do zawodu. Dla Polski wskaźniki te są jeszcze wyższe – odpowiednio 97 proc. i 98 proc.

Nauczanie angielskiego jako języka obcego oraz dydaktyka i metodyka nauczania angielskiego to dwa kolejne bloki przedmiotowe powszechnie realizowane w toku kształcenia przygotowującego do zawodu. Uczestnictwo w zajęciach poświęconych tej problematyce potwierdziło odpowiednio 81 proc. i 85 proc. anglistów, w przypadku polskich nauczycieli – 92 proc. i 97 proc. badanych. Większość europejskich nauczycieli przeszła też szkolenie w zakresie ćwiczeń do wykonywania w klasie, wykorzystywanych w nauczaniu angielskiego – 80 proc., w zakresie sprawdzianów i oceny uczniów – 74 proc., oraz w zakresie opracowywania materiałów do nauki – 66 proc. Należy jednak zwrócić uwagę, że istnieją znaczne – sięgające kilkudziesięciu punktów procentowych – różnice pomiędzy poszczególnymi krajami dla każdego z tych trzech wymienionych zagadnień, co nie pozwala na uogólnienie, że tematy te są podejmowane powszechnie. Natomiast wskaźniki dla Polski były jednymi z wyższych i nie spadały poniżej 85 proc. (Rysunek 3).

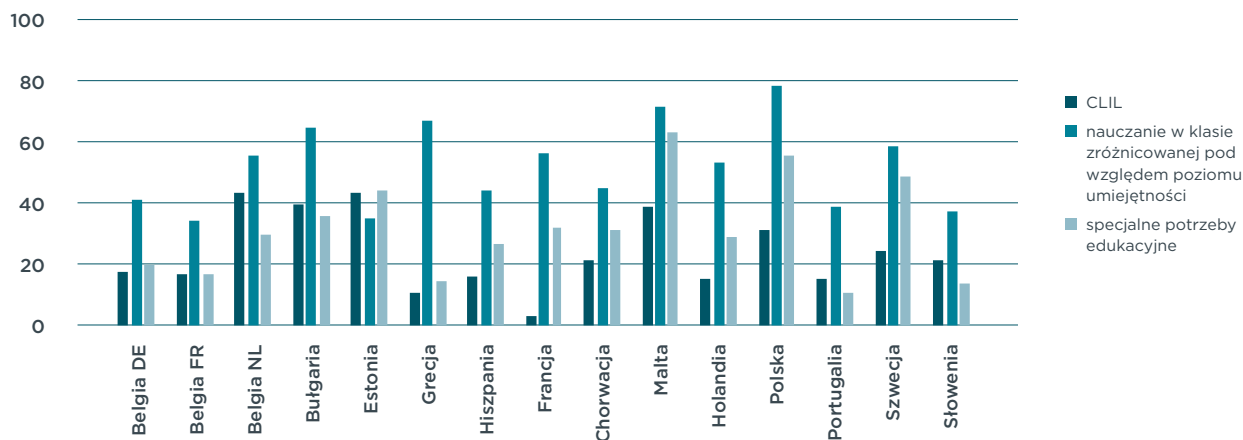
Dane dotyczące kilku innych zagadnień, szczegółowo sformułowanych w *Europejskim profilu*, a dotyczących zarówno zasad dydaktyki przedmiotowej, jak i pedagogiki, wskazują, że nauczyciele w toku kształcenia przygotowującego do zawodu wspierani są w mniejszym stopniu w tzw. nowych obszarach kompetencji (Ceane 2011,

Eurydice 2002:49), w tym w tych postulowanych w kontekście europejskiej polityki językowej ostatnich lat (Kutyłowska 2013).

Mniej niż połowa anglistów podczas studiów nauczycielskich zdobyła przygotowanie do wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu języków. W pięciu spośród 15 badanych krajów było to mniej niż 30 proc. nauczycieli. Polscy nauczyciele zdecydowanie wyróżniają się na tle międzynarodowym – 73 proc. z nich uczęszczało na zajęcia z wykorzystania TIK do nauczania języka. W tym kontekście zastanawiające są dane dotyczące częstotliwości rzeczywistego wykorzystywania TIK na lekcjach – polscy nauczyciele posługują się nowymi technologiami stosunkowo rzadko, także w porównaniu z dydaktykami języków obcych z innych krajów, co więcej, spowodowane jest to nie tylko brakiem dostępności środków i wyposażenia szkoły (Paczuska i Szpotowicz 2014).

Przygotowanie do zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (CLIL) rzadko stanowi część programu kształcenia przyszłych anglistów. W przybliżeniu jedynie co piąty europejski nauczyciel zetknął się z tą problematyką podczas studiowania, tylko w jednej trzeciej krajów, w tym w Polsce, takich nauczycieli było od 30 do 40 proc. (Rysunek 4). W *Europejskim profilu* zwraca się uwagę na szereg korzyści płynących dla przyszłych nauczycieli z zajęć w tym zakresie, nawet jeśli nie będą uczyć innych przedmiotów w języku docelowym, w tym na pozytywki płynące ze współpracy w środowisku zawodowym. Uwzględniając to, a także fakt, że w większości krajów europejskich część szkół prowadzi zintegrowane kształcenie

RYСУNEK 4. Odsetek pozytywnych odpowiedzi nauczycieli języka angielskiego na pytanie: *Czy w trakcie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?*



językowo-przedmiotowe i w wielu tych krajach nauczyciele języków mają kwalifikacje do nauczania innego przedmiotu/przedmiotów (Eurydice 2013), podejmowanie CLIL w toku przygotowania do zawodu wydaje się istotne.

Indywidualizacja w nauczaniu to kolejny element rzeczywistości szkolnej, któremu nauczyciele muszą stawić czoło bez odpowiedniego przygotowania podczas studiów. Jedynie połowa europejskich nauczycieli języka angielskiego potwierdziła, że program kształcenia w zawodzie obejmował pracę w klasie zróżnicowanej pod względem poziomu umiejętności, a zaledwie jedna trzecia wskazała, że podejmował tematykę wspierania w nauce uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Różnice w tym zakresie między poszczególnymi krajami są znów znaczne i po raz kolejny nauczyciele z Polski byli jedną z najliczniejszych grup udzielających na te pytania pozytywnych odpowiedzi – odpowiednio 78 proc. i 55 proc. (Rysunek 5.).

Elementem integrującym strukturę i treści kształcenia, co najmniej tak samo ważnym dla jakości i efektywności edukacji nauczycieli jak one same, jest sposób realizacji założeń programu studiów i techniki pracy ze studentami. W literaturze przedmiotu temu aspektowi kształcenia i rozwoju zawodowego poświęca się dużo uwagi. Podkreśla się m.in. złożoność i wielowymiarowość procesu rozwoju kompetencji nauczycielskich, potrzebę uwzględniania interakcyjnego i konstruktywnego charakteru rozwijania umiejętności i wiedzy, socjokulturowego charakteru ich nabywania, a także wagę postaw, przekonań i teorii osobistych (Borg 2011; Burns i Richards 2009; Freeman 2016, Johnson

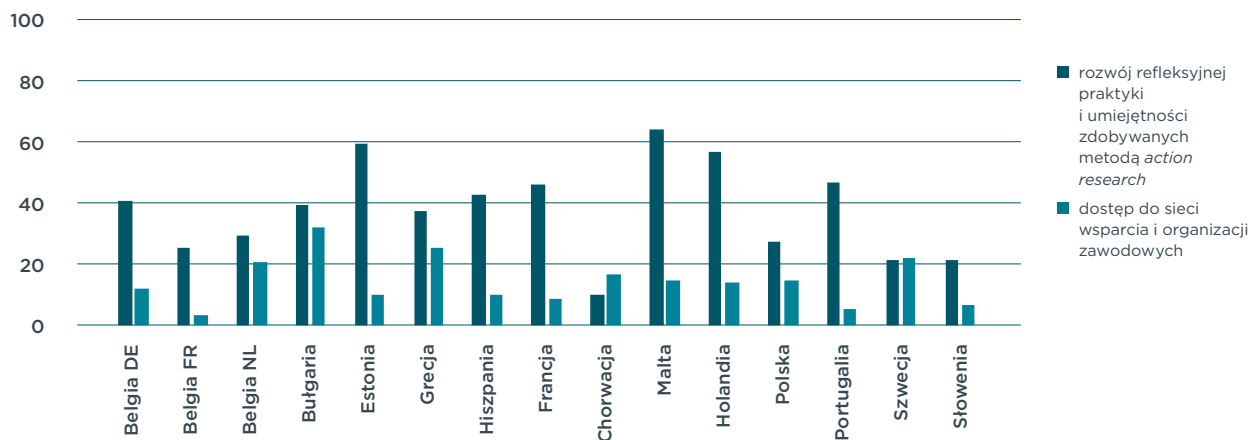
2009). W tym duchu przyjmuje się, że podejście zorientowane na studenta m.in. poprzez wprowadzanie elementów refleksyjnej praktyki – to jeden ze sposobów pracy pozwalający na głębszą recepcję treści kształcenia oraz przygotowanie na otwartość do rozwoju po wejściu do zawodu (Gabryś-Barker 2011). Wyniki badania ESLC sugerują, że refleksyjne podejście do zawodu nie jest jednak powszechne. Tylko 38 proc. nauczycieli języka angielskiego podczas przygotowania do zawodu zetknęło się z zagadnieniami dotyczącymi refleksyjnej praktyki i umiejętności zdobywanych poprzez badania w działaniu, w przypadku anglistów w Polsce odsetek ten był jeszcze niższy – 27 proc.

Bez wątplenia przygotowanie do kierowania własnym rozwojem zawodowym jest ważnym aspektem wstępnego kształcenia nauczycieli. W tym świetle zarówno przedstawione powyżej informacje, jak i dane dotyczące pomocy w funkcjonowaniu w środowisku zawodowym dają do myślenia. Zaledwie 12 proc. europejskich nauczycieli angielskiego wskazało dostęp do sieci wsparcia i organizacji zawodowych jako zagadnienie poruszane w toku studiów.

Wnioski

Zaprezentowane dane pokazują cechy wspólne przygotowania do zawodu nauczyciela języków obcych w krajach europejskich: z jednej strony, obecność określonych treści i obszarów tematycznych w programach kształcenia, z drugiej – niewielką skalę podejmowania innych, a także analogiczny, choć niesatysfakcjonujący tryb organizacji studiów. Omawiane badanie nie pozwala jednak na

RYСУNEK 5. Odsetek pozytywnych odpowiedzi nauczycieli języka angielskiego na pytanie: *Czy w trakcie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?*



wiarygodne wnioskowanie o tych elementach, stanowiących ostatecznie o jakości kształcenia nauczycieli, mianowicie o tym, jak i jakimi konkretnymi treściami wypełniane są programy zajęć, jak są prowadzone, czy i jak zintegrowane są poszczególne części programu, aby stanowiły logiczną całość, jak ćwiczone i sprawdzane są rozwijane umiejętności i wiedza przyszłych adeptów zawodu itp. Innymi słowy – obraz ten jest niekompletny. Jasną ocenę komplikuje także oczywisty fakt, że treści krajowych standardów kształcenia nauczycieli narzucają tylko ogólne ramy, wypełniane potem indywidualnie przez poszczególne instytucje kształcące nauczycieli, opracowujące własne programy nauczania. Wypowiadanie się zatem o przygotowaniu nauczycieli którejkolwiek z omawianych krajów ma charakter znacznego uproszczenia.

W tej perspektywie Polska na tle międzynarodowym wypada dobrze. Jak widać, w wielu aspektach zarówno polskie standardy, jak i programy zgodne są z postulatami EPLTE, jeśli chodzi o zakres treści studiów. Także podstawowe założenia co do organizacji studiów odpowiadają podstawowym zaleceniom europejskiej dokumentacji, choć niektóre z nich (przede wszystkim dotyczące pobytu w kraju języka docelowego) jeszcze długo nie doczekają się powszechnej realizacji.

Jednak formalna zgodność z europejską dokumentacją nie jest gwarantem pozytywnego doświadczenia przygotowania do zawodu studentów. Wyniki badania polskich nauczycieli języków obcych w pierwszych latach kariery zawodowej pokazują, że jedyny aspekt kształcenia do zawodu oceniany przez nich pozytywnie, to przygotowanie w zakresie znajomości języka. Młodzi nauczyciele nie czują się przygotowani dydaktycznie i pedagogicznie, a jako jeden z podstawowych powodów podają oderwanie treści kształcenia od rzeczywistości szkolnej i jej potrzeb (*Raport z badania jakościowego początkujących nauczycieli – opinie nauczycieli języków obcych 2012*).

Przygotowanie do zawodu nauczycieli języków obcych w Polsce i w Europie stoi zatem jeszcze przed jakościowym skokiem między formalną realizacją zapisów w dokumentach a autentycznym działaniem zgodnym z przemyślaną wizją, która kierowała ich autorami. Stworzenie środowiska zdolnego wykształcić w młodych językowcach załączki umiejętności potrzebnych w ich dalszej pracy z uczniami wymaga spójnego i zdeterminowanego działania wszystkich stron włączonych w proces kształcenia. Jednak tylko taki poziom zaangażowania w kształcenie przyszłych nauczycieli wydaje się adekwatny wobec skali projektu, w który się ich angażuje, oraz wymagań, jakie im się stawia.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, S. (2011) *Language Teacher Education*. W: J. Simpson (red.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge, 215-228.
- Burns, A. i Richards, J. C. (red.) (2009) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caena, F. (2011) *Literature Review: Teachers' Core Competences: Requirements and Development. Education and Training 2020, Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Diadori, P. (red.) (2012) *How to Train Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- European Commission (2012a) *Commission Staff Working Document Language. Competences for Employability, Mobility and Growth. Accompanying the Document Communication from the Commission "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes"* [online] [dostęp 21.11.2016] <http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf>.
- European Commission (2012b) *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2012c) *First European Survey on Language Competences: Technical Report*. Brussels: Autor.
- Eurydice (2012b) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freeman, D. (2016) *Educating Second Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabrys-Barker, D. (red.) (2011) *Action Research in Teacher Development. An Overview of Research Methodology*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2013) *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Johnson, K. E. (2009) *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004) *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Brussels: European Commission.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2006) *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L. i Hilmansson-Dunn, A. (2002) *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Brussels: European Commission.
- Kelly, M. (2008) *Language Teacher Education in Europe*. W: K. Lauridsen, D. Toudic (red.) *Languages at Work in Europe*.

Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz. Göttingen: V&R Unipress, 153-162.

→ Matei, G.S., Bernaus, M., Heyworth, F., Pohl, U.-J., Wright, T. (2007) *First Steps in Teacher Training: A Practical Guide*. Graz: European Centre for Modern Languages.

→ Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G., Rose, M. (2007) *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

→ Newby, D., Allan, R., Fenner A.B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007) *The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.

→ Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014). Nauczyciele języków obcych. W: M. Federowicz, D. Walczak *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 201-219.

→ Pawlak, M. (2015) Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności. W: *Neofilolog*, nr 44(2), 167-181.

→ *Raport z badania jakościowego początkujących nauczycieli – opinie nauczycieli języków obcych* (2012). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych [materiał niepublikowany].

→ Zawadzka-Bartnik, E. (2015) Czego powinniśmy uczyć, a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach. W: *Neofilolog*, nr 44(2), 151-165.

KATARZYNA PACZUSKA Pracownik naukowy w Zakładzie Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych w Instytucie Badań Edukacyjnych, członek zespołów badawczych realizujących projekty związane z edukacją językową. Z wykształcenia antropolog kultury i filolog, absolwentka studiów doktoranckich w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego w specjalizacji nauka i nauczanie języków obcych.

AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ Badacz w Zakładzie Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Doktorantka międzynarodowego programu EDITE – *European Doctorate in Teacher Education*. W latach 2009-2012 pełniła funkcję krajowego koordynatora Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). Uczestnik badawczych i wdrożeniowych projektów w zakresie nauczania języków obcych, nauczania międzyprzedmiotowego, kompetencji nauczycieli i pracowników sektora szkoleniowego.

MAREK MUSZYŃSKI Pracuje jako specjalista ds. badań i analiz w Zakładzie Pomiaru Edukacyjnego Instytutu Badań Edukacyjnych. Doktorant w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wcześniej pracował w kilku projektach badawczych dotyczących dwujęzyczności i kontroli poznawczej realizowanych w Instytucie Psychologii UJ, gdzie ukończył studia magisterskie.

1 Dokument roboczy Komisji Europejskiej proponował następujące progi realizacji polityki „2+1” (nauczanie dwóch języków obcych oprócz języka ojczystego) do osiągnięcia w 2020 r.: co najmniej 50 proc. 15-latków powinno osiągnąć poziom samodzielnego użytkownika języka w pierwszym języku obcym; co najmniej 75 proc. uczniów na poziomie ISCED 2 powinno uczyć się co najmniej dwóch języków obcych (por. European Commission 2012a).

2 Badaniem objęci byli uczniowie uczący się na poziomie ISCED 2 lub 3, w zależności od etapu wprowadzenia nauki drugiego języka obcego w danym systemie edukacyjnym.

3 *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia* został opracowany w 2004 r. przez zespół z Uniwersytetu w Southampton pod kierownictwem Michaela Kelly’ego oraz Michaela Grenfella na podstawie opracowanego wcześniej raportu z przeglądu kształcenia nauczycieli języków obcych w 32 krajach europejskich pt. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe* (Kelly i in. 2002). Składa się on z 40 zagadnień tematycznych wraz ze strategiami ich wprowadzania do systemu kształcenia, mających na celu zwiększenie możliwości rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli języków, ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz uznawalności kwalifikacji. W niniejszym artykule odnosić się będziemy do polskiej wersji językowej dokumentu wydanej w 2006 roku przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Nauczyciel języka specjalistycznego: pomiędzy standardami kształcenia a rzeczywistością zawodową

MAGDALENA SOWA

Języki obce na stałe i w różnorodnej ofercie zagościły w programach nauczania instytucji edukacji publicznej i komercyjnej. Nie można sobie dziś wyobrazić, aby program nauczania na którymkolwiek etapie i w jakimkolwiek kontekście edukacyjnym pomijał kształcenie w tym zakresie.

Trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie w życiu zawodowym bez znajomości języka obcego. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym uznana została za drugą w kolejności wśród ośmiu kompetencji kluczowych niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dn. 18.12.2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*), co jeszcze dobitniej podkreśla rolę i miejsce języków obcych w aktualnej rzeczywistości, a tym samym wskazuje na treści pożądane w procesie (samo)kształcenia aktywnych obywateli.

Umiejętność porozumiewania się w języku obcym jest pochodną procesu nauki. W bardzo wielu przypadkach nauka języka obcego dokonuje się w kontekście instytucjonalnym w ramach tzw. układu dydaktycznego, którego nieodzownymi częściami są nauczyciel, uczeń i kanał komunikacyjny (por. F. Grucza 1978). *Nauczyciel (N) oddziałuje na ucznia (U) za pomocą określonych środków dydaktycznych (...) i określonych metod dydaktycznych w taki sposób, że kształtuje u ucznia określone umiejętności, a dokładnie rzecz ujmując, oddziałuje on na ucznia tak, aby ten mógł wykształcić (zinternalizować) umiejętności będące celem nauki* (S. Grucza 2010:167). W przypadku nauki języka specjalistycznego (JS), warto dodać, że przedmiotem nauki stają się wówczas specjalistyczne umiejętności językowe (tamże).

Powyższe założenie każe stwierdzić, że aby pożądany układ dydaktyczny mógł z powodzeniem funkcjonować

pomiędzy nauczycielem JS a uczniem JS, nauczyciel winien uprzednio zakończyć własny proces kształcenia wpisujący się w inny układ dydaktyczny, w którym on sam, będąc uczniem-studentem przygotowującym się do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego, znajdował się pod wpływem oddziaływania specjalisty-glottodydaktyka, pozwalającego mu wykształcić umiejętności niezbędne do pracy dydaktycznej. Tak opisana relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem skłania do głębokiej refleksji nad kompetencjami oraz sposobami kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w polskim systemie oświaty, co jest tematem niniejszego tekstu.

Standardy kształcenia przygotowujące do zawodu nauczyciela

Drogę do nabycia uprawnień kwalifikujących do wykonywania zawodu nauczyciela określa *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (DzU poz. 131), bez względu na to, jaki jest przedmiot nauczania. Przepisy *Rozporządzenia* stosuje się więc zarówno do kształcenia nauczycieli matematyki czy historii, jak i języka obcego. W przypadku tego ostatniego ma ono miejsce na studiach filologicznych pierwszego i/lub drugiego stopnia w ramach specjalizacji pedagogicznej (czasem nazywanej również nauczycielską lub dydaktyczną). Ustawodawca określił w tekście pożądane efekty kształcenia (ogólne i szczegółowe), jakie winien osiągnąć student w trakcie

przygotowania do zawodu nauczyciela. Wskazał również na stosowne moduły kształcenia, przypisując każdemu z nich zakres treści przedmiotowych oraz minimalny wymiar godzin. Najogólniej rzecz ujmując, w ramach modułów wymaganych do uzyskania uprawnień w zakresie nauczania jednego przedmiotu znalazły się:

- przygotowanie w zakresie merytorycznym (Moduł 1) do nauczania danego przedmiotu (języka obcego);
- przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym (Moduł 2) właściwym dla każdego etapu edukacyjnego;
- przygotowanie w zakresie dydaktycznym (Moduł 3) ze wskazaniem na podstawy dydaktyki oraz dydaktykę przedmiotu z odniesieniem do właściwego etapu edukacyjnego.

Moduły 2 i 3 przewidują również praktyki w szkole. Za sprawą *Rozporządzenia* studia pierwszego stopnia przygotowują do wykonywania zawodu nauczyciela na II etapie edukacyjnym (klasy IV-VI szkoły podstawowej), podczas gdy do nauczania na III i IV etapie edukacyjnym, obejmującym gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną, kształcenie w zawodzie, wymagane jest ukończenie studiów drugiego stopnia.

Konteksty nauczania języków obcych

Jak już powiedziano, języki obce są nieodzownym elementem współczesnych programów kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych. W zależności od miejsca i odbiorców, są one głównym komponentem kształcenia lub towarzyszą innym treściom programowym. Coraz częściej i ściślej nauka języków obcych wiązana jest z kształceniem przygotowującym uczących się do aktywności zawodowej, czego dowodzi szeroka oferta kursów językowych dostępnych na polskim rynku edukacyjnym. Zarówno publiczne, jak i komercyjne placówki kształcenia przyciągają uczących się licznymi i różnorodnymi propozycjami zajęć z języka obcego dla potrzeb i celów zawodowych. W tej grupie znajdują się zarówno prestiżowe instytucje reprezentujące różne państwa w zakresie polityki edukacyjnej i kulturowej, takie jak m.in. British Council, Institut Français, Goethe-Institut czy Instituto Cervantes, jak i liczne lokalne szkoły językowe. Jak podaje Gajewska (2005), już ponad dekadę temu tylko w Krakowie działały 54 szkoły językowe oferujące kursy języków obcych dla specjalistów różnych dziedzin (prawo, bankowość, turystyka, medycyna, polityka europejska, hotelarstwo, fizjoterapia, pielęgniarstwo itd.). Listę tę uzupełniają kursy językowe proponowane przez ośrodki szkoleniowe i centra doskonalenia zawodowego, których celem jest edukacja dorosłych ukierunkowana na

zdobycie kwalifikacji niezbędnych do znalezienia nowego lub utrzymania dotychczasowego zatrudnienia. Placówki tego typu charakteryzuje duża elastyczność w zakresie dostosowania oferty kształcenia do profilu odbiorców, wśród których są osoby prywatne i instytucje. Kursy językowe są tu proponowane w miarę potrzeby, jako uzupełnienie kursów tematycznych dla rozmaitych zawodów (np. fryzjer, florysta, spawacz, sekretarka-asystentka) lub niezależnie od nich.

Języki obce wprowadzono również na stałe do edukacji publicznej, której celem jest przygotowanie uczniów do aktywności zawodowej. Na mocy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z 17 lutego 2012 r.* (DzU poz. 184), nauka języka obcego została włączona do programów nauczania dla szkół zawodowych i technicznych, stając się integralną i obowiązkową częścią kształcenia zawodowego. W tym kontekście edukacyjnym celem nauki języka obcego ukierunkowanego zawodowo (tzw. JOZ) jest przygotowanie uczniów do skutecznego posługiwania się językiem obcym w środowisku pracy i w ramach zadań związanych z wykonywanym zawodem, adekwatnie do wskazanych w podstawie programowej efektów kształcenia.

Nie można również zapomnieć o nauce języków obcych w szkołach wyższych, gdzie są one obligatoryjnym przedmiotem kształcenia bez względu na profil uczelni (humanistyczny, ekonomiczny, politechniczny, medyczny itd.). Podejmując studia na określonym kierunku studiów, każdy student zobowiązany jest do uczęszczania na zajęcia z języka obcego. Dość często lektorat z języka obcego, szczególnie w szkołach wyższych o profilu technicznym, medycznym czy przyrodniczym, zakłada naukę języka pod kątem wybranej specjalności studiów i/lub konkretnej branży zawodowej (budownictwo, logistyka i spedycja, elektrotechnika, energetyka, medycyna, weterynaria itd.) (por. Gajewska-Skrzypczak i Sawicka 2016). Dzięki powiązaniu nauki języka z kierunkiem studiów, student ma szansę poznać specyfikę komunikacji zawodowej w danej dziedzinie i/lub zdobyć umiejętności językowe pozwalające mu podjąć bądź kontynuować studia w ośrodkach zagranicznych. Także uczelnie o profilu humanistyczno-społecznym coraz częściej mają w swojej ofercie lektoraty językowe dla prawników, psychologów czy finansistów.

Pozostają wreszcie kierunki filologiczne, których programy z definicji ukierunkowane są na naukę języków obcych. Należy podkreślić, że w ciągu ostatnich 20 lat profil studiów filologicznych przeszedł ogromną ewolucję za sprawą transformacji polityczno-gospodarczych,

a w ostatnich latach szczególnie wpływ na jego kształt miały *Krajowe Ramy Kwalifikacji* (por. Sowa 2015). Wiele filologii nowożytnych zmodyfikowało swoje programy kształcenia, dostosowując je do potrzeb rynku pracy. W programach studiów filologicznych pojawiły się zajęcia praktyczne z języka obcego, których zakres przedmiotowy zorientowano na komunikację językową w konkretnym obszarze zawodowym (prawo, ekonomia i handel, hotelarstwo i turystyka, dziennikarstwo). Nauczanie języków obcych dla potrzeb rynku pracy, a przez to wyraźniejsze uzawodowienie efektów kształcenia, stało się dla wielu filologii szansą na rozwój i dobrą rekrutację i przygotowuje absolwentów do potencjalnych działań zawodowych, które podejmą po studiach (Sowa i in. 2015).

Wymienione powyżej konteksty nauczania języków obcych wskazują na realne i aktualne miejsca pracy nauczycieli, gdzie nauka języka silnie wiąże się z aktywnością zawodową. Poprzez odwołania do danej dziedziny zawodowej oraz tekstów właściwych dla świata pracy, nauczanie języków obcych wkracza zdecydowanie w obszar dydaktyki języków specjalistycznych, a nauczyciel języka obcego staje się *de facto* nauczycielem języka specjalistycznego.

Nauczyciel języka specjalistycznego: działania i kompetencje

Nie jest odkryciem stwierdzenie, że zadania i kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego nie są identyczne z tymi, którymi powinien dysponować nauczyciel języka ogólnego. Silna dywersyfikacja kontekstów nauki języków specjalistycznych pociąga za sobą różnorodność odbiorców, a ta z kolei skutkuje wysokim zróżnicowaniem potrzeb uczących się w zakresie treści, kompetencji, jak również organizacji kształcenia (choćby w wymiarze materialnym i czasowym). Nawet jednorodne na pierwszy rzut oka grupy odbiorców po bliższej analizie potrzeb mogą okazać się w rzeczywistości dość heterogeniczne, gdy np. zainteresowani kursem języka specjalistycznego prawnicy reprezentują różne zawody (adwokaci, sędziowie, komornicy, notariusze), a lekarze uczestniczący w kursie języka medycznego mają różne specjalizacje (kardiologia, laryngologia, chirurgia itd.). W zależności od uwarunkowań (miejsca, czasu, osób), kształcenie może mieć odmienny zakres treści i zwracać się ku różnym celom, które osiągnięte zostaną w nieidentyczny sposób. Oznacza to, że dość często nauczyciel języka specjalistycznego nie może zdać się na odtwórczy i uniwersalny sposób pracy, ale zmuszony jest poszukiwać jednostkowych rozwiązań adekwatnych do profilu i potrzeb odbiorców, którzy podejmują naukę właśnie z konkretnych pobudek zawodowych.

Prototypowy model przygotowania programu kształcenia w zakresie języka specjalistycznego obejmuje kilka etapów, do których zaliczyć należy analizę potrzeb i motywacji odbiorców, pozyskanie danych źródłowych oraz ich analizę, opracowanie ćwiczeń i materiałów dydaktycznych oraz wkomponowanie ich w harmonogram planowanego kursu (Mangiante i Parpette 2004). Każdy ze wskazanych etapów wymaga podjęcia i przeprowadzenia szeregu konkretnych działań, które pozwolą ostatecznie przygotować i zrealizować pożądaną program kształcenia. Zrozumienie logiki postępowania i roli poszczególnych czynności nie stanowi dla nauczycieli języków specjalistycznych większych trudności. Wiele wątpliwości pojawia się natomiast w odniesieniu do ich realnej wykonalności.

Precyzyjne i trafne zrozumienie powodów i potrzeb, które kierują decyzją uczących się o podjęciu nauki języka obcego, jest podstawą wszelkich działań metodycznych mających na celu przygotowanie stosownej oferty kształcenia językowego. Dogłębne poznanie potrzeb w zakresie komunikacji zawodowej właściwej profilowi uczącego się wiąże się nierozdzielnie z poznaniem przez nauczyciela dziedziny odniesienia z typowymi dla niej sytuacjami komunikacyjnymi i rodzajami dyskursu oraz tekstów. To z kolei zmusza go do poszukiwania źródeł informacji, kontaktów i rozmówców mogących służyć pomocą w odpowiednim zrozumieniu zagadnień specjalistycznych (językowych, zawodowych i/lub kulturowych), a także w pozyskaniu materiałów autentycznych (dokumentów audio, wideo czy pism), które wykorzysta później do prowadzenia zajęć i opracowania ćwiczeń. Próżno bowiem oczekiwać, że znajdzie gotowe i od ręki dostępne materiały nauczania dla każdego profilu i poziomu odbiorców.

Kontakty ze specjalistami z danej dziedziny pozwalają dotrzeć do danych źródłowych, które jednak nie zawsze są satysfakcjonujące dla nauczyciela języka specjalistycznego. Poza danymi źródłowymi, które istnieją same z siebie i jako takie pozwalają się zaobserwować i/lub zarejestrować (w formie audio, wideo, pisma), części informacji o obszarze zawodowym nauczyciel będzie zmuszony samodzielnie poszukiwać, m.in. drogą wywiadów, próśb i zapytań kierowanych do konkretnych specjalistów, np. kierownika zmiany, który może opisać i wyjaśnić organizację pracy w hali produkcyjnej. Wreszcie – zebrane w terenie informacje nauczyciel musi poddać obiektywnej analizie pod względem ich przydatności do potrzeb i celów planowanego kształcenia. Staje wówczas przed wyborem: które z pozyskanych materiałów wykorzystać w całości, które z nich zmodyfikować (i w jaki sposób), które uzupełnić, które odrzucić. Nie wszystkie bowiem

zgrupowane dane nadają się do wykorzystania w planowanym kształceniu ze względu na poufny charakter, długość, poziom trudności, złożoność treści, jakość itp. Na podstawie tych materiałów, które nauczyciel uzna za najbardziej adekwatne do zidentyfikowanych potrzeb odbiorców i metodycznych założeń programu, podejmie się opracowania ćwiczeń pozwalających rozwinąć niezbędne w docelowym miejscu pracy sprawności komunikacyjne i podsystemy języka.

Jak wynika z powyższego opisu działań, siłą rzeczy skrótownego, opracowanie programu nauczania języka specjalistycznego daleko wykracza poza zwykłe przygotowanie zajęć w taki sposób, w jaki czyni to z reguły nauczyciel języka ogólnego. Nauczyciel języka specjalistycznego jest wielokrotnie autorem i twórcą nie tylko programu nauczania, ale również ćwiczeń i materiałów dydaktycznych, na których ten program się opiera. Ten tryb postępowania wymaga od niego szeregu kompetencji, m.in. w zakresie nawiązywania kontaktów ze specjalistami, wyboru właściwych informatorów, analizy sytuacji komunikacyjnych i elementów kulturowych im właściwych, rejestracji danych, ich analizy i dydaktycznej adaptacji, posługiwania się sprzętem technicznym (np. dyktafonem, skanem, edytorem tekstu itp.). Ponieważ istotą nauczania języków specjalistycznych jest umiejętność samodzielnego tworzenia kursu lub materiałów dydaktycznych, kształcenie w tym zakresie jawi się jako bezsprzecznie konieczny element przygotowania zawodowego nauczycieli języków specjalistycznych.

Pomiędzy standardami a rzeczywistością

Jak już zaznaczono, przygotowanie zawodowe nauczycieli określają tzw. standardy kształcenia opublikowane w formie rozporządzenia ministerialnego. Standardy te są normami, które definiują podstawowe wymagania stawiane kształceniu nauczycieli. Owe podstawowe (a więc najważniejsze i zasadnicze) wymagania nie są wystarczające, by poprawnie organizować kształcenie nauczycieli języków obcych. Jak jest zatem ich praktyczne przełożenie na kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych?

Biorąc pod uwagę zapisy *Rozporządzenia*, właściwy do analizy poziomu nauczania języka specjalistycznego jest III i IV etap edukacyjny, obejmujący gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną oraz kształcenie w zawodzie. Wśród podstawowych treści sugerowanych w ramach dydaktyki przedmiotu uwzględniających kształcenie w zawodzie, *Rozporządzenie* formułuje następujące propozycje: podstawa programowa kształcenia w zawodzie, praca i zawód, opis zawodu, stanowisko pracy, czynności zawodowe, kwalifikacje i kompetencje zawodowe,

kształcenie zawodowe, kształcenie umiejętności i nawyków działań zawodowych, wykonywanie zadań zawodowych w środowisku zbliżonym do środowiska pracy i w środowisku pracy. We wskazanych elementach kształcenia można upatrywać obecność języka obcego jako nieodzownej kompetencji pozwalającej na wykonywanie określonych czynności właściwych dla zawodu i stanowiska za pośrednictwem języka obcego, choć w całym tekście *Rozporządzenia* brak jest wyraźnych i precyzyjnych zaleceń w tej kwestii.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że kształcenie na studiach magisterskich przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela we wszystkich typach szkół i placówek. Okazuje się więc, że III i IV etap edukacyjny realizowany w kształceniu nauczycieli na studiach magisterskich obejmuje swoim zasięgiem *de facto* szersze spektrum kontekstów edukacyjnych niż te wskazane w tytułowym opisie tego etapu. Jeśli mowa o wszystkich typach szkół i placówek, można do tej grupy zaliczyć również przywołane wcześniej ośrodki kształcenia językowego dla potrzeb zawodowych, w których naukę języka podejmują zasadniczo osoby dorosłe. Takie wnioskowanie napotyka jednak pewną trudność wynikającą z zapisów *Rozporządzenia* względem treści przedmiotowych w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do nauczania na III i IV etapie edukacyjnym. W poszczególnych punktach grupujących sugerowany zakres materiału przygotowawczego znajdują się zapisy takie, jak m.in. sylwetka rozwojowa ucznia w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, formy aktywności młodzieży, zagrożenia młodzieży, które ograniczają kryterium wiekowe potencjalnych uczących się najwyżej do okresu wczesnej dorosłości. Przygotowanie do nauczania we wszystkich typach szkół i placówek całkowicie pomija zagadnienia andragogiki. Kwestie kształcenia dorosłych, którzy mają inne niż nastoletnie potrzeby, cele, motywacje itp., nie zostały w żaden sposób uwzględnione w standardach kształcenia w zawodzie nauczyciela, pomimo iż faktycznych dowodów pracy nauczyciela z dorosłymi uczniami jest wiele (por. *Rozporządzenie*).

Inna trudność pojawiająca się w odniesieniu do zawodowego przygotowania nauczycieli języków specjalistycznych dotyczy wymiaru czasowego kształcenia w obrębie modułu dydaktycznego i proponowanych w nim treści przedmiotowych. Zrozumiałe jest, że omawiane standardy sugerują jedynie pewien zakres treści kształcenia, nie wyczerpując w żaden sposób złożoności wszystkich możliwych zagadnień dydaktyki szczegółowej. Niemniej jednak, okrojone i minimalne ramy czasowe przygotowania do zawodu, wskazane w *Rozporządzeniu*,

w wielu uczelniach zostały przyjęte jako niemodyfikowalne maksimum, co spowodowało, że w niektórych jednostkach kształcenie nauczycieli ogranicza się do jednego wybranego etapu edukacyjnego. Nikła liczba godzin przeznaczona na dydaktykę szczegółową języka (90 godzin), a jednocześnie mnogość zagadnień do omówienia w zakresie danego etapu edukacyjnego skutkują przekazem fragmentarycznej i nie do końca spójnej wiedzy, którą student nie potrafi posłużyć się w praktyce (por. Zawadzka-Bartnik 2015).

Zredukowany wymiar czasowy modułu w zakresie przygotowania dydaktycznego negatywnie przekłada się na obecność w programie kształcenia nauczycieli zagadnień właściwych dla dydaktyki języków specjalistycznych, choć nie pozwala też na dostateczne omówienie zagadnień dydaktyki języka ogólnego (Pawlak 2015). Jest to doskonale widoczne na przykładzie propozycji programowych wskazanych w *Rozporządzeniu* w zakresie treści dla dydaktyki przedmiotu na III i IV etapie edukacyjnym. Wśród propozycji treści dla kategorii *Przedmiot* (p. 2.3.1. *Rozporządzenia*) pojawiają się zalecenia względem organizacji kształcenia, takie jak *Projektowanie procesu kształcenia czy Rozkład materiału*. Realizacja obydwu elementów odbywa się inaczej w przypadku języka ogólnego, inaczej zaś – języka specjalistycznego. Podobnie rzecz się ma z kategorią *Lekcja* (p. 2.3.5. *Rozporządzenia*), która zaleca omówienie takich zagadnień, jak *Struktura lekcji jako jednostki metodycznej, Typy i modele lekcji w zakresie przedmiotu, Planowanie lekcji, Formułowanie celów lekcji i dobór treści nauczania*. W rzeczywistym środowisku pracy nauczyciel języka ogólnego będzie postępował w sposób odmienny od nauczyciela języka specjalistycznego. Jeśli poważanie traktować zapisy *Rozporządzenia* o łączeniu treści teoretycznych z ich aplikacją w praktyce, warto podkreślić, że każde z wyżej wskazanych zagadnień może stać się odrębnym przedmiotem w programie kształcenia nauczycieli w wymiarze przynajmniej 30-60 godz. Nie jest więc realnie możliwe wkomponowanie wyczerpującego przygotowania nauczycieli języków specjalistycznych w program specjalizacji zawodowej według wytycznych omawianego *Rozporządzenia*.

Tymczasem nauczyciele języków specjalistycznych są potrzebni i mają co robić, choćby za sprawą decyzji innego resortu, tj. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach* (DzU 184). Nie należy się też raczej spodziewać, że zmniejszą się czy znikną inne konteksty, w których odbywa się nauka języków obcych dla potrzeb zawodowych. Warto zatem zacząć poważnie i systematycznie kształcić nauczycieli języków

specjalistycznych, aby potrafili oni sprostać zarówno formalnym wymaganiom kształcenia zawodowego, jak i oczekiwaniom swoich uczniów. W chwili obecnej bowiem wielu nauczycieli języków obcych, szczególnie ze szkół zawodowych, którzy stanęli w obliczu konieczności prowadzenia zajęć z języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ), ma duży problem z realnym wdrożeniem i zapewnieniem uczniom tego typu nauki¹. Choć część szkół zawodowych i nauczycieli w nich pracujących nawiązała stosowne kontakty ze specjalistami i światem pracy, a dzięki temu zorientowała nauczanie języka obcego na wymiar zawodowy, wiele szkół nadal takiej możliwości nie ma, a pozostawieni sami sobie nauczyciele nie są w stanie zrealizować treści programowych w zakresie JOZ i tak naprawdę uczą języka ogólnego. Tym samym zapisy *Rozporządzenia MEN*, choć słuszne i zasadne, pozostają w sferze tzw. pobożnych życzeń.

Pomimo iż często podkreśla się istotną rolę znajomości przez nauczyciela obszaru zawodowego, którego języka on naucza, zauważyć należy, że tzw. kompetencje specjalistyczne nie okazują się wcale jedynym czynnikiem wazącym na właściwym programowaniu, planowaniu i realizowaniu zajęć języka specjalistycznego. Kilkuletnie doświadczenie pracy ze studentami studiów magisterskich² przygotowującymi się do nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych pozwala stwierdzić, że dużo poważnych problemów pojawia się na poziomie kompetencji metodycznych, pozwalających właściwie wyselekcjonować i zaprojektować program nauki względem profilu zawodowego i potrzeb uczących się (por. Sowa 2016a, b). Znajomość zagadnień dydaktyki języka ogólnego nie do końca kompensuje tu braki w przygotowaniu w sferze dydaktyki języków specjalistycznych, bo zakres i natura zadań, jakie podejmuje nauczyciel języka obcego, nie są w obydwu przypadkach takie same.

Od kogo się uczyć?

W kontekście rozważań nad przygotowaniem do nauczania języka specjalistycznego w Polsce warto przytoczyć choćby doświadczenia Francji, gdzie refleksja nad organizacją językowego kształcenia dla potrzeb zawodowych ma długą i bogatą tradycję (Sowa 2012). Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela języka francuskiego jako obcego (FLE) odbywa się m.in. na dwuletnich studiach magisterskich (Master FLE/S), których program zawiera wyłącznie przedmioty i treści właściwe dydaktyce/metodyce FLE. W ramach bogatego bloku zajęć metodycznych studenci mają okazję m.in. omówić wszelkie możliwe profile uczących się języka francuskiego

zarówno dla potrzeb ogólnych (FLE/FLS), jak i zawodowych (FOS), zapoznać się z zasadami tworzenia autorskich programów nauczania i ćwiczeń oraz zrealizować je w praktyce, poznać typy i techniki oceny osiągnięć uczących się w zależności od czasu, miejsca i potrzeb procesu nauki. Kształcenie nauczycieli we Francji coraz częściej i wyraźniej wchodzi w obszar inżynierii kształcenia, która do każdego procesu dydaktycznego każe podchodzić w sposób jednostkowy i niepowtarzalny, dostosowując je najlepiej, jak to możliwe, do potrzeb uczestników i odbiorców kształcenia.

Od francuskiej koncepcji przygotowania zawodowego „odstają”, niestety, polskie standardy kształcenia nauczycieli języków obcych, które rezerwują na dydaktykę szczegółową języka obcego jedynie 90 godzin zajęć. Każdy, kto odpowiedzialnie chce kształcić nauczycieli języków obcych, wie doskonale, że to przysłowiowa kropla w morzu. Propozycji mających na celu podniesienie ogólnego poziomu kształcenia nauczycieli języków obcych sformułowane w ostatnim czasie wiele (por. m.in. Pawlak 2015, Zawadzka-Bartnik 2015). W odniesieniu do dokonanej w tym artykule konfrontacji pomiędzy realiami nauczania języków specjalistycznych a faktycznym przygotowaniem do zawodu nauczyciela, można poczynić jeszcze inne obserwacje. W kontekście powszechnego popytu na kształcenie językowe i zapotrzebowanie na kompetentnych nauczycieli języków obcych (w tym języków specjalistycznych) warto podjąć się opracowania osobnych standardów kształcenia nauczycieli języków obcych, uwzględniając w nich kompetencje nauczycieli i specyfikę przedmiotu nauczania oraz jego odbiorców. Dla nauczycieli już aktywnych w zawodzie i/lub mających zamiar podjąć pracę z grupami o profilu zawodowym, istnieje natomiast pilna potrzeba organizacji form wsparcia zawodowego w postaci systematycznych i masowych kursów doskonalących, studiów podyplomowych czy cyklicznych warsztatów metodycznych poświęconych dydaktyce języków specjalistycznych. Dla dobra przedsięwzięcia ważne jest, aby w takie propozycje rozwiązań zaangażowały się możliwie szeroko instytucje odpowiedzialne za kształt i poziom edukacji językowej w naszym kraju.

BIBLIOGRAFIA

- Gajewska, E. (2005) Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły. W: *Neofilolog*, nr 27, 25-30.
- Gajewska-Skrzypczak, I., Sawicka, B. (2016) Język specjalistyczny na uczelni technicznej. Refleksje nauczycieli praktyków. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 52-57.
- Gucza, F. (1978) Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. W: *Przegląd Glottodydaktyczny*, nr 1, 29-44.
- Gucza, S. (2010) Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG). W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 3, 167-176.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Pawlak, M. (2015) Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności. W: *Neofilolog*, nr 44/2, 155-169.
- Sowa, M. (2012) Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 6, 155-171.
- Sowa, M. (2015) Ewolucja programu kształcenia na filologii romańskiej w świetle wyzwań rynku pracy i Krajowych Ram Kwalifikacji. W: M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.) *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja UE w Krakowie.
- Sowa, M. (2016a, w druku) Planowanie kursu języka specjalistycznego: problemy i wyzwania metodyczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 19.
- Sowa, M. (2016b, w druku) Analyse des besoins au service de l'enseignement des langues de spécialité. Défis et pièges diagnostiques. W: *Acta Philologica*, nr 49-50.
- Sowa, M., Mocarz-Kleindienst, M., Czyżewska, U. (red.) (2015) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2015) Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach. W: *Neofilolog*, nr 44/2, 139-153.

DR HAB. MAGDALENA SOWA Adiunkt w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Specjalizuje się w problematyce akwizycji języka oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.

1 Uwagi tego typu mocno wybrzmiały podczas dyskusji panelowych w trakcie konferencji *Języki do zadań specjalnych*, którą na Uniwersytecie Warszawskim zorganizowała Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji w ramach Europejskiego Dnia Języków 2016 w dn. 20.09.2016 r. (Materiały z tej konferencji dostępne są na YouTube JOwS: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLMNXA06i4I7aNRNltrSl1wwx-gPozVPjU> – przypis red.)

2 Kształcenie, o którym mowa, odbywa się na kierunku filologia romańska na II roku studiów II stopnia.

Pani od języka, czyli o kompetencjach zawodowych nauczycieli języków obcych pracujących w przedszkolu

MAŁGORZATA
PAMUŁA-BEHRENS

17 czerwca 2016 r. zostało znowelizowane rozporządzenie w sprawie podstawy programowej dla przedszkoli. W zakresie *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym* utrzymano naukę języka przez dzieci 5-letnie będące w przedszkolu. W roku szkolnym 2016/2017 ten zakres podstawy realizują zarówno dzieci 5-letnie, jak i 6-letnie. Ustawodawca wskazuje jednocześnie, że pozostałe dzieci będą obowiązkowo realizowały ten zakres od roku szkolnego 2017/2018. Cele tego obszaru pozostały niezmienione.

Zadaniem nauczycieli uczących języka w przedszkolu jest *przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej* (MEN 2014). Te cele mają zostać zrealizowane przez nauczycieli przedszkola lub nauczycieli filologów zatrudnionych przez dyrekcje przedszkoli do realizacji tej części podstawy programowej. Rozpoczęcie nauki języka obcego już w przedszkolu miało na celu wyrównanie szans edukacyjnych dzieci. Czy zamierzenie to zostanie urzeczywistnione, zależy w dużej mierze od kompetencji nauczycieli, którzy będą pracowali z przedszkolakami.

Wczesna nauka języka obcego

Autorzy raportu Eurydice (2012) oraz Komisja Europejska w swoim komunikacie prasowym z 20 września 2012 r. podkreślają, że w większości krajów europejskich

dzieci mają możliwość uczenia się języka obcego już w szkole podstawowej, a w niektórych krajach, i do nich należy Polska, taką możliwość mają już przedszkolaki. Obniżenie wieku początku uczenia się języka było ważną decyzją w ramach prowadzonej polityki językowej. Badania wielu psychologów, psycholingwistów, glotto-dydaktyków, a także wyniki testów znajomości języka potwierdzają, że wczesny start językowy jest wskazany i przynosi uczącym się wymierne, długoterminowe korzyści.

Wprowadzenie języka obcego do przedszkola wydłuża czas obowiązkowej jego nauki, a dobrze prowadzone zajęcia są nie tylko solidną podbudową do poznawania języka i kultury obszaru docelowego na dalszych etapach kształcenia, ale także mogą wspierać całą edukację językową dziecka – także w zakresie języka pierwszego. Jest jeszcze jeden niebagatelny powód, dla którego warto inwestować w edukację przedszkolną: raporty (Eurydice 2009, 2014) pokazują, że edukacja przedszkolna wpływa na wyrównywanie szans społecznych i ekonomicznych obywateli, a im wcześniej wdraża się programy edukacyjne i opiekuńcze dotyczące dzieci, tym mniejsze jest ryzyko ich wykluczenia społecznego.

Wysokiej jakości edukacja przedszkolna i/lub opieka nad dzieckiem, jeśli zapewnia się ją na dużą skalę i w odpowiedniej „dawce”, sprzyja rozwojowi umiejętności szkolnych związanych z językiem, czytaniem, pisanem, matematyką i przedmiotami ścisłymi. Wspiera także rozwój tych umiejętności społeczno-emocjonalnych małych dzieci, które są związane z uczeniem się, a w szczególności kompetencje samoregulacyjne i społeczne (McClelland 2006, za: Eurydice 2009).

Edukacja przedszkolna jest filarem całej edukacji, bo przypada na okres sensorywny w rozwoju wielu obszarów poznawczych, emocjonalnych i społecznych dzieci. Patricia Kuhl (2011) porównuje ten czas życia dzieci z Wielkim Wybuchem i nazywa ten okres *Big Bang in learning*. Nawiązuje w tej metaforze do momentu kluczowego dla Wszechświata – jego narodzin, do koncepcji rozszerzania się przestrzeni, do jej intensywnej ekspansji. Podkreśla, że pierwsze 2000 dni życia dziecka stanowi *Wielki początek*, i to, czego w tym czasie dziecko się nauczy, będzie inwestycją na całe jego życie.

W tym czasie zachodzi wiele dynamicznych zmian rozwojowych w sferze rozwoju fizycznego, społecznego, emocjonalnego, moralnego, poznawczego i komunikacyjnego. Wszystkie pomagają dziecku lepiej rozumieć świat, samego siebie i innych ludzi oraz stwarzają możliwość, aby zaspokajać własne potrzeby i pragnienia w akceptowany społecznie sposób (Matejczuk 2014:5).

W okresie sensorywnym życia nowe połączenia neuronalne tworzą się z niezwykłą szybkością – w jednej sekundzie powstaje ich aż 700 (Kuhl 2007). W okresie przedszkolnym dzieci kształtują wyobraźnię, poczucie inicjatywy, budują swoją motywację wewnętrzną, a także rozwijają umiejętności niezbędne do rozpoczęcia nauki w szkole oraz uczą się złożonych umiejętności porozumiewania się z otoczeniem (Molińska, Ratajczak 2014). To właśnie z tych kompetencji będą korzystać w całym dalszym życiu. Taki okres później się już nie powtórzy.

Z wymienionych powyżej powodów wszyscy zaangażowani w opiekę nad przedszkolakiem powinni być gotowi do podjęcia wysiłku, aby maksymalnie wykorzystać ten ważny okres w rozwoju człowieka.

Zawód: nauczyciel języka obcego w przedszkolu

W raporcie UNESCO (2005:21) dotyczącym jakości edukacji na świecie czytamy, że nauczyciele są najistotniejszym ogniwem w procesie skutecznego uczenia. Od ich przygotowania zawodowego w dużej mierze zależą efekty uczenia się.

Po wprowadzeniu rozporządzenia dotyczącego przygotowania do nauki języka obcego w przedszkolu

zaczęły się ożywić dyskusje na temat profilu nauczyciela języka na tym poziomie edukacji. Stawiano pytania i prowadzono debaty, kto byłby lepszym nauczycielem języka obcego w przedszkolu: filolog, który świetnie zna język, czy nauczyciel przedszkola, może dysponujący słabszą znajomością języka, ale lepiej znający potrzeby i możliwości dzieci przedszkolnych. Pytanie pozostaje na razie otwarte, bo nie ma badań, które by na nie odpowiedziały. Ustawodawca jasno określił, jakie kwalifikacje i kompetencje powinien mieć uczący języka w przedszkolu. W myśl rozporządzenia (MEN 2014), nauczycielem języka w przedszkolu może być osoba, która jest filologiem i ma przygotowanie pedagogiczne lub jest nauczycielem przedszkola i zdała państwowy nauczycielski egzamin z danego języka obcego stopnia I lub II, a także osoba, która ma kwalifikacje do uczenia w przedszkolu oraz legitymuje się świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym i ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego, przy czym kwalifikacje te można uzupełnić do roku 2020. W Polsce wiele organów prowadzących przedszkola, świadomych konieczności wsparcia nauczycieli w zakresie nowego obszaru nauczania, przygotowało analizy potrzeb w zakresie kształcenia i zaproponowało, wspólnie z ośrodkami akademickimi i ośrodkami doskonalenia zawodowego nauczycieli, kursy doskonalące i studia podyplomowe uzupełniające kwalifikacje.

Autorzy analizy systemów opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym w różnych krajach *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych* (Eurydice 2009:109), zwracając uwagę na to, że w przygotowaniu przyszłych nauczycieli i doskonaleniu tych już wykonujących ten zawód ważne są treści tego nauczania, podkreślają, że: *kształcenie praktyczne i teoretyczne należy prowadzić w taki sposób, aby przygotować kadrę (m.in. nauczycieli, pedagogów, wychowawców) do wymogów tego zawodu i rozmaitych zadań, jakie muszą wykonywać. Praca z małymi dziećmi wymaga szerokich umiejętności; (...) zasadnicze znaczenie mają relacje pomiędzy osobami dorosłymi a dziećmi: wspólny udział w zabawach i zajęciach z dziećmi, ukierunkowywanie ich na odkrywanie świata i innych ludzi, wspieranie ich rozwoju emocjonalnego i społecznego, wdrażanie do zajęć w ramach wczesnej edukacji (czytanie, pisanie, liczenie i elementy przedmiotów ścisłych), rozbudzanie ich zainteresowania takimi aspektami kultury, jak muzyka, teatr i sztuki piękne oraz rozbudzanie i podtrzymywanie w nich chęci poznania złożonego środowiska.*

Jakie zatem kompetencje powinien mieć nauczyciel języka obcego uczący w przedszkolu? Poniżej przedstawiamy syntetyczne ujęcie tych kompetencji, które wydają się kluczowe, a w dalszej części artykułu prezentujemy szczegółowe omówienie każdej z nich.

Nauczyciel języka uczący grupy przedszkolne:

1. Powinien bardzo dobrze znać język i kulturę kraju języka docelowego:
 - dysponować bardzo dobrą znajomością języka (komunikacja, poprawność językowa, znajomość gramatyki porównawczej);
 - posiadać wiedzę o kulturze kraju języka docelowego;
 - mieć wrażliwość i kompetencje interkulturowe.
2. Powinien wiedzieć, jak przebiegają procesy akwizycji języka pierwszego i języka obcego (drugiego):
 - wiedzieć, jak rozwija się język pierwszy;
 - wiedzieć, jakie mogą wystąpić problemy w trakcie nabywania języka pierwszego i drugiego oraz jak im można zaradzić;
 - mieć świadomość różnic w nabywaniu języka pierwszego i obcego;
 - znać metody wspierania rozwoju języka pierwszego i obcego.
3. Powinien znać specyfikę nauczania w grupach przedszkolnych (elementy psychologii i pedagogiki, glottodydaktyki przedszkolnej):
 - mieć podstawowe wiadomości z zakresu psychologii rozwojowej;
 - znać podstawowe zasady dotyczące edukacji przedszkolnej;
 - umieć zbudować zajęcia językowe dostosowane do grupy przedszkolnej;
 - znać repertuar piosenek i wierszy dla dzieci;
 - znać literaturę dziecięcą, filmy dla dzieci z danego kręgu językowego;
 - być dobrym obserwatorem i umieć dostrzegać potrzeby i możliwości swoich uczniów.
4. Powinien wykazywać się dużą otwartością na ustawiczne samodoskonalenie i chęcią współpracy z innymi nauczycielami:
 - aktywnie uczestniczyć w różnych formach doskonalenia zawodowego;
 - współpracować z innymi nauczycielami przedszkola, aby móc zintegrować lub skorelować zajęcia językowe z pozostałymi zajęciami

(dotyczy to nauczycieli zatrudnianych tylko do prowadzenia zajęć z języka obcego);

- prowadzić swoje portfolio zawodowe lub dziennik (refleksja na temat nauczania i własnego uczenia się).

Znajomość języka i kultury

Znajomość języka i kultury obszaru języka docelowego, wrażliwość i kompetencje interkulturowe są osią kompetencji zawodowych nauczyciela języka w przedszkolu. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* określono kompetencje językowe osób, które mogą uczyć języka w przedszkolu. Prowadzący zajęcia powinien znać język, którego uczy, na poziomie co najmniej B2. Kompetencje językowe nauczycieli powinny pozwalać na zorganizowanie zabaw i zajęć, podczas których zachęca się dzieci do odkrywania otaczającego ich świata. Nauczyciel musi także tak dobrze operować językiem, aby móc skutecznie przygotować dziecko do nauki języka obcego na późniejszych etapach nauczania: przygotować je do czytania i pisanie w języku obcym. Pomocne w tym procesie są zajęcia rozbudzające świadomość językową dziecka i zabawy językowe. Propozycje takich ćwiczeń można znaleźć w artykule *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci* (Pamuła-Behrens 2015:11-12).

Bardzo ważna jest u nauczycieli pracujących z dziećmi kompetencja kulturowa oraz wrażliwość i kompetencja interkulturowa. Lew Wygotski (2002) wskazywał, że kultura otaczającego środowiska uczy dzieci tego, co myśleć, i jak myśleć. W trakcie zajęć językowych nauczyciel rozbudza zainteresowanie dzieci ich własną kulturą (muzyka, teatr i sztuki piękne), ale także inicjuje ćwiczenia, podczas których dzieci zapoznają się z inną kulturą i odmiennymi wzorcami kulturowymi. Nauczyciel przygotowuje dzieci do spotkania z Innym, do oglądania świata oczami innych. To ważne z punktu widzenia budowania dziecięcej empatii, ale także bodziec do lepszego rozwoju. Pisze o tym znana amerykańska psycholożka Alison Gopnik (2009): *Wyobrażenia dzieci, że mogłyby być inne, pozwalają im stać się innymi. Dzieci uczymy patrzenia z innej niż własna perspektywy, zachęcamy je do „wchodzenia w buty innych osób”. Wrażliwi kulturowo nauczyciele pokazując dzieciom inne kultury i ludzi odmiennych kulturowo, przygotowują je do spotkania ze złożonym światem, rozbudzają i podtrzymują w nich chęci poznania złożonego środowiska.*

TABELA 1. Znajomość języka i kultury a przykładowe zajęcia językowe w przedszkolu. Źródło: oprac. własne

ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA I KULTURY	PRZYKŁADY ZAJĘĆ JĘZYKOWYCH W PRZEDSZKOLU
Dobre umiejętności komunikacyjne w języku obcym	Zorganizowanie zabawy w języku obcym, wydawanie poleceń i komunikowanie się z dziećmi w języku, którego uczymy. Poznawanie współczesnej literatury dla dzieci z kraju języka docelowego (także w polskich tłumaczeniach).
Poprawność wymowy	Proponowanie ćwiczeń rozwijających świadomość językową, np. poszukiwanie rymów, znajdowanie słowa identycznego z usłyszanym, zabawy z intonacją i akcentem.
Kompetencje interkulturowe	Poznawanie z dziećmi polskich zwyczajów i porównywanie ich ze zwyczajami w innych krajach, polskich smaków i smaków z innych krajów (przyprawy, owoce polskie i egzotyczne), rozmowy na temat odmienności w grupie (wszyscy się różnimy, np. mamy różne buty, ubrania, co innego jemy na śniadanie, inaczej spędzamy czas z rodzicami, ale jesteśmy w jednej grupie przedszkolnej), zabawy z użyciem wyobraźni: wyobraź sobie, że jesteś drzewem/swoją koleżanką Marysią.

Znajomość procesów akwizycji języka pierwszego (L1) i języka obcego (L2)

Zarówno przyswajanie języka pierwszego, jak i uczenie się języka obcego czy drugiego, są procesami rozwojowymi niezwykle złożonymi. Zależą od indywidualnych predyspozycji osoby uczącej się, ale także od kontekstu, w jakim procesy te przebiegają. Niektórzy badacze traktują wczesną akwizycję języka drugiego przez dzieci jako proces pośredni pomiędzy L1 a L2, w którym akwizycja niektórych

obszarów gramatyki języka drugiego wykazuje podobieństwa do przyswajania języka pierwszego, a innych – do uczenia się języka drugiego przez starszych uczących się, nawet przez dorosłych (Schwartz 2004, Meisel 2008 za: Sopata 2003). To znakomity okres do nauczania języka, pod warunkiem jednak, że proces ten będzie odbywał się z zachowaniem najwyższych standardów jakości. Znajomość teorii przyswajania języka może być niezwykle pomocna nauczycielowi pracującemu z dzieckiem w wieku

TABELA 2. Znajomość procesów uczenia się języka pierwszego (L1) i obcego (L2) a przykładowe zajęcia językowe w przedszkolu. Źródło: oprac. własne

ZNAJOMOŚĆ PROCESÓW UCZENIA SIĘ JĘZYKA PIERWSZEGO (L1) I OBCEGO (L2)	PRZYKŁADY ZAJĘĆ JĘZYKOWYCH W PRZEDSZKOLU
Wiedza, jak rozwija się L1	Dostosowywanie zadań językowych do możliwości dzieci, np. w pracy z dziećmi 3-letnimi polecenia muszą być proste, jednoelementowe; zabawy z neologizmami (w L1 i L2). Proponowanie w komunikacji form regularnych, aby ułatwić dziecku poznawanie języka, ale też częstsze używanie form nieregularnych, aby ułatwić dzieciom zapamiętanie modelu.
Wiedza dotycząca zaburzeń w trakcie nabywania L1 i ich wpływu na naukę języka obcego	Ćwiczenia ułatwiające wymowę, np. według metody wywoływania głosek (<i>metoda krakowska</i> J. Cieszyńskiej).
Świadomość różnic w nabywaniu języka pierwszego i obcego	Pamiętać o okresie ciszy w nauce języka obcego. Spokojnie czekać i nie zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym. Okres ten może trwać około sześciu miesięcy.
Znajomość metod wspierania rozwoju języka pierwszego i obcego.	Proponować ćwiczenia rozwijające świadomość językową (zabawy językowe) i wspierać rozwój pierwszego i drugiego języka, korzystając np. z <i>metody krakowskiej</i> J. Cieszyńskiej.

TABELA 3. Znajomość specyfiki nauczania dzieci przedszkolnych a przykłady zajęć językowych w przedszkolu. Źródło: oprac. własne

ZNAJOMOŚĆ SPECYFIKI NAUCZANIA DZIECI PRZEDSZKOLNYCH	PRZYKŁADY ZAJĘĆ JĘZYKOWYCH W PRZEDSZKOLU
Znajomość podstaw psychologii rozwojowej	Zabawy symboliczne, zabawy w pytania i odpowiedzi, zadania powiązane ze spostrzeganiem, np. zabawy z cieniami, wyszukiwanie brakujących elementów. Ćwiczenia pokazujące przyczynę i skutek.
Znajomość specyfiki edukacji przedszkolnej	Integrowanie treści, wykorzystanie eksperymentów w trakcie zajęć językowych (<i>Zamknij oczy i zgadnij, jaki to sok, Co się stanie, gdy...?</i>), wykorzystywanie gier, do reguł których trzeba się dostosować. Zabawy i ćwiczenia interesujące poznawczo (zabawa bez elementu wysiłku fizycznego lub intelektualnego jest nieinteresująca).
Bycie dobrym obserwatorem, dostrzeganie potrzeb i możliwości swoich uczniów	Mówić, jak coś zrobić, pokazywać, jak coś zrobić, i dostosowywać zadania do możliwości uczniów. Proponować zabawy wieloetapowe i uczyć dzieci czekania oraz odraczania gratyfikacji.

przedszkolnym, bo nauka języka rozpoczyna się w momencie, gdy proces przyswajania języka pierwszego nie został zakończony. Wynika z tego konieczność odpowiedniego do tej sytuacji dostosowywania treści i metod nauczania.

Znajomość specyfiki nauczania dzieci przedszkolnych

Bez znajomości specyfiki nauczania dzieci przedszkolnych proces nauczania języka w przedszkolu jest niemożliwy. To zadanie jest znacznie trudniejsze dla nauczyciela filologa, bo nauczyciel przedszkola doskonale zna specyfikę pracy z dziećmi w tym wieku.

Nauczyciel-wychowawca pracujący z małym dzieckiem przede wszystkim powinien umieć spojrzeć oczami dziecka na otaczającą rzeczywistość. Próba zrozumienia, co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań pozwala nadać procesowi nauczania-uczenia się charakter intersubiektywnej wymiany. Dzięki zrekonstruowaniu dziecięcego punktu widzenia, dorosły może świadomie i planowo wspierać wysiłek intelektualny i aktywność eksploracyjną dziecka. Warunkiem podjęcia współpracy, wymiany myśli jest dobra komunikacja, rozumiana nie tylko jako porozumiewanie się w sferze werbalnej, ale również umiejętność przekazywania i odczytywania komunikatów pozawerbalnych oraz słuchania (Nowak 2009).

Otwartość i chęć współpracy z innymi nauczycielami oraz gotowość do samodoskonalenia

Timperley (2007) wraz ze swoim zespołem analizowała czynniki wpływające na efekty doskonalenia zawodowego

nauczycieli, połączone z osiągnięciami ich uczniów. Wyodrębniła siedem elementów, które są kluczowe w tym procesie: czas kształcenia, praca z trenerem spoza instytucji, zaangażowanie w proces doskonalenia się, pozytywne przekonania nauczycieli dotyczące nauczania, praca w zespole, połączenie treści doskonalenia zawodowego z praktyką szkolną (standardami) oraz wsparcie szkoły (jej dyrektora), w której pracują. Z tej analizy wynika, że otwartość i chęć współpracy z innymi nauczycielami oraz gotowość do samodoskonalenia są kompetencjami kluczowymi nauczycieli, także tych pracujących w przedszkolu.

Podsumowanie

Celem edukacji przedszkolnej jest przygotowanie dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie, stymulowanie ich wszechstronnego rozwoju, wyrównywanie ich szans edukacyjnych, a także przygotowanie do szkoły. Te zadania stoją także przed nauczycielami języka obcego. Aby mogli oni je zrealizować, muszą dysponować kompetencjami, które pozwolą im prowadzić wysokiej jakości nauczanie, pożądane w tym szczególnym okresie intensywnego rozwoju dzieci. Nauczanie przedszkolne jest fundamentem dalszej nauki i dlatego powinno być prowadzone przez bardzo kompetentnych nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Eurydice (2014) *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie. Raport Eurydice i Eurostatu*. Warszawa: FRSE.
- Eurydice (2012) *Key Data on Education in Europe*. Brussels: EACEA.
- Eurydice (2009) *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Warszawa: FRSE.
- Gopnik, A. (2009) *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. Farrar Straus and Giroux: New York.
- Matejczuk, J. (2014) *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. W: A. I. Brzezińska (red.) *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- MEN (2014) *Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU poz. 803).
- Molińska, M., Ratajczak, A. (2014) *Edukacja przedszkolna*. W: A. I. Brzezińska (red.) *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowak, J. (2009) *Kompetencje nauczyciela jako klucz do efektywnej edukacji małego dziecka*. W: B. Kosacova, M. Cabanova (red.) *Profesia ucitela v preprimarne a primarne edukacji v teorii a vyskumoch*. Bańska Bystrica, 219-226.
- Kuhl, P. K. (2011) *Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education*. *Mind, Brain and Education*. W: *The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, nr 5(3), 128-142 [online] [dostęp 10.11.2016] <<http://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x>>.
- Pamuła-Behrens, M. (2015) *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1. Warszawa: FRSE. [online] [dostęp 10.11.2016] <<http://jows.pl/content/wszystko-zaczyna-sie-w-przedszkolu-%E2%80%93-nauka-jezyka-obcego-dla-dzieci>>.
- UNESCO (2015) *Éducation pour Tous 2000-2015: progrès et enjeux*. Paris: l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. [online] [dostęp 10.11.2016] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>>.
- UNESCO (2005) *Education pour tous. Lexigence de qualité*. Paris: UNESCO. [online] [dostęp 10.11.2016] <http://www.unesco.org/education/gmr_download/fr_summary.pdf>.
- Brzezińska, A., Marchow, M. (red.) (2002) *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Sopata, A. (2013) *Wczesna wielojęzyczność – rola wieku rozpoczęcia akwizycji języka*. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 7.

DR HAB. MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS, PROF. UP
 Romanistka, specjalistka w zakresie wczesnego nauczania języków obcych. Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: bilingwizm, edukacja dzieci migrantów, autonomia i indywidualizacja procesu uczenia, doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych i nauczanie zdalne. Koordynatorka polskich wersji Europejskiego portfolio językowego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Kształcenie językowe osób w wieku późnej dorosłości – proces standardowy czy wyzwanie?

MARIOLA FIEMA

Wiek XXI, choć tak niedawno rozpoczęty, przyjęło się już dziś określać *stuleciem starego człowieka* (Zych 2012:158) bądź *erą trzeciego wieku* (Szarota 2014:7). Nie są to stwierdzenia bezzasadne. Współczesny świat ewoluuje w niezwykle szybkim tempie, a jednym ze skutków dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego, oprócz postępującej globalizacji czy technologizacji różnych sfer życia, jest także zjawisko starzenia się populacji, nasilające się szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych.

Według prognoz, w ciągu najbliższych dziesięcioleci liczba ludności w wieku powyżej 60 lat zwiększy się na świecie trzykrotnie. Europa jest kontynentem, gdzie zjawisko starzenia się ludności postępuje zdecydowanie najszybciej. Obecnie subpopulacja europejskich osiemdziesięciolatków wynosi około 21,5 mln. Szacuje się, że w połowie tego stulecia osób w zaawansowanym wieku będzie w Europie około 57,4 mln (Zych 2012:158).

Proces starzenia się społeczeństw niesie ze sobą wiele poważnych konsekwencji, np. problem społecznej integracji osób w wieku poprodukcyjnym. Stają się one coraz bardziej aktywnymi uczestnikami życia społecznego. Wzrost zainteresowania dorosłymi (w tym seniorami) jako adresatami oddziaływań pedagogicznych przypada na lata siedemdziesiąte ubiegłego stulecia, jednak dopiero wyniki najnowszych badań dostarczyły bardziej szczegółowych danych w tym zakresie. Jak podaje Szarota: *badacze koncentrują się na wieloaspektowych problemach związanych z procesem starzenia się i specyfiką starości jako fazy życia. Wśród nich znajdują się także pedagodzy, którzy wydają się być dobrymi „translatorami” problemów współczesności, podejmującymi udany trud mediacji między dylematami rozłączającymi generacje. Mediacje te winny przyjąć postać edukacji gerontologicznej, kierowanej do wszystkich pokoleń, bez względu na*

post-, pre- czy konfiguracywność transmisji wzorów kulturowych (Szarota 2014:8).

Starzenie się społeczeństwa stawia nowe zadania przed dziedzinami związanymi z aktywnością kulturalno-oświatową, jak również przed instytucjami o charakterze edukacyjnym. Seniorzy, chcąc dotrzymać kroku współczesności, podejmują decyzje o udoskonalaniu lub nabywaniu nowych kompetencji, m.in. językowych. Badania przeprowadzone w Niemczech w latach dziewięćdziesiątych XX w. wykazały, że już wówczas liczba uczestników kursów językowych pomiędzy 50. a 64. rokiem życia wynosiła 20 proc., a powyżej 65 lat – 7 proc. (Zawadzka 2004:122, za: Berndt 1997).

Warto w tym kontekście postawić pytanie o stopień dostosowania językowej oferty edukacyjnej do potrzeb seniorów oraz uwzględnienie specyficznych uwarunkowań osób w wieku późnej dorosłości w procesie kształcenia językowego.

Idea edukacji ustawicznej a problemy współczesnego świata

W kontekście szybko ewoluującej rzeczywistości znacząco wzrasta rola edukacji ustawicznej. Koncepcja ta, zwana również *uczeniem się przez całe życie*, edukacją permanentną, całożyciową, kształceniem ciągłym bądź nieustającym, bywa różnie interpretowana w zależności od kręgu kulturowego czy też dyskursu politycznego konkretnego

państwa. Stanowi nie tylko ideę pedagogiczną o zaskakująco długiej tradycji¹, ale także zasadę kształcenia organizującą proces stałego rozwoju intelektualnego i kulturalnego. Edukacja ustawiczna bywa rozumiana różnorodnie. Edukacja ustawiczna bywa rozumiana różnorodnie. Niektórzy postrzegają ją wyłącznie jako kształcenie, doskonalenie oraz przekwalifikowanie zawodowe, inni utożsamiają głównie z oświatą dorosłych, wszechstronnym rozwojem osobowości, określonych uzdolnień, zainteresowań czy ogólnej sprawności umysłowej człowieka, dzięki czemu jest on w stanie lepiej sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nim nieustannie zmieniający się świat (zob. Aleksander 1996:296-298).

Jak podaje Pólturzycki, *istotę kształcenia ustawicznego najlepiej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Stanowi to także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury – człowieka, który potrafi doskonalić sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa* (Pólturzycki 2004).

W czasach szybkiego rozwoju cywilizacyjnego skutkującego przemianami w strukturze społeczeństw, znaczącą pozycję zajmuje tzw. edukacja gerontologiczna (geragogika), obejmująca koncepcję ciągłego uczenia się w życiu i przez życie jako pomoc w rozwoju dla pomyślnej starości (Czerniawska 2007:9). Szeroko pojęta edukacja seniorów odbywa się w wielu placówkach i instytucjach, takich jak kluby seniora, uniwersytety trzeciego wieku, ośrodki upowszechniania wiedzy, biblioteki lub domy kultury. Dla seniorów organizowane są kursy, warsztaty, seminaria czy odczyty; działają liczne stowarzyszenia i organizacje społeczne, wspólnoty parafialne, media; zyskuje na znaczeniu tzw. przemysł czasu wolnego, obejmujący ofertę turystyczną i rekreacyjną², przygotowaną specjalnie z myślą o osobach starszych. Funkcjonują centra seniorów i dzienne domy pobytu, a ośrodki pomocy społecznej, poradnie i ośrodki zdrowia prowadzą działalność profilaktyczną i popularyzującą „pozytywny” model starzenia się. Dzięki programom unijnym, takim jak Grundtvig, a od roku 2014 Erasmus+ Edukacja dorosłych, wiele projektów oświatowych z powodzeniem skierowano do seniorów. Dobrze funkcjonujący program ASOS (Aktywizacja Społeczna Osób Starszych) także służy celom i idei edukacji w starości (Szarota 2014:6). Jedną ze ścieżek samorozwoju,

jakimi senior może z powodzeniem podążyć, jest edukacja językowa. Tego rodzaju aktywność przynosi wiele korzyści pod warunkiem, że proces kształcenia zostanie odpowiednio zorganizowany oraz poprowadzony przez osoby w tym celu wykwalifikowane, mające kompetencje odpowiadające możliwościom i potrzebom osób starszych.

Glottodydaktyk czy glottogeragog? O roli nauczyciela w kształceniu językowym seniorów

Nauka języków obcych stanowi wielowymiarową formę aktywizacji seniorów. Umożliwia osobom starszym rozwijanie dotychczasowych doświadczeń językowych oraz zainteresowań lingwistycznych, jest sposobem realizowania pasji lub spełnienia marzeń, na co w trakcie życia zawodowego brakowało czasu, a także drogą poznania innych kultur i poszerzenia wiedzy o mniej lub bardziej odległych kręgach kulturowych. Decydując się na udział w zajęciach z języka obcego, osoby starsze zagospodarowują w wartościowy sposób swój wolny czas, nawiązują kontakty z innymi ludźmi i niejako sprawdzają siebie, utrzymując tym samym poczucie własnej niezależności (Jaroszewska 2009:116-122). Kształcenie językowe seniorów wpisuje się zatem w obszar glottogeragogiki – bardzo młodej subdyscypliny, powstałej wskutek wzajemnego zaleźniania się pól badawczych glottodydaktyki oraz geragogiki. Zainteresowania obu dziedzin mogą się zrazu wydawać nieco rozbieżne, bez trudu można jednak znaleźć ich punkty wspólne. Są nimi: uczący się w wieku senioralnym przystępujący do nauki języka obcego, język jako przedmiot procesu nauczania/uczenia się, cele stawiane sobie przez uczniów i nauczycieli, motywacja do nauki, okoliczności, w jakich przebiega proces uczenia się/nauczania, uwarunkowania społeczno-kulturowe oraz nauczyciel: geragog zajmujący się nauczaniem języków obcych bądź też neofilolog o profilu gerontologicznym. Elementem wiążącym staje się tu także system kształcenia nauczycieli pracujących z osobami starszymi. Innego rodzaju korelacja dotyczy z kolei metodyki nauczania i metodologii postępowania badawczego, która w obu przypadkach wywodzi się z pedagogiki (Jaroszewska 2011:93-94; 2013:32-33).

W tej perspektywie przed osobą uczącą języka obcego, podejmującą trud kształcenia osób w wieku późnej dorosłości, wyrastają nowe zadania związane ze specyficznymi uwarunkowaniami nowego typu uczących się. Nie mogą się one ograniczać do pełnienia tradycyjnie pojmowanej roli lektora. Ich celem powinno być modyfikowanie własnych kwalifikacji poprzez poszerzanie ich o wiedzę psychologiczną i geragogiczną oraz przekładanie jej na konkretne, praktyczne działania dydaktyczno-metodyczne.

Uczeń i nauczyciel to podstawowe elementy układu glottodydaktycznego (zob. Grucza 1978, Woźniwicz 1987, Pfeiffer 2001, Gębal 2008). Brak któregośkolwiek z nich uniemożliwiłby interakcję, a co za tym idzie – zablokował proces nauczania. Jak podkreśla Pfeiffer (2001:23), nawet w dobie szybkiego rozwoju technologii informacyjnych, kiedy coraz bardziej powszechne staje się wykorzystywanie do nauki różnego rodzaju form autodydaktycznych, jak np. edukacyjnych platform internetowych, kursów komputerowych, aplikacji mobilnych itp., nauczyciela nie da się całkowicie zastąpić technologią, a z pewnością nie na wszystkich płaszczyznach kształcenia i nie we wszystkich aspektach nauczania.

Do podstawowych funkcji pełnionych przez nauczyciela, w których żaden inny podmiot nie jest w stanie go zastąpić, badacz zalicza: funkcję organizacji, podawczo-nauczającą, kreatywną, aktywizacji, indywidualizacji, motywacji, sterowniczą, kontrolną, interpretatora kultury oraz opiekuna-wychowawcy (Pfeiffer 2001:121-122). Wynikają one z celów nauczania i służą określaniu szczegółowych zadań lektora, a występują w różnym natężeniu, w zależności m.in. od struktury systemu edukacji czy wieku uczących się.

Kompetencje nauczycieli języków obcych – definicje i zestawienia

Rozważania o szczególnych umiejętnościach i kwalifikacjach zawodowych nauczycieli języków obcych podejmujących pracę z osobami w wieku późnej dorosłości warto poprzedzić analizą pojęcia *kompetencji*.

W ujęciu E. Zawadzkiej (2004:110), kompetencja to *umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy, uwzględniająca krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru, wyrażająca podmiotowe doświadczenie człowieka oraz jego wiedzę, charakteryzująca się dynamiczną strukturą, gwarantującą jej ciągły rozwój*. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, umiejętności i sprawności.

O wyzwaniach praktyki zawodowej nauczyciela pisze Myczko (2009:161-162), zdaniem której, do najważniejszych umiejętności uczącego należą: planowanie, formułowanie celów, wybór treści, strukturyzowanie procesu kształcenia językowego (dotyczy to faz, form pracy i środków dydaktycznych), negocjacja celów, umiejętność stymulowania i wspierania indywidualnych procesów uczenia się (różnicowanie materiałów i wymagań, by zminimalizować znamiona przypadkowości efektu), umiejętność obserwacji, antycypacji działań, stawiania diagnozy, podejmowania decyzji, postrzegania nie tylko klasy, grupy uczniów, ale przede wszystkim każdego

ucznia. Badaczka podkreśla także znaczenie gotowości nauczycieli oraz kompetencji w zakresie obserwacji mentalnego działania ucznia, tak aby móc udzielić mu odpowiedniego wsparcia.

W stworzeniu swoistego katalogu kompetencji nauczyciela pomagają dokumenty oraz akty prawne, zarówno te o zasięgu europejskim, jak i krajowym. Należy do nich między innymi *Europejski system opisu kształcenia językowego*, który dokładnie opisuje rolę nauczyciela i oczekiwania co do jego umiejętności (Rada Europy 2003:123,126).

Uzupełnieniem katalogu proponowanego przez ESOKJ jest *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków (European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference)*, dokonujący wieloaspektowego opisu szczegółowych kompetencji nauczycielskich związanych z charakterystyką procesu uczenia się i zdobywania wiedzy nauczycielskiej, znajomości języka, wiedzy o języku, teorii uczenia się i nauczania, programowania dydaktycznego, oceny i ewaluacji oraz wykorzystania technologii wspomagających (informacyjnych), zastosowania wiedzy metodycznej czy wspierania postaw wobec wielokulturowości.

W roku 2007 ukazała się wersja polska *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków (EPS) – European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Jest to dokument adresowany przede wszystkim do studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela, jednakże może stanowić również pomoc dla nauczycieli stażystów (Newby i in. 2007:4). Wśród głównych celów EPS wymienia się: zachęcenie przyszłych nauczycieli do refleksji nad posiadanymi lub koniecznymi do ukształtowania kompetencjami oraz wiedzą stanowiącą podstawę tych kompetencji i umożliwiającą ich rozwój, a także przygotowanie do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych. *Portfolio* ma za zadanie promowanie dyskusji między studentami oraz między studentami a wykładowcami i nauczycielami-opiekunami praktyk na temat przebiegu kształcenia zawodowego nauczycieli. W wymiarze praktycznym EPS, składające się z sześciu części (autoprezentacji, samooceny dokonywanej w oparciu o odpowiednie deskryptory³, *dossier*, glosariusza najważniejszych terminów związanych z nauczaniem użytych w dokumencie, a także indeksu terminów stosowanych w deskryptorach oraz przewodnika użytkownika), powinno ułatwiać studentom samoocenę w miarę kształtowania się ich kompetencji oraz służyć jako narzędzie wspomagające odnotowywanie własnych postępów w dziedzinie nauczania języków obcych.

Innym narzędziem, służącym do dokładnego opisu kwalifikacji i kompetencji praktycznych nauczycieli języków obcych, jest tzw. siatka kompetencji (*The European Profiling Grid – EPG*) opracowana na wzór znajdujących się w ESOKJ poziomów biegłości językowej w skali A-C, przygotowana przez Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Jakości Nauczania Języków Obcych (EQUALS). Wyróżnia ona sześć etapów rozwoju zawodowego nauczycieli (od praktykanta po nauczyciela-fachowca), dzięki czemu umożliwia weryfikację kompetencji na danym poziomie, a także motywuje do świadomego planowania własnej ścieżki rozwojowej. Skala EQUALS wykorzystuje w opisie m.in. język, kwalifikacje, umiejętności podstawowe (wiedza metodyczna, planowanie, zarządzanie interakcją oraz ocenianie) i uzupełniające (zarządzanie, wykorzystywanie techniki, doradztwo zawodowe, testowanie, zarządzanie jakością, planowanie samorozwoju) (Mateva i in. 2013:5-8).

Szczególne miejsce w ocenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli zajmują akty prawne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (np. MNiSW 2012), dotyczące wymagań stawianych uczelniom kształcącym przyszłą kadrę nauczycielską oraz opisujące sylwetkę absolwenta studiów o specjalizacji nauczycielskiej, a także wyszczególniające katalog kompetencji, do nabycia których powinno prowadzić przygotowanie do zawodu nauczyciela.

Określony przez wymienione dokumenty normatywny zakres kompetencji nauczycielskich, mimo iż stanowi duże ułatwienie w procesie standaryzacji procesu nauczania języków obcych, wymaga znacznego doprecyzowania w kontekście pracy z uczącymi się o specjalnych potrzebach edukacyjnych, do których grona, ze względu na specyficzne uwarunkowania psychofizyczne, należy zaliczyć osoby w wieku późnej dorosłości.

Kompetencje nauczycieli języków obcych w pracy z uczniami w wieku późnej dorosłości

Według przywołanych definicji i wyróżników kompetencji oraz wytycznych służących do odpowiedniego ich katalogowania, których dostarczają dokumenty programowe bądź akty prawne, za podstawową kompetencję nauczyciela pracującego z osobami w wieku senioralnym należy uznać kompetencję ekspercką (merytoryczno-metodyczną), odnoszącą się do wiedzy z zakresu nauczanego języka obcego, komunikowania się (nadawania oraz odbierania komunikatów werbalnych i niewerbalnych), dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, w tym planowania i projektowania długofalowego oraz konstruowania poszczególnych lekcji, ćwiczeń czy projektów. Planowanie powinno odnosić się również do kierowania własnym rozwojem zawodowym. Przekonanie o konieczności

weryfikowania swojej wiedzy i umiejętności oraz ciągłego dokształcania się świadczy o profesjonalizmie uczącego i zaangażowaniu w realizację powierzonych mu misji. Ważnym elementem kompetencji eksperckiej jest również znajomość nurtów pedagogicznych i psychologicznych, a także ściśle powiązanej z nimi umiejętności diagnozowania uczniów, środowiska, z jakiego się wywodzą lub w którym funkcjonują. Kompetencja ekspercka wiąże się też z wykorzystywaniem w procesie nauczania/uczenia się tzw. technologii wspomagających, gdyż w perspektywie szybkiego postępu cywilizacyjnego, posługiwanie się nimi w pracy z osobami w wieku późnej dorosłości jest jak najbardziej zasadne (Jaroszewska 2009a:85-91).

Ponieważ proces nauczania języka obcego nie polega jedynie na przekazywaniu wiedzy językowej i rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, kolejną niezwykle istotną kompetencją, jaką powinna zdobyć i rozwijać osoba pracująca z seniorami, jest kompetencja kulturowa. Nauczyciel języka obcego powinien dobrze znać realia kraju języka, którego naucza, w tym kwestie społeczno-kulturowe. Przekazywanie wiedzy o normach, zwyczajach, kulturze innych krajów, niejednokrotnie spoza bliskiego kręgu kulturowego, jest sposobem uatrakcyjnienia zajęć oraz wspiera budowanie postawy tolerancji i akceptacji dla innych kultur oraz przełamywanie stereotypów kulturowych.

Uważane zazwyczaj za fundamentalne, kompetencje wychowawcze nauczyciela w pracy z seniorami nie są aż tak istotne. W tym przypadku właściwsze wydaje się określenie kompetencji wychowawczych – partnerskimi. Rolą nauczyciela jest wspieranie działań adaptacyjnych prowadzących do godnego i pomyślnego przeżywania starości. Znaczącą rolę odgrywa tu znajomość psychologii i wiedza z zakresu gerontologii.

Wspomniane umiejętności diagnostyczne nauczyciela przyczyniają się do poznawania uczącego się i jego środowiska oraz warunkują kontrolowanie i ocenianie uczniów. Na tym tle zarysowuje się kolejna z kompetencji charakteryzująca nauczyciela osób starszych – kompetencja ewaluacyjna. W pracy z seniorami nabiera ona specyficznego charakteru. Nieodpowiednio przeprowadzona, a właściwie pozbawiona wrażliwości, kontrola i diagnoza może skutecznie zniechęcić do dalszego wysiłku lub doprowadzić do zaburzeń samooceny.

Każdego nauczyciela powinna cechować postawa ukierunkowana na ciągłe doskonalenie własnego warsztatu oraz samodokształcanie, którą na potrzeby niniejszego zestawienia można określić mianem kompetencji badawczej (innowacyjnej). Przejawia się ona nie tylko w dbałości o własny rozwój zawodowy (autoedukację), ale również w chęci nieustannego poszukiwania i sprawdzania

innowacyjnych, niestandardowych rozwiązań dydaktycznych czy obserwowaniu dynamicznych przemian społeczno-kulturowych i reagowaniu na nie.

Profil osoby uczącej seniorów języków obcych

Kim zatem powinien być nauczyciel języka obcego podejmujący pracę z osobami dojrzałymi wiekowo? Przede wszystkim ekspertem w swojej dziedzinie. Zdaniem Zawadzkiej (2004:109), uczyć-ekspert to nie tylko kompetentny instruktor przekazujący wiedzę, lecz osoba w pełni przygotowana do wykonywania swojego zawodu w wymiarze intelektualnym, zawodowym, społecznym, moralnym i psychofizycznym.

Seniorzy⁴ to grupa niezwykle zróżnicowana, co wynika z ich metryki, zakresu posiadanej wiedzy, doświadczeń, wyborów życiowych, warunków życia, cech osobowości, genotypów oraz stopnia zaawansowania procesów starzenia się. Osoby starsze decydują się na naukę języka obcego dobrowolnie i z różnych powodów: potrzeby aktywności, bezpieczeństwa, godnej starości, towarzystwa, wymiany intelektualnej, weryfikacji i zachowania dotychczasowych zdolności psychomotorycznych, akceptacji innych (Jaroszewska 2010:255). Aby uczenie się języków obcych przez osoby w wieku późnej dorosłości spełniało zakładane cele (językowe oraz pozajęzykowe), musi przebiegać w zgodzie z możliwościami i wychodzić naprzeciw potrzebom ludzi starszych. Dotyczy to między innymi cech nauczyciela.

Lektora języka obcego powinien wyróżniać wysoki poziom wiedzy filologicznej i kompetencji językowych: lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych (Rada Europy 2003:99). Seniorzy dość często są wdrożeni do uczenia się z wykorzystaniem anachronicznych dziś metod nauczania, przywiązują dużą wagę do zagadnień gramatycznych, a także do poprawności językowej. Nauczyciel, który wykaże braki w tym zakresie, musi liczyć się z utratą autorytetu i statusu eksperta. Ze względu na psychologiczne uwarunkowania osób w wieku późnej dorosłości, zadaniem nauczyciela jest rozbudzenie, usprawnianie komunikacji na lekcji oraz likwidacja barier powstałych na skutek lęku językowego, często występującego w tej grupie wiekowej. Seniorzy mogą unikać podejmowania komunikacji na lekcji, bojąc się ośmieszenia spowodowanego niepoprawną artykulacją, poczuciem braku środków wyrazu, nierozumieniem pewnych zagadnień (Jaroszewska 2009a:86).

Aby pełnić funkcję eksperta, lektor pracujący z osobami starszymi musi być w pełni świadomy psychicznych i fizycznych uwarunkowań oraz znaczących różnic indywidualnych występujących wśród tej grupy wiekowej,

a także wykorzystywać tę wiedzę w trakcie organizowania procesu uczenia się (Zawadzka 2004:109-114). Stosowanie tej wiedzy wymaga jednak uprzedniego zdiagnozowania oraz dokonania typologizacji uczących się, co z kolei warto poprzedzić wnikliwą obserwacją.

Wykorzystując znajomość psychologii rozwojowej i metodyki nauczania języków obcych, nauczyciel przystępuje do trafnego sformułowania celów edukacyjnych, a następnie wyboru odpowiedniej metody nauczania oraz zaplanowania kursu. Znajomość psychologii pomaga wyznaczać odpowiednie cele edukacyjne, a wiedza na temat różnic indywidualnych oraz psychologii uczenia się ułatwia pracę w grupie seniorów o zróżnicowanym poziomie intelektualnym i odmiennych stylach poznawczych.

Sposób, w jaki mózg seniora przetwarza informacje, oraz stan jego wzroku i słuchu powinny wpływać na dobór materiałów dydaktycznych: podręcznika o odpowiedniej typografii (przejrzysta szata graficzna, harmonijny układ materiału, niezbyt agresywna kolorystyka) i treściach, a także dobrych jakościowo nagrań. Nie bez znaczenia pozostaje znajomość sposobu funkcjonowania pamięci w okresie późnej dorosłości. Jej wydolność, a także zdolność koncentracji implikują odpowiednio długi czas projekcji materiału, częstotliwość powtórzeń oraz wykorzystywanie różnych form treningu pamięci. Wymienione czynniki oddziałujące na proces uczenia się nie przekreślają szans seniorów na sukces w nauce języka obcego. Te swoiste braki rekompensują oni bowiem sumiennością i starannością, zwykle dużo większą niż u studentów czy osób aktywnych zawodowo, a także samodzielnością, na ogół dobrze rozwiniętą świadomością (językową) bądź doświadczeniem w uczeniu się.

Kompetencje dotyczące projektowania i planowania zajęć są szczególnie pomocne w przypadku, gdy brakuje odpowiednich pomocy dydaktycznych czy ram programowych. Zjawisko to jest bardzo wyraźne w pracy z osobami w wieku późnej dorosłości. Stanowią one grupę odbiorców, dla potrzeb której nie zdołano jeszcze w sposób satysfakcjonujący zaadaptować materiałów dydaktycznych bądź programów nauczania (Jaroszewska 2009a:88).

Nauczyciel-ekspert to także osoba umiejętnie dobierająca i wykorzystująca w procesie uczenia się środki oraz pomoce multimedialne, zarówno w fazie przygotowań do zajęć, jak i w ich trakcie. Jak podaje J. Krajka (2011:104): *wykorzystanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK) (...) wydaje się we współczesnym świecie niezbędnym warunkiem nowoczesnej edukacji językowej*. Wspomaganie nauczania przez sprzęt komputerowy oraz usługi sieciowe wielu nauczycielom wydaje się w dalszym ciągu niezbyt naturalne w pracy z seniorami. Tak

jednak nie jest. Nauka języka obcego połączona z odpowiednio przemyślanym i zaplanowanym wdrażaniem do posługiwania się komputerem, programami edukacyjnymi, Internetem itp. to idealny sposób realizacji celów językowych oraz pozajęzykowych, równie ważnych w procesie uczenia się/nauczania seniorów. Tego typu działania mogą pozytywnie wpłynąć na poprawę jakości życia osób starszych, a także wzrost samooceny (wyrównywanie różnic międzypokoleniowych).

Opisując profil nauczyciela, nie sposób nie odwołać się do kompetencji wychowawczych, zwłaszcza rozumianych jako wyzwalamie, dodawanie odwagi, mobilizacja aktywności, a więc pewien *całokształt procesów pomagających człowiekowi urzeczywistnić w pełni jego człowieczeństwo* (Zawadzka 2004:147, za: Kawula 1995).

Nauczyciel pracujący z osobami w wieku późnej dorosłości nie może jednak przyjąć typowej roli wychowawcy. Powinien być raczej partnerem, wspierającym seniorów w samorozwoju, rozumiejącym ich ograniczenia i cierpliwie pomagającym je przewyżyć. Bardzo ważnym zadaniem uczącego-partnera jest zbudowanie atmosfery otwartości i akceptacji dla własnych ograniczeń wynikających z wieku. Nauczyciel-partner edukacyjny seniora to ktoś, kogo starania będą ukierunkowane na pomoc osobie zaawansowanej wiekowo w pomyślnym funkcjonowaniu w okresie starości, a także udoskonalaniu siebie, zarówno w wymiarze intelektualnym, jak i osobowościowym. Niezwykle przydatna w tym zakresie może okazać się wiedza z zakresu psychologii społecznej, dotycząca relacji międzyludzkich i psychologii uczenia się/nauczania. Zbadanie środowiska, w jakim senior na co dzień funkcjonuje, pozwala nie tylko lepiej poznać osobowość uczącego się oraz motywacje rzutujące na przebieg nauki, ale też zrozumieć postawy względem innych, np. uczestników kursu bądź samego nauczyciela.

Nauczyciel języka obcego pracujący z seniorami powinien umożliwić im zapoznanie się z technikami uczenia się, okazać się pomocny w odkrywaniu i zrozumieniu własnego stylu pracy⁵, a wszystko po to, by wytrwale wspierać uczących się w ich autonomii⁶. Glottogeragog-partner podzieli z seniorem trud organizacji i kontroli oraz odpowiedzialność za przebieg procesu uczenia się/nauczania języka obcego.

Za nauczyciela-przewodnika czy też pośrednika kulturowego można uznać osobę, która poprzez własną kompetencję interkulturową pomaga uczącym się poznać i zrozumieć nie tylko obcą kulturę, ale także własną tożsamość kulturową. Uczący powinien zatem reprezentować postawę otwartą względem odmienności kulturowej, mieć wiedzę realioznawczą i kulturową, a także

świadomość istnienia kulturowo uwarunkowanych stylów pracy i zdolność interpretowania zachowań bądź unikania nieporozumień na tle kulturowym, jak również aktywnie promować wielokulturowość (Zawadzka 2004:213-220).

Wydawać by się mogło, iż kompetencje kulturowe osób o ukształtowanej, stabilnej osobowości, za jakie zwykło się uznawać seniorów, są stosunkowo wysokie. W rzeczywistości jednak, w gronie osób starszych nie brakuje ludzi o niedostatecznej wiedzy o realiach i kulturze kraju języka, którego się uczą, a także osób uprzedzonych do innych nacji, uznających pewne stereotypy, ulegających im, często także pozbawionych umiejętności krytycznej oceny uwarunkowań kulturowych.

Do podstawowych zadań nauczyciela seniorów jako przewodnika kulturowego należy zatem przekazywanie aktualnej wiedzy kulturo- i realioznawczej, uświadamianie faktu, iż uwarunkowania kulturowe ulegają z czasem przeobrażeniom, a przede wszystkim podejmowanie refleksji nad odmiennością kulturową, budowanie postawy otwartości, akceptacji i tolerancji względem Innego.

Nauczyciel języka obcego pracujący z osobami w wieku późnej dorosłości powinien mieć również cechy dobrego ewaluatora, sumiennie oceniającego postępy swoich uczniów, z uwagą monitorującego zainicjowane przez siebie działania dydaktyczne (skuteczność przyjętej metody), a także krytycznie odnoszącego się do efektów własnej pracy. Niekiedy postuluje się, aby w przypadku seniorów proces uczenia się/nauczania przebiegał bezewaluacyjnie, z uwagi na fakt, iż procesy regresywne w okresie późnej dorosłości postępują bardzo szybko i są na tyle silne, że wyniki ewaluacji okresowej okazują się słabe. To z kolei może działać na seniorów deprymująco, wywoływać negatywne nastawienie do kursu, nauczyciela oraz dalszej nauki, skutkować utratą motywacji czy obniżeniem samooceny (Jaroszewska 2009a:87-88). Takie postępowanie nie wydaje się słuszne. Zajęcia językowe same w sobie są doskonałą formą aktywizacji seniorów, jednak brak jakiegokolwiek informacji na temat czynionych przez uczących się postępów może oddziaływać negatywnie. Seniorzy przecież niejednokrotnie deklarują chęć udziału w zajęciach językowych po to, by sprawdzić swoje możliwości. Ewaluacji zatem nie powinno się unikać, lecz w przypadku seniorów przeprowadzać ją wyjątkowo umiejętnie, z dużą dozą wrażliwości i akceptacji względem słabości wynikających z podeszłego wieku.

Ostatnim rysem nauczycieli języków obcych, podejmujących pracę z uczniami w wieku późnej dorosłości, jest umiejętność wcielenia się w rolę badacza, innowatora, a więc osoby ukierunkowanej na permanentne

kształcenie i samodoskonalenie. Uczącego wchodzącego w funkcję innowatora cechuje skłonność do poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych bądź adaptacji już dostępnych, na rzecz poprawy jakości własnej praktyki nauczycielskiej, a co za tym idzie – także dla dobra uczniów (Zawadzka 2004:299-305).

Niemale znaczenie ma tutaj również refleksja nad własnym postępowaniem, skorelowana z wynikami pracy uczących się, która pomaga dokonać oceny stosowanych metod i technik, a w razie konieczności – obrać kierunek zmian. A zatem tylko nauczyciel o cechach badacza, innowatora czy refleksyjnego praktyka dysponuje odpowiednimi narzędziami do tego, by wspomóc uczących się seniorów w stawianiu czoła wyzwaniom związanym z nauką języka obcego w późnym okresie życia.

Podsumowanie

Przedstawione rozważania na temat kompetencji nauczycieli języków obcych podejmujących pracę z osobami w wieku późnej dorosłości i płynące z nich wnioski pozwalają udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie postawione w tytule tego artykułu: kształcenie językowe seniorów, rozpatrywane w kontekście wielu specyficznych uwarunkowań, jest z całą pewnością procesem niestandardowym.

Edukacja językowa jest jedną z wielu form aktywności, jaką osoba starsza może podjąć w późnej fazie swojego życia, przynosząc wymierne korzyści na wielu różnych polach. Aby jednak była owocna i satysfakcjonująca, powinien zaangażować się w nią nie tylko senior, ale także nauczyciel-ekspert w zakresie danego języka, a przy tym doskonały geragog o szerokiej wiedzy z zakresu psychologii, dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych. Nauczyciel języka obcego powinien być także wyrozumiałym partnerem seniora, przekonującym go o tym, że opanowanie języka obcego w dojrzałym wieku nie jest mitem, wzmacniającym jego motywację i pozytywną samoocenę. Nauczyciel musi stać się również inspirującym przewodnikiem kulturowym dla uczącego się w wieku późnej dorosłości, a jednocześnie badaczem, który w sposób umiejętny monitoruje i ocenia proces uczenia/nauczania się języka obcego, a następnie wprowadza konkretne, często innowacyjne rozwiązania dydaktyczne.

Kształcenie językowe to duże wyzwanie nie tylko dla planujących je nauczycieli i dla deklarujących w nim udział seniorów, ale także dla podejmujących się jego organizacji instytucji. Żadna ze stron tego wieloaspektowego układu nie jest w pełni gotowa na podjęcie oczekiwanych ról. Jesteśmy właściwie na początku drogi do stworzenia i wypromowania pozytywnego modelu starości, uczynienia go

wartościowym i akceptowalnym oraz wykształcenia osób, które miałyby za zadanie wspierać seniorów w tzw. trzecim wieku życia. Warto dostrzec w tych dążeniach wagę i zalety edukacji językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander, T. (1995) Kształcenie ustawiczne. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.) *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo „Zak”, 293-314.
- Czerniawska, O. (2007) *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Mateva, G., Vitanova, A., Tashevska, S. (2013) *The European Profiling Grid*. EAQUALS [online] [dostęp 16.10.2016] <<http://www.epg-project.eu/grid>>.
- Gębał, P. E. (2014) *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2006) *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*, Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Jaroszevska, A. (2009) Uczenie się języków obcych jako jedna z form realizacji ludzi starszych. W: *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*, t. 1, 115-125.
- Jaroszevska, A. (2009a) Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Jaroszevska, A. (2010) Kilka uwag na temat metodologii badań prowadzonych wśród osób w wieku senioralnym. W: *Neofilolog*, nr 34, 253-254.
- Jaroszevska, A. (2013) *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klimczuk, A. (2012) *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*. Lublin: Wiedza i Edukacja.
- Krajka, J. (2011) Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną. W: H. Komorowska (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 104-120.
- MNiSW (2012) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B. Komorowska, H., Soghikyan K. (2007) *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*. Graz: ECML/Warszawa: CODN.

- Pado, A. (2002) Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń. W: W. Wilczyńska (red.) *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 95-103.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WARGOS.
- Pólturzycki, J. (2004) Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. W: *e-mentor*, nr 5 (7). [online] [dostęp 17.10.2016] <<http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/7/id/97>>.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Szarota, Z. (2014) Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne. W: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* nr 1, 7-18.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w szkole w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zych, A. (2012) Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – wyzwanie dla uniwersytetów trzeciego wieku. W: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(58), 158-164.

MARIOLA FIEMA Doktorantka Wydziału Polonistyki UJ. Współpracuje z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Jej zainteresowania naukowe obejmują kształcenie językowe osób starszych, głównie w zakresie języka polskiego jako obcego, psychologię różnic indywidualnych oraz przygotowanie i ewaluację materiałów glottodydaktycznych.

1 Idea kształcenia ustawicznego nie należy do myśli nowych. Rozważania na temat tego rodzaju kształcenia pojawiały się już w starożytności, u takich myślicieli, jak Konfucjusz, Hipokrates, Sokrates czy Platon. W czasach nowożytnych koncepcją kształcenia ustawicznego zajmował się Jan Amos Komeński. Według niego, każdy wiek, wszystkie kolejne etapy życia stanowią rodzaj szkoły. Na uwagę zasługują również skierowane w stronę edukacji całościowej myśli filozofów oświecenia: J. J. Rousseau i J. A. Condorceta. W Polsce idea kształcenia ustawicznego poruszana była m.in. przez Szymona Marycjusza, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, a także przez członków Komisji Edukacji Narodowej (Grzegorza Piramowicza, Antoniego Popławskiego, Adolfa Kamińskiego i innych). Wiek XX to etap tworzenia się właściwego, dynamicznego i racjonalnego kształcenia ustawicznego. Za pierwszego twórcę tego typu edukacji uznaje się Basila Yeaxleea (autora *Lifelong education*). Nieco później koncepcję kształcenia ustawicznego opracował Richard Livingstone (*Oświata przyszłości*). W Polsce do tworzenia teoretycznych podstaw kształcenia ustawicznego przyczynili się: Bogdan Suchocholski, Ryszard Wroczyński, Józef Pólturzycki, Andrzej Cieślak, Wincenty Okoń, Zofia Matulka i wielu innych. Współcześnie zainteresowanie problematyką edukacji w przebiegu życia jest znaczne, o czym świadczą poświęcone jej liczne konferencje i publikacje (Aleksander 1995:295).

2 Specjalnie w tym kierunku kształcą się studenci Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. W roku akademickim 2014/2015 otwarto tam studia licencjackie na Wydziale Wychowania Fizycznego: kultura fizyczna osób starszych.

3 Deskryptor jest tutaj rozumiany jako zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni starać się rozwijać. W EPS wyróżniono siedem ogólnych kategorii deskryptorów. Reprezentują one dziedziny wymagające od nauczycieli wiedzy, wielorakich kompetencji i umiejętności podejmowania decyzji, dotyczących procesu nauczania.

4 Mianem seniorów Jaroszewska (2013:22) określa osoby w wieku 60-65 lat oraz starsze, te, które przekroczyły metrykalny próg starości i znalazły się w tzw. wieku poprodukcyjnym, co oznacza, że choć wciąż są zdolne do kontynuowania lub podjęcia aktywności zawodowej, nie wykazują już pełnej zdolności do pracy.

5 Wśród osób starszych występuje bardzo dużo zróżnicowanie pod względem świadomości w tym zakresie. Osoby wykształcone, w przeciwieństwie do seniorów w mniejszym bagażem doświadczeń edukacyjnych, znają swój styl uczenia się i świadomie wykorzystują odpowiednie strategie, do czego pozostali muszą zostać wdrożeni.

6 Autonomia pojmowana jest tutaj jako zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji w ramach procesu uczenia się (Pado 2002:96).

Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się

JOANNA NIJAKOWSKA

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją) wymagają dostosowania procesu nauczania (np. w zakresie metod i technik nauczania, treści, czasu, niezbędnej pomocy, form pracy itd.) do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Kwestią kluczową jest odpowiednie kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych, pozwalające na zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia świadomych i efektywnych dydaktycznych działań włączających w tym zakresie. Istotne jest także wypracowanie wśród nauczycieli postaw tolerancyjnych wobec odmienności i różnorodności, akceptujących ideę inkluzji, a co za tym idzie – również indywidualizację podejścia w nauczaniu wszystkich uczniów jako normę.

Specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja), specjalne potrzeby edukacyjne i edukacja włączająca (inkluzja)

W literaturze międzynarodowej używa się różnych terminów na określenie trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania o charakterze dyslektycznym, zależy to od wielu czynników, w tym od kraju i tradycji badawczej czy przyjętego modelu niesprawności. Obecnie najbardziej rozpowszechnionym terminem oznaczającym ten typ trudności jest termin *dysleksja* (lub *dysleksja rozwojowa*) oraz termin nieco bardziej ogólny i opisowy – *specyficzne trudności w uczeniu się* (w odróżnieniu od uogólnionych trudności w uczeniu się). Niektórzy specjaliści do specyficznych trudności w uczeniu się zaliczają także zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), dyspraksję, dyskalkulię i syndrom Aspergera, które często współwystępują z dysleksją (np. Kormos i Smith 2012). Uczniowie ze *specyficznymi trudnościami w uczeniu się* należą do grupy uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne mogą wynikać nie tylko ze specyficznych trudności w uczeniu się, ale także z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego i zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeń komunikacji językowej,

choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych (związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi), trudności adaptacyjnych (związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego czy wcześniejszym kształceniem za granicą), a także ze szczególnych uzdolnień. Na co dzień nauczyciele obcują więc ze sporą grupą uczniów, których potrzeby rozwojowe i edukacyjne są specjalne, a sprostanie im wymaga nie tylko akceptującego nastawienia, ale przede wszystkim wiedzy i umiejętności (MEN 2013).

Dysleksja jest jednym z najintensywniej badanych i poznanych rozwojowych zaburzeń kognitywnych i oznacza specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania, które mają podłoże neurobiologiczne i genetyczne. Główną przyczyną dyslektycznych trudności w uczeniu się jest słaba świadomość fonologiczna oraz zaburzony proces przetwarzania fonologicznego (umiejętność różnicowania i manipulowania dźwiękami mowy oraz przyporządkowania im odpowiednich liter), to zaś powoduje problemy z przetwarzaniem tekstu pisanego charakteryzujące się niepoprawnym, niepełnym i powolnym czytaniem, a także trudnościami z bezbłędnym pisaniem

(Hulme i Snowling 2009). Trudności dyslektyczne mają zróżnicowane natężenie i przejawiają się w różny sposób u poszczególnych osób. Symptomy mogą się dynamicznie zmieniać wraz z wiekiem i na skutek oddziaływań dydaktycznych, prowadzących do usprawnienia umiejętności czytania i pisania (Nijakowska, w druku).

Trudnościom doświadczanym przez osoby dyslektyczne w przyswajaniu języka ojczystego mogą towarzyszyć problemy w opanowaniu języka obcego. Ich zakres i intensywność zależą między innymi od dotkliwości trudności doświadczanych w opanowaniu języka ojczystego, natury systemu ortograficznego danego języka obcego (np. ortografia transparentna – charakteryzująca się prostą i regularną relacją pomiędzy głoskami i literami, jak w języku włoskim, w przeciwieństwie do nietransparentnej, jak w języku angielskim) oraz umiejętności i strategii niezbędnych do poprawnego i płynnego czytania i pisania w tym języku (Kormos i Smith 2012, Nijakowska 2010, Nijakowska i Kormos 2016, Seymour i in. 2003).

Efektywne i pełne włączenie dzieci dyslektycznych w proces uczenia się języka obcego wymaga od nauczycieli zastosowania szeregu zabiegów dydaktycznych mających na celu zmodyfikowanie i zindywidualizowanie metod pracy na lekcji. To system edukacyjny i przyjęte w nim procedury powinny dopasować się do potrzeb i możliwości ucznia z dysleksją (jak i każdego innego ucznia), a nie odwrotnie. Takie podejście zgodne jest z ideą *inkluzy i edukacji włączającej*, która pojawiła się na skutek dostrzeżenia wad i ograniczeń kształcenia segregacyjnego i integracyjnego. Mówimy o edukacyjnym systemie włączającym/inkluzyjnym oraz o edukacji i szkole włączającej, która proponuje doskonalszą formę i możliwość wspólnego nauczania wszystkich dzieci, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na przykład dzieci niepełnosprawnych, dzieci z dysleksją czy dzieci szczególnie zdolnych (Doroba 2010, UNESCO 2005). Inkluzyję pojmować należy nie jako stan, ale raczej dynamiczny proces, który ma celu kształtowanie społeczności otwartej i tolerancyjnej, ceniącej różnorodność, akceptującej indywidualność i odmienność. W ten proces powinni być aktywnie zaangażowani wszyscy interesariusze systemu edukacyjnego – od uczniów i ich rodziców, poprzez nauczycieli i dyrektorów szkół, do urzędników i twórców polityki oświatowej (D'Alessio 2011, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2009, 2012). Kształcenie włączające związane jest z rozpoznawaniem, określaniem i usuwaniem barier utrudniających lub nawet uniemożliwiających pełne uczestnictwo każdego dziecka w procesie edukacyjnym. Te utrudnienia mogą dotyczyć barier architektonicznych, ale istotniejsze i trudniejsze do usunięcia są bariery wynikające

z negatywnych postaw, przekonań i nastawienia społecznego czy też niewłaściwych metod i strategii nauczania i uczenia się (Zacharuk 2011).

Zasady edukacji włączającej oparte są na przekonaniu i założeniu, że wszyscy uczniowie (nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), pomimo znaczących różnic w sposobie, w jaki przyswajają wiedzę oraz zróżnicowanych potrzeb, powinni mieć równe prawa w dostępie do wysokiej jakości szkolnictwa masowego, do edukacji odbywającej się we wspierającym (rozumiejącym różne potrzeby i odpowiadającym na nie) środowisku (Acedo i in. 2009, D'Alessio 2011, Zacharuk 2011), również w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Środowisko kształcenia włączającego jest z definicji przyjazne każdemu uczniowi, daje równe szanse, akceptuje różnorodność, promuje aktywność, kreatywność i samodzielność, wspiera zamiast wyręczać i wreszcie piętnuje stereotypy i uprzedzenia prowadzące do marginalizacji i wyłączenia, które często uniemożliwiają rzeczywistnie postulatów edukacji włączającej (Doroba 2010).

Stworzenie równych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci we włączającym środowisku edukacyjnym, istniejącym w typowej klasie szkolnej, polega na likwidowaniu barier, wyrównywaniu braków wynikających z różnic indywidualnych, tworzeniu warunków do rozwijania talentów i wykorzystania potencjału każdego ucznia, właściwym rozpoznawaniu i efektywnym zaspokajaniu (poprzez dobór najlepszych dla danego ucznia form pracy i wsparcia) potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów (w tym dzieci z dysleksją) przez odpowiednio wykwalifikowanych i świadomych nauczycieli (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012, UNESCO 2005). Jednak właściwe i poprawne interpretowanie i odpowiadanie na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów wynikające ze specyficznego charakteru i natury ich potrzeb edukacyjnych oraz maksymalizowanie możliwości efektywnego uczestnictwa każdego ucznia na lekcjach prowadzonych w klasach szkolnych poprzez indywidualizowanie wymagań i metod pracy stanowi wyzwanie dla wielu nauczycieli (np. Avramidis i Norwich 2002, Jordan i in. 2009, Sharma i Nuttal 2016). Szczególnie problematyczne okazać się to może dla nauczycieli języków obcych, którzy, jak sami przyznają, często nie czują się kompetentni w tym zakresie oddziaływań nauczycielskich, pomimo że sytuację regulują odpowiednie akty prawne odnoszące się zarówno do standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, jak i organizacji procesu nauczania i obowiązków nauczyciela wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uczniów z dysleksją).

Kompetencje i zadania nauczycieli w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – podstawy prawne

Kwalifikacje zdobywane w polskim systemie szkolnictwa wyższego opisane są przez *Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* poprzez określenie efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego i praktycznego w obszarach kształcenia w zakresie poszczególnych nauk. Efekty kształcenia definiowane są jako wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne zdobywane w procesie kształcenia na poszczególnych etapach studiów (pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia) (MNiSW 2011). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (MNiSW 2012) zawiera opis ogólnych i szczegółowych efektów kształcenia, a więc wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które nauczyciele powinni nabyć w ramach kształcenia przygotowującego ich do zawodu. Celem ogólnym jest wykształcenie profesjonalistów i refleksyjnych praktyków, nauczycieli wrażliwych, etycznych, empatycznych, otwartych na nowości i innowacje, tolerancyjnych, prospołecznych i odpowiedzialnych – co powinno stanowić dobrą bazę do wprowadzania w praktyce zasad edukacji włączającej. Według efektów kształcenia opisanych w tym dokumencie, po zakończeniu kształcenia absolwent powinien posiadać wiedzę między innymi na temat specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinien umieć indywidualizować zadania, dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów, w tym uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. A w ramach kompetencji społecznych absolwentów wymieniana jest świadomość faktu, że zindywidualizowanie oddziaływań pedagogicznych (w tym dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest koniecznością, a nie opcją.

Zupełnie odmienną kwestię stanowi realizacja w procesie kształcenia treści odnoszących się do pracy z uczniami, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne (np. tymi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się) oraz to, w jakim stopniu wymienione powyżej efekty kształcenia są osiągane w trakcie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, a zwłaszcza nauczyciela języka obcego. Niestety, odczuć można pewien niedosyt czy wręcz braki w odniesieniu do realizacji w trakcie procesu kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych treści pozwalających im na zdobycie niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych pozwalających z sukcesem stosować zasady edukacji włączającej

poprzez indywidualizowanie wymagań edukacyjnych oraz metod i technik nauczania do specyficznych potrzeb i możliwości uczniów. Także oferta doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języków obcych w tym zakresie jest raczej uboga.

Analiza potrzeb w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych w odniesieniu do pracy z uczniami posiadającymi specyficzne trudności w uczeniu się potwierdza istnienie luki w programach kształcenia zawodowego tych nauczycieli. Badania kwestionariuszowe prowadzone w kilku krajach europejskich, w tym w Polsce, wykazały, że nauczyciele języków obcych przyznają, że brakuje im podstawowej, niezbędnej wiedzy i zrozumienia natury trudności dyslektycznych, ich wpływu na przyswajanie języków obcych oraz technik pracy zgodnych z założeniami edukacji włączającej. Nauczyciele uważają, że nie posiadają wystarczających umiejętności dostosowania wymagań i metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości tych uczniów tak, żeby z sukcesem włączać ich w naukę języka obcego w typowej klasie szkolnej. W opinii nauczycieli jest to wynik niewystarczających możliwości i propozycji szkoleniowych, zarówno w ramach kształcenia przygotowującego ich do zawodu, jak i w ramach późniejszego doskonalenia zawodowego (Nijakowska 2014, 2015).

Rzeczywistość szkolną nauczycieli języków obcych, tak jak nauczycieli pozostałych przedmiotów, określają rozporządzenia ministerialne. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (MEN 2015), nauczyciele zobowiązani są do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się, a oddziaływania te określone są mianem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Osobny akt prawny, a mianowicie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (MEN 2013), reguluje zasady pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole, która polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, z uwzględnieniem indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia. Zgodnie z ustawą, pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole udzielają nauczyciele oraz specjaliści – psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i pedagogzy-terapeuci.

Pomoc powinna być udzielana w trakcie codziennej pracy z uczniem na lekcjach oraz w formie dodatkowych zajęć specjalistycznych (w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są to zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone przez specjalistę w małej grupie – maksymalnie pięcioosobowej), a także warsztatów, porad i konsultacji. Wsparcie merytoryczne dla nauczycieli i specjalistów mają zapewniać poradnie oraz placówki doskonalenia nauczycieli.

Nauczyciel wobec specyficznych trudności w uczeniu się: wyzwania w kształceniu zawodowym nauczycieli języka obcego

Z punktu widzenia nauczyciela języka obcego najistotniejsza jest umiejętność udzielenia właściwej pomocy i zastosowania odpowiednich, zindywidualizowanych metod nauczania oraz technik i form pracy na lekcjach w trakcie codziennej pracy. Kwestią podstawową jest więc właściwe kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w tym zakresie, pozwalające na zdobycie wiedzy, umiejętności i narzędzi niezbędnych do pracy z uczniami, którzy doświadczają specyficznych trudności w uczeniu się, oraz rozwijanie i promowanie wśród nauczycieli postaw akceptujących ideę i założenia edukacji włączającej. Nauczyciele przyznają zgodnie, że pomimo wielu zasadniczych podobieństw, ich uczniowie istotnie różnią się w zakresie możliwości, zainteresowań, słabych i mocnych stron, a co za tym idzie – potrzeb. Tę różnorodność warto postrzegać jako zaletę i promować ją raczej niż poszukiwać sposobu na przeciętność. Jednak wciąż traktowanie wszystkich uczniów sprawiedliwie i z poszanowaniem prawa do równości niejednokrotnie rozumiane jest jako konieczność traktowania wszystkich dokładnie w ten sam sposób w zakresie metod nauczania czy sposobów weryfikowania osiągnięć. W świetle zasad inkluzji za punkt wyjścia należy jednak przyjąć założenie zgoła przeciwne, którego zaakceptowanie stanowi spore wyzwanie nie tylko dla wielu nauczycieli, ale także dla samych uczniów i ich rodziców. Kontrowersje i negatywne nastawienie może wywoływać fakt, że dostosowanie często błędnie pojmowane jest jako przywilej lub ulga. Ponadto niektórzy uczniowie i ich rodzice przyjmują postawę roszczeniową, oczekując, że formalna diagnoza określonego typu trudności w uczeniu się zwalnia z obowiązku nauki w sytuacji, gdy powinna ona motywować do zdwojonego wysiłku i wyjątkowej pracy. Z drugiej strony, postawę demotywującą często przyjmuje szkoła, która nie zapewnia zindywidualizowanego wsparcia, nie oferuje wystarczającej i właściwej pomocy, niedostatecznie angażuje, nie zachęca do wysiłku i do rozwijania zainteresowań.

Problematyczne dla nauczycieli wydaje się też zoperacjonalizowanie indywidualizacji metod i środków w nauczaniu oraz dobranie odpowiedniego sposobu i zakresu dostosowania procesu nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Dostosowanie oznacza, że nieco inaczej trzeba pracować z każdym uczniem, nieco inaczej wymagać, nieco inaczej sprawdzać i oceniać wiedzę i umiejętności. Dostosowanie oznacza też, że nie wszyscy uczniowie wykonują na lekcji i w domu te same zadania, w ten sam sposób i w tym samym czasie i zakresie. Celem jest uzyskanie zakładanych efektów nauczania, ale droga do jego realizacji jest różna dla różnych uczniów. Taki sposób nauczania wymaga od nauczyciela elastyczności i dobrej organizacji pracy. Nauczyciel jest również odpowiedzialny za stworzenie w klasie atmosfery zrozumienia i poparcia indywidualizacji metod i środków nauczania, a może ten cel osiągnąć, gdy uczniowie zrozumieją, że dostosowanie nie oznacza zwolnienia z nauki, ale równie wyjątkową pracę, tylko w nieco innej formie. W ramach procesu nauczania i uczenia się różnicowaniu i dostosowaniu do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów podlegać mogą (np. Kormos i Smith 2012):

- metody i techniki nauczania;
- dobór i organizacja treści nauczania;
- czas potrzebny na wykonanie zadania i tempo pracy;
- niezbędna pomoc i uwaga nauczyciela, dodatkowa indywidualna praca z uczniem;
- formy i sposoby pracy na lekcji i w domu – typy zadań, formy odpowiedzi oraz prezentacji wiedzy i umiejętności;
- praca indywidualna i w grupach;
- informacja zwrotna od nauczyciela;
- sposób sprawdzania osiągnięć, oceniania i egzaminowania;
- środowisko klasowe – poziom hałasu, oświetlenie, temperatura, wyposażenie).

Treści dotyczące technik zarządzania klasą w realiach edukacji włączającej i dostosowania form pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, a także specyficznych technik związanych z rozwijaniem poszczególnych umiejętności i nauczaniem elementów języka (słuchania, mówienia, czytania, pisanie, słownictwa, gramatyki, wymowy, świadomości fonologicznej, ortograficznej, morfologicznej) wraz z podstawowymi informacjami pozwalającymi nauczycielom lepiej zrozumieć naturę specyficznych trudności w uczeniu się i ich wpływ na przyswajanie języków obcych, powinny więc stanowić trzon szkolenia zawodowego. Zgodnie z trendami pedagogicznymi i zaleceniami ministerialnymi, celem jest szkolenie aktywnych

i refleksyjnych praktyków, którzy eksperymentują z nowymi technikami i rozwiązaniami oraz kreatywnie adaptują je do swojego kontekstu edukacyjnego, którzy potrafią krytycznie obserwować i ocenić proces uczenia się i nauczania oraz wprowadzić niezbędne zmiany (MNiSW 2012, Tanner i Green 1998, Wallace 1991). W osiągnięciu takiego celu pomaga struktura kursu, w którym poszczególne moduły zbudowane są na zasadzie cyklu refleksyjnego – nie stanowią jedynie repozytorium wiedzy i gotowych recept, ale zawierają zadania (ang. *task-based approach*), w trakcie realizacji których nauczyciele współpracują, dzielą się doświadczeniami i przemyśleniami, wspólne szukają pomysłów i rozwiązują dany problem. Pierwszym etapem takiego cyklu jest wstępna refleksja odnosząca się do posiadanego doświadczenia, nastawienia, przekonania, wątpliwości czy niepokoju, jaki wywołują omawiane treści. Drugim etapem jest prezentacja nowej wiedzy i informacji, które następnie wykorzystywane są w praktycznych zadaniach i symulacjach, w trakcie których nauczyciele testują i oceniają proponowane rozwiązania – techniki, narzędzia, sposoby pracy i materiały oraz na bazie wzorców i nowej wiedzy projektują swoje autorskie rozwiązania, które najlepiej sprawdzą się w ich środowisku pracy. Końcowa faza cyklu to refleksja nad efektywnością i możliwością zastosowania wypracowanych rozwiązań w danym kontekście i weryfikacja wstępnych przekonań. W tym modelu podstawowym założeniem jest to, że nie ma jednego idealnego rozwiązania (ang. *one-size-fits-all solution*) dla danego problemu oraz że kontekst (np. wiek uczniów, typ zadania, rodzaj trudności czy doświadczenie nauczyciela) definiuje i determinuje kroki podejmowane przez nauczyciela (Waters 2005). Samodzielność, odwaga i umiejętność nauczyciela w wybieraniu różnych rozwiązań dla różnych uczniów na tej samej lekcji, w zależności od tego, co jest dla nich najkorzystniejsze, zależy oczywiście od wielu czynników, ale w dużej mierze od tego, w jakie narzędzia zostanie wyposażony podczas szkolenia, oraz jakie przekonania i nastawienie będzie miał do idei edukacji włączającej.

Zamiast podsumowania

Wyniki badań wskazują na duży potencjał właściwego szkolenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w podnoszeniu poziomu ich wiedzy i umiejętności zawodowych (np. Brady i in. 2009, Podhajski i in. 2009), w formowaniu, rozwijaniu i promowaniu akceptujących postaw i pozytywnego nastawienia do idei edukacji włączającej oraz w redukowaniu lęków, wątpliwości i niechęci do modyfikowania codziennej praktyki nauczycielskiej tak, aby uczyć w sposób, który jest najbardziej efektywny dla uczniów, a więc dostosowany do ich indywidualnych potrzeb (np. Campbell i in. 2003, Forlin i in. 2009, Sharma i Nuttal 2016, Sharma i Sokal 2015, Sharma i in. 2008).

Cele omówione powyżej realizowano w ramach europejskich projektów DysTEFL i DysTEFL2, które poświęcone były przygotowaniu i wdrożeniu materiałów szkoleniowych do kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języka angielskiego w krajach europejskich w zakresie pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (Nijakowska i in. 2013, 2016). W ramach tych projektów szkolono nauczycieli z różnych krajów europejskich na kursach stacjonarnych oraz kursach do kształcenia na odległość – w tym do samodzielnego uczenia się (ang. *online self-study*) oraz w wersji interaktywnej – Moodle i MOOC (*Massive Open Online Course*). Zainteresowanie kursami przeszło najśmielsze oczekiwania ich organizatorów (kilkadziesiąt tysięcy osób) i potwierdza duże zapotrzebowanie nauczycieli języków obcych na możliwość kształcenia i doskonalenia zawodowego w tym zakresie.

Projekt DysTEFL nagrodzony został *Europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych – European Language Label (ELL)* oraz wyróżnieniem *Success story*, które nadawane jest przez Komisję Europejską zakończonym projektom, które znacząco przyczyniły się do osiągniętego rozwoju danej dziedziny, wyróżniły się innowacyjnością i mogą stanowić inspirację dla innych. Kurs DysTEFL otrzymał nagrodę *ELTons – celebrating innovation in English language teaching*, w kategorii *Excellence in course innovation* – międzynarodową nagrodę przyznaną za innowacje w dziedzinie nauczania języka angielskiego jako obcego (ELT) przez British Council i sponsorowaną przez Cambridge English. Więcej na ten temat w artykule *Wypełnić niszę*, który ukazał się w nr. 3/2016 JOWS: <http://jows.pl/wydania/201603>.

BIBLIOGRAFIA

- Acedo, C., Ferrer, F., Pàmies, J. (2009) Inclusive Education: Open Debates and the Road Ahead. W: *Prospects*, nr 39(3), 227-238.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002) Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature. W: *European Journal of Special Needs Education*, nr 17(2), 129-147.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo E., Wilder, T.D. (2009) First Grade Teachers' Knowledge of Phonological Awareness and Code Concepts: Examining Gains from an Intensive form of Professional Development and Corresponding Teacher Attitudes. W: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, nr 4, 425-455.
- Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003) Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. W: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, nr 28, 369-379.
- D'Alessio, S. (2011) *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Doroba, M. (2010) Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja. W: *Szkoła Specjalna*, nr 1(252), 5-19.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2009) *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia dla decydentów*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-PL.pdf>>.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012) *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf>>.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009) Demographic Differences in Changing Pre-service teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns About Inclusive Education. W: *International Journal of Inclusive Education*, nr 13(2), 195-209.
- Hulme, C., Snowling, M. (2009) *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Oxford/Malden: Wiley-Blackwell.
- Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009) Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. W: *Teaching and Teacher Education*, nr 25, 535-542.
- Kormos, J., Smith, A.M. (2012) *Teaching Languages to Learners with Specific Learning Difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MEN (2013) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. (DzU 2013 poz. 532). [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532>>.
- MEN (2015) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. (DzU 2015 poz. 843). [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://dziennikustaw.gov.pl/du/2015/843/1>>.
- MNiSW (2011) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. (DzU 2011 nr 253 poz. 1520). [online] [dostęp 16.11.2016] <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dffed3a0bcd4fb28792392a8.pdf>.
- MNiSW (2012) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. (DzU 2012 poz. 131). [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>>.
- Nijakowska, J. (2010) *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. (2014) Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context. W: M. Pawlak, L. Aronin (red) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Studies in Honor of David Singleton*. Cham: Springer, 129-154.
- Nijakowska, J. (2015) Foreign Language Teachers' Professional Training Needs on Inclusive Practices and Dyslexia: The DysTEFL2 Project's Findings. W: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (red.) *ICERI2015 Proceedings*. Seville: IATED Academy, 1775-1784.
- Nijakowska, J. (w druku) Developmental Dyslexia. W: J-O. Östman, J. Verschueren (red.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nijakowska, J., Kormos, J. (2016) Foreign Language Teacher Training on Dyslexia: DysTEFL Resources. W: L. Peer, G. Reid (red.) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: Breaking down Barriers for Educators*. London: Routledge, 104-114.
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N. (2013) *DysTEFL – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*. Trainer's Booklet. Trainee's Booklet. CD-Rom. Cham: Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH.
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Kořak Babuder, M., Mattheoudakis, M., Piżorn, K. (2016) *DysTEFL2 – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*. Łódź: Zakład Pragmatyki Językowej Uniwersytetu Łódzkiego.

- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., Sammons, J. (2009) Professional Development in Scientifically Based Reading Instruction: Teacher Knowledge and Reading Outcomes. W: *Journal of Learning Disabilities*, nr 42, 403-417.
- Seymour, P.H.K., Aro, M., Erskine, J.M. (2003) Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. W: *British Journal of Psychology*, nr 94, 143-174.
- Sharma, U., Nuttal, A. (2016) The Impact of Training on Pre-service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy Towards Inclusion. W: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, nr 44(2), 142-155.
- Sharma, U., Sokal, L. (2015) The Impact of a Teacher Education Course on Pre-service Teachers' Beliefs About Inclusion: An International Comparison. W: *Journal of Research in Special Educational Needs*, nr 15(4).
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008) Impact of Training on Pre-service Teachers' Attitudes and Concerns About Inclusive Education and Sentiments About Persons with Disabilities. W: *Disability and Society*, nr 23(7), 773-785.
- Tanner, R., Green, C. (1998) *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach*. Harlow: Addison Wesley Longman Publishing.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>.
- Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waters, A. (2005) Expertise in Teacher Education: Helping Teachers to Learn. W: K. Johnson (red.) *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 210-299.
- Zacharuk, T. (2011) Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. W: *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, nr 1(20), 2-7.

DR HAB. JOANNA NIJAKOWSKA, PROF. UŁ Pracuje w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą przyswajania i metodyki nauczania języków obcych oraz specyficznych trudności w uczeniu się. Ma wieloletnie doświadczenie w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych.

Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwań dydaktyki włączającej

MONIKA JANICKA

Możliwość pobierania przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauki w szkołach ogólnodostępnych – określana mianem edukacji włączającej – implikuje nowe wyzwania dla systemu edukacji i wymaga od nauczycieli szeregu nowych kompetencji. W niniejszym artykule omówione zostaną zadania, jakie przed nauczycielami języków obcych stawia edukacja włączająca, oraz przedstawione zostaną sugestie, jak tym zadaniom sprostać.

Zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty*, uczniowie niepełnosprawni, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym mają możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Szkoły zaś są zobligowane do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także do umożliwienia uczniom korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Opieka nad tą grupą uczniów, których trudności określa się mianem specjalnych potrzeb edukacyjnych (są to uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinie poradni specjalistycznych), zostaje zapewniona poprzez umożliwianie realizacji zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (DzU 2015, nr 0, poz. 2156, art. 1, pkt. 4, 5, 5a). Dane GUS świadczą o tym, że dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – a zaliczani tu są uczniowie niesłyszący, słabo słyszący, niewidomi, słabo widzący, z niepełnosprawnością ruchową, z lekkim, umiarkowanym lub znacznym upośledzeniem umysłowym, z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera), z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym oraz uzależnieniem – stosunkowo często korzystają z możliwości pobierania nauki w szkołach ogólnodostępnych. Dla przykładu:

23 944 uczniów szkół podstawowych oraz 14 386 uczniów szkół gimnazjalnych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczyło się w roku szkolnym 2014/2015 w szkołach ogólnodostępnych¹ (GUS 2015). Nie należy zapominać, że do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi², choć nie obejmują ich przytoczone powyżej dane GUS, zaliczani są także uczniowie z trudnościami w uczeniu się (Warnock 1978), a więc dotknięci na przykład różnymi formami dysleksji lub ADHD. Z badania własnego, które obecnie jest przygotowywane do publikacji, wynika, że w ogólnodostępnej szkole podstawowej w jednej klasie uczy się średnio pięciu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przytoczone liczby wskazują, że klasy w szkołach ogólnodostępnych stają się coraz bardziej heterogeniczne. Stawia to przed placówkami edukacyjnymi oraz całym środowiskiem edukacyjnym szereg wyzwań. Przyjrzyjmy się zatem owym wyzwaniom, jakie taka różnorodność niesie, przede wszystkim z perspektywy nauczyciela. Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad kompetencjami nauczyciela języka obcego, który w zmieniającym się i różnorodnym środowisku edukacyjnym powinien zapewnić każdemu uczniowi możliwość maksymalnego rozwoju.

Założenia dydaktyki włączającej

Gdy dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształcą się w szkołach ogólnodostępnych w pobliżu miejsca zamieszkania, otrzymują wsparcie w ramach

klas ogólnodostępnych, uczestniczą w życiu naturalnej, lokalnej społeczności i uczą się wraz z rówieśnikami metodami stosowanymi w praktyce nauczania ogólnego – mamy wówczas do czynienia z edukacją włączającą (zwaną także edukacją inkluzywną)³ (Al-Khamisy 2013:41). Szumski (2011:16-17) podkreśla, że oprócz wspólnego nauczania, w szkołach ogólnodostępnych udaną inkluzję warunkują następujące czynniki:

- uczniowie stanowią grupę heterogeniczną;
- program nauczania jest wspólny dla wszystkich uczniów, ale jest jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych;
- nauczyciel danej klasy jest wspierany przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej jest w sposób elastyczny i zindywidualizowany dostosowany do potrzeb poszczególnych uczniów.

Edukacja włączająca jest warunkiem inkluzji społecznej, która stwarza osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym (do tej grupy zalicza się m. in. osoby niepełnosprawne) możliwości pełnego uczestniczenia w życiu ekonomicznym, zawodowym, społecznym i kulturowym (Al-Khamisy 2013:33).

Sam fakt wspólnego nauczania nie decyduje jeszcze o udanym procesie włączania, który – aby był skuteczny – musi się charakteryzować określoną jakością, dbałością o zapewnienie równości szans uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wymaganiem zmian w postrzeganiu systemu kształcenia oraz funkcji szkoły (Karpieńska-Szaj 2013). Jednym z warunków udanej inkluzji jest zaangażowanie różnych instytucji wspierających (takich jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, pomoc społeczna czy system opieki zdrowotnej) w pomoc uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Szumilas, Czopińska 2015). Reich podkreśla, że inkluzja nie jest możliwa bez pracy zespołowej nauczycieli. W związku z tym proponuje tworzyć w ramach rady pedagogicznej tzw. *clustery*, czyli niezbyt duże grupy nauczycieli, które są zdolne do współdziałania i wspólnego poszukiwania rozwiązań. Jej zdaniem, praca zespołowa, która powinna wykorzystywać elementy superwizji, służy wspieraniu pojedynczych uczniów, wymianie doświadczeń, dzieleniu się sprawdzonymi materiałami, ale przede wszystkim – poprawie jakości nauczania. Jedną z zalet współpracy jest to, że chroni ona nauczyciela przed utratą dystansu do siebie i własnej pracy; odciąża go psychicznie, zmniejszając tym samym prawdopodobieństwo wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego, którego przyczyną jest często brak widocznych efektów własnych starań oraz poczucie, że powierzone mu zadania przerastają jego możliwości

skutecznego oddziaływania na proces nauczania. W szkole inkluzyjnej program nauczania jest weryfikowany pod kątem jego przydatności dla uczniów, którzy mają także współdziałanie w planowaniu (Reich 2014). Wartość współpracy nauczycieli, w ramach małych zespołów prowadzonych przez liderów lub *coachów*, dla jakości nauczania potwierdzają także wyniki projektu badawczego Johna Hattiego, który na podstawie przeprowadzonych licznych metaanaliz stwierdza, że współpraca ta ma znaczący wpływ na siłę oddziaływania nauczycieli. W trakcie pracy zespołów powinny być dyskutowane i wyznaczane ambitne, ale zindywidualizowane wymagania dla uczniów. Nauczyciele powinni wymieniać się spostrzeżeniami na temat ich wyjściowej wiedzy, wspólnie ustalać, jakie cele uczniowie są w stanie i powinni osiągnąć, i – pod wpływem wymiany doświadczeń i spostrzeżeń – modyfikować swój sposób nauczania (Hattie 2015:75).

Dydaktyka inkluzyjna wychodzi od możliwości i potrzeb uczących się i dopomaga im w osiągnięciu indywidualnego mistrzostwa. Rola nauczyciela polega na obserwowaniu zainteresowań, uzdolnień i kompetencji uczniów i – przy odwoływaniu się do ich dotychczasowych doświadczeń – planowaniu w sposób konstruktywny ich procesu uczenia się. Szacunek dla różnorodności i dążenie do niwelowania barier stanowią istotną wartość i cel podejmowanych działań.

Kompetencje skutecznego nauczyciela

Nauczyciele są ważnym elementem skuteczności procesu nauczania i uczenia się. Strykowski proponuje rozpatrywanie wymagań stawianych nauczycielowi w kontekście kompetencji, których atrybutem jest *dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością* (Strykowski 2007:70), tym bardziej że dynamicznie zmieniający się świat wymusza ciągłą aktualizację zdobytych już kompetencji. Stąd *najważniejszym wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany* (Al-Khamisy 2015:16).

W tradycyjnym ujęciu do najczęściej wymienianych kompetencji nauczyciela, warunkujących skuteczny proces nauczania, zalicza się: kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne – związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych oraz kompetencje autoedukacyjne związane z rozwojem zawodowym

(Strykowski 2007:71-79). W podejściu konstruktywistycznym do procesu nauczania i uczenia się, gdzie najistotniejsze nie jest przekazywanie i przyswajanie, lecz wytworzenie, organizowanie oraz modyfikowanie wiedzy, w wymaganiach stawianych nauczycielowi akcent przeniesiony zostaje z wiedzy i umiejętności nauczyciela na jego widoczność. Polega ona na uzmysłowieniu wszystkim w szkole, a więc nauczycielom, uczniom oraz liderom (np. grup przedmiotowych), w jaki sposób oddziałują oni na proces uczenia się. Widoczność odnosi się do uświadomienia nauczycielom uczenia się uczniów oraz do przygotowywania uczniów, aby stali się własnymi nauczycielami. Takie podejście stanowi fundament uczenia się przez całe życie, samoregulacji oraz entuzjazmu wobec zdobywania wiedzy i umiejętności (Hattie 2015:17). Hattie wskazuje, na podstawie zebranych danych empirycznych⁴, pięć cech nauczycieli, których określa mianem ekspertów i których widoczność dla procesu nauczania i uczenia się jest najwyższa. Nauczyciele ci:

1. Posiadają rozległą wiedzę przedmiotową o charakterze zintegrowanym: potrafią odnieść bieżące zagadnienia, będące przedmiotem nauczania, do innych przedmiotów, i odwołują się do wiedzy, którą uczniowie już posiadają. Nie trzymają się sztywnego planu, lecz potrafią wzbogacać swoje lekcje w zależności od potrzeb uczniów; są gotowi i zdolni do weryfikacji oraz zmian własnych strategii rozwiązywania problemów.
2. Stwarzają w klasie atmosferę optymalną do uczenia się, która dopuszcza popełnianie błędów; pozwalają uczniom na zadawanie pytań i wyrażanie wątpliwości. Stan taki można osiągnąć poprzez budowanie relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, ale także pomiędzy samymi uczniami, którzy są dla siebie nawzajem źródłem wiedzy i wsparciem; w takiej atmosferze łatwiej dostrzec, że proces uczenia się nie przebiega liniowo, ale występuje w nim wiele wzlotów i upadków.
3. Monitorują uczenie się, zapewniając informację zwrotną; potrafią także na bieżąco kontrolować poziom zrozumienia treści przez ucznia.
4. Są przekonani, że wszyscy uczniowie są w stanie osiągnąć sukces, zaś uczniowie takich nauczycieli czują, że nauczycielom na nich zależy, że traktują oni uczniów z szacunkiem.
5. Umieją wpływać na osiągnięcia uczniów, stawiając przed nimi wyzwania, które nie ograniczają się do wysokich wyników sprawdzianów, ale polegają przede wszystkim na stałym angażowaniu uczniów w proces uczenia się (Hattie 2015:57-62).

Kompetencje nauczyciela w inkluzyjnej klasie szkolnej na przykładzie nauczania języka obcego

Z perspektywy dydaktyki konstruktywistycznej, w której centrum sytuują się uczniowie, znaczenie mają nie tylko kompetencje merytoryczne nauczyciela, ale przede wszystkim relacje, jakie buduje on z uczniami (Reich 2014). Stąd coraz donioślejsze znaczenie w edukacji włączającej mają postawy nauczycieli oraz umiejętność podejmowania przez nich zróżnicowanych działań pedagogicznych. Ważną funkcją przypada także relacjom, jakie uczniowie nawiązują między sobą nawzajem. Al-Khamisy (2015:14-15) wyróżnia dwa najważniejsze obszary kompetencji zawodowych nauczyciela, które są niezbędne w edukacji włączającej. Są to kompetencje osobiste oraz realizacyjne, wśród których do najważniejszych zalicza kompetencje komunikacyjne, poznawcze (interpretacyjne) i interakcyjne. Ich podstawę stanowi wiedza teoretyczna oraz refleksyjne doświadczenie praktyczne. Wobec wyzwań, jakie niesie ze sobą różnorodność uczniów w klasie, nie wystarcza już, aby nauczyciel był ekspertem w swojej dziedzinie. Niezbędne stają się kompetencje z zakresu pedagogiki, pedagogiki specjalnej, psychologii i diagnozy. Karpińska-Szaj (2013) podkreśla, że nie chodzi jednak o to, aby nauczyciel był specjalistą od wszelkich różnic indywidualnych, lecz o to, aby był przygotowany do współpracy ze środowiskiem każdego ucznia, gotów do wchodzenia w dialog ze wszystkimi członkami środowiska edukacyjnego, czyli ze specjalistami i rodzicami. Mimo to, od nauczyciela edukacji włączającej wymaga się dziś kompetencji, które kiedyś należały jedynie do wyspecjalizowanych doradców. Należą do nich kompetencje terapeutyczne, bez których skuteczne wspomaganie i wspieranie rozwoju ucznia nie będzie możliwe.

Diagnoza na potrzeby nauczania języków obcych powinna opierać się na danych uzyskanych w wyniku diagnozy specjalistycznej, a jej głównym celem jest wyłonienie tych aspektów językowych, które można ćwiczyć i dzięki którym można wykorzystywać naukę języka obcego do rozwoju języka (także ojczystego) i mowy ucznia (Karpińska-Szaj 2015:191). W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczanie i uczenie się języka ma, oprócz wartości edukacyjnej, także wartość dodaną, za jaką uznać można rozwijanie motywacji, poczucia własnej wartości, kompensowanie deficytów czy rozwijanie kompetencji ogólnych (Karpińska-Szaj 2013:41).

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że do pożądanых cech nauczyciela w szkole realizującej edukację włączającą można zaliczyć umiejętność działań ukierunkowanych na wyrównywanie szans

edukacyjnych; otwartość, gotowość komunikacyjną, gotowość do niesienia pomocy, zainteresowanie sytuacjami pedagogicznymi; umiejętność zarządzania czasem, rozwinięte kompetencje planowania i ewaluacji; poczucie odpowiedzialności zarówno indywidualnej, jak i grupowej; gotowość do kształcenia ustawicznego; otwartość na wymianę doświadczeń i gotowość do zmian; krytyczne obserwowanie własnej praktyki zawodowej i gotowość do poszukiwania i wdrażania lepszych rozwiązań, a także rozległe kompetencje fachowe, poszerzane i modyfikowane ze względu na potrzeby zróżnicowanych grup (por. Reich 2014:86).

W artykule tym wspomniano już o dużej roli współpracy między nauczycielami i jej pozytywnym oddziaływaniu na proces nauczania. Stąd w edukacji inkluzyjnej szczególnie polecane formy nauczania to te, które umożliwiają współpracę oraz wymianę doświadczeń wśród nauczycieli. Należą do nich:

- *Co-teaching*: lekcję prowadzi wspólnie dwóch nauczycieli, z czego jeden ma przygotowanie do nauczania języka obcego, zaś drugi jest pedagogiem specjalnym.
- *Tutoring*: jeden nauczyciel języka obcego prowadzi lekcję, drugi go hospituje i po lekcji przekazuje obserwowanemu nauczycielowi informację zwrotną na temat zauważonych procesów. Działanie to ma na celu poprawę stosowanych praktyk nauczania.
- *Asystentura*: nauczyciel języka obcego prowadzi lekcję, drugi nauczyciel mu asystuje, angażując się w przebieg lekcji szczególnie wtedy, gdy niezbędna jest indywidualna pomoc i wsparcie dla uczniów (nie jest on jednak w żaden sposób podporządkowany nauczycielowi prowadzącemu).
- *Nauczanie alternatywne/równoległe*: klasa dzielona jest na dwa zespoły, każdy z zespołów pracuje z innymi materiałami językowymi, we własnym tempie realizując zindywidualizowane zadania. Nauczyciele pracują z każdą grupą osobno, wspierając proces uczenia się wtedy, gdy jest to konieczne.
- *Otwarte formy pracy*: szczególnie polecanymi formami pracy są stacje (przystanki) uczenia się, praca samodzielna, projekty oraz praca w grupach. Rola nauczycieli polega na przygotowaniu przemyślanych zadań, które pozwolą uczniom na uczenie się poprzez odkrywanie i eksperymentowanie. Zadanie nauczycieli to udzielanie krótkich informacji objaśniających, wprowadzanie do zadań oraz wspieranie uczniów przy ich realizacji, gdy okazuje się to niezbędne (oprac. na podst. Reich 2014:95-96).

Tradycyjna klasa szkolna ze sztywno ustawionymi rzędami ławek, w której uczniowie siedzą twarzą do tablicy,

widząc przed sobą plecy innych uczniów, nie sprzyja stosowaniu takich form nauczania. Nauczanie inkluzyjne realizowane jest skutecznie w otwartych, pozbawionych barier klasach szkolnych, z mobilnymi stolikami, co ułatwia współpracę uczniów w zmieniających swój skład grupach oraz umożliwia pracę indywidualną. Taka aranżacja pozwala nauczycielowi na prowadzenie konsultacji z poszczególnymi uczniami, a samym uczniom – o ile zachodzi taka potrzeba – na pracę indywidualną. Realizująca zasadę inkluzji językowa klasa szkolna – jak każda klasa wspierająca rozwój uczniów – powinna być wyposażona w biblioteczkę zawierającą lektury w języku obcym, słowniki, pomoce dydaktyczne, materiały audiowizualne, a także sprzęt techniczny, jak komputery czy odtwarzacze nośników dźwięku i obrazu. Na ścianach i w gablotach powinny znajdować się prace dokumentujące rozwój językowy i umiejętności uczniów oraz stymulujące ich ciekawość poznawczą⁵.

Otwarte formy pracy wymagają specjalnego oceniania, które nie ogranicza się do ewaluacji uzyskanych przez ucznia efektów końcowych. Ocenianie umiejętności uczniów w dydaktyce inkluzyjnej powinno w sposób możliwie najlepszy wspomagać proces uczenia się wszystkich uczniów (Al-Khamisy 2013:176) i brać pod uwagę kontekst oraz uwarunkowania wyjściowe⁶ (Reich 2014:62), tym bardziej że zostało dowiedzione, iż wyjściowa wiedza uczniów silnie determinuje wyniki procesu edukacyjnego (Hattie 2015:80). Warunki te spełnia ocenianie kształtujące⁷. Może ono przybierać różne formy, np. listy umiejętności lub arkusze kompetencji, w których wyszczególnione zostanie, co dany uczeń ma osiągnąć. Dzięki dość szczegółowo rozpisany celom każdy, nawet drobny sukces ucznia może zostać dostrzeżony i odnotowany. Oprócz informacji na temat osiągnięć ucznia, w ocenianiu kształtującym kluczową rolę pełni informacja zwrotna, która zawiera opisową ocenę dotychczasowych osiągnięć, wyznacza drogi dalszego rozwoju oraz podaje wskazówki, w jaki sposób uczeń może osiągnąć wyznaczone cele. Dobrze, gdy taka informacja zwrotna ma formę pisemną, gdyż można się do niej odwołać i łatwiej zweryfikować, w jakim stopniu uczeń się do niej zastosował.

Choć zaznaczono już, że posiadanie przez nauczycieli języka obcego wiedzy na temat medycznych uwarunkowań niepełnosprawności nie jest najistotniejsze, należy jednak założyć, że im obszerniejszą nauczyciel ma wiedzę na temat możliwości i trudności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tym większe będzie miał kompetencje w indywidualizowaniu pracy. Jest to, jak uprzednio wspomniano, część jego kompetencji terapeutycznej.

TABELA 1. Metodyka nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wybrane przykłady. Źródło: oprac. własne

RODZAJ SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH	OPIS OBJAWÓW	ZALECANE TECHNIKI NAUCZANIA	OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ
DYSLEKSJA (POR. BOGDANOWICZ 2011)	<ul style="list-style-type: none"> – Jeden z wielu typów trudności w uczeniu się, zaburzenie o podłożu językowym. – Trudności w różnych formach komunikacji, może przejawiać się w trudnościach z czytaniem, pisanem, w ortografii oraz w spójnym wystawianiu się. – Często występują trudności z zapamiętywaniem. 	<ul style="list-style-type: none"> – Stymulacja wielozmysłowa: łączenie tekstu, obrazu, uczenie się poprzez wykonywanie czynności. – Dzielenie materiału do nauczenia się na mniejsze porcje, częste powtórki, np. w postaci gier językowych. – Wykorzystanie rymu i rytmu, włączanie elementów dramy. – Wykorzystanie odpowiednich czcionek (bezszerzeryfowych) oraz liter przestrzennych; zwiększenie interlinii, wykorzystanie okienka do czytania, które pozwoli na wyodrębnienie części tekstu. – Podawanie instrukcji pisania tekstów. – Grupowanie wyrazów, tworzenie rodzin słowotwórczych. – Kodowanie reguł gramatycznych za pomocą symboli, kolorów. – Nauczanie strategii (czytania, rozumienia tekstów słuchanych); odwoływanie się do mnemotechniki. 	<ul style="list-style-type: none"> – Zmniejszenie ilości materiału do opanowania. – Ocenianie głównie na podstawie wypowiedzi ustnych, nieuwzględnianie błędów ortograficznych w pracach pisemnych. – Prace pisemne powinny być oceniane głównie pod względem merytorycznym. – Alternatywą do oceniania formalnego (oceny) powinno być ocenianie nieformalne odnoszące się np. do systematyczności ucznia w odrabianiu prac domowych lub jego aktywności na lekcji.
ADHD (POR. JANICKA 2015)	<p>Może mieć trzy formy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – typ hiperaktywny cechujący się podwyższonym poziomem aktywności motorycznej (nieadekwatnym do okoliczności) oraz często nadmierną gadatliwością; – typ z zaburzeniami koncentracji i uwagi, objawiający się często trudnościami z zapamiętywaniem; – typ mieszany przejawiający nadmierną ruchliwość i impulsywność przy jednoczesnych problemach z koncentracją. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ważniejsze od konkretnych technik nauczania jest wprowadzenie i konsekwentne przestrzeganie reguł zachowania (szczególnie w przypadku uczniów hiperaktywnych). – Stymulacja wielozmysłowa: <ul style="list-style-type: none"> – łączenie tekstu słuchanego bądź pisanego z obrazem, wizualizacje leksyki oraz struktur gramatycznych; – stosowanie gier leksykalnych i gier polegających na układaniu/dokładaniu elementów; – atrakcyjne gry grupowe o charakterze ruchowym; – gry z elementami współzawodnictwa; – elementy dramy, gry z podziałem na role. – Sprawdzanie wykonania zadania z pomocą list sprawdzających. – Prosto sformułowane polecenia, używanie formy poleceń pozytywnych. – Podzielenie lekcji na trzy fazy, częsta zmiana aktywności, umożliwienie odpoczynku, poruszania się po klasie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Zachęcanie uczniów do autorefleksji nad własnym zachowaniem, sukcesami oraz trudnościami. – Chwalenie i nagradzanie (np. z wykorzystaniem żetonów) pożądaných zachowań. – Prowadzenie dzienniczka dobrych zdarzeń szkolnych. – Wprowadzenie kontraktu (rodzaj listy sprawdzającej), w którym odnotowywane byłyby po każdej lekcji wszystkie pozytywne zachowania ucznia.

<p>ZABURZENIA SŁUCHU (POR. DOMAGAŁA-ZYŚK, KARPIŃSKA-SZAJ 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Nieodbieranie dźwięków o określonej intensywności (natężeniu) lub częstotliwości (problem z rozumieniem wyrazów zawierających określone głoski. – Mogą pojawić się problemy artykulacyjne, z przyswajaniem głosek, z nauką czytania i pisania, błędy składniowe, leksykalne i artykulacyjne, deficyty w rozwoju pojęć. 	<ul style="list-style-type: none"> – Umożliwienie uczniowi czytania z ust (nie ustawiać się tyłem do źródła światła). – Formułowanie krótkich poleceń. – Mówienie w naturalnym (ani zbyt szybkim, ani zbyt wolnym) tempie. – Podawanie z wyprzedzeniem (na piśmie) omawianych zagadnień. – Unikanie zadawania długich tekstów. – Stymulacja wielozmysłowa: częste używanie elementów graficznych, korzystanie z pomocy wizualnych, odwoływanie się do konkretów. – Przed sprawdzianami podawanie listy zagadnień, słów do opanowania. – Rozwijanie świadomości językowej, nawiązywanie do języka ojczystego. – Nauczanie strategii. – Przygotowywanie ćwiczeń w wersji elektronicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uwzględnianie wkładu pracy ucznia. – Ustalenie indywidualnych kryteriów oceniania uwzględniających potencjał rozwojowy ucznia. – Ocenianie w odniesieniu do wcześniej ustanowionych dla ucznia celów. – Stosowanie arkuszy samooceny (to już umiem/ to muszę jeszcze ćwiczyć).
<p>NIEPEŁNO-SPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA W STOPNIU LEKKIM LUB UMIARKOWANYM (POR. BURZYŃSKA 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Słabsze funkcjonowanie mentalne spowodowane niższym ilorazem inteligencji w stosunku do przeciętnej normy (IQ 100), czemu towarzyszą problemy adaptacyjne. – Problemy z artykulacją, wyrażaniem myśli, z rozumieniem skomplikowanych, abstrakcyjnych pojęć. – Słabo rozwinięte myślenie logiczne. – Często występują problemy emocjonalne: agresja, niemożność nawiązania relacji interpersonalnych, brak motywacji, negatywne podejście do życia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Stymulacja wielozmysłowa: <ul style="list-style-type: none"> – nauczanie słownictwa na konkretach, – rozwijanie umiejętności czytania i pisania z wykorzystaniem obrazów, – operacje umysłowe dokonywane na konkretnym materiale, – stymulowanie samodzielnej pracy nad rozwojem języka: zachęcanie do opracowywania słowniczka obrazkowego. – Tworzenie pozytywnej atmosfery nauki i wspieranie wysiłków ucznia. – Zadania wymagające pozyskiwania informacji w Internecie. – Podział materiału na mniejsze partie. – Stopniowanie trudności. – Częste powtórki. 	<ul style="list-style-type: none"> – Postępy powinny być oceniane w aspekcie indywidualnym. – Uzupełnianie kart samooceny. – Uzupełnianie kart pracy z <i>Europejskiego Portfolio Językowego</i>. – Zadania powinny mieć charakter odtwórczy.
<p>ZESPÓŁ ASPERGERA (POR. RÓG 2011)</p>	<p>Uczniowie mający wybitne zdolności w jednej lub wielu dziedzinach: znakomita pamięć, znajomość szczegółów, wąska specjalizacja. Jednocześnie izolują się społecznie, mają problemy adaptacyjne i komunikacyjne - mają kłopoty z nawiązywaniem kontaktów interpersonalnych i komunikacją w sytuacjach społecznych.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Przestrzeganie przejrzystej struktury lekcji, uprzedzenie o planowanych zmianach. – Nauczyciel powinien być modelem językowych zachowań komunikacyjnych i interpersonalnych. – Wyrażenie zgody na samodzielną pracę, zwolnienie z udziału w pracy grupowej lub grach dydaktycznych, jeśli to konieczne. – Dostarczanie list potrzebnych wyrażeń i zwrotów. – Wspieranie obrazami tekstów do słuchania i czytania. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uwzględnianie niedoskonałości motoryki, męczliwości dłoni: dawanie dodatkowego czasu na pisanie lub umożliwienie korzystania z klawiatury komputera. – Proponowanie ćwiczeń uwzględniających zdolności danego ucznia, jego doskonałą pamięć. – Uwzględnianie zainteresowań ucznia. – Ocenianie w aspekcie indywidualnym. – Rezygnacja z oceniania wypowiedzi ustnych; jeśli uczeń ma z tym problem, rozmowę należy zastąpić techniką rozmowy komiksowej (wpisywanie wypowiedzi ustnych w dymki).

W przeprowadzonym wśród nauczycieli języków obcych badaniu własnym aż 45,5 proc. respondentów przyznało, że nie ma wystarczającej wiedzy na temat sposobów włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracę klasy, zaś 27,3 proc. stwierdza, że ma niedostatek w wiedzy ogólnej na temat niepełnosprawności. Badania Al-Khamisy (2015) przeprowadzone w grupie 120 nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej w środowisku miejskim pokazały, że nauczyciele coraz częściej spotykają się z uczniami z autyzmem, zespołem Aspergera, ADHD, ale swój poziom wiedzy o tych zaburzeniach oceniają bardzo nisko.

Wiedza na temat niepełnosprawności oraz trudności i możliwości uczniów nimi dotkniętych pozwalają na diagnozę potencjału językowego ucznia, to z kolei umożliwia dobór celów i odpowiednich do nich technik nauczania (Karpińska-Szaj 2015:189). Nie sposób podać w tym miejscu pełnego opisu poszczególnych niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych ani kompletnego repertuaru technik, jakie nauczyciel języka obcego ma do dyspozycji. Dlatego powyższe (por. Tabela 1.) zestawienie należy traktować jedynie jako zarysowanie złożoności problemu oraz zasygnalizowanie potrzeby dalszych pogłębionych studiów nad problematyką pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego.

Wnioski

Sukces nauczania inkluzyjnego zależy od wielu elementów, jednak rola nauczycieli, ich wiedzy, umiejętności i postaw jest tu nie do przecenienia. Dlatego w przygotowaniach do edukacji włączającej należy przede wszystkim udzielić pomocy nauczycielom (por. Al-Khamisy 2013). Pomoc ta powinna mieć na celu stworzenie im warunków pracy, w których będą mogli współpracować z innymi nauczycielami, szukając u nich wsparcia oraz korzystać ze specjalistycznej pomocy pedagogów i psychologów. Inicjatorem, motywatorem i osobą monitorującą taką współpracę w placówce edukacyjnej powinien być dyrektor szkoły lub – zatrudniony przy jego aprobacie i wsparciu – zewnętrzny specjalista, który wspomaga szkoły. Do jego zadań należy zbieranie informacji i pomoc w diagnozie pracy szkoły, określeniu obszarów rozwoju doskonalenia nauczycieli, planowanie działań (w tym tworzenie warunków do pracy zespołowej nauczycieli), moderowanie tych działań, wspieranie nauczycieli we wdrażaniu nowych rozwiązań do praktyki szkolnej oraz jej monitorowaniu i ewaluacji (Hajdukiewicz, Wysocka 2015:19)⁸. Niezbędnym warunkiem udanej inkluzyjności jest także kształcenie ustawiczne, które rozciągałoby się na cały okres pracy zawodowej nauczycieli, a nie jedynie na czas zdobywania przez

nich kolejnych stopni awansu zawodowego. Dzięki temu nauczyciele mieliby więcej okazji do pogłębiania wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz do refleksji i wymiany doświadczeń. Z całą pewnością nie można pozwolić na to, aby nauczyciele języków obcych borykali się z problemem dydaktyki inkluzyjnej samotnie.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy, D. (2013) *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Al-Khamisy, D. (2015) System kształcenia nauczycieli jako generator inkluzyjności edukacyjnej. W: A. Balandynowicz, L. Pytka, T. Zacharuk (red.) *Edukacja inkluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotowe i interpersonalne*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, cz.1.
- Bogdanowicz, K. (2011) *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Burzyńska, M. (2011) Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim). W: *Neofilolog*, nr 36.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011) *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Impuls.
- GUS (2015) Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015 [online] [dostęp 10.11.2016] <http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/9/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014-2015.pdf>.
- Hajdukiewicz, M., Wysocka, J. (red.) (2015) *Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Hattie, J. (2015) *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Janicka, M. (2015) *Kinder und Jugendliche mit ADHS im Fremdsprachenunterricht*. W: M. Michalak, R. Rybarczyk (red.) *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jaroszevska, A. (2014) *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Karpińska-Szaj, K. (2013) *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Karpińska-Szaj, K. (2015) Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej. W: *Neofilolog*, nr 45/2.
- MEN (1991) *Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty z późniejszymi zmianami*. DzU 2015, nr 0, poz. 2156, Art. 1, pkt. 4, 5, 5a.
- Reich, K. (2014) *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Róg, T. (2011) Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u ucznia z Zespołem Aspergera. W: *Neofilolog*, nr 36.
- Strykowski, W. (2007) Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.) *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Szumilas, E., Czopińska, M. (2015) *Model lokalnej współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] [dostęp 17.08.2016] <<http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6715-lokalna-wspolpraca-na-rzecz-dzieci-ze-spe>>.

- Szumski, G. (2011). Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, Wyższa Szkoła Humanitas.
- Warnock, M. (1978) *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office [online] [dostęp 17.08.2016] <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>>.

DR MONIKA JANICKA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą społecznych uwarunkowań procesu uczenia się języków obcych, otwartych i kreatywnych form pracy, nauczania języka obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

- 1 Dla porównania: W tym samym roku szkolnym w specjalnych szkołach podstawowych uczyło się 235 775 uczniów, w oddziałach specjalnych w szkołach podstawowych 857, a w klasach integracyjnych w ogólnodostępnych szkołach podstawowych 14 652 uczniów. W gimnazjach było to: 30 367 (szkoły specjalne), 1672 (oddziały specjalne w gimnazjach), 1109 (klasy integracyjne) (GUS 2015).
- 2 Termin ten został po raz pierwszy użyty w roku 1978 w raporcie Mary Warnock. Z raportu wynika, że jedno na pięć dzieci wykazuje przynajmniej czasowo specjalne potrzeby edukacyjne i wymaga specjalnego wsparcia (Warnock 1978: 41).
- 3 Terminy te używane są zamiennie. Al-Khamisy (2013: 42) przyznaje jednak na podstawie przeglądu literatury, że pojęcie edukacji włączającej jest wciąż niejasne i mało spójne, zaś jego rozumienie zależy np. od struktury systemu szkolnego oraz przygotowania nauczycieli i rozumienia przez nich zakresu pełnionych świadczeń.
- 4 Dane te zostały zebrane w ramach projektu badawczego Fundacji Billa i Melindy Gatesów (*The Measures of Effective Teaching Project* 2010).
- 5 Por. Reich (2014). Opis wyposażenia klasy szkolnej, która wspiera rozwój uczniów i wspomaga podnoszenie efektywności kształcenia, można znaleźć także u Jaroszewskiej (2014).
- 6 Do uwarunkowań wyjściowych można zaliczyć na przykład mocne i słabe strony ucznia, już posiadaną wiedzę i umiejętności zdobyte w klasie szkolnej lub poza nią, uwarunkowania środowiskowe.
- 7 Al-Khamisy (2013) określa je także mianem oceniania włączającego.
- 8 Są to założenia nowego systemu wspomagania szkół.

Nauczyciel badaczem: pozyskiwanie i wykorzystywanie korpusu językowego uczniów w badaniu w działaniu

KATARZYNA
KARPIŃSKA-SZAJ,
MARTA SZYMAŃSKA

Czy nauczyciel powinien posiadać kompetencje badacza? Jeżeli tak, to w jakim celu i w jakiej mierze? Czy badanie w działaniu ma wartość dydaktyczną i powinno być częstą praktyką na lekcji języka obcego?

Odpowiedź na powyższe pytania tylko z pozoru wydaje się oczywista: nauczyciel powinien być badaczem na użytek wypracowywania i doskonalenia swoich kompetencji dydaktycznych. Jednak mimo obecności w literaturze glottodydaktycznej wątku refleksyjności w zawodzie nauczyciela, narzędzie, jakim jest badanie w działaniu, stosowane jest najczęściej w przypadku realizowania projektów naukowo-dydaktycznych i edukacyjnych przy współdziałaniu kadry uniwersyteckiej¹. Przekonanie, że badanie w działaniu, choć służy oszacowaniu pracy nauczyciela i uczniów, nie ma dużej wartości dla samego uczenia się, może sprawiać, że nie jest ono chętnie podejmowane w codziennym życiu szkoły, zdominowanym przygotowaniami do testów, skupionym na realizowaniu podstawy programowej. Z *Raportu o stanie edukacji* (2014:202) wynika, że nauczyciele języków obcych koncentrują się w swojej pracy przede wszystkim na podręczniku, podczas gdy innowacyjność nauczania polega w dużej mierze na uzupełnianiu treści podręcznikowych o własne materiały i na wykorzystaniu tzw. nowych technologii w programowaniu pracy własnej ucznia. Tymczasem badanie w działaniu w kontekście szkolnej nauki języka, choć nie do podważenia jako narzędzie refleksji, nie jest praktyką powszechną jako wspomaganie (diagnozowanie i planowanie) uczenia się/nauczania.

Celem rozważań w tym artykule, zilustrowanych przykładem badania w działaniu, zaproponowanego jako

narzędzie diagnostyczne prowadzące do opracowania praktycznych propozycji rozumienia tekstów pisanych, jest oszacowanie wartości tego narzędzia w pracy nauczyciela. Warunkiem wstępnym decydującym o dydaktycznej skuteczności badania w działaniu jest wdrożenie do tej metodologii, jako instrumentu pracy nauczyciela, już na etapie przygotowania do zawodu. Dlatego omawiany tu przykład dotyczy swoistego treningu badawczo-dydaktycznego przeprowadzonego w ramach seminarium specjalizacyjnego z dydaktyki językowej².

Od diagnozy do działania, czyli praktyczna wartość umiejętności badawczych nauczyciela

Według przywołanego już *Raportu o stanie edukacji* (Paczuska, Szpotowicz 2014:218), *dobry nauczyciel języka to innowator, badacz oraz refleksyjny praktyk. Jest to dydaktyk potrafiący opatrzyć swoje działania oceną, interpretacją oraz krytycznym wglądem w ich uwarunkowania, wprowadzić w nie zmiany, w tym innowacyjne, a także jest zainteresowany oraz umiejętnie przeprowadza analizy wprowadzania zmian, między innymi poprzez badania w działaniu*. W dokumencie tym kompetencje badawcze nauczycieli języków obcych opisywane są jako niezbędne umiejętności towarzyszące wiedzy merytorycznej (językowej i realizacyjnej), przygotowaniu dydaktycznemu i psychologiczno-pedagogicznemu oraz kwalifikacjom interpersonalnym i cechom osobowości pożądanym

w pracy z uczniami w różnych grupach wiekowych i o indywidualnych potrzebach edukacyjnych (tamże, zob. także przegląd badań na temat kompetencji nauczycieli języków obcych w: Pawlak i in. 2009).

Umiejętności badawcze nie są tylko komponentem kwalifikacji nauczycielskich, świadczącym o przygotowaniu do zawodu nauczyciela jako refleksyjnego obserwatora własnego sposobu nauczania. Prowadzenie badań w działaniu w praktyce nauczycielskiej ma realny wymiar edukacyjny, przekładający się na planowanie działań dydaktycznych zakrojonych na miarę potrzeb konkretnego ucznia lub/i konkretnej grupy uczniów. Badanie w działaniu umożliwia bowiem diagnozę potencjału uczniów w perspektywie kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych i w perspektywie badania postępów ucznia na konkretnym etapie kształcenia językowego.

Zgodnie z metodologią badania w działaniu, nauczyciel-badacz jest uczestnikiem badania, wraz ze swoimi uczniami opracowuje i przechodzi przez jego etapy, wspólnie wyciąga wnioski i gromadzi dane do kolejnych działań na lekcji języka obcego, zmierzając do pomocy w pokonywaniu zaobserwowanych trudności i rozwijania mocnych stron. Skupione na konkretnym zadaniu językowo-komunikacyjnym, badanie w działaniu jest więc narzędziem samopoznania dla uczących się, rozwija postawę odpowiedzialności i skłania do monitorowania przebiegu uczenia się. Może zatem stać się elementem oceniania kształtującego, przynosząc wymierne informacje o użyciu języka, strategiach uczenia się, własnym funkcjonowaniu w dyskursie w języku obcym w danej sytuacji komunikacyjnej. W ten sposób badanie w działaniu może wkomponować się w uczenie się/nauczanie języka, a nie stanowić tylko test na skuteczność pracy nauczyciela-badacza. Warunkiem jest jednak takie zaplanowanie badania, aby było ono jednocześnie zadaniem (ćwiczeniem) językowo-komunikacyjnym dla uczniów. Warunek ten spełnia użycie przeformułowania, które – jako działanie językowe – może się też stać strategią uczenia się.

Przeformułowanie jako strategia uczenia się w badaniu w działaniu

Przeformułowanie (fr. *reformulation*) definiowane jest jako *proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w stosunku do tej wypowiedzi. Modyfikacja może dotyczyć poziomu leksykalnego, składniowego lub semantycznego* (Martinot 2012:65). W przeformułowywanych wypowiedziach uczniów można zaobserwować nie tylko użyte konstrukcje złożone (środki językowe), ale także oszacować ich dobór w zależności od

typu tekstu i rodzaju dyskursu. Istotne są także sposoby kompensowania niedoborów kompetencji gramatyczno-leksykalnej i posiłkowanie się wiedzą ogólną odnoszącą się do tematu czy znajomością gatunku w celu zapewnienia spójności odtworzonej wypowiedzi. Tym samym dane pozyskane z uczniowskich korpusów językowych umożliwiają zaplanowanie zakrojonych na miarę ucznia działań dydaktycznych i zaangażowanie w refleksję odnośnie do swojego funkcjonowania w języku, co jest szczególnie istotne w klasach o zróżnicowanym zaawansowaniu językowych kompetencji komunikacyjnych³.

Odtworzenie tekstu źródłowego pozwala przyrzeć się powstałej wypowiedzi pod kątem rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych na danym etapie edukacyjnym. Na kompetencje te składają się, według ESOKJ (Rada Europy 2003): środki językowe (zasoby leksykalne, poprawność gramatyczna i semantyczna, złożoność wypowiedzi) oraz sposoby kontrolowania wypowiedzi (przekazanie treści zrozumiałych dla odbiorcy). W budowaniu kompetencji językowych jest istotne, aby środki językowe były przyswajane w połączeniu z kontekstem ich użycia. Oznacza to, że rozwijanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej powinno być skorelowane z kształceniem kompetencji dyskursywnej. Warto zwrócić uwagę, że w uczeniu się nowego języka obcego przez osoby o ukształtowanych już językowych kompetencjach komunikacyjnych w języku ojczystym i innych znanych im językach, nabywanie środków językowych nie wyprzedza nabywania umiejętności tworzenia dyskursu. Doświadczenie dyskursywne opiera się na znajomości gatunków i norm społecznego użycia języka w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, na opanowaniu zasad tworzenia gatunków tekstowych, takich jak znajomość wykładników spójności czy organizowania i hierarchizowania informacji w ramach większych jednostek tekstowych. W nauce języka obcego doświadczenie dyskursywne i tekstowe może znacznie przewyższać kompetencję językową, co może przełożyć się na umiejętność kompensowania ewentualnych deficytów w planowaniu i organizowaniu wypowiedzi. W dydaktyce ważne jest, aby uczeń w kontakcie z materiałem wyjściowym, jakim jest określony tekst, nie skupiał się tylko na zrozumieniu znaczenia, ale korzystał z tej okazji do tworzenia i weryfikowania hipotez dotyczących funkcjonowania języka w dyskursie i w ten sposób ćwiczył umiejętność łączenia reguły gramatycznej z normą dyskursywną, co z kolei warunkuje jej pełne przyswojenie i swobodne użycie w komunikacji (zob. Karpińska-Szaj, Wojciechowska 2016:113).

Poprzez integrowane kompetencji językowej z kompetencją tekstową i dyskursywną przeformułowanie

może być użyte jako strategia uczenia się z następujących powodów:

- operacje kognitywne mobilizowane w ćwiczeniu polegającym na przeformułowaniu łączą procesy rozumienia i zapamiętywania;
- przeformułowanie integruje wiedzę o interdyskursie i wariantowości gatunkowej w zależności od parametrów sytuacji;
- zadanie to wymusza uwzględnienie typów tekstu i sposobów ich tworzenia w ramach określonego gatunku oraz warunkuje dobór środków językowych i zastosowanie reguł łączliwości wewnątrz- i zewnątrzdzaniowej (tamże:114).

W jaki sposób stwierdzić, że uczniowie rzeczywiście potrafią łączyć kompetencję gramatyczno-leksykalną z kompetencją dyskursywną na etapie tworzenia wypowiedzi własnej oraz w świadomy sposób korzystają z proponowanych działań dydaktycznych, by tę umiejętność doskonalili? Podstawą obserwacji działań uczniów może być właśnie korpus powstały na bazie odtworzenia tekstu wyjściowego, w którym rodzaje przeformułowań świadczą o dokonanych operacjach kognitywnych. Interesujące będzie więc wyłonienie przeformułowań typowych dla danego tekstu i zadania realizowanego przez konkretną grupę uczniów oraz zaobserwowanie ewentualnych przeszkód w zapamiętaniu treści i doborze odpowiednich środków językowych. Na tej postawie możliwe jest następnie opracowanie rozwiązań dydaktycznych. Propozycje dydaktyczne wypływają wtedy z bezpośredniej obserwacji uczących się i, w wyniku prowadzonej w klasie refleksji nad wykonanym zadaniem, są właściwie opracowywane wraz z nimi.

Przykład badania własnego

PRZYGOTOWANIE BADANIA

W ramach seminarium dydaktycznego poświęconego tematyce wykorzystania korpusów językowych w glottodydaktyce, w którym uczestniczyło osiem studentek studiów II stopnia filologii romańskiej, przeprowadzone zostało badanie w działaniu poświęcone oszacowaniu funkcji użycia przeformułowania jako strategii uczenia się. Uczestnikami badania była 22-osobowa grupa studentów drugiego roku studiów licencjackich filologii romańskiej, którzy kontynuowali naukę języka francuskiego bądź rozpoczęli ją dopiero na studiach wyższych filologicznych. Kompetencje językowe studentów sytuowały się na poziomie A1-B1. Studenci-uczestnicy badania podzieleni zostali na dwie grupy, z których jedna miała dostęp do drukowanej wersji tekstu francuskiego, podczas gdy drugiej tekst ten przeczytano dwukrotnie na głos.

Celem badania było oszacowanie możliwości wykorzystania przeformułowania w rozwijaniu sprawności rozumienia i produkcji wypowiedzi pisemnej przez studentów (diagnoza na potrzeby organizacji praktycznej nauki języka z uwzględnieniem heterogeniczności grupy) i na tej podstawie opracowanie propozycji praktycznych opartych na rzeczywistym potencjale danej grupy uczących się.

Tekst źródłowy, traktujący o śmiechu, został zaczerpnięty z czasopisma *Français Présent* (2010) i dostosowany do poziomu kompetencji językowych grupy (zob. załącznik 1.). Wyboru tego tekstu dokonano na zasadach rankingu propozycji zgłoszonych przez uczestniczki seminarium, biorąc pod uwagę kryteria dydaktyczne (przydatność tekstu jako materiału dydaktycznego dla określonej grupy i celu) oraz kryteria językowe (stopień trudności materiału językowego i określonego gatunku).

Wybrany tekst źródłowy był już pierwotnie przeznaczony do celów dydaktycznych, a więc był od początku dostosowany do poziomu osób, dla których francuski nie jest językiem ojczystym, oraz napisany przez jedną z takich osób (okazało się to jednak jego wadą, do czego powrócimy w dalszej części artykułu). Studentki-badaczki podzieliły tekst na 13 sekwencji, w których zaznaczyły elementy złożone, stanowiące potencjalną trudność dla osób uczących się na określonym poziomie. Zaliczono do nich słownictwo specjalistyczne związane z medycyną oraz konstrukcje gramatyczne: imiesłowy, czasowniki zwrotne, czasowniki w połączeniu z różnego rodzaju dopełnieniami, czasowniki posiłkowe i zdania podrzędnie złożone.

Zadaniem badaczek było porównanie sekwencji tekstu źródłowego z odtworzonymi/przeformułowanymi wypowiedziami młodszych kolegów, poprzez określenie typów przeformułowań powtarzających się najczęściej w odniesieniu do wyróżnionych wcześniej konstrukcji złożonych. Określono także, jakie fragmenty zostały pominięte przez studentów, zarówno początkujących, jak i bardziej zaawansowanych, oraz jakie błędy pojawiały się w tekstach obu podgrup. Analizie poddano także stopień złożoności zapamiętanych, przeformułowanych fragmentów. Obserwacje te miały pomóc odpowiedzieć na główne pytanie badawcze: jaki jest związek pomiędzy użytą w tekście źródłowym konstrukcją złożoną a typem przeformułowania użytym w wypowiedzi studentów? Postawiono także dwa pytania szczegółowe uściślające wyłoniony problem:

- Czy przeformułowania użyte w wypowiedziach studentów mają charakter kompensujący niedobory rozumienia/interpretacji tekstu?

- Jaka jest specyfika użytych przeformułowań w stosunku do tekstu wyjściowego (użyta konstrukcja gramatyczna jest uproszczona czy bardziej złożona)?

Odpowiedź na pierwsze pytanie miała umożliwić ocenę wykorzystania wiedzy ogólnej badanych studentów oraz stopień posiłkowania się znajomością typu tekstu i rodzaju dyskursu w celu zapewnienia spójności wypowiedzi i kompensowania ewentualnych niedoborów rozumienia, na drugie zaś – oszacować umiejętność integrowania formy i treści (opanowania i wykorzystania potencjału ćwiczonych środków językowych).

ANALIZA WYPOWIEDZI STUDENTÓW

Odnotowano, że wśród analizowanych wypowiedzi najczęściej powtarzały się parafrazy interpretacyjne⁴, co świadczy o tym, że studenci dobrze zrozumieli tekst, a fragmenty, które uległy zapomnieniu, mogły zostać odtworzone dzięki posiadanej wiedzy ogólnej. Ilustrują to poniższe wypowiedzi przeformułujące sekwencję 6. tekstu źródłowego:

- *Le rire améliore aussi des relations interpersonnels, il crée des liens entre gens**. (pl. Śmiech poprawia zatem relacje międzyludzkie, tworzy związki między ludźmi) [CD]
- *Le rire nous aide faire* des liens avec les autres, une complicité, par exemple dans le travail.* (pl. Śmiech pomaga nam tworzyć związki z innymi, wzajemne porozumienie, na przykład w pracy) [EF]

W wypowiedziach tych widać, że studenci zapamiętali informację o głównej funkcji śmiechu w społeczeństwie, obecną w tekście wyjściowym, oraz dodali informację na temat pracy (tego elementu nie ma w tekście źródłowym), który potwierdzał/wyjaśniał znaczenie odtwarzanego fragmentu.

Z reguły jednak badani studenci mieli tendencję do upraszczania lub wręcz opuszczania fragmentów zawierających słownictwo specjalistyczne, co jest zrozumiałe, zważywszy na fakt, iż część badanych zaczęła naukę języka francuskiego dopiero półtora roku wcześniej. Przykładem jest wypowiedź CD w odniesieniu do sekwencji 11. w tekście źródłowym:

- *Mais des gens qui rient trop ne sont pas traité* trop sérieusement, ils sont nommés „rigolos”.* (pl. Ale osoby, która dużo się śmieją, nie są traktowane poważnie, nazywa się je żartownisiami). [CD]

W tej wypowiedzi student ograniczył się do opisanie jednej skrajnej sytuacji, pominął wprowadzenie mówiące o tym, że śmiech może być różnie postrzegany w zależności od okoliczności.

Kolejnym przykładem jest wypowiedź AB:

- *Le cholesterol basse* jusqu'à 10%, donc le rire a des effets positifs sur notre corps.* (pl. Cholesterol zmniejsza się o 10%, zatem śmiech wywiera pozytywne efekty w naszym ciele) [AB]

W tej wypowiedzi określa się związek śmiechu z poziomem cholesterolu (warto zwrócić uwagę, że *cholesterol* nazywa się identycznie po francusku i po polsku), pomija się natomiast inne elementy obecne w tekście źródłowym, a związane ze słownictwem specjalistycznym z dziedziny biologii/medycyny (np. wątroba, tłuszcze, żółć).

Błędy popełnione w odtworzonych wypowiedziach wiązały się najczęściej z niepoprawną odmianą czasownika, pod wpływem interferencji z językiem polskim lub angielskim (por. przykład przytoczony wyżej, a także użycie kalki językowej: po francusku wyrażenie „śmiejemy się” to *on rit*, nie zaś *on se rit* – w języku polskim *śmiać się* jest czasownikiem zwrotnym, we francuskim – nie). Przykładem jest także użycie angielskiego słowa *reliable* zamiast francuskiego *fiable*, oznaczającego *godny zaufania, solidny*. Zdarzały się też błędy ortograficzne lub/i leksykalne, zwłaszcza w przypadku użycia słownictwa medycznego, np. *pression cardiaque*, co miałoby oznaczać *ciśnienie tętnicze*.

Dużo rzadziej pojawiały się elementy dodane (trzy prace, w których odnoszono się zwłaszcza do sekwencji S4). Najczęściej pełniły one funkcję kompensacyjną – gdy student zapomniał pewnego elementu z tekstu źródłowego, używał innego sformułowania, np. pytań: *Jaka jest funkcja śmiechu? (Quelle est la fonction du rire?)*. Tego typu element mógł również pełnić funkcję wprowadzającą nowy aspekt w wypowiedzi przeformułowanej. Obserwację tę ilustruje przykład wypowiedzi AB:

- *Quel est le fonctionnement sociologique du rire? Personne qui rit trop et sans raison peut être aperçue* comme rigolo et peu fiable.* (pl. Jaka jest funkcja społeczna śmiechu? Osoba, która śmieje się za dużo i bez powodu, może być postrzegana jako dowcipniś i mało godna zaufania) [AB].

Wszystkie powyżej przytoczone przeformułowane wypowiedzi to tylko niektóre przykłady potwierdzające obserwację, iż studenci próbowali we właściwy dla siebie sposób poradzić sobie z trudnościami, jakie napotykali w czasie pisania. Należy jednak podkreślić, że nie wynikały one z niezrozumienia tekstu, lecz raczej z niedoboru specjalistycznego słownictwa czy luk w pamięci i tym samym nie stanowiły przeszkody w oddaniu głównego znaczenia treści. Pomimo użycia mniej skomplikowanych konstrukcji językowych (wypowiedzi studentów były zdecydowanie uproszczone), były one spójne i logiczne – niemal w takim samym stopniu jak tekst źródłowy.

INTERPRETACJA WYNIKÓW W PERSPEKTYWIE APLIKACYJNEJ

Jak wspomniano wcześniej, tekst źródłowy o śmiechu został wybrany w drodze dyskusji opartej na wspólnie ustalonych kryteriach selekcji. Po przeprowadzeniu badania oraz analizie wypowiedzi studentów zauważono, iż wybór pozornie uproszczonego językowo tekstu nie spełnił wymogu autentyczności języka jako swoistego modelu (tzw. inputu). Można też stwierdzić, że tekst źródłowy był napisany językiem stosunkowo nienaturalnym, co prawdopodobnie zaważyło także na jakości przeformułowań studentów. Temat tekstu – śmiech – nastraja pozytywnie, z drugiej zaś strony – trudnością w odbiorze była duża liczba informacji wyrażona za pomocą słownictwa specjalistycznego. Studenci-uczestnicy badania upraszczali tekst zarówno pod względem ilości, jak i jakości informacji, co znacznie ograniczyło przeformułowanie wybranych elementów z tekstu wyjściowego. Odnotowano wprawdzie niewielkie różnice odnośnie do liczby i złożoności użytych wypowiedzi przeformułowanych w wypowiedziach tych studentów, którym tekst został przeczytany na głos, i tych, którzy mogli go samodzielnie przeczytać. To wśród tych pierwszych dominowały elementy wzbogacające wypowiedź, mimo iż zmieniały czasami jej pierwotne znaczenie. Obserwację tę ilustrują przykłady trzech prac (student AB odsłuchiwał tekst, podczas gdy studenci CD i EF mieli dostęp do tekstu pisanego):

- *Le rire peut être déclancher* par des événements divers comme la surprise, la joie et aussi les événements stressants ou tragiques* (pl. Śmiech może zostać spowodowany przez różne wydarzenia, jak niespodzianka, radość oraz wydarzenia stresujące lub tragiczne) [AB]
- *Le rire peut être un effet du stres positif ou négatif* (pl. Śmiech może być efektem stresu pozytywnego lub negatywnego) [CD]
- *Le rire peut être provoqué par exemple par une surprise* (pl. Śmiech może zostać spowodowany na przykład niespodzianką) [EF]

Bez względu jednak na poziom zaawansowania studentów, należy odnotować, że w każdej przeformułowanej wypowiedzi zadbano o spójność tekstu (studenci wykorzystywali łączniki typu *donc* (pl. więc), *par exemple* (pl. na przykład) oraz konektory logiczne (*c'est pourquoui* (pl. to dlatego), *comme on le voit* (pl. jak widać)). We wszystkich pracach (choć w różnych proporcjach) zaobserwowano również znaczniki językowe świadczące o dostosowaniu wypowiedzi do cech dyskursu popularnonaukowego, np. poprzez użycie słownictwa specjalistycznego oraz dodanie elementów o charakterze wyjaśniającym.

Na podstawie powyższych obserwacji można założyć, że studenci na różnym poziomie zaawansowania w języku francuskim mieli już na tyle rozwiniętą wrażliwość językową, by móc samodzielnie stworzyć wewnętrzną spójną wypowiedź w tym języku. W miarę możliwości starali się używać bardziej złożonych konstrukcji, które miały na celu nie tylko uatrakcyjnienie tekstu (np. poprzez nacechowanie emocjonalne), ale również uwypuklenie treściowych związków przyczynowo-skutkowych.

Na kolejnych zajęciach warto zatem zaproponować uczącym się ćwiczenia wykorzystujące różne gatunki tekstów, z użyciem poleceń nakierowanych na zmianę perspektywy opowiadającego lub użycie nowych środków językowych, zarówno leksykalnych, jak i gramatycznych. Na przykład, mając na celu rozwijanie kompetencji dyskursywnej badanych, można zaproponować studentom przeformułowanie tekstu tak, by jego treść została odtworzona w innym gatunku niż tekst źródłowy. Może być to redakcja opowiadania z punktu widzenia jednego z uczestników opisywanego wydarzenia, stworzona na podstawie artykułu prasowego (zob. załącznik 2.). Zmieni się wówczas perspektywa relacjonowania danej sytuacji: od tekstu stosunkowo obiektywnego do tekstu subiektywnego przygotowanego przez studenta. Zadanie takie stymuluje kreatywność oraz łączy w sobie ćwiczenie językowe (np. użycie mowy zależnej) oraz uwarościwia na cechy dyskursu (zmiana gatunku dziennikarskiego na osobistą relację ze zdarzenia).

W innym zadaniu można wykorzystać tekst krótkiej bajki w dwóch wersjach – dłuższej i krótszej (zob. załącznik 3.). Opierając się na dłuższym tekście, uczący się mieliby rozwinąć fragment będący jego krótszą „adaptacją”, pamiętając o dodaniu takich elementów, jak mowa zależna, strona bierna, rozwinięcie charakterystyki bohaterów, co docelowo uczyniłoby tekst bardziej atrakcyjnym dla potencjalnych odbiorców, ale również uczuliłoby studentów na precyzję wypowiedzi ustnej i pisemnej.

Uwagi końcowe

Opisane badanie w działaniu miało charakter dwupłaszczyznowy, dotyczyło bowiem przygotowania i podsumowania badania w grupie seminaryjnej (prowadząca zajęcia oraz studentki-uczestniczki seminarium) oraz realizacji badania w grupie ćwiczeniowej (studentki w roli nauczycieli oraz uczestnicy badania – studenci drugiego roku w funkcji uczniów). Tym samym badanie objęło aspekt przygotowania do zawodu nauczyciela badacza (cele seminarium specjalistycznego z dydaktyki językowej) oraz rozwiązanie konkretnego problemu dydaktycznego (cele praktycznej nauki języka).

Opisywana sytuacja badawcza była także sytuacją uczenia się. Studenci mogli zidentyfikować użyte strategie rozumienia i (od)tworzenia tekstu, wykorzystując przeformułowanie jako zadanie łączące ich kompetencje: językową, tekstową i dyskursywną. W zależności od zaobserwowanej specyfiki użytych przeformułowań kolejne proponowane zadania dydaktyczne miały na celu rozwijanie repertuaru środków językowych w odniesieniu do różnych typów tekstu i rodzajów dyskursu. W realnej sytuacji szkolnej, kiedy nauczyciel prowadzi cały cykl lekcji, zadaniom tym powinna towarzyszyć refleksja, np. w formie dialogu dydaktycznego prowadzonego z klasą. Na tej podstawie oraz na podstawie kierowanej obserwacji własnych działań można wypracować wraz z uczniami zadania mające na celu rozwijanie wybranych strategii (np. zapamiętanie, jakie struktury językowe służą zachowaniu spójności wewnętrznej i zewnętrznej wypowiedzi) (zob. także Karpińska-Szaj, Wojciechowska 2016). Działania takie, łączące badanie (samoobserwację i obserwację) z zadaniem językowym, stwarzają możliwość wypracowania i rozwijania przez uczniów strategii dysponowania własnymi zasobami poznawczymi, językowymi i dyskursywnymi w fazie odbioru i produkcji tekstów.



ZAŁĄCZNIKI 1-3. MATERIAŁ UZUPEŁNIAJĄCY

(LINK DOSTĘPNY W ELEKTRONICZNEJ WERSJI ARTYKUŁU)

BIBLIOGRAFIA

- Cichoń, M., Krzemińska-Adamek, M., Pado, A., Rycyk-Sztajdel, H., Sadownik, B., Sękowska, J. (red.) (2014) *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacji w kształceniu nauczycieli. Część druga: Języki obce*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Karpińska-Szaj, K. (2015) Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej. W: E. Andrzejewska (red.) *Nauczyciele języków obcych wobec zadań współczesnej glotodydaktyki Neofilolog*, nr 45/2, 187-200.

- Karpińska-Szaj, K., Wojciechowska, B. (2016) Przeformułowanie w przyswajaniu i uczeniu się języków: specyfika i funkcje odtwarzania opowiadania. W: K. Drożdżał-Szelest, S. Piotrowski (red.) *Strategie w uczeniu się i nauczaniu języka. Neofilolog*, nr 46/1, 109-125.
- Martinot, C. (2012) De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies d'apprentissage. W: K. Karpińska-Szaj, J. Zajac (red.) *Autour de la compétence d'apprentissage de langues: gestion des ressources métacognitives et cognitives. Synergies-Pologne*, nr 9, 63-76.
- Martinot, C. (2013) L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants? W: *Travaux de linguistique*, nr 66, 15-52.
- Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014) Nauczyciele języków obcych. W: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut badań Edukacyjnych, 201-219.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.) (2009) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

PROF. DR HAB. KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ Kierownik Zakładu Akwizycji Języka w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka i współautorka wielu prac naukowych z dydaktyki językowej dotyczących m. in. nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształcenia nauczycieli języków obcych, rozwijania kompetencji czytania i pisanie w języku obcym.

MARTA SZYMAŃSKA Studentka drugiego roku studiów magisterskich II stopnia w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Specjalizuje się w dydaktyce językowej.

- 1 Przykładem takiej współpracy jest projekt *Innowacyjne formy kształcenia nauczycieli* zrealizowany pod pieczę Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Efektem projektu jest publikacja *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacji w kształceniu nauczycieli* (Cichoń i in. 2014).
- 2 W przygotowaniu i realizacji badania wzięły udział studentki I i II roku studiów II stopnia filologii romańskiej w Instytucie Filologii Romańskiej UAM: Agnieszka Górńska, Małgorzata Grabowska, Joanna Kurek, Anna Kolińska, Irina Madalina-Maxut, Aleksandra Stachowiak, Marta Szymańska i Urszula Zyglar, w semestrze letnim w roku akademickim 2015/16.
- 3 Różnice w poziomie kompetencji językowo-komunikacyjnej uczniów mogą też wynikać z indywidualnych potrzeb i celów kształcenia językowego. Przykłady wykorzystania korpusów językowych uzyskanych w zadaniach polegających na przeformułowaniu tekstu źródłowego w celu planowania interwencji dydaktycznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczącymi się w szkołach ogólnodostępnych zostały przedstawione w artykule *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej* (Karpińska-Szaj 2015).
- 4 W przedstawionej analizie zastosowano typologię przeformułowań opracowaną przez C. Martinot (2012, 2013). Parafraza interpretacyjna (fr. *paraphrase interprétative/paraphrase explicative*) jest rodzajem przeformułowania z zachowaniem znaczenia pierwotnego, jednak jej zrozumienie warunkowane jest znajomością sytuacji przedstawionej w tekście lub/i odwołaniem się do wiedzy ogólnej i sądów odbiorcy.

O wartości praktyk pedagogiczno-dydaktycznych w kształceniu językowym

na przykładzie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego

KRYSTYNA MIHUŁKA

W pełni wykształcony nauczyciel dysponuje rozbudowaną wiedzą z dziedzin będących przedmiotem studiów oraz umiejętnością jej praktycznego zastosowania na lekcjach. Umiejętność tę nabywa głównie podczas praktyki w szkole i rozwija ją przez całe swoje zawodowe życie.

Praktyka to chyba najważniejszy moment w czasie studiów, gdyż pozwala na znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące słuszności dokonanego przez studentów wyboru. Konfrontacja studenckich ideałów związanych z danym zawodem z jego realnym obliczem pokazuje najczęściej, że wyobrażenia i rzeczywistość nie zawsze idą w parze. Czas praktyk jednych utwierdza w przekonaniu, że dobrze wybrali, dla innych zaś jest sygnałem, że należy szukać innej drogi zawodowej. Praktyka jest niezwykle ważna w przypadku zawodów, których efektywne wykonywanie, oprócz koniecznej wiedzy i umiejętności, wymaga jeszcze powołania. Takim zawodem jest zawód nauczyciela. Praktyka w szkole, zderzenie ze szkolną rzeczywistością różniącą się od jej opisów w podręcznikach akademickich, kontakt z uczniami, radzenie sobie z problemami wychodzącymi poza te omówione podczas zajęć dydaktycznych – wymagają pewnych cech osobowościowych, w które nie każdy student specjalizacji nauczycielskiej jest wyposażony. Z rozmów prowadzonych rokrocznie ze studentami powracającymi z praktyk wynika, że znaczna ich większość widzi się w roli nauczycieli języka niemieckiego. Zdarza się jednak, że rzeczywistość szkolna przerasta studentów-praktykantów¹.

Artykuł stawia sobie za cel ukazanie istoty praktyki pedagogiczno-dydaktycznej z perspektywy studentów filologii germańskiej, przyszłych nauczycieli języka

niemieckiego. Ich spostrzeżenia z okresu praktyki, odnoszące się głównie do relacji nauczyciel – praktykant i uczniowie – praktykant, oraz dotyczące jakości przebiegu praktyki w ogóle, pozwalają na poznanie jej mocnych i słabych stron, a co za tym idzie – podjęcie pewnych kroków naprawczych w kształceniu teoretycznym i praktycznym studentów.

Opis badania

Z dokumentacji opracowywanej przez studentów w trakcie praktyki i po jej zakończeniu niewiele można dowiedzieć się o tym, jak oceniają oni jej przebieg i jakość relacji panujących pomiędzy nimi a nauczycielem-opiekunem oraz pomiędzy nimi a uczniami, na jakie trudności natknęli się podczas praktyki oraz co zmieniliby w jej przebiegu. Sprawozdania z praktyki zawierają głównie fakty oraz „zapewnienie”, że przebiegła ona zgodnie z regulaminem. Spontaniczne rozmowy ze studentami pokazują jednak, że nie wszystko odbywa się zawsze według planu.

Aby dowiedzieć się, jak studenci-praktykanci rzeczywiście oceniają przebieg praktyki, przeprowadzono w lutym 2016 r. badanie o charakterze diagnozy poprzecznej (Komorowska 1982:172-190), nazywane również badaniem statycznym lub poprzecznym (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010:62), wśród studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy w roku akademickim 2015/2016 odbyli praktykę w szkołach

podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (głównie w liceach) tego regionu. Dodać należy, iż była to ich ostatnia praktyka przewidziana w programie studiów, którego pełna realizacja uprawnia absolwentów do nauczania języka niemieckiego na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym (w przypadku studiów I stopnia) oraz na wszystkich etapach edukacyjnych (w przypadku studiów II stopnia). W badaniu wzięło udział 38 osób: 21 studentów III roku studiów licencjackich² i 17 studentów II roku studiów magisterskich³. Objęci badaniem studenci byli w wieku od 22 do 25 lat. Większość stanowiły kobiety (35 osób).

Uczestniczący w badaniu studenci poproszeni zostali o wypełnienie ankiety złożonej z 21 pytań, przede wszystkim otwartych.

Zamieszczone w formularzu ankiety pytania można przyporządkować do trzech grup:

1. Pytania dotyczące przebiegu praktyki – jej strony organizacyjnej, relacji na linii nauczyciel – praktykant, uczniowie – praktykant, pozytywnych i negatywnych doświadczeń zebranych podczas praktyki oraz propozycji zmian.
2. Pytania dotyczące planowania i prowadzenia lekcji języka niemieckiego, poziomu motywacji uczących się do nauki języka niemieckiego oraz trudności, z którymi musi sobie radzić nauczyciel języka niemieckiego (por. Mihułka 2016).
3. Pytania dotyczące roli nauczyciela (języka niemieckiego) w procesie glottodydaktycznym oraz obrazu dobrego/idealnego nauczyciela języka niemieckiego.

Badanie było anonimowe, co miało zapewnić komfort badanym oraz zwiększyć prawdopodobieństwo udzielania przez nich szczerych odpowiedzi. Na wypełnienie ankiety przewidziano 45 minut. Zgromadzone dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Uzyskane wyniki zaprezentowano w odniesieniu do całej badanej populacji oraz, w wybranych przypadkach, zachowując podział na studentów studiów I i II stopnia. W niniejszym artykule omówiono tylko pierwszą grupę pytań ankiety, odnoszącą się do następujących kategorii: kwestie organizacyjne, przygotowanie do praktyki – autoewaluacja, relacje na linii nauczyciel – praktykant, relacje na linii uczniowie – praktykant, przebieg praktyki a wyobrażenia studentów-praktykantów, doświadczenia zebrane w trakcie praktyki, propozycje zmian organizacji praktyk. Z racji doboru próby (próba celowa) i jej liczebności (próba „przejściowa” (por. Łobocki 2009:175) zebranych danych nie można uogólnić. W mojej opinii, badanie dostarczyło jednak wielu cennych informacji o badanej

populacji, co z kolei skutkowało podjęciem pewnych kroków, mających na celu udoskonalenie kształcenia teoretycznego w ramach przedmiotów specjalizacji nauczycielskiej i kształcenia praktycznego w trakcie praktyk.

KWESTIE ORGANIZACYJNE

Pierwsza i zarazem najważniejsza kwestia dotyczy trudności, na jakie natknęli się studenci-praktykanci w fazie poszukiwania szkoły do odbycia praktyki. Wprawdzie 66 proc. badanych uznało, że nie miało żadnych problemów z uzyskaniem zgody dyrekcji szkoły i nauczyciela języka niemieckiego na odbycie praktyki, to jednak jedna trzecia badanych zderzyła się z problemami różnej natury. Zmagiała się z nimi ponad połowa studentów studiów licencjackich (57 proc.)⁴.

Kwestia najczęściej wymieniana przez studentów (18,4 proc.), przede wszystkim studiów licencjackich (28,6 proc.), to brak zgody nauczyciela języka niemieckiego na odbycie praktyki pod jego opieką, przy czym trudno jednoznacznie określić powody takiej decyzji.

Kolejne problemy podnoszone przez studentów tylko studiów licencjackich dotyczyły zbyt małej liczby placówek edukacyjnych – tj. przedszkoli⁵ i szkół podstawowych, umożliwiających odbycie praktyki z języka niemieckiego (19 proc. studentów studiów I stopnia) oraz zbyt małej liczby godzin języka niemieckiego w szkołach podstawowych (9,5 proc. studentów studiów I stopnia). Przyczyny tych trudności wynikają z faktu, iż drugi język obcy w szkole podstawowej jest przedmiotem nieobowiązkowym.

Celem praktyk jest wdrożenie studentów w życie szkoły, poznanie praw i obowiązków nauczycieli i uczniów, zaznajomienie się z dokumentacją szkolną oraz uczestniczenie w różnych wydarzeniach szkolnych. Studenci-praktykanci stwierdzili, że praktyka umożliwiła im poznanie zasad funkcjonowania szkoły w stopniu: bardzo dobrym (55,2 proc.), zadowolającym (21 proc.), średnim/jedynie częściowo (13,1 proc.), nikłym/prawie wcale (10,5 proc.). Badani nazywali również czynności wykonywane podczas praktyk: wypełnianie dziennika, w tym dziennika elektronicznego (60,5 proc.), zapoznanie się z prawami i obowiązkami uczniów i nauczycieli (21 proc.), dokonywanie wpisów w dzienniczku uwag (18,4 proc.), poprawianie zeszytów/sprawdzianów (13,1 proc.), pytanie i ocenianie uczniów (7,9 proc.), pełnienie dyżurów na korytarzu (5,2 proc.), uczestniczenie w zebraniu z rodzicami (5,2 proc.)⁶. Zarówno wyżej wyszczególnione czynności, jak i stwierdzenia praktykantów poświadczają ich duże zaangażowanie, nieograniczające się tylko do lekcji języka niemieckiego: *Zasady funkcjonowania*

szkoły poznałam bardzo dobrze. Samodzielnie uzupełniałam dziennik, z wychowawcami i nauczycielami rozmawiałam na temat ich obowiązków i problemów szkolnych uczniów, a z dyrekcją na temat planu rozwoju placówki⁷. Jednak nie wszyscy studenci zostali wprowadzeni w trakcie praktyki w życie szkoły, za co winą obarczali przede wszystkim swoich nauczycieli-opiekunów: *Opiekunka raczej nie wdrożyła mnie w zasady funkcjonowania szkoły. Byłam ograniczona tylko do składania podpisu w dzienniku*. Ankietowani narzekali najczęściej na brak dostępu do dziennika, w tym dziennika elektronicznego (18,4 proc.), i zeszytu uwag (15,8 proc.). Dane liczbowe pokazują jednak, iż znaczna większość praktykantów (76 proc.) uznała, iż praktyka pozwoliła im dobrze poznać reguły panujące w szkole.

PRZYGOTOWANIE DO PRAKTYKI – AUTOEWALUACJA

W ankiecie respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy czuli się przygotowani do odbycia praktyki, biorąc pod uwagę wiedzę i umiejętności zdobyte podczas zajęć z bloku przedmiotów specjalizacyjnych. 81,6 proc. studentów potwierdziło swoje odpowiednie przygotowanie, a zaledwie 18,4 proc. było zdania, że ich przygotowanie do praktyki było niepełne i wynikało z braków w zakresie wiedzy teoretycznej i praktycznej dotyczącej zaplanowania i przeprowadzenia lekcji języka niemieckiego⁸. Wynik taki może napawać optymizmem, jednak odpowiedzi studentów na kolejne pytanie, odnoszące się do zaległości, jakie muszą nadrobić przed rozpoczęciem pracy jako nauczyciele języka niemieckiego, odkryły rzeczywiste luki w ich wiedzy i umiejętnościach

TABELA 1. Elementy warsztatu nauczycielskiego wymagające ulepszenia przed podjęciem pracy na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego – perspektywa studentów

ELEMENTY WARSZTATU NAUCZYCIELSKIEGO WYMAGAJĄCE ULEPSZENIA	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Popracować nad rozwojem kompetencji językowej (szczególnie nad wymową i słownictwem)	57,1	29,4	44,7
Popracować nad redukcją stresu	19	23,5	21
Uzupełnić wiedzę dotyczącą technik/sposobów motywowania uczniów	19	23,5	21
Wzmocnić pewność siebie	14,2	23,5	18,4
Popracować nad efektywnym gospodarowaniem czasem podczas lekcji	19	17,6	18,4
Uzupełnić wiadomości dotyczące pracy z młodzieżą trudną/niewychowaną	23,8	11,8	18,4
Uzupełnić wiedzę dotyczącą stosowania na lekcji języka obcego gier i zabaw dydaktycznych	28,6	0	15,8
Popracować nad cierpliwością	23,8	0	13,1
Wyćwiczyć umiejętność sprawiedliwego oceniania	14,2	11,8	13,1
Uzupełnić wiedzę dotyczącą technik poprawiania błędów, szczególnie w wypowiedziach ustnych	0	17,6	7,9
Uzupełnić wiedzę dotyczącą stosowania na lekcji języka obcego nowych technologii oraz osiąść umiejętność ich obsługi	4,8	11,8	7,9
Uzupełnić wiedzę dotyczącą otwartych form pracy, np. pracy nad projektem	0	11,8	5,2
Uzupełnić wiedzę dotyczącą pracy z uczniem z dysfunkcjami, np. z dysleksją	0	11,8	5,2
Popracować nad budowaniem lepszych relacji z uczniami	0	11,8	5,2

z zakresu metodyki nauczania języka obcego, pedagogiki, psychologii i wąsko rozumianej kompetencji językowej. Ponadto studenci nazwali niektóre cechy osobowościowe (cierpliwość, panowanie nad stresem), nad których rozwojem muszą pracować (por. Tabela 1).

Najwięcej badanych studentów, przede wszystkim studiów I stopnia, zwracało uwagę na niesatysfakcjonujący poziom własnej kompetencji językowej – *muszę popracować nad językiem*, przy czym wymieniali najczęściej braki z zakresu fonetyki i leksyki. Praktyka wywoływała u studentów dość duży stres, utrzymujący się na podobnym poziomie wśród studentów studiów I i II stopnia. Jak widać, doświadczenia zebrane podczas wcześniejszych praktyk (przez studentów studiów II stopnia) nie obniżyły poziomu ich stresu.

Studenci wskazywali także na pewne luki w wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka niemieckiego, dotyczące m.in. technik motywowania uczniów, poprawiania błędów w wypowiedziach ustnych, stosowania na lekcji gier i zabaw dydaktycznych czy otwartych form pracy oraz narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej, a także pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Braki nazywane przez studentów obejmowały także następujące elementy: efektywne gospodarowanie czasem podczas lekcji, radzenie sobie z uczniami niezdiscyplinowanymi, sprawiedliwe ocenianie, budowanie dobrych relacji z uczniami.

Spostrzeżenia badanych dotyczące ich braków w odpowiednim przygotowaniu do zawodu nauczyciela języka niemieckiego są bardzo cenne zarówno dla studentów,

TABELA 2. Mocne strony współpracy pomiędzy studentem-praktykantem a nauczycielem-opiekunem

ZACHOWANIE NAUCZYCIELA-OPIEKUNA	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Udzielanie przez nauczyciela wskazówek/praktycznych rad dotyczących prowadzenia lekcji/udoskonalenia jej przebiegu	52,4	58,8	57,9
Pomoc w zaplanowaniu lekcji/pomoc w opracowaniu konspektu lekcji	23,8	47	34
Udostępnianie materiałów (książek, płyt itp.) przez nauczyciela	9,5	35,3	21
Pomoc nauczyciela w utrzymaniu dyscypliny na lekcji	28,6	5,9	18,4
Bardzo dobra komunikacja z nauczycielem/stały kontakt (telefoniczny, e-mailowy) z nauczycielem	14,2	23,5	18,4
Otwartość nauczyciela na pomysły praktykanta/nienarzucanie przez nauczyciela własnego stylu prowadzenia lekcji praktykantom	28,6	0	15,8
Wyrozumiałość nauczyciela wobec praktykanta	19	5,9	13,1
Gotowość niesienia pomocy przez nauczyciela	14,2	5,9	10,5
Omawianie każdej lekcji/wyjaśnianie przez nauczyciela błędów popełnionych przez praktykanta podczas lekcji	9,5	11,8	10,5
Wprowadzanie miłej, przyjaznej atmosfery	4,8	11,8	7,9
Motywuująca postawa nauczyciela	0	17,6	7,9
Zaufanie nauczyciela do praktykanta	0	17,6	7,9
Życzliwość nauczyciela wobec praktykanta	4,8	5,9	5,2
Dostarczenie przez nauczyciela ogólnych informacji dotyczących poszczególnych klas	0	11,8	5,2

jak i dla wykładowców. Studenci wykazali się refleksyjnością, umiejętnością krytycznej analizy i oceny czynności wykonywanych podczas lekcji w szkole. Uświadomienie sobie luk w wiedzy to przecież pierwszy krok w kierunku ich eliminacji. Zebrane dane są również istotne dla wykładowców, gdyż pokazują, które zakresy tematyczne zostały przyswojone przez studentów w sposób niedostateczny. Jest to sygnał dla wykładowców przedmiotów specjalizacyjnych, aby w następnych latach zwrócić większą uwagę na te zagadnienia, modyfikując przy tym nie tylko przekazywane treści, ale także sposób ich prezentacji i ewaluacji podczas zajęć.

RELACJE NAUCZYCIEL – PRAKTYKANT

Przebieg praktyk i doświadczenia zebrane przez studentów w trakcie ich trwania uzależnione są w dużej mierze od tego, jakie relacje zbudowane zostaną w tym czasie pomiędzy praktykantem a nauczycielem-opiekunem. Jakość opieki sprawowanej przez nauczyciela nad praktykantem determinuje w znacznym stopniu zakres wiedzy i umiejętności nabywanych przez niego podczas praktyki. W opisywanym badaniu studenci poproszeni zostali o ocenę opieki, jaką zostali otoczeni przez nauczyciela w trakcie trwania praktyk, z wykorzystaniem pięciostopniowej skali, na której 1 oznacza niedostateczny, a 5 bardzo dobry sposób sprawowania tej opieki. 81,6 proc. badanych wystawiło nauczycielowi najwyższą notę, ok. 8 proc. studentów oceniło opiekę nauczyciela jako dobrą, a tyle samo badanych – jako dostateczną. Ankietowani dokonali nie tylko holistycznej oceny współpracy z nauczycielami-opiekunami, lecz także nazwali jej mocne i słabe strony, które zestawione zostały w Tabelach 2. i 3. Porównanie tylko liczby wpisów we wspomnianych tabelach pokazuje,

że współpracę na linii nauczyciel-praktykant można określić jako niezwykle udaną.

Podczas praktyki studenci cenili sobie najbardziej merytoryczną pomoc nauczyciela przy zaplanowaniu lekcji oraz praktyczne wskazówki, mające na celu podniesienie jakości prowadzonych lekcji: *Najbardziej ceniałam sobie stałą pomoc metodyczną nauczyciela, jego uwagi i spostrzeżenia oraz omawianie każdej lekcji; Nauczycielka bardzo mi pomogła w planowaniu lekcji i przygotowaniu konspektów. Po każdej lekcji tłumaczyła błędy, które popełniłam.* Praktykanci podkreślali również, że stały kontakt telefoniczny i e-mailowy z nauczycielem pomagał im w przygotowaniu lekcji w domu: *Ze wszystkim mogłam zwrócić się do mojej nauczycielki. Gdy miałam wątpliwości mogłam do niej zadzwonić lub napisać, a ona zawsze znalazła czas, aby mi pomóc.* Olbrzymi wpływ na jakość współpracy pomiędzy nauczycielem a praktykantem miała osobowość nauczyciela, jego życzliwość, cierpliwość, gotowość do niesienia pomocy, wyrozumiałość i otwartość na drugiego człowieka i jego pomysły: *Nauczycielka była bardzo cierpliwa, odpowiadała na wszystkie moje pytania, rozwiewała wątpliwości, tłumaczyła, nie było jej szkoda czasu nawet po skończonych lekcjach.* Wspomniane cechy osobowości nauczyciela wpływały na miłą i przyjazną atmosferę podczas praktyki: *Dzięki nauczycielce udało mi się przełamać pierwsze lody, bardzo się denerwowałam, a ona była tak miła i tak bardzo mnie wspierała, że moja pierwsza lekcja poszła mi całkiem dobrze. Nauczycielka robiła wszystko, abym dobrze czuła się w szkole.*

Niestety, nie wszyscy studenci mieli tak dużo szczęścia, aby podczas praktyki znaleźć się „pod skrzydłami” nauczyciela z powołania, zaangażowanego w swoją pracę

TABELA 3. Słabe strony współpracy pomiędzy studentem-praktykantem a nauczycielem-opiekunem

ZACHOWANIE NAUCZYCIELA-OPIEKUNA	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Brak informacji zwrotnej od nauczyciela po lekcji przeprowadzonej przez praktykanta	23,8	11,8	18,4
Zbyt późne powiadomianie praktykanta przez nauczyciela o temacie prowadzonych zajęć	19	5,9	13,1
Brak pomocy ze strony nauczyciela przy planowaniu lekcji	14,2	5,9	10,5
Brak jakichkolwiek wskazówek nauczyciela dotyczących prowadzenia lekcji	19	0	10,5
Niedyspozycyjność nauczyciela podczas przerw lekcyjnych	9,5	0	5,2

i zdającego sobie sprawę z obowiązków, jakie wiążą się z opieką nad praktykantem.

Studenci najgorzej oceniali brak zainteresowania nauczycieli lekcjami prowadzonymi przez siebie. Skarżyli się, że nauczyciel ani nie pomógł im w zaplanowaniu lekcji i przygotowaniu/sprawdzeniu jej scenariusza, ani nie omówił i nie ocenił jej przebiegu. Ci studenci nie dowiedzieli się, czy umieją planować proces glottodydaktyczny, czy też nie, oraz nad czym powinni jeszcze popracować. Oto wybrane wypowiedzi praktykantów: *Ze wszystkim musiałam sobie radzić sama, nauczycielki praktycznie nie było na lekcjach, które prowadziłam. Ciągle gdzieś znikają; Nie wiem, czy dobrze prowadziłam lekcje, czy nie. Wprawdzie na metodyce podczas lekcji próbnych byłam chwalebna, ale taka prawdziwa lekcja jest inna. Liczyłam, że nauczycielka będzie omawiała ze mną lekcje, przeliczyłam się. Studenci-praktykanci zarzucali nauczycielom także „niedostępność”: Nie miałam kiedy porozmawiać z moją opiekunką. Ciągle mówiła, że nie ma czasu, a potem siedziała z koleżankami na przerwie i gadała.*

RELACJE UCZNIOWIE – PRAKTYKANT

Nie mniej ważne od relacji panujących pomiędzy nauczycielem a praktykantem są relacje na linii uczniowie – praktykant. Od rodzaju tego kontaktu zależy komfort psychiczny praktykanta podczas lekcji i swoboda jego działania. Świadomość bycia akceptowanym przez grupę wzmacnia poczucie pewności siebie, a przyjazna atmosfera wpływa na naturalność zachowania praktykanta.

Wyniki zestawione w Tabeli 4. jednoznacznie pokazują, że studenci-praktykanci nawiązali z uczniami bardzo dobry kontakt, co miało odzwierciedlenie w zaangażowaniu uczniów w lekcje. Oto wybrane wypowiedzi studentów: *Uczniowie bardzo dobrze mnie przyjęli.*

Chętnie pracowali na lekcji i słuchali poleceń; Uczniowie byli uprzejmi i życzliwi, chętnie udzielali się na lekcjach, ułatwiając mi pracę i przeprowadzenie lekcji. Nie wszyscy studenci mieli tak pozytywne wrażenia po odbyciu praktyk. Niektórzy spotkali się z niestosownym zachowaniem uczniów, zniechęcającym ich niekiedy do dalszej pracy: Nastawienie uczniów było różne, niektóre klasy były wręcz zachwycone moją obecnością, a inne niechętnie ze mną współpracowały, co obniżało moją motywację i pewność siebie. Sporadyczne trudności związane z nie zawsze należyтым traktowaniem praktykantów przez uczniów nie wpłynęły na ogólną ocenę przebiegu praktyki przez studentów: Nastawienie uczniów było różne. W gimnazjum uczniowie traktowali mnie poważnie, z szacunkiem, oczywiście nie wszyscy. W liceum niektórzy traktowali mnie jak koleżankę. Ale mimo wszystko podczas praktyk czułam się akceptowana jako nauczyciel.

PRZEBIEG PRAKTYKI A WYOBRAŻENIA STUDENTÓW – PRAKTYKANTÓW O PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Przed praktykami studenci mają pewien obraz zawodu nauczyciela, stworzony na bazie obiektywnej wiedzy z zajęć specjalizacyjnych, subiektywnych i nacechowanych emocjami wspomnień z czasu własnej edukacji oraz aktualnych informacji z mediów czy od znajomych. W zależności od tego, jak wyidealizowane są wyobrażenia studentów, zderzenie z rzeczywistością szkolną wywołuje u nich większe lub mniejsze zaskoczenie.

W odpowiedzi na pytanie o to, na ile wyobrażenia o praktykach znalazły przełożenie na rzeczywistość szkolną, ponad połowa studentów wyraziła przekonanie, iż praktyka przebiegła zgodnie z ich oczekiwaniami: *Praca w liceum przebiegła spokojnie bez większych problemów*

TABELA 4. Nastawienie uczniów wobec praktykanta

ZACHOWANIE UCZNIÓW	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Uczniowie byli pozytywne nastawieni do praktykanta	85,7	64,7	76,3
Uczniowie aktywnie chętnie uczestniczyli w lekcji	61,9	76,5	68,4
Uczniowie byli mili/życzliwi wobec praktykanta	33,3	11,8	23,7
Uczniowie byli różnie/niekoniecznie pozytywnie nastawieni do praktykanta	0	23,5	10,5
Uczniowie cieszyli się na lekcje z praktykantem	4,8	11,8	7,9

TABELA 5. Przebieg praktyki a wyobrażenia studentów o pracy nauczyciela

PRZEBIEG PRAKTYKI	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Zgodny z wyobrażeniami studentów	47,6	64,7	55,3
Studenci zostali pozytywnie zaskoczeni	28,6	17,6	23,7
Studenci zostali negatywnie zaskoczeni	23,8	17,6	21

TABELA 6.: Pozytywne doświadczenia praktykantów

TYP ZDOBYTEGO DOŚWIADCZENIA	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Zdobycie umiejętności nawiązywania dobrego kontaktu z uczniami	47,6	47	47,3
Zdobycie większego doświadczenia w pracy z uczniami	19	47	31,6
Udoskonalenie umiejętności planowania i prowadzenia lekcji	33,3	29,4	31,6
Poznanie pracy nauczyciela/sprawdzenie się na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego	33,3	29,4	31,6
Wzmocnienie poczucia pewności siebie	14,2	11,8	13,1
Nawiązanie współpracy z innymi nauczycielami	0	23,5	10,5
Nabycie umiejętności pracy z uczniami w różnym wieku i na różnym poziomie zaawansowania językowego	19	0	10,5
Nabycie/udoskonalenie umiejętności modyfikacji konspektu lekcji w trakcie jej trwania	9,5	11,8	10,5
Poznanie zasad działania dziennika elektronicznego	0	17,6	7,9
Nabycie/rozwinięcie umiejętności radzenia sobie z uczniem trudnym pod względem wychowawczym	0	17,6	7,9
Nabycie/rozwinięcie umiejętności stosowania różnych metod dydaktycznych podczas lekcji	14,2	0	7,9
Nabycie umiejętności radzenia sobie z różnymi nieoczekiwanymi sytuacjami podczas lekcji	14,2	0	7,9

wychowawczych oraz tych związanych z nauką. Natomiast w gimnazjum nauczyciel musi skupiać się bardziej na pedagogice i wychowywaniu uczniów. Moje wyobrażenia okazały się trafne; Moje odbyte praktyki znalazły odzwierciedlenie w rzeczywistości. Było ciężko, tak jak to sobie wyobrażałam⁹.

Podczas praktyk studenci bywali także pozytywnie zaskakiwani, przede wszystkim zachowaniem i postawami uczniów: *Przed praktykami obawiałam się nawiązania*

relacji z uczniami. Jednak byłam bardzo pozytywnie zaskoczona ich chęcią do współpracy i motywacją. Uczniowie zaskoczyli mnie niejednokrotnie swoim zapalem, chęcią współpracy, świetnymi pomysłami, zaangażowaniem. Jednak dla niektórych studentów realia szkolne okazały się zupełnie inne niż ich wyobrażenia.

Analizując wyniki zebrane w Tabeli 5., można zauważyć, że bardziej zaskoczeni różnymi sytuacjami podczas

TABELA 7.: Negatywne doświadczenia praktykantów

TYP TRUDNOŚCI NAPOTKANYCH W CZASIE PRAKTYK	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Negatywne zachowanie uczniów/brak dyscypliny na lekcjach	57,1	35,3	47,3
Niechęć uczniów do języka niemieckiego	28,6	47	36,8
Brak zainteresowania uczniów nauką w ogóle	14,2	23,5	18,4
Duży stres podczas prowadzenia lekcji, szczególnie na początku praktyki/lęk przed wystąpieniem publicznym	19	17,6	18,4
Różny poziom językowy uczniów	0	29,4	13,1
Przestarzały/niesprawny sprzęt	9,5	17,6	13,1
Lekceważący stosunek do praktykanta	0	23,5	10,5

TABELA 8.: Propozycje zmian

PROPONOWANE ZMIANY	STUDENCI STUDIÓW I STOPNIA W %	STUDENCI STUDIÓW II STOPNIA W %	OGÓŁEM W %
Większe urozmaicenie lekcji (np. poprzez wprowadzenie gier i zabaw językowych oraz projekcje filmów niemieckojęzycznych)	33,3	23,5	28,9
Niczego nie należy zmieniać	33,3	11,8	23,7
Przekazywanie podczas lekcji więcej informacji kulturowych	19	29,4	23,7
Położenie większego nacisku na rozwijanie sprawności mówienia	9,5	29,4	18,4
Praktykować wymian uczniowskich	19	17,6	18,4
Zwiększenie liczby godzin języka niemieckiego	28,6	0	15,8
Wprowadzenie podziału na grupy mniej i bardziej zaawansowane	9,5	23,5	15,8
Położenie większego nacisku na przygotowanie uczniów do komunikacji (w warunkach autentycznych)	0	23,5	10,5
Włączenie nowych technologii w lekcje języka obcego	0	23,5	10,5
Propagowanie imprez i projektów językowych (np. tydzień niemiecki)	9,5	11,8	10,5
Stosowanie na lekcji różnych form pracy, np. pracy w parach i grupach	0	17,6	7,9
Uznanie drugiego języka obcego za obowiązkowy	14,2	0	7,9
Zwiększenie motywacji do nauki drugiego języka obcego	0	17,6	7,9
Umożliwienie uczniom korzystania podczas lekcji ze słowników w telefonach komórkowych	0	11,8	5,2

praktyki okazali się, zgodnie z przypuszczeniami, studentów studiów licencjackich.

DOŚWIADCZENIA ZEBRANE W TRAKCIE PRAKTYKI

Pobyt w szkole pozwala praktykantom na zebranie cennych doświadczeń związanych z funkcjonowaniem szkoły, na poznanie wyzwań, przed którymi staje nauczyciel języka niemieckiego, także na zweryfikowanie umiejętności odnoszących się bezpośrednio do procesu glotto-dydaktycznego oraz pewnych nawyków i cech osobowościowych przydatnych w tym zawodzie. Studenci zebrali w trakcie praktyki doświadczenia pozytywne i negatywne (por. Tabela 6. i 7.).

Najważniejszym zdobytym przez studentów doświadczeniem było rozwinięcie umiejętności interpersonalnych pozwalających na budowanie pozytywnych relacji z uczniami: *Dobre relacje pomiędzy nauczycielem a uczniami są bardzo ważne, aby uczniowie mogli efektywnie się uczyć.* Respondenci akcentowali ponadto, iż podczas praktyki nabyli konkretne umiejętności związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela języka niemieckiego. Zauważyli, iż powodzenie lekcji w dużej mierze zależy od postawy nauczyciela: *Zaangażowanie i przygotowanie nauczyciela znajduje odzwierciedlenie w zaangażowaniu uczniów.* Dzięki praktyce studenci zdobyli doświadczenie w pracy z uczniami, w tym z uczniami trudnymi pod względem wychowawczym, wzmocnili poczucie pewności siebie oraz nauczyli się obsługiwać dziennik elektroniczny. Praktyka ugruntowała przekonanie niektórych studentów, iż dokonali słusznego wyboru drogi zawodowej: *Praktyka utwierdziła mnie w tym, że po studiach naprawdę chcę uczyć w szkole!*

Oprócz pozytywnych doświadczeń studenci wskazywali również na trudności, z którymi musieli sobie radzić w trakcie praktyki.

Prawie połowa badanych skarżyła się na negatywne zachowanie uczniów podczas lekcji. Studenci pisali też o negatywnym nastawieniu uczniów do (nauki) języka niemieckiego¹⁰ oraz do nauki w ogóle. Jako problematyczny określili praktykanci różny poziom językowy uczniów w obrębie tej samej grupy/klasy oraz lekceważący stosunek niektórych uczniów wobec praktykanta: *Ciężko pokonać lekceważące podejście do przedmiotu i pozostać pozytywnie nastawionym wobec uczniów.* Studenci zwracali również uwagę na to, że podczas prowadzenia lekcji nie mogli opanować stresu i pozbyć się tremy, szczególnie w pierwszej fazie praktyk: *Na początku praktyki – ogromny stres i lęk przed tym, czy potrafię przekazać uczniom cały materiał w odpowiedni sposób. Na początku miałam lęk przed wystąpieniem publicznym, przed całą klasą¹¹.*

PROPOZYCJE ZMIAN

Tygodnie spędzone na praktyce w szkole skłoniły studentów do przemyśleń, wyciągnięcia wniosków, co skutkowało zaproponowaniem pewnych zmian mogących prowadzić do podniesienia efektywności kształcenia na lekcji języka niemieckiego (por. Tabela 8.).

Studenci wyrażali przekonanie, iż urozmaicenie lekcji języka niemieckiego poprzez wprowadzenie gier i zabaw edukacyjnych, projekcje filmów niemieckojęzycznych, przekazywanie wiedzy o kulturze, rozwijanie sprawności mówienia, zastosowanie różnych form pracy, głównie tych bliskich sytuacjom realnym, zwiększyłyby skuteczność nabywania języka niemieckiego w szkole. Proces ten zostałby też udoskonalony i unowocześniony dzięki włączaniu nowych technologii w lekcje języka niemieckiego, rozpowszechnianie zajęć pozalekcyjnych i projektów językowych oraz organizowanie wymian uczniowskich, które w szkołach nie istnieją. Praktykanci, szczególnie studenci studiów licencjackich, postulowali zwiększenie liczby godzin języka niemieckiego oraz uznanie drugiego języka obcego za obowiązkowy w szkole podstawowej. Z kolei studenci studiów magisterskich podkreślali wagę podnoszenia motywacji uczniów do nauki drugiego języka obcego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Prawie jedna czwarta uczestniczących w badaniu studentów-praktykantów po odbyciu praktyk w szkołach była zdania, że *tam wszystko funkcjonuje jak powinno. Nie ma potrzeby niczego zmieniać.*

WNIOSKI

Przebieg praktyk, jak pokazały dane zgromadzone w opisywanym badaniu, uzależniony jest od następujących zmiennych:

1. Studenta-praktykanta (jego wiedzy i umiejętności zdobytych podczas studiów, jego cech osobowościowych i predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela).
2. Uczniów (grupy, która odznacza się różnorodnymi cechami osobowościowymi, zdolnościami językowymi, potrzebami edukacyjnymi i stylami uczenia się).
3. Nauczyciela-opiekuna (będącego dla studenta mentorem wprowadzającym go w tajniki zawodu nauczyciela).

Splot tych kilku zmiennych decydował o tym, że znaczna większość studentów-praktykantów, co potwierdzają wyniki badania, uznała praktykę za doświadczenie pozytywne, gdyż w trakcie jej trwania zostali wdrożeni w zasady funkcjonowania szkoły, potrafili nawiązać dobre relacje z uczniami, sprostali wyzwaniom pojawiającym się podczas lekcji, a przede wszystkim „sprawdzili się”

w roli nauczyciela języka niemieckiego. Tylko dla niewielkiej grupy studentów praktyka była doświadczeniem negatywnym.

Zakończenie

W kształcenie nauczycieli (języka niemieckiego) zaangażowani są nie tylko wykładowcy (głównie nauczający przedmiotów specjalizacyjnych), lecz także nauczyciele sprawujący opiekę nad studentami podczas praktyki. Zatem jest to pewien łańcuch, którego każde ogniwo ma swoje ściśle określone miejsce i wynikające z niego zadania. Dlatego też tylko połączenie poszczególnych ogniw może zagwarantować sukces. Praktyka pedagogiczno-dydaktyczna jest przeniesieniem teoretycznej wiedzy z sali wykładowej na praktyczne umiejętności funkcjonowania i przekazywania wiedzy w klasie szkolnej (Kulińska 2011:231-232). Pożądane jest zatem płynne przejście od teorii do praktyki, a pomocnikiem w tym procesie jest nauczyciel sprawujący opiekę nad praktykantem, będący dla praktykanta mentorem¹², źródłem wiedzy i partnerem. To właśnie od nauczyciela-opiekuna, jego zaangażowania w kształcenie młodej kadry oraz od jego podejścia i nastawienia do praktykanta uzależniony jest w dużej mierze „produkt końcowy” w postaci młodego adepta zawodu nauczyciela (języka niemieckiego).

BIBLIOGRAFIA

- Derenowski, M. (2015) Wpływ praktyk nauczycielskich na rozwój refleksyjności studentów filologii angielskiej oraz na ich dalsze decyzje związane z wyborem zawodu nauczyciela. W: M. Wawrzyniak-Śliwska (red.) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych – potencjał i potrzeby*. W: *Neofilolog*, nr 45/1, 27-41.
- Karolczuk, M. (2013a) Przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego (drugiego obcego) w szkole średniej. Opracowanie badań własnych. W: *Linguodidactica*, t. XVII, 93-105.
- Karolczuk, M. (2013b) Praktyki pedagogiczne studenta w gimnazjum na lekcji języka rosyjskiego (drugiego obcego). Opracowanie badań własnych. W: *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka* 5. z. 80, 136-148.
- Komorowska, H. (1982) *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. (1996) Nauka języka obcego w oczach przyszłych nauczycieli. Przekonania metodyczne studentów a koncepcja kształcenia zawodowego nauczycieli. W: F. Grucza, K. Chomicz-Jung (red.) *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 149-159.
- Kulińska, A. (2007) Mentoring w Polsce i innych krajach. W: H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: Academica, 213-233.
- Kulińska, A. (2011) Proces uczenia się przyszłych nauczycieli. W: H. Komorowska (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 226-236.
- Łobocki, M. (2009) *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mihułka, K. (2016) Der Deutschunterricht in Polen – Bemerkungen der Germanistikstudenten der Rzeszów Universität nach dem Abschluss des pädagogisch-didaktischen Praktikums.
- Szymankiewicz, K. (2014) „Nauczanie to świetna sprawa!” O poczuciu sukcesu u studentów odbywających praktyki szkolne. W: B. Karpeta-Peć, R. Kucharczyk, M. Smuk, M. Torenc (red.) *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki UW, Instytut Romanistyki UW, 99-111.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

DR HAB. KRYSZYNA MIHUŁKA, PROF. UR Kierownik Zakładu Glottodydaktyki i Komunikacji Interkulturowej w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego i Krakowskiego Towarzystwa Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”. Autorka i redaktorka wielu prac naukowych z zakresu glottodydaktyki i komunikacji interkulturowej.

- 1 Warto w tym miejscu przywołać wyniki badania ukazującego przebieg praktyk pedagogicznych, które przeprowadzone zostało przez Derenowskiego (2015:34) wśród studentów filologii angielskiej. Uczestnictwo w praktykach, pozwalające na rzeczywiste poznanie specyfiki zawodu nauczyciela, utwierdziło 78 proc. badanych w przekonaniu o słuszności dokonanego wyboru, a 22 proc. studentów o konieczności poszukiwania innej drogi zawodowej.
- 2 Studenci studiów licencjackich zobowiązani są do odbycia 150 godzin praktyk w przedszkolach i szkołach podstawowych. Praktyka ta obejmuje 30 godzin praktyki psychologiczno-pedagogicznej w trzecim semestrze studiów oraz 120 godzin praktyki dydaktycznej w czwartym semestrze (45 godzin hospitowanych) oraz piątym semestrze studiów (30 godzin hospitowanych i 45 godzin prowadzonych). W ciągu II roku studiów studenci spędzali w szkole jeden dzień w tygodniu, obserwując i prowadząc lekcje języka niemieckiego. Kształcenie nauczycieli języka niemieckiego w Uniwersytecie Rzeszowskim odbywa się zatem z uwzględnieniem trzech podstawowych modeli kształcenia nauczycieli, zaproponowanych przez Wallace'a (1991, za Komorowską 1996:150-151), tj. model czeladniczy, model językoznawczy i, przede wszystkim, model refleksyjny. Model refleksyjny kształcenia nauczycieli zakłada osiągnięcie przez nich kompetencji profesjonalnej *poprzez stałe monitorowanie własnych osiągnięć i ciągłą pracę nad doskonaleniem reprezentowanych przez siebie umiejętności* (Wysocka 2003:14). Patrz także Zawadzka (2004:299-305).
- 3 Studenci studiów magisterskich zobligowani są do odbycia 60 godzin praktyk w szkołach gimnazjalnych (30 godzin) i ponadgimnazjalnych (30 godzin), z czego 20 godzin stanowią lekcje hospitowane, a 40 prowadzone przez studentów-praktykantów. Praktyki odbywają się we wrześniu, przed rozpoczęciem trzeciego semestru studiów.
- 4 Studenci studiów licencjackich mają zagwarantowane miejsce odbycia praktyk tylko w przypadku praktyk obejmujących hospitalację lekcji (45 godzin). Na podstawie umowy zawartej pomiędzy opiekunem praktyk z ramienia uczelni z nauczycielem w szkole, studenci są kierowani do wyznaczonych placówek. Drugą część praktyki, obejmującą obserwacje i prowadzenie lekcji (75 godzin), studenci odbywają w wybranych przez siebie szkołach, pod okiem wybranego nauczyciela-opiekuna. Oznacza to, że studenci sami muszą załatwić wszelkie formalności związane z odbyciem praktyk.
- 5 Studenci nie odbywali praktyk w przedszkolach, gdyż przedszkola mające w swojej ofercie język niemiecki należą na Podkarpaciu do rzadkości.
- 6 Dla porównania: Karolczuk (2013a:98; 2013b:140).
- 7 Wszystkie zamieszczone w artykule wypowiedzi badanych przytoczono w wersji oryginalnej.
- 8 Niemal wszyscy nauczyciele-opiekunowie (94,7 proc.) wystawili swoim praktykantom w *Arkuszu uwag i spostrzeżeń* bardzo dobrą ocenę końcową. Karolczuk (2013a:100) również zwraca uwagę na fakt, iż praktykanci (studenci filologii rosyjskiej) zostali bardzo wysoko ocenieni przez swoich nauczycieli-opiekunów z ramienia szkoły. Szerzej na temat (opisowej) oceny przebiegu praktyki studentów filologii rosyjskiej w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych przez nauczycieli-opiekunów przeczytać można w: Karolczuk (2013a, 2013b).
- 9 Szymankiewicz (2014:105-106), prezentując odczucia studentów filologii romańskiej przed podjęciem praktyki i po jej zakończeniu, zwraca uwagę na fakt, iż obawy studentów jedynie w niewielkim stopniu znalazły potwierdzenie w rzeczywistości.
- 10 Wyniki zabrane w Tabeli 8. pokazują, iż uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych odznaczali się większą niechęcią do (nauki) języka niemieckiego w porównaniu z uczniami szkół podstawowych. Więcej na temat nastawienia uczniów do (nauki) języka niemieckiego w: Miłułka (2016).
- 11 Studenci filologii angielskiej wskazywali na podobne trudności pojawiające się w trakcie praktyki, takie jak: problemy z utrzymaniem dyscypliny na lekcji, trema, stres, czas realizacji zaplanowanego materiału, małe zaangażowanie nauczyciela-opiekuna praktyk, zbyt duża liczba dokumentów do uzupełnienia (Derenowski 2015:36).
- 12 Kulińska (2007:214-215) szczegółowo omawia modele mentoringu zaproponowane m.in. przez takich autorów, jak: Gebhard (1990), Wallace (1991), Elsnier i Taraszkiewicz (2002). Patrz także Komorowska (1996:150-151).

Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego

– przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego

RADOSŁAW KUCHARCZYK,
KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ

Nauczyciele języków obcych powinni nieustannie rozwijać swoje kompetencje zawodowe – zarówno językowe, kulturoznawcze, psychologiczno-pedagogiczne, metodyczne, jak i wychowawcze, organizacyjne oraz innowacyjno-kreatywne (Zawadzka 2004). Dzięki stale poszerzanym zasobom wiedzy i umiejętności praktycznych, ale także za sprawą dążenia do samoświadomości i rozwoju zawodowego poprzez przyjęcie refleksyjnej postawy, nauczyciele mogą sprostać wyzwaniom, jakie niesie zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna.

Jednym z wyzwań, przed jakim stoją obecnie nauczyciele języków obcych, jest potrzeba rozwijania kompetencji różnojęzycznej uczniów na lekcji języka obcego, wynikająca z polityki promowania wielojęzyczności w Unii Europejskiej. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do tego zadania wymaga oczywiście włączenia wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki wielojęzyczności w proces kształtowania poszczególnych kompetencji zawodowych. Interesującym punktem wyjścia dla edukacji w tym zakresie wydaje się rozpoznanie teorii osobistych na temat nauczania i uczenia się języków, z jakimi studenci rozpoczynają przygotowanie do zawodu. Czym dokładnie są teorie osobiste nauczycieli? Czy wstępne teorie osobiste kandydatów na nauczycieli języków obcych sprzyjają podjęciu przez nich w przyszłości wysiłków zmierzających do rozwijania różnojęzyczności uczniów? Jakie obszary kompetencji zawodowych wymagają szczególnej uwagi podczas kształcenia początkowego? Na te pytania postaramy się odpowiedzieć w niniejszym artykule, odwołując się do wyników badania sondażowego, jakie przeprowadziliśmy wśród studentów rozpoczynających przygotowanie do zawodu nauczyciela języka francuskiego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Teorie osobiste i kompetencja różnojęzyczna

Najogólniej ujmując, teorie osobiste, zwane też teoriami subiektywnymi, przeciwstawiają się teoriom naukowym (Michońska-Stadnik 2013:31). O ile teorie naukowe oparte są na wiedzy naukowej, a więc są wypadkową oryginalnych myśli i doświadczeń, o tyle teorie subiektywne bazują na ogólnie przyjętej wiedzy, która zbudowana jest z doświadczeń jednostki, często opartych na stereotypowych poglądach. Jak zauważa A. Michońska-Stadnik (tamże) *teorie naukowe mają na celu lepsze zrozumienie rzeczywistości, są formalne, logiczne, spójne i jednorodne, nie są identyfikowane z wartościami (...). Tymczasem teorie subiektywne charakteryzują się takimi zestawami cech, jak ogólność w kontraście ze specyficznością, pewność-niepewność, większa lub mniejsza świadomość oraz silniejsze lub słabsze skojarzenia emocjonalne.* W kontekście początkowego kształcenia nauczycieli rola teorii osobistych wydaje się bardzo znacząca, mają bowiem one wpływ na sposób, w jaki przyszli nauczyciele postrzegają proces uczenia się i nauczania języków obcych, co w konsekwencji przekłada się na ich działania dydaktyczne na lekcji (Michońska-Stadnik 2013:33). Stąd też konieczne wydaje się uświadomienie studentom wybierającym profil metodyczny, czym jest zjawisko teorii

osobistych, a tym samym zachęcenie ich do refleksji nad różnicami pomiędzy ich teoriami osobistymi, wynikającymi prawdopodobnie z ich własnych doświadczeń jako uczących się języka obcego – a teoriami naukowymi, które w sposób obiektywny opisują efektywną praktykę glottodydaktyczną.

Teorie osobiste mają ogromny wpływ na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego, ponieważ, o ile wymieniona kompetencja została dość szczegółowo i dokładnie opisana na gruncie teoretycznym, o tyle wciąż niewiele jest propozycji praktycznych działań, które byłyby możliwe do zastosowania na lekcjach. Można śmiało zaryzykować stwierdzenie, że terminy *wielojęzyczność* oraz *kompetencja różnojęzyczna* dominują w dokumentach poświęconych współczesnej europejskiej polityce językowej. Autorzy ESOKJ (Rada Europy 2003:16) bardzo jasno definiują, czym jest kompetencja różnojęzyczna¹. Według nich, różnojęzyczność zakłada, że *kolejne doświadczenia językowe i kulturowe danego człowieka, poczynsz od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (...), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną, całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają*. W momencie komunikacji w języku obcym, jednostka uaktywnia te składowe swojego repertuaru językowego, które zapewnią jej skuteczną komunikację. Wynika z tego, że celem współczesnego kształcenia językowego powinna być praca nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej, która *odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...)*. (Rada Europy 2003:145). Odrzucony zostaje więc klasyczny podział pomiędzy J1, J2, J3 itp., a na znaczeniu zyskuje fakt, że każda jednostka dysponuje jedną całościową kompetencją językową, na którą składają się wszystkie znane przez nią języki, czyli tzw. repertuar językowy. Zadaniem nauczyciela jest więc odpowiednie pokierowanie uczniami tak, aby mogli wykorzystać swój repertuar językowy w uczeniu się języków obcych. Niemniej jednak, nauczyciel musi być przekonany o słuszności takich działań dydaktycznych, a więc zbiór jego teorii subiektywnych powinien obejmować również pozytywne przekonania związane z kształceniem kompetencji różnojęzycznej, co nie jest oczywiste, zwłaszcza w kraju tak jednojęzycznym jak Polska, gdzie wielojęzyczność nie jest traktowana jako zjawisko naturalne, lecz elitarne (por. Szymankiewicz, Kucharczyk 2016).

Kompetencja różnojęzyczna w badaniu

Powyższe uwagi skłoniły nas do przeprowadzenia badania, którego rezultaty przedstawiono w dalszej części artykułu. Badanie zostało przeprowadzone wśród 20 studentek Instytutu Romanistyki UW, które wybrały specjalizację nauczycielską. Ze względu na organizację kształcenia nauczycieli, w badaniu wzięły udział zarówno studentki II roku studiów licencjackich, jak i kilka studentek I roku studiów magisterskich. Badanie miało charakter sondażowy i zostało przeprowadzone w czasie zajęć z *Dydaktyki nauczania języka francuskiego w przedszkolu i klasach 1-3 szkoły podstawowej*.

Celem badania była diagnoza stopnia znajomości zjawiska wielojęzyczności oraz kompetencji różnojęzycznej badanych studentek, która stanowi warunek *sine qua non* skutecznych działań dydaktycznych promujących i rozwijających wyżej wymienioną kompetencję. Badanie było kontynuacją analogicznego badania prowadzonego przez piszących te słowa (Szymankiewicz, Kucharczyk 2015) wśród studentów kończących ścieżkę metodyczną według dawnych rozporządzeń ministerialnych. Wyniki wcześniejszego badania potwierdziły, że studenci poddani badaniu posiadali wiedzę teoretyczną związaną z wielojęzycznością oraz kompetencją różnojęzyczną, a także pozytywne nastawienie do rozwijania tej kompetencji na lekcjach języka francuskiego. Tym razem chcieliśmy zbadać, jak wyżej wymienione zjawiska postrzegają studentki, które niedawno rozpoczęły kurs dydaktyczny.

Ankieta składała się z 15 stwierdzeń, do których studentki miały ustosunkować się, wybierając jedną z 5 cyfr² na skali i uzasadniając odpowiedź. Pozwoliło nam to dokonać analizy ilościowej i jakościowej zebranych danych. Poszczególne jednostki ankiety odnosiły się do cech charakterystycznych kompetencji różnojęzycznej, które powinny być uwzględnione w kształceniu językowym. Poniższa tabela ilustruje zakres tematyczny zdań (Z), do których studentki miały się ustosunkować.

KOMPETENCJA RÓZNOJĘZyczna JAKO JEDNA WSPÓLNA KOMPETENCJA

Kompetencja różnojęzyczna w procesie dydaktycznym pozwala na międzyjęzyczny transfer wiedzy i umiejętności. Bez wchodzenia w szczegóły terminologiczne, może być on rozumiany jako umiejętność zastosowania znanego już rozwiązania w sytuacji dotychczas niespotkanej (Szymankiewicz 2009:139). Uczenie się i nauczanie języka obcego opierające się na dydaktyce transferu zakłada wykorzystanie tzw. transferu metajęzykowego oraz transferu metodologicznego (Deyrich i Olivé 2009:75-76). Transfer metajęzykowy oparty jest na wiedzy i umiejętnościach

TABELA 1. Klasyfikacja pytań ankiety

ASPEKT WIELOJĘZYCZNOŚCI I KOMPETENCJI RÓŻNOJĘZYCZNEJ	PYTANIE ANKIETY
Jedna, wspólna kompetencja → transfer wiedzy i umiejętności	Z1: Znajomość języków: ojczystego i obcych, pomaga w nauce kolejnego języka. Z6: Na lekcji języka ojczystego można się nauczyć rzeczy przydatnych w nauce języków obcych. Z7: Na lekcji jakiegokolwiek języka obcego można się nauczyć rzeczy przydatnych w nauce innych języków obcych. Z11: Nauczyciel języka obcego powinien się odwoływać do języków, które uczniowie znają, nawet jeśli sam ich nie zna. Z12: Nauczyciel powinien odwoływać się do wiedzy dotyczącej języka ojczystego ucznia. Z13: Nauczyciel języka obcego powinien dawać uczniom wytyczne, jak mogą wykorzystać znane już języki do nauki kolejnych. Z15: Nauczyciel powinien uwrażliwiać uczniów na zjawisko tzw. fałszywych przyjaciół.
Kompetencja cząstkowa	Z2: Ucząc się języka obcego, należy dążyć do takiej jego znajomości, jaką posiada jego rodzimy użytkownik. Z3: Ucząc się języków obcych, ważne jest, aby znać je na tym samym poziomie.
Nastawienia względem języka → dystans typologiczny	Z4: Francuz łatwiej nauczy się języka hiszpańskiego niż Polak. Z5: Dla Polaka nauka norweskiego jest łatwa.
Wielojęzyczność jako element codzienności	Z14: Uczniowie powinni być uwrażliwiani na różnorodność językową od początku szkoły podstawowej. Z10: Naukę języka obcego można rozpocząć w dowolnym wieku.
Formalna nauka języków obcych	Z8: W szkole warto uczyć się tylko jednego języka obcego (według zasady: <i>jeden a porządnie</i>). Z9: W szkole należy koncentrować się tylko na nauce języka, z którego zdaje się egzamin zewnętrzny (np. egzamin maturalny).

językowych, które uczący się wykorzystuje do nauki kolejnego języka. Jeśli zaś chodzi o transfer metodologiczny, to dotyczy on technik pracy nad językiem, czyli przeniesienia wykorzystywanych i sprawdzonych strategii uczenia się na naukę nowego języka. Część jednostek ankiety dotyczyła umiejętności transferu oraz roli, jaką powinien odgrywać nauczyciel na lekcji języka obcego. W poniższej tabeli została przedstawiona analiza ilościowa tych pytań.

TABELA 2. Analiza statystyczna odpowiedzi studentek na pytania dotyczące monolitycznego charakteru kompetencji różnojęzycznej

JEDNOSTKA ANKIETY	ŚREDNIA ARYTMETYCZNA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
Z1	4,85	0,37
Z6	3,85	0,99
Z7	4,45	0,69
Z11	1,9	1,12
Z12	3,65	1,09
Z13	4,45	0,89
Z15	4,9	0,31

Analiza wyników pokazuje jasno, że studentki podane badaniu są zgodne co do tego, że znajomość języka ojczystego i języków obcych znacznie ułatwia naukę kolejnego języka obcego (Z1). Wysoka średnia arytmetyczna (4,85) jest poparta wypowiedziami studentek: *Znając kilka języków, mamy wyrobione schematy i wiemy, jak się uczyć* (S14); *Używamy skojarzeń, podobieństw, analogii, zwracamy uwagę na rodzinę językową* (S16).

Niemniej jednak, ankietowane studentki nie są w pełni przekonane, że treści omawiane na lekcji języka ojczystego mogą być zawsze przydatne i pomocne w nauce języka obcego (Z6). Osoby, które uważają, że język ojczysty może wspierać naukę języka obcego, podkreślają elementy związane albo z transferem kompetencji poznawczych (reguły gramatyczne, schematy komunikacyjne), albo z transferem metajęzyka służącego do opisu reguł gramatycznych: *Struktury językowe mogą się powtarzać* (S13); *Znajomość metajęzyka w języku ojczystym może pomóc w nauce języka obcego* (S19).

Osoby, które nie widzą związku pomiędzy znajomością języka ojczystego a nauką języka obcego, traktują te dwa języki w sposób dychotomiczny, zarówno jeśli chodzi o przekazywane na lekcjach treści, jak i strategię uczenia

się: *Każdy język wiąże się z innymi prawami, regułami – gramatyką* (S9); *Język ojczysty uczy ogólnej komunikacji, tworzenia zdań, natomiast nie uczy metod nauki języka obcego* (S11).

Studentki są jednak nieco mniej sceptyczne, jeśli chodzi o transfer pomiędzy językami obcymi (Z7). Jak zauważają: *Nauka różnych języków wygląda mniej więcej tak samo* (S5); *Języki się przenikają, zawsze można znaleźć jakieś podobieństwo* (S10).

Niektóre z osób poddanych badaniu stwierdzają, że transfer możliwy jest tylko pomiędzy językami należącymi do tej samej rodziny językowej: *Nie sądzę, aby na lekcji języka chińskiego można by się nauczyć czegoś o języku polskim, ale to zdanie jest prawdziwe, jeśli mowa o językach z tej samej rodziny* (S4).

Odpowiedzi studentek na pytanie dotyczące roli nauczyciela (Z11) są dość zaskakujące. Jednym z głównych założeń dydaktyki wielojęzyczności jest zachęcenie ucznia do refleksji nad nauką języka wykorzystującą repertuar językowy ucznia. Innymi słowy, nauczyciel nie musi (bo i nie jest w stanie!) znać wszystkich języków, z którymi uczniowie mieli kontakt. Powinien tylko zachęcać ich do poszukiwania pewnych podobieństw i analogii, które ułatwią naukę języka docelowego. Studentki są przekonane, że nauczyciel nie powinien się odwoływać do treści, których nie zna. Co więcej, może to wpłynąć negatywnie na jego pracę: *Może uczyć źle, bo nie posiada wystarczającej wiedzy* (S3). Niektóre z ankietowanych są nawet przekonane, że może to negatywnie wpłynąć na uczniów: *Może wprowadzić uczniów w błąd* (S10, S14, S16).

Jeśli chodzi o odwoływanie się do języka ojczystego ucznia, zdania studentek poddanych badaniu są podzielone (Z12). Część studentek uważa, że nauka/znajomość języka ojczystego nie ma wiele wspólnego z nauką języka obcego: *Nauka języka obcego to jedna sprawa. Nauka języka ojczystego, to inna sprawa* (S9).

Z drugiej strony, niektóre studentki uważają, że komparatywne podejście może ułatwić naukę gramatyki i komunikacji w języku docelowym: *Myszę, że żeby uczeń przetworzył informację z języka ojczystego na obcy musi np. znać gramatykę języka ojczystego, żeby dobrze opanować gramatykę języka obcego* (S7, S19). Co ciekawe, jedna z ankietowanych odnosi się bezpośrednio do teorii transferu: *Obrazowość: od zagadnień znanych przechodzimy do nieznanymi* (S8).

Studentki są również przekonane, że nauczyciel języka obcego powinien dawać uczniom wskazówki, jak mogą wykorzystać swój repertuar językowy w nauce kolejnego języka (Z13): *Powinien udzielać wskazówek, żeby ułatwić uczniowi naukę kolejnych języków* (S7); *Jest to*

bardzo przydatne i pomaga przyswajać różne metody językowe (S11, S20)

Nie sposób jednak nie zauważyć, że odpowiedzi osób ankietowanych pozostają w sprzeczności z odpowiedziami udzielonymi w pytaniu Z11, które miało zbadać, czy, zdaniem studentek, nauczyciel powinien odwoływać się do języków znanych przez uczniów, nawet jeśli sam ich nie zna. Można jednak pokusić się o stwierdzenie, że studentki, które dopiero zaczynają przygotowywać się do zawodu nauczyciela, mają inną wizję nauczyciela niż ta, którą proponuje dydaktyka wielojęzyczności. Postrzegają one nauczyciela w sposób tradycyjny jako wszechwiedzącego mentora, przekazującego uczniom wiedzę, którą doskonale opanował, a nie jako *facylitatora*, który zachęca uczniów do refleksji, sam przy tym się ucząc.

Dydaktyka różnojęzyczności polega nie tylko na poszukiwaniu podobieństw pomiędzy językami tworzącymi repertuar językowy osoby uczącej się. Refleksyjna postawa, którą uczeń nabywa, wymaga również od niego spojrzenia krytycznego, niepozwalającego mu wpaść w pułapkę językową czy komunikacyjną. Stąd konieczne jest, aby nauczyciel uwarzył uczących się na zjawisko *falszywych przyjaciół*, które jest przede wszystkim widoczne na płaszczyźnie słownikowej i gramatycznej, rzadziej na płaszczyźnie dyskursywnej. Studentki poddane badaniu wydają się tego świadome (Z15). Wysokie wyniki statystyczne znajdują potwierdzenie w wypowiedziach ankietowanych: *Zdecydowanie tak, uczniowie muszą mieć świadomość, że niektóre wyrazy brzmią podobnie w języku ojczystym, ale oznaczają co innego* (S6, S7, S16).

KOMPETENCJA RÓŻNOJĘZyczna JAKO KOMPETENCJA CZĄSTKOWA

Uwzględnienie kompetencji różnojęzycznej w procesie dydaktycznym wysunęło na plan pierwszy pojęcie kompetencji cząstkowej, która, jak zauważają autorzy ESOKJ (Rada Europy 2003:118), *nie polega na zaakceptowaniu (...) rozwijania przez uczącego jedynie ograniczonej lub szczątkowej znajomości języka obcego, lecz raczej na postrzeganiu tej biegłości, w danej chwili jeszcze niedoskonałej, jako elementu tworzącego kompetencję różnojęzyczną i wzbogacającą ją*. Z tego powodu kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją przejściową i zmienną, ponieważ doświadczenia językowe jednostki powodują zmiany w konfiguracji elementów tworzących jej repertuar językowy. Wynika stąd, że model rodzimego użytkownika języka nie może być dłużej punktem odniesienia w kształceniu językowym, bo to nie perfekcyjna znajomość języka obcego jest głównym celem uczenia się i nauczania języków obcych. Studentki poddane badaniu wydają się

częściowo świadome tego faktu, o czym świadczy analiza ilościowa danych przedstawionych w tabeli poniżej.

TABELA 3. Analiza statystyczna odpowiedzi studentek na pytania dotyczące cząstkowego charakteru kompetencji różnojęzycznej

JEDNOSTKA ANKIETY	ŚREDNIA ARYTMETYCZNA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
Z2	3,75	1,33
Z3	2,10	0,79

Część studentek uważa, że nauka języka obcego nie prowadzi do znajomości języka na poziomie rodzimego użytkownika (Z2). Uważają one, że nie jest to możliwe i nie zawsze potrzebne, bo głównym celem nauki języka obcego powinna być skuteczna komunikacja: *Nigdy nie uda się opanować języka jak rodzimy użytkownik. On ma to „od urodzenia”, należy się starać opanować język jak najlepiej dla samego siebie* (S11).

Studentki zauważają też, że dążenie do perfekcji może zdemotywować uczniów do nauki języka. Niektóre z badanych podkreślają również fakt, że często rodzimy użytkownik nie zna dobrze swojego języka, zwłaszcza jeśli chodzi o reguły gramatyczne. Niemniej jednak, niektóre osoby poddane badaniu uważają, że znajomość języka obcego, jaką posiada rodzimy użytkownik, jest konieczna do skutecznej komunikacji. Wynika to być może z faktu, że są to studentki kierunku filologicznego, na którym dążenie do takiego poziomu jest jednym z głównych celów kształcenia uniwersyteckiego: *Moim zdaniem, na tym polega wielojęzyczność, na posługiwaniu się językiem jak rodzimy użytkownik* (S4).

Studentki są w większości przekonane, że jeśli chodzi o stopień znajomości różnych języków (Z3), to opanowanie ich na tym samym poziomie jest prawie niemożliwe (ze względu na możliwości danej osoby): *Jest to niemożliwe z punktu widzenia upodobań i możliwości* (S1) i niepotrzebne (ze względu na różne cele komunikacji językowej): *To, na jakim poziomie znamy dany język, zależy też od celu, w jakim się go uczymy (praca/życie/hobby)* (S4).

STOSUNEK DO JĘZYKA A ROZWIJANIE RÓŻNOJĘZYCZNOŚCI

Na naukę języka obcego niebagatelny wpływ ma stosunek osoby uczącej się do danego języka. Może on obejmować nastawienie do społeczności posługującej się danym językiem i do samego języka. Wiąże się z tym zjawisko dystansu typologicznego (stopień pokrewieństwa genetycznego pomiędzy językami lub rodzinami języków) i psychotypologicznego (dystans typologiczny

postrzegany, subiektywny) (Chłopek 2011:155-156). Zwłaszcza dystans psychotypologiczny wydaje się odgrywać ważną rolę w procesie uczenia się języka obcego. Nauczyciel języka obcego powinien być świadomy faktu, że uczniowie mogą różnie postrzegać trudność w opanowaniu języka docelowego, a zmniejszenie dystansu psychotypologicznego może uczynić naukę bardziej efektywną. W ankiecie studentki miały odnieść się do dwóch zdań, które dotyczyły obu zjawisk (Z4 i Z5). Poniższa tabela ilustruje analizę ilościową odpowiedzi badanych.

TABELA 4. Analiza statystyczna odpowiedzi studentek na pytania dotyczące postaw i nastawień względem języka

JEDNOSTKA ANKIETY	ŚREDNIA ARYTMETYCZNA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
Z4	3,85	1,14
Z5	2,4	0,94

Dane przedstawione w tabeli pokazują, że studentki są świadome, iż stopień pokrewieństwa pomiędzy językami wpływa na efektywność nauki (dystans typologiczny). Są również świadome, że nie zawsze jest to warunek *sine qua non* sukcesu lub porażki uczącego się, ponieważ wiele zależy od ucznia: *To zależy od predyspozycji jednostki* (S4, S16), *Myślę, że [nauka języka norweskiego jest] tak samo trudna jak języka chińskiego* (S11).

WIELOJĘZYCZNOŚĆ JAKO ELEMENT CODZIENNOŚCI

Na początku artykułu zostało stwierdzone, że wielojęzyczność powinna być traktowana jako zjawisko codzienne, stąd też ważne jest uwrażliwianie dzieci na różnorodność językową od najwcześniejszych lat.

TABELA 5. Analiza statystyczna odpowiedzi studentek na pytania dotyczące wielojęzyczności jako elementu codzienności

JEDNOSTKA ANKIETY	ŚREDNIA ARYTMETYCZNA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
Z14	4,91	0,31
Z10	4,45	0,76

Analiza danych pokazuje, że w zdecydowanej większości studentki są przekonane, że uczniowie powinni być uwrażliwiani na różnorodność językową od początku nauki w szkole podstawowej (Z14): *Powinni być od początku uczeni tolerancji i akceptacji osoby dwujęzycznej* (S7, S1, S11). Uważają, że dzięki temu uczniowie będą bardziej tolerancyjni względem otaczającego ich środowiska, jak również bardziej zmotywowani do nauki języków obcych: *Kształtuje się otwartość interkulturową i motywację do nauki języków obcych* (S13).

Studentki uważają przy tym, że naukę języka obcego można rozpocząć w dowolnym momencie życia (Z10): *Łatwiej się jest uczyć dzieciom, ale w każdym wieku można zacząć się uczyć* (S6, S15). Zauważają jednak, że wiek wpływa na efektywność kształcenia językowego: (...) *z wiekiem nauka języka obcego przychodzi trudniej* (S10).

WIELOJĘZCZNOŚĆ A FORMALNA NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH

Jak pokazują dane statystyczne (Eurydice 2012), w ostatnim dziesięcioleciu znacznie zwiększyła się liczba uczniów uczących się dwóch języków obcych. Co więcej, w wielu krajach UE wprowadzono naukę języka obcego na najniższych szczeblach edukacyjnych. W Polsce od roku szkolnego 2009/2010 obowiązuje podstawa programowa, która nakłada obowiązek uczenia się jednego języka obcego w szkole podstawowej oraz dwóch języków w gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej. Polscy uczniowie muszą przystąpić do obowiązkowego sprawdzianu z jednego języka obcego nowożytnego na zakończenie szkoły podstawowej. Egzamin z języka jest również obowiązkową składową egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. Jednak prowadzone w Instytucie Badań Edukacyjnych badania (Paczuska i in. 2014) pokazują, że bardzo często uczniowie większą wagę przywiązują do języka, z którego zdają egzamin zewnętrzny, lekceważąc drugi język obcy.

Ankietowane studentki uważają, że w szkole należy taką samą wagę przywiązywać do dwóch nauczanych języków obcych, bez względu na język zdawany na egzaminie zewnętrznym: *W szkole warto uczyć się co najmniej dwóch języków obcych, bo jeden język obcy nie wystarczy, żeby „przebić się” w dzisiejszych czasach* (S7); *Nauka różnych języków może na siebie wpływać i dawać nieoczekiwane efekty* (S1), *Można się uczyć „porządnie” jednocześnie dwóch języków pod warunkiem, że do obu przykładamy się jednakowo* (S16). Potwierdzają to także dane liczbowe przedstawione w poniższej tabeli. Niemniej jednak, studentki są świadome, że często rzeczywistość szkolna jest inna od założeń proponowanych w dokumentach.

TABELA 6. Analiza statystyczna odpowiedzi studentek na pytania dotyczące formalnej nauki języków obcych

JEDNOSTKA ANKIETY	ŚREDNIA ARYTMETYCZNA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
Z8	2,15	1,27
Z9	1,8	1,01

Wnioski

Podsumowując, analiza jakościowa i ilościowa odpowiedzi studentek na poszczególne jednostki ankiety pozwoliła nam poznać ich teorie subiektywne dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka obcego. Można zaryzykować stwierdzenie, że wiedza studentek jest wiedzą intuicyjną, co jest zrozumiałe ze względu na fakt, że nie uczestniczyły one w zajęciach specjalistycznych dotyczących wielojęzyczności. Niemniej jednak, nie powinny ująć naszej uwadze czynniki, które mogą potencjalnie blokować rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u przyszłych uczniów badanych studentek: dychotomiczne traktowanie różnych systemów językowych, dążenie do perfekcyjnej znajomości języka, stereotypowe postrzeganie trudności w uczeniu się języków. Dlatego konieczne wydaje się przemyślane kształcenie studentów ścieżki dydaktycznej w zakresie wielojęzyczności, co wiąże się z rozwinięciem postawy refleksyjnej, która winna występować u nauczyciela świadomie wykonującego swój zawód. Naszym zdaniem, obszary kompetencji zawodowych wymagające szczególnej uwagi i refleksji to kompetencja językowa (wiedza o językach, o mechanizmach transferu językowego), kompetencja metodyczna (techniki rozwijania kompetencji różnojęzycznej proponowane przez teorię inteligencji wielorakich), kompetencja krajoznawcza i kulturoznawcza (świadomość różnorodności kultur, postawa otwartości, tolerancji, ciekawości), kompetencja organizacyjna (współpraca z nauczycielami innych języków) oraz kompetencja innowacyjno-kreatywna (gotowość do podjęcia zmian, postawa twórcza, przyswajanie nowych rozwiązań i wprowadzanie ich do praktyki szkolnej).

BIBLIOGRAFIA

- Chłopek, Z., (2011) *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Deyrich, M.-Ch., Olivé, S. (2009) *Des passerelles entre les apprentissages langagiers et culturelles à l'école; du français à l'anglais et réciproquement*. W: G. Forlot (red.) *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan, 75-76.
- Eurydice (2012) *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012* [online] [dostęp 16.08.2015] <<http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1650/kdf12012-pl.pdf>>.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania się i uczenia języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitatis.
- Michońska-Stadnik, A. (2013) *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Paczuska, K., Kutyłowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M., Szpotowicz, M. (2014) *Raport cząstkowy z „Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum – język angielski”* [online] [dostęp 16.08.2015] <<http://eduentuzjasci.pl/raport-bunjo1>>.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Szymankiewicz, K., Kucharczyk, R. (2015) *Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli*. W: *Neofilolog* nr 45/1, 73-86 [online] [dostęp 11.01.2016] <http://issuu.com/tomhash/docs/neofilolog_45_1?e=0>.
- Szymankiewicz, K., Kucharczyk, R. (2016) *Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszytych nauczycieli języka francuskiego*. W: *Neofilolog*, nr 47/2.
- Szymankiewicz, K. (2009) *Une didactique du transfert des compétences pour mieux apprendre une langue étrangère*. W: K. Szymankiewicz, J. Zajac (red.) *Développer les compétences multiples chez l'apprenant en classe de FLE. Hommage à Lucjan Grobelak*. Warszawa: Instytut Romanistyki UW, 139-148.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

DR RADOSŁAW KUCHARCZYK Adiunkt w Zakładzie Metodyki i Dydaktyki Języków Romańskich w Instytucie Romanistyki UW oraz nauczyciel języka francuskiego w Liceum i Gimnazjum z oddziałami dwujęzycznymi im. N. Żmichowskiej w Warszawie. Autor materiałów do nauki języka francuskiego oraz testów certyfikacyjnych z języka francuskiego na UW. Członek rady programowej czasopisma *Języki Obce w Szkole*. Rzecznik podręczników do nauki języka francuskiego w MEN. Współpracuje z CKE.

DR KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ Kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Języków Romańskich w Instytucie Romanistyki UW. Zajmuje się pedeutologią oraz zagadnieniami wielojęzyczności i wielokulturowości w dydaktyce języków obcych.

1 Należy podkreślić, że autorzy ESOKJ odróżniają wielojęzyczność od różnojęzyczności. O ile wielojęzyczność opisuje współistnienie kilku języków w obrębie jednego terytorium, o tyle różnojęzyczność jest definiowana jako współistnienie kilku języków u jednostki, co zakłada pewne zależności psycholingwistyczne pomiędzy różnymi systemami językowymi.

2 Cyfry zostały nadane następujące wartości: 1 = zdecydowanie nie zgadzam się, 2 = nie zgadzam się, 3 = nie mam zdania, 4 = zgadzam się, 5 = zdecydowanie zgadzam się.

Nauczyciel języka obcego przygotowujący do matury międzynarodowej (IB)

MONIKA ŁAKUTA

Od wielu lat kompetencje nauczycieli języków obcych są przedmiotem badań specjalistów. W artykule omówiono kompetencje wzorcowego nauczyciela języka obcego składające się na jego interkulturową kompetencję komunikacyjną w kontekście nauczania w programie matury międzynarodowej (IB). Jednocześnie podjęto refleksję nad praktycznym wymiarem kształtowania kompetencji kulturowej i komunikacyjnej, które są ze sobą nierozzerwalnie powiązane i podlegają procesowi nauki.

Zadania i powinności nauczyciela w pracy szkolnej

Nauczyciel, bez względu na to, na którym etapie edukacyjnym pracuje, ma za zadanie wypełniać trzy podstawowe funkcje określone w *Ustawie o systemie oświaty*. Chodzi o powinności dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Powinności dydaktyczne obejmują przekazywanie wiedzy oraz rozwijanie i doskonalenie umiejętności. Wychowawcze skupiają się na kształtowaniu umiejętności społecznych, systemu wartości i tożsamości, natomiast opiekuńcze polegają na zapewnieniu uczniom poczucia bezpieczeństwa oraz trosce o zaspokojenie ich potrzeb biologicznych i psychicznych.

Nauczyciel pełni także szereg dodatkowych funkcji, przypisanych mu przez dyrekcję szkoły, wynikających z aneksu do programu wychowawczego placówki i uwarunkowanych oczekiwaniami uczniów i ich opiekunów prawnych.

Można zatem wnioskować, że kompetentny nauczyciel to ten, który w umiejętny sposób potrafi realizować trzy podstawowe funkcje edukacyjne, ale także wypełnia inne zadania wpisane w działalność placówki oświatowej, w której pracuje. Musi też mieć świadomość, że jest oceniany przez dyrektora szkoły, rodziców

i uczniów, a każdy z tych podmiotów kieruje się swoistymi oczekiwaniami. Wszystkie te uwarunkowania skłaniają do tego, by spróbować dokładniej i konkretniej opisać kompetencje nauczycieli języków obcych.

Określając najważniejsze zadania stojące przed każdym nauczycielem języka obcego, Hanna Komorowska (1999) skupia się przede wszystkim na takich czynnościach, jak: organizacja pracy na lekcji, motywowanie uczniów, udzielanie im wsparcia, pełnienie funkcji oceniającej (określanej jako rola sędziego czy egzaminatora), bycie kompetentnym profesjonalistą, a dodatkowo nauczyciel powinien być uważnym słuchaczem i obserwatorem. Na szczególną uwagę zasługują jednak dwie funkcje dydaktyczne, eksperta i modelu językowego, podczas wypełniania których nauczyciel nie tylko umiejętnie przekazuje wiedzę w procesie lekcyjnym i poza nim, ale posługując się językiem obcym, stanowi swoisty wzorzec do naśladowania. (Komorowska 1999:105)

Nasuwa się pytanie, kiedy nauczyciel ma znaleźć czas na pełnienie wyżej opisanych funkcji w procesie dydaktycznym, biorąc pod uwagę, że nauczyciele uczący drugiego języka obcego: francuskiego, niemieckiego, włoskiego czy hiszpańskiego, mają do dyspozycji tylko dwie jednostki lekcyjne w tygodniu: przez dziewięćdziesiąt

minut tygodniowo nauczyciel musi udowodnić, że jest kompetentny i spełnia oczekiwania tych, którzy oceniają jego pracę.

Hanna Komorowska pokusiła się także o skonstruowanie profilu dobrego, czyli kompetentnego nauczyciela języka obcego (1999:114). Według niej, powinien się on wykazywać umiejętnościami interakcyjnymi, pedagogicznymi, dydaktycznymi i językowymi.

Umiejętności interakcyjne to sposoby nawiązywania i utrzymywania kontaktu z uczniami. Nauczyciel umiejętnie wykorzystuje szereg sygnałów werbalnych i niewerbalnych, które pozwalają kształtować atmosferę wzajemnej akceptacji, zrozumienia i porozumiewania się na lekcji.

Umiejętności pedagogiczne odnoszą się do organizowania przebiegu lekcji. Kompetentny nauczyciel sprawnie kieruje pracą uczniów na lekcji, jednocześnie przygotowując ich do samodzielności w podejmowaniu nowych zadań i ich realizacji.

Wreszcie nauczyciele wyróżniający się umiejętnościami dydaktycznymi wykorzystują różnorodne formy i metody pracy, bogactwo środków dydaktycznych i odpowiednią gradację trudności wprowadzanego materiału, stosując przy tym indywidualizację procesu nauczania.

Ostatnią grupę umiejętności wymienianych przez H. Komorowską (tamże) stanowią kwalifikacje językowe, które charakteryzują bardzo dobrych nauczycieli. Chodzi o bogaty zakres słownictwa i struktur gramatycznych oraz swobodę i poprawność konstruowanych wypowiedzi. Należy przy tym podkreślić, że dla większości uczniów czy słuchaczy kursów językowych to właśnie nauczyciel stanowi pierwszy, a dla niektórych jedyny, model zachowań językowych.

Warto sobie uświadomić, że w czasach globalizacji wielu uczących się języków obcych ma możliwość kontaktu z rodzimymi użytkownikami danego języka, służą do tego chociażby różnego rodzaju fora internetowe, możliwość słuchania podcastów czy też kontakt z żywym językiem podczas wyjazdów zagranicznych. Jednak i w takich okolicznościach istnieje pole działania dla kompetentnego nauczyciela, który zachęci swoich uczniów do poszukiwań różnych form pozyskiwania wiedzy. Tym bardziej, że rzetelny nauczyciel języka obcego stale dba o doskonalenie swoich umiejętności, uczestnicząc w szkoleniach czy np. poprzez kontakt z treściami obcojęzycznymi dostępnymi w Internecie.

Konieczne jest tu także zaakcentowanie, że przygotowanie kulturowe i interkulturowa kompetencja komunikacyjna nauczyciela stanowią jedne z kluczowych zagadnień w edukacji językowej. Zatem kompetencja językowa musi się u nauczycieli języka łączyć ściśle

z kompetencją kulturową: kompetentni nauczyciele-językownicy powinni w dostatecznym stopniu rozwinąć własną kompetencję komunikacyjną wzbogaconą o komponent interkulturowy.

Komunikacyjno-kulturowe kompetencje nauczyciela języka obcego

Według modelu opracowanego przez M. Byrama (1994), interkulturowa kompetencja komunikacyjna obejmuje cztery elementy: kompetencję językową, socjolingwistyczną, dyskursu i interkulturową (Liddicoat 2003:9). Kompetencja językowa to znajomość kodu językowego (leksyki, składni, morfologii, semantyki i fonetyki), podczas gdy kompetencja socjolingwistyczna dotyczy umiejętności używania poprawnego języka zgodnie z obowiązującymi normami grzecznościowymi w danym kontekście społecznym. Kompetencja dyskursu to znajomość reguł i organizacji dyskursu, natomiast kompetencja interkulturowa to zdolność do tworzenia dyskursu za pomocą środków językowych i pozajęzykowych adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego i kulturowego..

W kolejnych swoich pracach Byram (1997:53-65) dookreślił obszary, w których może przejawiać się interkulturowa kompetencja komunikacyjna. I tak, może ona:

- przybierać formę wiedzy (ang. *knowledge*) – obejmującej zbiór informacji na temat świata;
- przejawiać się w świadomości (ang. *awareness*) w zakresie istnienia różnic międzykulturowych;
- być aktywowana za sprawą umiejętności (ang. *skills*) poprzez operacje takie, jak m.in. obserwacja, analiza, komunikacja i interpretacja informacji.

Kształtowanie zdefiniowanej powyżej interkulturowej kompetencji komunikacyjnej dokonuje się m.in. za sprawą operacji wskazanych przez Patricka R. Morana (2004). Ten ostatni stworzył model doświadczenia kulturowego (ang. *Cultural Knowings Framework*) oparty na takich elementach, jak:

- *knowing about* – gromadzenie wiedzy i niezbędnych informacji na temat języka i kultury docelowej, a te dane i fakty powinny być odnoszone także do kultury rodzimej ucznia;
- *knowing how* – nabywanie umiejętności właściwego zachowania językowego i pozajęzykowego w konkretnych sytuacjach;
- *knowing why* – odkrywanie i rozumienie systemu wartości, wierzeń, sposobów postępowania specyficznych dla każdej kultury;
- *knowing oneself* – refleksja nad systemem wartości własnej kultury.

Elementy składające się na model doświadczenia kulturowego pozwalają uzmysłowić sobie zakres i złożoność działań, które każdy uczestniczący w procesie nauki języka obcego powinien podjąć na rzecz świadomego i aktywnego rozwoju własnej kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej. Oznacza to, że kształtowanie tej kompetencji jest procesem zakładającym aktywność i refleksję uczącego się na temat danych językowych i kulturowych, z którymi ma do czynienia w każdej sytuacji komunikacyjnej, tak w języku obcym, jak i ojczystym.

Nauczyciel i uczeń wobec programu matury międzynarodowej (IB)

Nauczyciel języka obcego nie ma od początku w pełni ukształtowanej interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Tak jak jego uczniowie, również i on musiał przeżyć podobny proces gromadzenia wiedzy, analizowania jej i interpretowania, stopniowego kształtowania własnych zachowań językowych i kulturowych, właściwego odczytywania odmienności kulturowych u swoich rozmówców oraz ich zrozumienia. Można zatem wnioskować, że sam na sobie „przećwiczył” model doświadczenia kulturowego Morana, dzięki któremu mniej lub bardziej dostatecznie ukształtował własną interkulturową kompetencję komunikacyjną, zdobywając wiedzę, umiejętności i rozwijając świadomość, a więc wskazane przez Byrama obszary aktywizacji tej kompetencji. Można więc przypuszczać, że własne doświadczenie kulturowe nauczyciela języka obcego pozwala mu lepiej zrozumieć proces rozwoju tych umiejętności, jaki muszą przeżyć jego uczniowie, a tym samym skuteczniej im na tej drodze towarzyszyć i właściwie nimi kierować, aby wiedzieli, czego się uczą (ang. *about*), jak się uczą (ang. *how*), po co się uczą (ang. *why*), i by byli świadomi siebie samych (ang. *oneself*).

W celu uzasadnienia powyższego stanowiska posłużymy się przykładem programu matury międzynarodowej (IB), w którym biorą udział także polskie placówki oświatowe. W Polsce jest obecnie 40 szkół ponadgimnazjalnych (w tym 22 publiczne i 18 prywatnych) realizujących program opracowany przez International Baccalaureate Organization. Praca według tego programu wymaga od nauczycieli wszystkich przedmiotów bardzo zaawansowanych kompetencji i sprostania wysokim wymaganiom, bowiem nauczyciele ci odpowiadają nie tylko za swoją pracę, ale także za ukształtowanie w młodych ludziach cech określonych w profilu ucznia (IB)¹. Odpowiedzialność nauczycieli pracujących według programu IB wiąże się nie tylko z umiejętnością interesującego przekazywania wiedzy językowej, ale także z kształtowaniem jednostki umięjącej brać czynny udział w życiu społecznym na rzecz

siebie i innych. Pożądany absolwent programu IB to osoba ciekawa świata, poszukująca, prowadząca niezależne badania, chętnie się ucząca (ang. *inquirer*), która wnikliwie bada sprawy o znaczeniu lokalnym i globalnym. To także osoba krytycznie i kreatywnie myśląca, podejmująca etycznie słuszne decyzje (ang. *thinker*), która potrafi słuchać i umiejętnie przekazywać informacje, w sposób zdecydowany i twórczy, w różnych językach i za pomocą różnych sposobów komunikacji (ang. *communicator*).

Wzorcowy absolwent IB rozumie historię i kulturę swojej lokalnej społeczności, regionu i kraju, ale jednocześnie jest bardzo otwarty na wartości i kulturę innych społeczeństw (ang. *open-minded*). Kieruje się uczciwością, szczerością i szacunkiem wobec innych, jest odpowiedzialny za swoje czyny i umie ponieść niekorzystne konsekwencje podjętych działań. Kieruje się zasadami – cechuje go uczciwość, szczerść i szacunek wobec innych; jest odpowiedzialny za swoje czyny i potrafi ponieść konsekwencje podjętych działań. Jest też opiekuńczy. Potrafi również śmiało wyrażać swoje poglądy i bronić ich, odważnie podejmować się wykonywania nowych zadań i być niezależny w kreowaniu pomysłów. Wreszcie jest on osobą, która rozumie znaczenie równowagi intelektualnej, fizycznej i emocjonalnej w celu osiągnięcia dobrego samopoczucia – swojego i innych. Umie właściwie ocenić swoje słabe i mocne strony, aby poprawić efektywność własnych działań i dbać o swój rozwój osobisty.

Trzeba pamiętać, że uczniowie podejmujący naukę w programie matury międzynarodowej wybierają te zajęcia, które są zgodne z ich zainteresowaniami i planami związanymi z dalszą edukacją i karierą zawodową, a więc sami decydują o tym, czego pragną się uczyć, wiążąc ściśle proces własnej nauki z planami na przyszłość. Każdy uczeń przystępuje do egzaminu maturalnego z sześciu przedmiotów, z których trzy musi zdać na poziomie rozszerzonym. Obowiązkowo uczy się języka ojczystego, języka angielskiego i matematyki. Wybór przedmiotów musi uwzględniać zarówno przedmioty z grupy eksperymentalnej (ang. *science*), takie jak biologia, chemia, fizyka, jak i społecznej (ang. *individual and societies*), tj. geografia, historia, psychologia.

Nauka w programie IB odbywa się w małych grupach, utworzonych na podstawie wyboru uczniów. Właśnie dzięki temu każdy uczeń ma zagwarantowane indywidualne podejście, a nauczyciel może pracować z grupą bardzo zmotywowanych młodych ludzi. Program IB kładzie duży nacisk na wiedzę praktyczną (ang. *knowing how*), przedkłada zrozumienie nad zapamiętywanie. Warto promować takie podejście, ponieważ w obecnych czasach zdobycie informacji nie stanowi zwykle problemu,

a ludzie młodzi umieją to robić wyjątkowo skutecznie. Ważniejsze i dużo trudniejsze jest jednak dokonanie właściwej selekcji treści, krytyczne podejście do informacji i późniejsze wykorzystanie zdobytej wiedzy – tego właśnie trzeba młodzież nauczyć. Stąd też obecność wielu zajęć warsztatowych w programie IB, częste są też projekty badawcze i dyskusje.

Każdy uczeń oprócz nauki sześciu wybranych przedmiotów, musi zrealizować cele programowe wpisujące się w tzw. CAS (ang. *creativity, activity, service*), TOK (ang. *theory of knowledge*) i EE (ang. *extended essay*). CAS można określić jako program wychowawczy zapewniający harmonijny rozwój ucznia. Ma na celu kształtowanie świadomości społecznej uczniów i umożliwianie im rozwoju osobistego. Ma też ich zachęcić do rozwijania zainteresowań i umiejętności. Stąd też w kształceniu w ramach CAS powinien znaleźć się czas poświęcony na zajęcia związane ze sztuką, muzyką i/lub twórczością artystyczną (ang. *creativity*), aktywnością fizyczną (ang. *activity*), na pracę społeczną i pomoc potrzebującym (ang. *service*). TOK (teoria wiedzy) ma charakter kursu filozoficznego. Podczas zajęć poruszane są zagadnienia z zakresu etyki i moralności. Uczniowie poznają mechanizmy, za pomocą których ludzie zdobywają wiedzę, co pozwala im samym lepiej zrozumieć i zorganizować własny proces nauki. TOK pozwala również dostrzec związki między różnymi przedmiotami, a tym samym dokonać integracji i transferu treści programowych na rzecz działań edukacyjnych i pozaszkolnych. EE określa pracę badawczą i polega na szczegółowej analizie wybranego tematu z dowolnie wybranego przedmiotu. W przypadku kursu językowego może być poświęcona np. literaturze. Na przykładzie opisanych powyżej założeń programowych widać, że uczeń IB ma zagwarantowany wszechstronny rozwój, który nie tylko dotyczy nabywania wiedzy przedmiotowej i umiejętności z nią związanych, ale także kształtowania własnej świadomości, motywacji i samooceny.

Tak precyzyjnie opisany profil ucznia zmusza do namysłu i refleksji nad kompetencjami nauczyciela prowadzącego zajęcia z języka obcego w programie IB. Warto też wspomnieć o obowiązkach, jakie na nim spoczywają.

Otóż każdy kurs językowy w programie IB musi uwzględniać trzy główne obszary tematyczne, a mianowicie: media i komunikacja, problemy globalne, relacje społeczne. Poza tym, nauczyciel jest zobowiązany do zrealizowania dwóch z pięciu możliwych tak zwanych opcji (ang. *options*), a należą do nich takie zagadnienia, jak: różnorodność kulturowa; zwyczaje i tradycje; zdrowie; rozrywka; nauka i technika. Na poziomie rozszerzonym obowiązkowo analizuje się również dwa dzieła literackie.

Planując zajęcia, nauczyciel musi tak dobrać materiały dydaktyczne, aby przybliżyły uczniom dany temat czy problem uwzględniając kontekst kulturowy języka, którego naucza. Musi odbiegać od stereotypowego ujęcia zagadnień, np. nie prezentować Meksyku jako kraju kojarzącego się wyłącznie z kulturą *marichis*, umożliwiając jednocześnie uczniom krytyczne spojrzenie na omawiane problemy i dodatkowo zachęcając ich do skontrastowania zdobywanych informacji z wiedzą dotyczącą kraju ojczystego. Niestety, to zadanie nie należy do najłatwiejszych, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, iż w przypadku języka hiszpańskiego trzeba dokonać wyboru materiałów dotyczących 22 krajów hiszpańskiego obszaru językowego, tak aby jak najpełniej zaprezentować uczniom nie tylko bogactwo kulturalne, ale jednocześnie zwrócić ich uwagę na bardzo trudne zagadnienia, np. takie jak: handel narkotykami, problem ubóstwa, kłeski żywiołowe czy uzależnienia od substancji psychoaktywnych, po hazard włącznie. Wszystkie te kwestie muszą korelować z wiedzą o kraju ojczystym z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego. Zatem przygotowanie ciekawych zajęć obciąża nauczyciela do nieustannych poszukiwań, dociekliwych badań i wypracowania umiejętności bezstronnego prezentowania poruszanych zagadnień, tak aby to uczniowie samodzielnie wyciągali właściwe wnioski. Jasne jest, że opanowanie gramatyki czy wzbogacanie leksyki ucznia nie są głównymi elementami nauki języka i nie są treścią samą w sobie, lecz mają pomóc w komunikacji i kształtowaniu postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur i rodzimych użytkowników danego języka obcego.

Zakończenie

W świetle przedstawionych powyżej cech sylwetki absolwenta IB oraz zadań nauczyciela języka obcego, który towarzyszy i pomaga uczniowi w drodze do jak najpełniejszego osiągnięcia pożądanego profilu, należy stwierdzić, że działania tak nauczyciela, jak i ucznia aktywują składowe interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wskazane przez Byrama (tj. elementy językowe, socjokulturowe, dyskursywne i interkulturowe). Uwrażliwienie uczniów na treści językowe osadzone w kontekście sytuacyjnym, kulturowym i dyskursywnym może być dokonane przez nauczyciela za sprawą świadomego sięgnięcia po narzędzia oferowane w modelu doświadczenia kulturowego Morana. W tych bowiem świadomych operacjach ukierunkowanych na treści, sposoby (ang. *how*), cele (ang. *why*) i osobę komunikującego (ang. *oneself*) zawierają się wiedza, świadomość i umiejętności uczących się, dzięki którym ci ostatni będą potrafili stopniowo przybliżać się do pożądanego profilu aktywnego i zaangażowanego

podmiotu społecznego, a w konsekwencji właściwie poruszać się w obszarze języka, kultury, dyskursu w komunikacji z rozmówcami obcojęzycznymi.

Poddając analizie model absolwenta programu IB, da się więc zauważyć, że w ramach kształcenia językowego nauczyciele mają obowiązek umożliwienia uczniom nabywania i rozwijania umiejętności, które pomogą im funkcjonować w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie, wykazując empatię i szacunek wobec odmienności innych kultur, nie zapominając o krytycznym i roważnym spojrzeniu zwłaszcza na kwestie stereotypowe, przy jednoczesnym skontrastowaniu tej wiedzy z własną kulturą. Nie wolno zatem zapominać, że kompetentny nauczyciel języka obcego wyposaża swoich uczniów w odpowiednie umiejętności językowe, ale też kształci w nich umiejętność analizowania zjawisk, motywuje do przyjęcia postawy otwartości i zrozumienia, rozbudza świadomość istnienia różnic i podobieństw w świecie, tak często zwanym globalną wioską. Nauczyciel to także ten, kto z mnogości dostępnych materiałów potrafi umiejętnie wybrać te, które przybliżą uczniom kulturę kraju docelowego i pomogą mu w ukształtowaniu w uczniach sprawności językowej, empatii i szacunku dla odmienności i różnorodności innych kultur. Kompetentny nauczyciel realizujący program IB to oczywiście ekspert w zakresie języka i kultury kraju docelowego, ale to także, a może przede wszystkim, mediator, pośrednik i trener wspierający uczniów i dzielący się własnym doświadczeniem językowo-kulturowym i edukacyjnym.

BIBLIOGRAFIA

- International Baccalaureate Organization (2011) *Diploma Programme Language B guide*. Cardiff: Antony Rowe Ltd.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Liddicoat, A. (2003) Static and Dynamic Views of Culture and Intercultural Language Acquisition. W: *Babel*, t. 36, nr 3, 4-11.
- MEN (2011) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [online] [dostęp 01.10.2016] <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf>.
- MEN (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU nr 4, poz. 17).
- MEN (1991) *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. [online] [dostęp 03.10.2016] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>>.
- Moran, P. R. (2001) *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.

MONIKA ŁAKUTA Asystent w Katedrze Dydaktyki i Akwizycji Języków w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Egzaminator matury międzynarodowej w zakresie *Spanish Ab Initio*. Autorka zadań na konkurs języka hiszpańskiego dla uczniów gimnazjów organizowany w Lublinie.

1. Profil ucznia realizującego program matury międzynarodowej jest szczegółowo opisany w programach nauczania. International Baccalaureate Organization (2011) *Diploma Programme Language B guide*. Cardiff: Antony Rowe Ltd.

Nie tracić radości uczenia

JOLANTA OKUNIEWSKA
W ROZMOWIE
Z MAŁGORZATĄ
JANASZEK-BAZANEK

W roku 2015 wśród pięćdziesięciu nauczycieli nominowanych do nagrody *Global Teacher Prize*, nazywanej edukacyjnym Noblem, znalazła się Jolanta Okuniewska. Z nauczycielką o jej pasji, trudnościach i wyzwaniach w dzisiejszej szkole rozmawiała Małgorzata Janaszek-Bazanek.

Jest Pani nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej oraz języka angielskiego w szkole podstawowej. Zacznę od pytania zasadniczego: czy warto być nauczycielem?

Po tylu latach pracy bez wahania odpowiem, że warto. W tym zawodzie nie ma nudy. Każdy dzień jest inny, dzieci dodają mi energii, a ich uśmiechy i zadowolenie po zajęciach uskrzydłają. Czuję się, jakbym dopiero wczoraj weszła do klasy, a to już niemal 30 lat.

Co, według Pani, jest najważniejsze w tym zawodzie, z perspektywy tych wielu lat spędzonych na pracy z uczniami?

Warto pamiętać, że mamy ogromny wpływ na to, czy dzieci polubią szkołę, czy się do niej nie zrażą. Od nas zależy, czy będą miały dobry start. To ważne, by nauczyciel miał swoje pasje, pokazywał je uczniom. Myślę, że najważniejsze – to lubić siebie, bo łatwo wtedy lubić drugiego człowieka. Nauczyciel nie może udawać, musi być szczerzy w relacjach z uczniem, bo szybko jest rozszyfrowany. Każdy fałsz niszczy relacje.

Czyli nauczyciel powinien być dobrym psychologiem?

Tak, musi być psychologiem, musi być empatycznym. Ale oprócz tego, myślę, że nauczyciel powinien nie tylko uczyć innych, ale także sam się doskonalić w swoim przedmiocie. I to nie pod przymusem! Musi mieć świadomość, że należy podążać za trendami, zmieniać metody pracy, dopasowywać je do zmieniających się warunków i uczniów. To jest zawód dla kreatywnych i elastycznych osób. Ci, którzy chcą powielać schematy, szybko się wypalają, tracą radość uczenia.

W pedagogice ostatnio wiele się mówi o nauczycielu jako refleksyjnym praktyku. Chyba bliskie jest Pani takie podejście?

O tak! Ja takim refleksyjnym praktykiem jestem od początku swojej pracy. I myślę, że jest wielu takich nauczycieli. Każdy zespół uczniów jest inny, nie da się powielać schematów. Dla mnie odtwarzanie wciąż tych samych lekcji wiąże się z nudą w klasie, a nudzić się nie lubię. Poza tym wciąż się uczę i za każdym razem lekcję o tym samym zagadnieniu prowadzę nieco inaczej. Mam swoje materiały, książki, filmy, korzystam z nowoczesnych technologii. Nie da się trwać w tym, co było kiedyś.

Jak to jednak zrobić, mając na głowie tyle obowiązków, ograniczeń programowych i systemowych?

Nie czuję ograniczeń. W swojej klasopracowni jestem reżyserem, architektem i aktorem. Ode mnie zależy, co zrobię na zajęciach. Podstawa programowa mnie nie ogranicza, zwykle rozszerzam zagadnienia, bo moi uczniowie są wymagający i ciekawi świata.

Nie spotyka się Pani zatem z żadnymi trudnościami w swojej pracy?

To nie do końca tak jest, że moja praca jest bezproblemowa i nie spotykają mnie żadne przeszkody. Staram się jednak je przewycięzać, nie załamywać się, że czegoś nie da się zrobić. Na pewno chciałabym, aby był podział na grupy na zajęciach komputerowych i językowych w klasach młodszych. Marzeniem byłyby podwyżki nauczycielskich zarobków, bo od lat utrzymują się na tym samym poziomie. Uważam też, że wakacje letnie mogłyby być krótsze, a powinniśmy mieć częściej przerwy w ciągu roku szkolnego. No, i sytuacja ostatnich miesięcy. Nasz system potrzebuje rozważnej ewolucji, a nie gwałtownej rewolucji.

Właśnie – jak radzi sobie Pani z pracą w szkolnictwie, poddawanemu niemal ciągłej reformie?

Pracuję na pierwszym etapie edukacyjnym, tu ostatnia znacząca zmiana pojawiła się lata temu, gdy wprowadzono nauczanie zintegrowane. Od tego momentu wciąż towarzyszy mi taka filozofia pracy z uczniem młodszym, by był aktywny, ciekawy, kreatywny, by poznawał świat wielozmysłowo i w sposób „nieposzatkowany”. Gdy w szkole pojawiły się sześciolatki, dostosowałam metody pracy do ich możliwości. Więcej się bawimy, nie trzymam dzieci w ławkach przez całe lekcje. Trudnością jest dla mnie praca z rządowym podręcznikiem, ponieważ przyzwyczajona byłam do autonomicznego wyboru książek dla uczniów i pracowałam z wartościowym wydawnictwem. Mimo to, dostrzegam też pozytywy w tym, że mamy jeden podręcznik i niewiele do niego materiałów – mam dużo czasu na realizację projektów międzynarodowych. Nie goni mnie czas.

To rzadka opinia. Zazwyczaj nauczycielom brakuje czasu i czują niezwykłą presję ze strony szkoły, rodziców...

To wszystko zależy od dobrego zarządzania. Mądry dyrektor będzie zawsze wspierał nauczycieli, pomagając im w organizacji pracy, kierując ich na wartościowe szkolenia, podsuwając ciekawą literaturę, organizując dokształcanie. Powinien pozwolić nauczycielom na samodzielność, nie narzucać rozwiązań, rozumieć ich potrzeby i reagować. To dyrektor powinien dbać o motywowanie swoich nauczycieli, by im się chciało lepiej pracować. Każdy lubi być chwalony i doceniany. Wydaje mi się także, że równie ważna jest współpraca z rodzicami. Należy zadbać o to, aby usunąć wszelkie bariery w komunikacji i dostępie rodziców do nauczyciela. Kiedyś się bardzo odgrodziliśmy od rodziców i to nadal przeszkadza. W szkołach często nie ma miejsca na spokojne spotkanie nauczyciela i rodzica. Warto o taką przestrzeń zadbać. Pamiętajmy, że kontakt z rodzicami powinien odbywać się nie tylko w sytuacjach problemowych, ale też wtedy, gdy dzieje się coś dobrego. Obie strony muszą także współdziałać ze sobą dla dobra dzieci, wzajemnie szanując swoje stanowiska i racje. W miarę możliwości rodzice powinni też angażować się w życie szkoły, a jeśli mają pomysł na ciekawe zajęcia, to tym pomysłem warto się dzielić. Rodzice moich uczniów właśnie tacy są.

Ważną część Pani pracy stanowią także projekty międzynarodowe, np. eTwinning. Czy trudno realizuje się projekt międzynarodowy z najmłodszymi?

W mojej pracy eTwinning pojawił się w 2008 r., kiedy rozpoczęłam realizację pierwszego projektu ze szkołą

z Rumunii. Od tego momentu projekty międzynarodowe są stale obecne w mojej codziennej pracy. Jestem ambasadorem programu eTwinning. Angażuję się w różne działania, które promują ten program, piszę do czasopism, spotykam się z nauczycielami na szkoleniach, pomagam im w realizacji projektów.

Temat projektu eTwinning zawsze jest dostosowany do wieku dzieci, wynika z ich zainteresowań i wiąże się z podstawą programową. Zadania zaprojektowane wspólnie z uczniami i partnerami realizujemy podczas lekcji. Nie jest to trudne, bo nie goni nas dzwonek, nie musimy przerywać naszej pracy. Emocjonującym przeżyciem dla nas wszystkich jest zawsze spotkanie z naszymi partnerami online. Jest to okazja, aby poćwiczyć umiejętności komunikacyjne w języku obcym.

Jak przygotowuje Pani swoich uczniów do realnej komunikacji w języku obcym z rówieśnikami z innego kraju?

Chyba nie powiem nic odkrywczego. Wykorzystuję piosenki, zabawy językowe oraz gry. Zarówno interaktywne, jak i tworzone przez dzieci. Projekty międzynarodowe, jak eTwinning, świetnie się sprawdzają w pracy z najmłodszymi. Pokazują bowiem dzieciom potrzebę i konieczność znajomości języków obcych w realnych sytuacjach. Dzięki tym działaniom poszerzamy zasób słów w zabawach związanych z realizacją zadań projektowych.

Dzieci nie obawiają się rozmawiać w języku obcym?

Trudno mówić o wypowiedziach wielozdaniowych małych dzieci. To raczej odpowiedzi jednym wyrazem, odgadnięcie zagadki, reagowanie na komunikaty i instrukcje, po prostu rozumienie w realnych sytuacjach. Ale już trzecioklasiści potrafią się przedstawić i powiedzieć o sobie kilka zdań. Rozumieją też, co mówią do nich z ekranu koleżdy. Te sytuacje są przez nas, nauczycieli, specjalnie kreowane, bo wzbudzają motywację do nauki i zrozumienie jej celowości.

Czy, Pani zdaniem, w uczeniu języka obcego lepiej sprawdza się model, gdy robi to nauczyciel nauczania zintegrowanego, czy raczej powinien zajmować się tym filolog?

Filolog przygotowany do pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym – tak. Trzeba mieć wiedzę, w jaki sposób uczy się małe dziecko, znać zabawy, lubić ruch i gwar. Poza tym, należy pamiętać, że to praca z dużym zespołem dzieci, nie ma podziału na grupy. To niełatwe warunki, a wymagania wobec nauczyciela spore. Marzeniem jest, by nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nauczał

również języka obcego. Można wplatać zabawy językowe, wydawać polecenia w języku obcym w różnych sytuacjach podczas wszystkich zajęć.

A co projekty eTwinning dają dorosłym?

Na pewno pozwalają one nauczycielom zaciekać uczniów światem, pokazać im różnice pomiędzy ludźmi, nauczyć tolerancji, pokazać ciekawe tradycje i obrzędy uczniów z krajów partnerskich. Uczniowie uczą się wspólnie z kolegami z innych krajów oraz współpracują ze sobą za pomocą nowoczesnych technologii, dzięki temu poznają inną funkcję komputera, tabletu czy smartfonu. Przygotowują się tym samym do uczenia się przez całe życie. Ja im to pokazuję swoim codziennym postępowaniem i wiedzą, że to przywilej. Dla nauczyciela udział w takich projektach to także możliwość kontaktu z nauczycielami z innych krajów, wymiana doświadczenia i oczywiście praktyka językowa.

Czyli tworzenie obrazu nauczyciela jako autorytetu? A skąd Pani czerpie wzory w swojej pracy dydaktycznej?

Tu chyba wracamy do punktu wyjścia. Dla mnie największymi autorytetami w edukacji są moi nauczyciele. Może tak bardzo zależy mi na tym, by być dobrym nauczycielem, bo wiem, jak wiele zawdzięczam moim pedagogom. Pamiętam swoją nauczycielkę języka polskiego z liceum, panią profesor Hannę Rudnicką. Jej lekcje zawsze były ciekawe, zaszczepiła we mnie miłość do kina. Mam to szczęście, że nadal spotykamy się na seansach filmowych. Pamiętam także profesora matematyki

i esperanto. Z ogromną pasją prowadził lekcje matematyki, zależało mu na każdym uczniu, każde zagadnienie tłumaczył wielokrotnie i potrafił niezwykle się cieszyć, gdy stawał komuś piątkę z klasówki. Myślę, że bardziej zależało mi na tym, by go nie zawieść, niż by dostać piątkę. Myślę, że gdzieś w głębi serca noszę w sobie to, co mi wtedy zaszczepili, i jest to dla mnie inspiracją do dziś. Wiem, że jeśli na swojej drodze spotka się wspaniałych nauczycieli, którzy czerpią radość ze spotkań z uczniami, to jest to niesamowity skarb. I chcę, by moi uczniowie tak mnie zapamiętali.

O Jolancie Okuniewskiej powstały dwa materiały filmowe zrealizowane przez reporterkę TVN *Uwaga*, Martę Aftykę, która została nagrodzona tegoroczną nagrodą EduInspiracje Media, przyznawaną przez FRSE za najlepsze materiały dziennikarskie z dziedziny edukacji. Zachęcamy do oglądania:

- *Nazwałam ten tablet tableszytem*: <http://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/polka-najlepsza-nauczycielka-jest-nominacja-do-edukacyjnego-nobla,191923.html>
- *Najlepsi nauczyciele chcą zmieniać świat*: <http://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/jolanta-okuniewska-wsrod-najlepszych-nauczycieli-swiate,197220.html>

JOLANTA OKUNIEWSKA Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej oraz języka angielskiego w klasach I-III w Szkole Podstawowej nr 13 w Olsztynie, profesor oświaty. Prowadzi lekcje razem z nauczycielami z całej Europy, szkoli polskich nauczycieli podczas konferencji, publikuje materiały na temat integracji rozwiązań teleinformatycznych w nauczaniu i projektów eTwinning. Prowadzi blog: tableciaki.blogspot.com i stronę dla nauczycieli eTwinerów: jokookun.jimdo.com.

Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego

HALINA CHODKIEWICZ

We współczesnym zurbanizowanym społeczeństwie, w świecie wiedzy i informacji, zakładamy, że każdy dorosły uczestnik życia społecznego posiada umiejętność czytania, którą wykorzystuje, realizując cele indywidualne oraz posługując się nią jako ważnym środkiem komunikacji międzyludzkiej. Co więcej, dla wielu osób umiejętność odbioru i tworzenia tekstów w języku obcym staje się dodatkowym wymogiem w życiu osobistym i zawodowym.

W świetle współczesnych koncepcji teorii czytania, rezultatów badań empirycznych oraz przemian o charakterze socjokulturowym formułowane są nowe definicje czytania, które wskazują na uwarunkowania, jakie powinny być spełnione, aby umiejętność czytania mogła być w pełni efektywnie kształcona i wykorzystywana w języku obcym.

Umiejętność czytania zajmuje szczególne miejsce w nauce języka obcego w warunkach formalnych, ponieważ dzięki tekstowi pisanemu uczeń otrzymuje zdecydowanie największą porcję trwałego *inputu* językowego. Najczęściej jest to forma materiału podręcznikowego, na którym opiera się większość działań dydaktycznych podejmowanych w warunkach szkolnych. Podczas gdy jedną z form pracy z tekstem może być indywidualna praca ucznia pod kierunkiem nauczyciela, inne zadania wymagają reakcji ucznia w formie wypowiedzi ustnej, pisemnej lub w kooperacji z innymi uczniami. Proces przetwarzania tekstu w warunkach szkolnych odbywa się przy zastosowaniu różnych technik, począwszy od czytania głośnego, poprzez czytanie ciche, ale też czytanie równoległe z odtwarzaniem nagrania tekstu, przy czym samo odczytanie tekstu obudowane jest całą gamą różnorodnych zadań wykonywanych przed, w trakcie i po przeczytaniu wybranego materiału.

Właściwe wykorzystanie tekstu w warunkach klasy szkolnej, z jednej strony – jako przekazu informacyjnego, z drugiej zaś – jako cennego źródła danych językowych, wymaga dogłębnego zrozumienia istoty umiejętności

czytania oraz przebiegu aktu czytania, ze szczególnym uwzględnieniem roli, jaką odgrywają w nim procesy poznawcze niższego i wyższego rzędu. Ponadto priorytetowym zagadnieniem jest zrozumienie procesu rozwojowego czytania w różnych jego aspektach, począwszy od etapu wprowadzającego, poprzez wieloletni okres edukacji szkolnej. Bardzo ważną kwestię stanowi rozwijanie przez czytelnika całej gamy strategii prowadzących do osiągnięcia kolejnych etapów w doskonaleniu umiejętności czytania, jako komponentu ogólnych kompetencji w języku docelowym. Dyskusja między innymi nad tymi zagadnieniami podjęta została w niniejszym artykule w celu wyjaśnienia wielu istotnych z praktycznego punktu widzenia problemów, z jakimi stykają się nauczyciele, dla których podnoszenie kompetencji językowych uczniów w zakresie czytania stanowi jeden z głównych celów podejmowanych zabiegów dydaktycznych.

Jak zdefiniować czytanie?

Zdefiniowanie czytania z punktu widzenia nauki języka obcego nie jest prostym zadaniem. Z jednej strony – sformułowanie pełnej jego definicji nie jest możliwe bez odwołania się do poglądów interdyscyplinarnego grona specjalistów, których łączą takie dziedziny wiedzy, jak: psycholingwistyka, psychologia, pedagogika, logopedia czy dydaktyka języka rodzimego i języków obcych. Z drugiej zaś – kontekst dydaktyczny wymaga opracowania zasad nauczania i doskonalenia umiejętności czytania w odniesieniu do długoterminowej działalności uczniów i nauczycieli, rozpoczynającej się od nauki czytania na poziomie wczesnoszkolnym

i trwającej przez kilkunastoletni okres, w którym uczniowie realizują kolejne etapy edukacji oraz zdobywają własne doświadczenie życiowe poza szkołą.

Przed wszystkim należy zauważyć, że powszechnie używany termin *czytanie* nie zawsze oznacza to samo pojęciowe ujęcie tej umiejętności. Za pomocą tego terminu określamy jedną z umiejętności językowych kształconych w środowisku edukacji formalnej, innymi słowy, sprawność/kompetencję, co sugeruje stan pewnego, często znacznego stopnia zaawansowania, tj. biegłości w posługiwaniu się tą umiejętnością. Tego samego terminu używamy także w odniesieniu do indywidualnego działania czytelnika, aktu, procesu, w którym czytający przetwarza wybrany tekst, angażując cały swój potencjał (możliwości poznawcze, wiedzę, motywację), aby zgodnie z przyjętym celem skonstruować znaczenie tego tekstu. Poszczególne zadania w czytaniu realizowane są w określonym kontekście socjokulturowym i dotyczą konkretnej praktyki, jaką podejmuje dana grupa wiekowa, społeczna lub zawodowa, w tym uczą się języka obcego (Snow 2002).

Definiując czytanie jako umiejętność, specjaliści starają się określić jej reprezentatywne właściwości. Koda (2005) postuluje na przykład uwzględnienie trzech głównych aspektów czytania: poznawczego, rozwojowego i funkcjonalnego. Podobną, lecz nieco bardziej rozbudowaną i pogłębianą konceptualizację czytania opracowali przedstawiciele amerykańskiej grupy badawczej Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012:261), opisując trzy podstawowe cechy czytania, tj. wielowymiarowość, rozwój przez całe życie oraz intencjonalność. O wielowymiarowości czytania – w opinii badaczy – decydują takie składowe, jak poznanie, elementy neurofizjologiczne, socjokontekstualne oraz motywacja czytającego. Czytanie jako umiejętność nie tylko podlega ciągłemu rozwojowi w czasie całego życia jednostki, ale jest doskonalone dzięki interakcji, jaka zachodzi pomiędzy uczeniem się czytania a czytaniem w celu uczenia się/uczeniem się z tekstu. Ponadto czytanie cechuje ukierunkowanie się czytającego na realizację określonych celów, co determinuje rodzaj i skuteczność interakcji pomiędzy autorem i czytelnikiem. Podobna, choć bardziej ogólna charakterystyka czytania pojawia się w publikacji Komisji Europejskiej (2011:18 za OECD 2009), gdzie definiowane jest ono jako: *Rozumienie, używanie i refleksja nad tekstami pisanymi prowadzące do osiągnięcia określonych celów, pogłębiania wiedzy i możliwości oraz uczestniczenia w życiu społeczeństwa* (tamże:14). Do tej właśnie definicji czytania odwoływało się badanie PISA (OECD 2009) które obejmowało uczniów w wieku 15 lat również w naszym kraju.

Poznawcze podstawy procesu czytania – procesy niższego i wyższego rzędu

Główne źródło informacji na temat procesu i funkcjonowania sprawności czytania, zarówno dla badaczy, jak i praktyków, stanowiły i nadal stanowią teorie oraz modele czytania, które licznie pojawiały się na przestrzeni kilku ostatnich dekad dzięki wykorzystaniu wyników badań empirycznych. Badania te, z jednej strony, wyjaśniały zjawiska i mechanizmy charakterystyczne dla procesu czytania oraz opisywały komponenty umiejętności czytania, z drugiej zaś – dostarczały ważnych informacji na temat skuteczności praktyki pedagogicznej. Warto zauważyć, iż poglądy ekspertów w dziedzinie czytania głoszone w publikacjach anglosaskich ulegały ciągłej ewolucji, a wiele z nich cieszyło się zainteresowaniem specjalistów dydaktyki języków obcych. Jednocześnie warto tu przytoczyć i takie twierdzenie, iż na czytanie składa się zbyt wiele komponentów, aby można je było wyjaśnić na gruncie jednej teorii. Perfetti i Stafura (2014) uważają, że rozumienie dyskursu stanowi tak rozległe zjawisko, że stworzenie jednego zunifikowanego modelu jest zbyt trudnym zadaniem. Z tego też względu polecają oni korzystanie z osobnych teorii opisujących funkcjonowanie wyrazu w czytaniu, nauk czytania, rozumienia zdania czy tekstu. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych jedną z najważniejszych kwestii w interpretacji procesu czytania bezsprzecznie stało się wyjaśnienie, jak funkcjonują procesy niższego i wyższego rzędu w czytaniu, tj. te związane z rozpoznawaniem wyrazów i analizą składniową zdania oraz te zachodzące na poziomie zrozumienia dyskursu. Jedną z interpretacji przebiegu interakcji pomiędzy tymi procesami znalazła odbicie w ogólnie akceptowanym w dydaktyce języków obcych interaktywnym modelu czytania.

Jak wiadomo, procesy niższego rzędu w czytaniu stanowią podstawę jego nauczania na etapie początkowym, kiedy to głównym zadaniem staje się wyposażenie ucznia w umiejętność dekodowania wyrazów zapisanych graficznie na formę języka mówionego w efekcie przetwarzania informacji ortograficznych, fonologicznych oraz semantycznych, co finalnie umożliwi czytającemu zrozumienie tekstu. W ten sposób podkreślona zostaje rola procesów typu *dół-góra*, w tym dekodowania. Taki model czytania zakwestionował Kenneth Goodman, prezentując w latach 70. XX w. model typu *góraż-dół*, zwany *Reading as a Psycholinguistic Guessing Game*. Ten metaforyczny model czytania spotkał się z dużym oddźwiękiem wśród teoretyków i praktyków, jednocześnie wywołał jednak falę krytyki, która doprowadziła do wyjaśnienia wielu problemów związanych z procesem czytania, również istotnych z punktu widzenia nauczania języków obcych (Pearson

2009). Goodman zakładał, że dekodowanie nie odgrywa zbyt dużej roli w procesie czytania, ponieważ czytający konstruuje znaczenie tekstu na podstawie wybranych próbek tekstu, opierając się na swojej wiedzy o strukturze języka, posiadanym aparacie pojęciowym i doświadczeniu. Koncepcja czytania Goodmana, pomimo sprzeczności z wynikami badań empirycznych potwierdzających wagę rozpoznawania wyrazów dla zrozumienia tekstu, znalazła uznanie wśród wielu dydaktyków języków obcych, czego konsekwencją stało się zalecenie, aby czytający w dużej mierze dążyli do zrozumienia tekstu poprzez przewidywanie jego treści oraz odgadywanie znaczenia nieznanych wyrazów z kontekstu (por. Chodkiewicz 2016).

Kontrowersyjne poglądy Goodmana okazały się pomocne w wyjaśnieniu ważnego paradoksu – również z punktu widzenia nauczania języka obcego – a mianowicie faktu, iż to nie osoba dobrze czytająca używa kontekstualnego przetwarzania *góra-dół*, ale osoba źle czytająca nadmiernie polega na wskazówkach kontekstualnych (ang. *good vs. bad readers*). Jak wykazały badania empiryczne, osoby dobrze czytające dekodują tekst w sposób zautomatyzowany, niezależnie od kontekstu, zatrzymując wzrok na prawie wszystkich wyrazach treści, tak więc strategie odgadywania są im zbędne (Perfetti 1995; Stanovich i West 1981; Van Dijk i Kintsch 1983). Odwołanie się do informacji o charakterze kontekstualnym natomiast staje się koniecznością w wypadku osoby mającej braki w umiejętności dekodowania tekstu pisanego, przy niskim stopniu jego automatyzacji, co cechuje wielu uczących się języka drugiego/obcego (Stanovich 2000; Birch 2002). Model *interakcyjno-kompensacyjny* czytania zaproponowany przez Stanovicha (2000) dopuszcza, iż osoby słabo czytające będą w stanie uzupełnić swoje braki w wiedzy leksykalnej czy ortograficznej, wykorzystując informacje semantyczne, syntaktyczne oraz kontekstualne z danego tekstu. W sytuacji deficytów językowych uczący się języka drugiego na tej samej zasadzie będą mogli odwołać się do posiadanej znajomości języka ojczystego (Barnett 1989). Nauczyciele języków obcych nie mogą natomiast ignorować faktu, że w nauczaniu czytania w języku alfabetycznym kluczową rolę odgrywa zapewnienie uczniom opanowania relacji pomiędzy literami i dźwiękami oraz rozwój ich świadomości fonologicznej (Birch 2002).

Inną ważną kwestią z punktu widzenia uwarunkowań interakcji procesów niższego i wyższego rzędu w czytaniu jest określenie roli rozpoznawania wyrazów, innymi słowy, relacji pomiędzy wiedzą leksykalną a rozumieniem tekstu/dyskursu. Jedną z ostatnich koncepcji proponuje wprowadzenie pojęcia jakości leksykalnej, na którą oprócz formy ortograficznej, fonologicznej, morfosyntaktycznej

składałaby się wielowymiarowa forma znaczeniowa danego wyrazu (Perfetti 2007). Znaczenie wyrazu przywoływane sprawnie z pamięci przez czytającego umożliwiałoby rozróżnienie danego wyrazu w określonym polu semantycznym. Jako elementy łączące procesy niższego i wyższego rzędu w czytaniu traktowane też mogą być procesy kognitywne pamięci roboczej, takie jak procesy integracyjne, inferencyjne czy monitorowanie procesu czytania.

W poszukiwaniu sensu w przekazie tekstu czytający uaktywnia procesy wyższego rzędu – to powiązane ze sobą zdania i akapity prowadzą do rozumienia całego tekstu i odbioru jego komunikacyjnego znaczenia. Teoretycy czytania przyjmują założenie, iż w efekcie rozumienia dyskursu czytający tworzy model mentalny (Johnson-Laird 1983) lub model sytuacyjny (Kintsch 1998). Wśród specjalistów języka drugiego/obcego dużym zainteresowaniem cieszy się model czytania zaproponowany przez Kintscha (1998, 2005) zwany *konstruktywno-integratywnym* (ang. *Constructive-Integrative*). Zgodnie z tym modelem, tekst przetwarzany jest na czterech płaszczyznach: kodu powierzchniowego (ang. *surface code*), propozycyjnej bazy tekstowej (ang. *propositional textbase*), modelu sytuacyjnego (ang. *the situation model*) opartego na całej wiedzy o świecie czytającego i jego doświadczeniu oraz na płaszczyźnie danego gatunku tekstu (ang. *text genre*). W razie jakichkolwiek niepowodzeń w sferze procesów percepcji i rozumienia czytający próbują sobie z nimi poradzić przy użyciu odpowiednich strategii, które stanowią ważny mechanizm wykonawczy kontrolujący proces czytania w kontekście realizowanego celu (Kintsch 2005; Grabe 2009). Nauczyciel języka obcego powinien więc mieć świadomość, iż te wszystkie płaszczyzny odbioru dyskursu pisanego powinny być odpowiednio aktywowane w zadaniach, jakie towarzyszą pracy na tekstem w warunkach klasowych. Z punktu widzenia nauczania rozumienia tekstu w języku obcym i jego testowania, dużą wartość informacyjną ma także tzw. *The Landscape Model* (Linderholm i in. 2004). Mianowicie, podkreśla on różnice w przetwarzaniu tego samego tekstu przez różnych czytelników, jednocześnie wyjaśniając, że są one wynikiem dążenia do osiągnięcia odmiennych standardów spójności, zależnych od celów stawianych przez czytających oraz wiedzy, jaką indywidualni czytelnicy dysponują.

Podsumowując, założenie o wzajemnej zależności operacji na poziomach *dół-góra* i *góra-dół* prowadzi do uznania interaktywności czytania opierającej się na aktywizacji bardzo wielu ważnych procesów czytania, co w konsekwencji daje bardzo skomplikowany obraz tego zjawiska. Warto zauważyć, iż innym sugerowanym podejściem do kwestii czytania jest rozróżnienie pomiędzy danymi

pochodzącymi z tekstu oraz tymi, które pochodzą od czytelnika i mają charakter konceptualny (Graesser 2007).

Czytanie jako proces rozwojowy: nauka czytania a czytanie w celu uczenia się

Jednym z istotnych problemów będących przedmiotem wielu dyskusji w literaturze anglosaskiej – poświęconej umiejętności czytania w języku pierwszym i drugim – jest rozróżnienie pomiędzy uczeniem się czytania a czytaniem w celu uczenia się/uczeniem się z tekstu (ang. *learning to read vs. reading to learn/learning from text*). Same pojęcia bowiem wydają się sugerować występujące jeden po drugim etapy w nabywaniu i doskonaleniu umiejętności czytania (por. Chodkiewicz 2014). Rozróżnienie to jednak, jak z całą mocą podkreślają Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012), nie może być postrzegane jako prosta dychotomia, ponieważ oba procesy dotyczą rozwijania pewnych aspektów umiejętności czytania i wyraźnie, także czasowo, są ze sobą ściśle powiązane. W różnych sytuacjach, w zależności od wpływu takich czynników, jak: wiek uczącego się, etap edukacji, poziom biegłości językowej czy środowisko społeczne, funkcjonować będą z różną intensywnością i w innych uwarunkowaniach w kontekście języka rodzimego w przeciwieństwie do języka drugiego/obcego.

Warto uświadomić sobie, że w nauce czytania w środowisku języka rodzimego, drugiego i obcego, nawet jeżeli realizowane są podobne cele, nie zawsze odbywa się to w ten sam sposób. Zatem nauka czytania w języku rodzimym – poświęcona na wczesnym etapie opanowaniu alfabetu, rozwinięciu świadomości fonologicznej, przyswojeniu relacji pomiędzy znakami graficznymi i dźwiękami oraz płynnemu głośnemu czytaniu – prowadzona w środowisku szkolnym jednocześnie wykorzystuje wsparcie ze strony rodziny dziecka. W sytuacji przyswajania języka drugiego dzieci wprawdzie też zmierzają ku podobnemu celowi, jednakowoż muszą to zrobić w znacznie szybszym tempie, pomimo – zazwyczaj – wsparcia rodziny, ponieważ umiejętność ta jest im niezbędna w codziennej komunikacji w nowym społeczeństwie oraz w środowisku szkolnym, jako podstawa do podjęcia kursów immersyjnych. Osobom dorosłym umiejętność czytania w języku drugim potrzebna jest w celu realizacji potrzeb w pracy zawodowej lub dalszej edukacji (Bernhardt 1991). Natomiast uczący się języka obcego doskonałą umiejętność czytania w ramach niezależnego przedmiotu szkolnego lub zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, gdzie język stanowi narzędzie komunikacji i konceptualizacji wiedzy, co zapewnia zintensyfikowany kontakt z językiem docelowym (por. Chodkiewicz 2015).

Aby w pełni zrozumieć rolę etapu nauczania wczesnego czytania, warto odwołać się do poglądu Paris (2005), który twierdzi, iż należy odrzucić tradycyjne przekonanie, iż jest to okres zamknięty skupiony głównie na problematyce nauczania alfabetu, rozwijania świadomości fonologicznej oraz umiejętności głośnego czytania. Mimo że komponenty te można uznać za ograniczone (ang. *constrained*) w sensie takim, iż to one stanowią fundamentalne umiejętności w nauczaniu wczesnego czytania, umiejętność czytania od początku wymaga ciągłego doskonalenia wiedzy leksykalnej i rozumienia tekstu, co nie podlega żadnym ograniczeniom czasowym (ang. *unconstrained*). Rozumienie zdania, akapitu czy tekstu, nierozłączne elementy każdego aktu czytania – również tego na etapie początkowym, zyskują dominujące znaczenie w pracy z tekstem na wyższych etapach edukacji szkolnej i akademickiej, kładących nacisk na przyswajanie wiedzy oraz w doświadczeniach zdobywanych przez czytających poza kontekstem edukacyjnym przez całe życie. Opanowanie zatem komponentów ograniczonych, konieczne dla rozwoju czytania, nie gwarantuje rozwoju innych jego komponentów, chociaż ich automatyzacja pozwala czytającemu na efektywne przetwarzanie treści tekstu i uczenie się z niego.

Co więcej, niesłuszne jest określanie efektu czytania jedynie jako ogólnego zrozumienia tekstu, proces czytania bowiem, jak wspomniano, prowadzi niejednokrotnie do ukierunkowanej refleksji czytającego i pogłębiania jego wiedzy opartej na danym tekście. Grabe (2009) podkreśla, iż uczenie się jako aspekt czytania wymaga przede wszystkim syntezy informacji z tekstu lub kilku tekstów oraz zintegrowania jej z wiedzą posiadaną przez czytelnika. Czytanie na poziomie akademickim charakteryzuje też ewaluacja i krytyka odbieranych informacji, jaką podejmuje czytający, często w celu ich aplikacji. Każde zadanie czytelnicze może być też rozpatrywane z punktu widzenia jego odbioru emocjonalnego, motywacji czytającego oraz zainteresowania danym tekstem lub tematyką (por. Chodkiewicz 2016).

Pojęcie czytania w celu uczenia się czy uczenia się z tekstu często odnoszone jest do dyskursu o charakterze akademickim, tak więc głównie do czytania tekstów ekspozycyjno-informacyjnych, których odbiór cechuje duża odmienność w porównaniu z tekstami narracyjnymi, czytany najczęściej dla przyjemności. Badania empiryczne dowiodły, iż osoby czytające tekst ekspozycyjny wyjątkowo starannie podchodzą do analizy jego zawartości treściowej, ponieważ jednocześnie dokonują ewaluacji swojej wiedzy w danym zakresie. Zaobserwowano również, że w wypadku stwierdzenia braków w swojej wiedzy,

czytający ze szczególną uwagą powtarzali zawartość informacyjną odpowiednich fragmentów przeczytanego tekstu w celu uzupełnienia wiedzy. Procesy monitorowania informacji w czytany tekście, dokonywanie inferencji czy przewidywanie co do pojawienia się nowych treści wymagają sprawnie działającej pamięci roboczej, zarówno w warunkach języka drugiego, jak i obcego (Linderholm i van den Broek 2004; Navarez i in. 1999).

Warto zaznaczyć, iż problem czytania w celu przyswajania wiedzy może być rozpatrywany ogólnie w odniesieniu do kontekstu akademickiego, a także specyficznie w odniesieniu się do danej dyscypliny wiedzy i jej charakterystycznego dyskursu. Badania empiryczne dotyczące czytania w zakresie historii, biologii, nauk ścisłych czy matematyki wyraźnie pokazały odmienne sposoby konceptualizacji wiedzy dyscyplinarnej, co znajduje odbicie w używanych formach leksykalno-gramatycznych, w tym w terminologii, czy w strukturach retorycznych reprezentujących daną dyscyplinę. Zaobserwowano także, iż dyskurs specjalistyczny sprawia trudność w odbiorze osobom niebędącym ekspertami w danej dziedzinie, np. uczniom w porównaniu z nauczycielami (Shanahan 2009). Specjaliści zainteresowali się funkcjonalną analizą języka tekstu jako wsparciem dla rozwijania przez uczniów efektywnego czytania tekstów w zakresie przedmiotów szkolnych (Fang i Schleppegrell 2010). Idąc za ogólnym postulatem, Martin (2013) podkreśla, iż zrozumienie funkcjonowania języka w zakresie danej dyscypliny wymaga szczegółowej analizy jego wszystkich podsystemów – fonologicznego/graficznego, leksykalno-gramatycznego, semantycznego oraz zrozumienia ich roli w tworzeniu znaczenia tekstu, znaczenia konceptualnego i interpersonalnego. Dużą wagę też ma opanowanie elementów leksykalnych (ich definicje i gęstość semantyczna), użycie metafory gramatycznej (np. frazy nominalnej i sekwencji wyrazowych) oraz kompozycja tekstu.

Mówiąc o procesie rozwojowym w czytaniu, należy brać pod uwagę fakt, że dotyczy on wieloletniego okresu doskonalenia tej umiejętności w szeroko rozumianej warstwie językowej oraz komunikacyjnej, również w sensie budowania wiedzy w rozmaitych dziedzinach naszego życia poprzez kontakt z tekstem pisanym, co wyraźnie pokazuje, jak ważne miejsce w nauce języka obcego powinien zajmować *input* językowy pojawiający się w ramach zadań w czytaniu.

Czytanie jako proces celowy i strategiczny

Jak ogólnie wiadomo, wykonywanie zadania opartego na czytaniu tekstu jest czynnością, w której czytający wykorzystuje wszelkie swoje kompetencje, realizując określony

cel, co wymaga nie tylko czasu i wysiłku, ale także zastosowania odpowiednich strategii zdecydowanie podnoszących efektywność czytania. Działanie strategiczne oznacza świadome podejmowanie przez czytającego czynności w celu zwiększenia poziomu zrozumienia tekstu oraz efektywnego monitorowania jego przetwarzania w celu realizacji postawionych celów. Strategie mają charakter globalny lub lokalny, dają czytającemu możliwość kontroli nad wykonywanym zadaniem, a czytający nie tylko decydują o tym, jakich strategii użyć, ale również kiedy, gdzie i w jaki sposób (Chodkiewicz 2013, Janzen 2001, Koda 2005).

W literaturze przedmiotu obecne są odwołania do bardzo wielu taksonomii czytania, a niektóre z nich wyraźnie nawiązują do klasycznego podziału strategii uczenia się języka na metakognitywne, kognitywne oraz socjofektywne, które odnoszone są do wszystkich sprawności językowych (np. Oxford 1991). Na tego typu ogólnej klasyfikacji rozwinęła swoją taksonomię strategii czytania Ediger (2006), a w jej opisie strategii metakognitywne i kognitywne reprezentują działania specyficzne dla osób czytających w języku drugim. Pierwsze – strategie zorientowane na ocenę jakości tekstu w stosunku do wyznaczonego celu oraz realizację tego celu, a także na monitorowanie rozumienia tekstu i radzenie sobie z ewentualnymi problemami w jego odbiorze. Drugie – obejmują także strategie nazwane *strategiami uczenia się z tekstu*, takie jak: refleksja nad czytany tekstem, zaznaczanie tekstu, parafrazowanie lub robienie notatek. Strategie kognitywne stanowią liczną grupę i mają szeroki zasięg działania. To strategie odpowiedzialne za interakcję czytającego z autorem (np. interpretacja tekstu, tworzenie modelu mentalnego), stosowanie różnych rodzajów czytania (np. czytanie dla głównych myśli, selektywne dla wyszukania informacji, czytanie dokładne) oraz strategie wspomagające czytającego w wykorzystaniu jego wiedzy oraz znajomości struktury danego typu tekstu. Liczna grupa strategii dotyczy przetwarzania tekstu na poziomie leksykalnym, włącznie z analizą fonetyczną, morfologiczną i semantyczną problematycznego wyrazu, jego tłumaczeniem na język rodzimy, ignorowaniem go lub sprawdzaniem w słowniku.

Inna ciekawie skategoryzowana taksonomia strategii czytania została zaproponowana przez McNamara i in. (2007). Jak zapewniają autorzy, u jej podstaw leżą przesłanki teoretyczne i wyniki badań empirycznych dotyczących specyficznie procesu czytania. Zdefiniowane strategie obejmują cztery główne płaszczyzny. Pierwsza z nich to strategie przygotowujące do czytania określonego tekstu, przede wszystkim związane z precyzowaniem celów czytania. W kolejnej fazie, w trakcie przetwarzania tekstu,

czytający wykorzystuje strategie w celu interpretacji wyrazów, zdań, głównych myśli, np. poprzez ponowne czytanie, parafrazowanie, zaznaczanie, komentarze, łączenie różnych elementów tekstu, czytanie tekstu z dużą dokładnością czy wykorzystanie posiadanej wiedzy o budowie retorycznej danego tekstu. Jako trzeci typ strategii autorzy wymieniają strategie wychodzenia poza tekst, które związane są z generowaniem pytań przez czytającego, głośnym myśleniem, wizualizacją, stymulowaniem wyobraźni oraz korzystaniem z dodatkowych źródeł informacji. Ostatnia grupa strategii służy organizacji, restrukturyzacji i syntezy materiału tekstowego przy wykorzystaniu wybranych informacji, np. różnego rodzaju zadań pisemnych, streszczenia lub użycia organizatorów graficznych (McNamara i in. 2007:467).

Uwagi końcowe

Rozwijanie umiejętności czytania w języku obcym niewątpliwie zajmuje szczególne miejsce w nauce języka obcego, gdyż wpisuje się w akceptowaną współcześnie kulturę tekstu, która wymaga od osób kształcących się czy wykonujących pracę zawodową, posługiwania się tekstem pisany w jego różnych formach, takich jak tekst tradycyjny lub elektroniczny, czytany z kartki papieru, ekranu monitora, tabletu lub ze smartfona. Literatura anglojęzyczna poświęcona temu zagadnieniu obfituje w dyskusje na temat teoretycznych modeli czytania, w których na przestrzeni ostatnich lat podejmowano kolejne próby identyfikowania i opisu podstawowych komponentów i mechanizmów przetwarzania i rozumienia tekstu przez osoby reprezentujące różne poziomy biegłości w czytaniu. Teoretyczne przesłanki i nowe uwarunkowania edukacyjne niewątpliwie stawiają nauczycielom języków obcych nowe wymagania co do wypracowania optymalnych rozwiązań praktycznych w doskonaleniu umiejętności czytania, poprzez prawidłowy dobór zadań, które będą gwarantować uczącym się podniesienie poziomu ich kompetencji językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, P. A., The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012) *Reading into the Future: Competence for the 21st Century*. W: *Educational Psychologist*, nr 47, 259-280.
- Barnett, M. (1989) *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bernhardt, E. B. (1991) *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Birch, B. M. (2000) *English L2 Reading: Getting to the Bottom*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Chodkiewicz, H. (2013) Reading as a Purpose-Driven Process: Taking an L2 Reader Perspective. W: D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert (red.) *Investigations in Teaching and Learning Languages*, Springer, International Publishing Switzerland, 79-95.
- Chodkiewicz, H. (2014) Explaining the Concept of 'Reading to Learn': A Way Forward in Exploring the Issues of L2/FL Reading Competence. W: H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska. (red.) *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 238-255.
- Chodkiewicz, H. (2015) On a Continuum between Content and Language in CBI/CLIL-oriented Settings. W: H. Chodkiewicz (red.) *Towards Integrating Language and Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JPII, 11-28.
- Chodkiewicz, H. (2016) Why L2 Readers Cannot Play a Psycholinguistic Guessing Game. W: D. Gałajda, P. Zakrajewski, M. Pawlak (red.) *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 105-120.
- Fang, Z., Schleppegrell, M.J. (2010) *Reading in Secondary Content Areas: A Language-Based Pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press,
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
- Graesser, A. C. (2007) An Introduction to Strategic Reading Comprehension. W: D. S. McNamara (red.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-26.
- Janzen, J. (2001) Strategic Reading on a Sustained Content Theme. W: J. Murphy, P. Byrd (red.) *Understanding the Courses we Teach*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, 369-389.
- Johnson-Laird P. N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension*. New York: CUP.
- Kintsch, W. (2005) An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension. The CI Perspective. W: *Discourse Processes*, nr 39 (2), 125-128.
- Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: CUP.
- Komisja Europejska (2011) *Nauka czytania w Europie: kontekst, polityka i praktyka*.
- Linderholm, T., Virtue, S., Tzeng Y., van den Broek, P. (2004) Fluctuations in the Availability of Information during Reading: Capturing Cognitive Processes using the Landscape Model. W: *Discourse Processes*, nr 37 (2), 165-186.
- Martin, J.R. (2013) Embedded Literacy: Knowledge as Meaning. W: *Linguistics and Education*, nr 24, 50-63.

- McNamara, D.S., Ozuru, Y., Best, R., O'Reilly T. (2007) The 4-pronged Comprehension Strategy Framework. W: D.S. McNamara (red.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum, 465-491.
- Narvaez D., Van Den Broek, P., Ruiz, A. B. (1999) The Influence of Reading Purpose on Inference Generation and Comprehension in Reading. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 91(3), 488-496.
- OECD (2009) *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Paris, S. G. (2005) Reinterpreting the Development of Reading Skills. W: *Reading Research Quarterly*, nr 40 (2), 184-202.
- Pearson, P. D. (2009) The Roots of Reading Comprehension Instruction. W: S. E. Israel, G. G. Duffy (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 3-31.
- Perfetti, C. A. (1995) Cognitive Research Can Inform Reading Education. W: *Journal of Research in Reading*, nr 18 (2), 106-115.
- Perfetti, C. A. (2007) Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. W: *Scientific Studies of Reading*, nr 11 (4), 357-383.
- Perfetti, C.A., Stafura, J. (2014) Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. W: *Scientific Studies of Reading*, nr 18, 22-37.
- Shanahan, C. (2009) Disciplinary Comprehension. W: S. E. Israel and G.G. Duffy (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 240-260.
- Snow, C. (2002) *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Science and Technology Policy Institute Rand Education.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Stanovich, K. E. (2000) *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford.

DR HAB. HALINA CHODKIEWICZ, PROF. UMCS
 Kierownik Zakładu Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego
 w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
 w Lublinie. Jej prace badawcze dotyczą m.in. rozwijania sprawności czy-
 tania, akwizycji i nauczania słownictwa obcojęzycznego oraz strategii
 uczenia się języków.

From specialized content to popularized content, or: the challenge of specialized communication to laypeople!

BIRTHE MOUSTEN

Reading, communication and writing used to be standard, basic skills required from every learned person. Facts and fiction used to be two opposites. However, some of the post-factual trends that have emerged as companions to the ubiquitous use of Facebook, the YouTube avalanche, and quick communication such as smartphone texting devices, twitter, etc., show that information and infotainment are increasingly difficult to separate.

Reading maketh a full man, conference a ready man and writing an exact man (Bacon 1625:27)

It used to be the way that specialized content involved specialized people who created specialized language for a specialized audience. Non-specialized writers only minimally required specialized language when communicating with non-specialists. For centuries, these two statements seemed to be two inter-dependent simple truths.

The increasing gap, however, between specialists and non-specialists calls for communication of specialized content to non-specialized readers. Who should then convey such content? And on which background? Many claim that specialists are not able to bridge the gap, because they get caught in knitty-gritty details and use nerdy language. Others claim that non-specialized writers cannot do it, because they do not know the specialized content. So, creating specialized content is a challenge whenever the content has to be communicated to non-specialists.

A researcher from the Southern Denmark University, Charlotte Wien, together with the editor of a local Danish newspaper set out to test this dilemma. They made an experiment where 10 researchers were paired with 10 journalists with the mission to write a popular science article

for the newspaper. The sad result was that not one pair came up with an article that was accepted by the newspaper editor. According to the researcher, the news criteria that had to be fulfilled made researchers take a retreating role in the projects; and according to the editor, the articles did not render anything that could not be googled in a couple of minutes. The texts lacked facts and in-depth insights and contained far too much small-talk (Forskerforum 2016:11).

Generally, researchers are often blamed for not communicating their research to a broad audience. Against the backdrop of the experiment described above, it is maybe not surprising that researchers often think that they are misunderstood by the media and that their research is pared down to something elementary, which in turn may result in credibility problems in their academic environments.

In most places, there is also the problem of the impact factor (Forskerforum 2016:10-11), which means that if articles are not peer reviewed, they will not count as academic production, which in turn may mean that the researchers do not get any credits for their articles. Therefore, many researchers see writing for non-specialists as a waste of time.

The comment from the editor in the example above was that the journalists involved had underestimated the complexity of the discipline of science communication for a broad audience, which requires more experience and insight on the part of the journalists than what would normally be expected (Forskerforum 2016:11).

So the question I want to pursue in this article is which methods may be used to bridge the void between professional audiences and non-professional audiences, and in turn comment on some of the possibilities and pitfalls of using popular writing methods in connection with the communication of specialized language.

Degree of professionalism

The communication of specialized issues takes place by different professional groups with different interests. A researcher of nanotechnology has a basic interest in publishing the findings of new nanotechnological results and to discuss the validity and use of these results with peers. A producer of nanotechnology-based data storage is interested in using the results of nanotechnological research for applied solutions. They are both interested in nanotechnology and in communicating their field, but to different groups with different interests, either professional and semi-professional groups, or occasionally laypeople. Although both need to communicate their knowledge, the researcher tends to stick to very informative – and objective – means of communication, whereas the nanotechnology-based, data-storage producer would also lean on more directive and phatic and subjective elements in the communication process.

Need for knowledge and knowhow

In professional writing across professions, there is a need for special knowledge and knowhow. If somebody wants to go walleye fishing, there is a need to know about walleye lures and walleye fishing sites. Any writer who would venture into this topic, would have to know exactly what the audience of the text would like to know. Far too often, texts are filled with information the writers want to give rather than what the readers would like to know.

A specialized writer

Any professional community would often either depend on skilled subject-writing members or specialized writers. Many job adverts for especially TechCom writers look for either a professional with an added communicative skill or a specialist writer with a knack for looking into professional contexts. According to Truity, a California-based publisher of personality and career assessments: *Some*

technical writers begin their careers not as writers, but as specialists or research assistants in a technical field. By developing technical communication skills, they eventually assume primary responsibilities for technical writing (Truity 2016).

Truity also writes on the website that it might be the vice versa situation that a technical writer develops content skills to make professional communication. Which ever way, the road to becoming a technical (or professional) writer is not straightforward. It takes a combination of professional knowledge of the field and its details as well as of communication. On their website, they define technical communication skills as the language used in the field coupled with the knack of writing for different audiences and a bit of imagination, too. Not to forget the skill and willingness to work with other writers, editors, illustrators and other groups in a team (Truity 2016).

A genre for a communicative purpose

The need for specialized knowledge and knowhow to answer the readers' questions should determine the organization of the communication around facts, procedures, processes and results. In the walleye example above, the walleye fishermen would benefit from an instructive genre of some kind, maybe a direct instruction or an instructive blog. It follows that specific groups with specific interests would benefit from reading a familiar genre with genre moves that would fulfil their need for information. The more efficient and clear-cut a genre is, the better its readers will understand the information given, specialized or not. This does not mean that there is no room for improvisation. Newton's "Optics" was written in a form that was – at the time – accepted as a genre of specialized writing, but today would be considered very free, if not downright lacking a serious background, as when he wrote about an experiment that: *When I was trying this, a Friend coming to visit me, I stopp'd him at the Door, and before I told him what the Colours were, or what I was doing; I asked him, Which of the Whites were the best, and wherein they differed?* (Newton 1721:133).

Today, the requirements for obeying genre conventions are much stricter. Researchers who do not follow the basic genre features, do not make their way into journals or books.

Specialized structures across genres

A professional speech community requires a more abstract level of reading because of the quest for information, knowledge and insight rather than action. Thus, the move to a scientific or professional world, for instance,

will involve more abstract thinking. Abstractness in specialized writing does not agree well with narrative genres. Therefore, most specialized language, jargon and specialized genre structures are better suited to its audiences, because combined these contribute to ease of reading, economy of language and clarity of the issue and not least precision. Let us just for a moment muse on the use of one element of specialized writing; the much-hated passive form. Edling, for instance, claims that the passive form is better suited for approaching an adult natural science academic prose (Edling 2006:133). Also in non-academic, but still professional, specialized-language circles, the passive structure would be the natural choice. For instance, the decommissioning of an out-of-date windfarm would be written without any specific agents to perform the tasks. Specific agents would only be assigned if specific tasks should be performed, say the *Electricals* section would call for electricians to perform the job. This is in most cases so obvious that the style would still be written in a passive form, because the alternative would be maybe 200 sentences stating the *electrician* as the forced subject or as a *by*-passive. In other cases, the designation of specific agents would be downright wrong or dangerous because of requirements for competences needed to perform the task that would be unknown at the time of writing. Another fallacy would be to give certain professional groups access rather than others. Focus should be on the process, the procedure or the result, which would request certain linguistic structures to cater for a professional context.

Register in specialized language

We still need to talk about register: the terminological, lexicographic and textual-linguistic features. Such features are today found by means of software applications used to datamine and categorize text and context according to certain objectives. Corpus linguistics, i.e. the compilation of electronic text corpora and subsequent software processing, is used for identification, documentation and efficiency in specialized language studies. Biber and Conrad (2016:2), for instance, explain in their book that: (...) *register perspective combines an analysis of linguistic characteristics that are common in a text variety with analysis of the situation of use of the variety.*

This approach is useful in many contexts across the genre moves of a text as well as for modern-day search-engine-optimization (SEO) purposes, which for the lexicographic variety requires trickled-down core terminology. Therefore, the need to get used to the register of a field is a fundamental requirement in specialized-language contexts.

Doubts about specialized language

However, the market for communication services is full of people who claim that professional knowledge can be communicated in much the same way as non-professional knowledge. The claim is that many of the same tools that are used in journalistic and literary circles can be used to spice up specialized writing: the rhetorical perspective, the journalistic perspective and the literary perspective. I claim that each perspective can easily fail because there is a fundamental clash of communication when specialized writing is coupled with a non-specialized perspective.

The rhetorical perspective creates much better specialized writing, the argument goes. However, classical rhetorics where the ideal is argumentation, and in turn persuasion, is fundamentally wrong in most specialized writing. A company that wants to sell special screws, for instance will not be taken seriously if it adds too much of a persuasive approach. Either a special screw is needed or it is not.

The journalistic perspective creates a text with an angle of approach, the argument goes. In a specialized context, an angle of approach would sometimes be adequate, but sometimes it would remove focus from the real issue. Pontoppidan and Graae (2016:59-61) suggest using the story of a pig trial to prove the function of receptor-ligand 238. However, this way of using an analogy would create a story about the pig's end of life, not about the function of receptor-ligand 238. But this does not exclude analogies as a tool to convey knowledge of science. Using the story of Benjamin Jesty and why milk maids never got smallpox because of their exposure to cowpox is a good example to explain the basic idea of vaccination (Skydsgaard 2014; Rosenheck 2005). The journalistic angle of approach, however, risks skewing the purpose of the text if it is not real or directly pertinent to the issue.

The literary perspective may create the link to understanding specialized content by adding a narrative device, the argument goes. This may work, if it is done right. However, the purpose of a literary text is normally to be the starting point for interpretation, which is exactly what must not take place in a specialized context. If an analogy, a metaphor, storytelling, a fairy tale or a saying is used for illustration, the writer must be absolutely certain how it would be construed. That said, scientists use such devices to explain complex technical and scientific issues. As when Newton discussed how light worked and how it could be misinterpreted and misunderstood by using the analogy of our dreams messing up our mind or how we would see things differently by pressing our eyes. The analogy was used to understand the danger of

misinterpreting light by just looking at it. The analogy was thus used as an analogy of warning and not used to carry the content and the proof.

Translation of specialized texts

Translation is a special point when it comes to specialized language. The *lingua franca* of almost all specialized speech communities today is English, and translation plays a huge role. With its need for precision, specialized language still requires a human mind to make the link from Language 1 to Language 2.

There is another problem with the language of science: even if it is new terminology, it tends to develop differently in different languages and cultures. Freixa (2006) states that: *Experts may have different terminologies for the same concepts, or there may be a terminological battle in the coinage of new inventions.*

Within search-engine-optimization terminology, for instance, the English words *crawler* and *spider*, which are synonyms in the first place, would travel in different ways into different languages. In Spanish, the English terms would compete or co-occur with the local terms *rastreador* and *Araña* (Jensen et al. 2012:29). In other places, there might not be any competition at all between the local and the globalized terms. Language use develops in different ways.

Moreover, the idea that technical and scientific language is culture-neutral is a misunderstanding. Especially, the applied sciences tend to develop in different ways depending on the cultural traditions, geographical differences and development in the society in question.

Conclusion

Reading maketh a full man; conference a ready man and writing an exact man. May I attempt a modern interpretation? Reading creates wisdom. Dialog is the basis for action. Writing calls for precision. If writing is not precise in a specialized context, it lacks detail and the information in it can be googled in a couple of minutes. Specialized speech and interest communities' primary goal is dissemination of knowledge and knowhow about their field. All other communicative goals have to serve that primary goal. Modern-day infotainment practices are interesting but dangerous. They tend to mix up information and infotainment. If infotainment skews the informative goal of professionalized practices, the professionals or researchers involved will withdraw from the communication forum. The result is specialized content that is not communicated well, or content that will suffer from what is termed with a new phrase – actually Oxford Dictionary's word of the year 2016 (Flood 2016) – *post-truth*, which is defined as

relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief. (Oxford Dictionary 2016). A trend so strong that it creates the word of the year must definitely stir a world that is totally dependent on truth behind the information and knowledge conveyed.

Prezentowany artykuł *From specialized content to popularized content, or: the challenge of specialized communication to laypeople!* dotyczy zagadnień związanych z komunikacją w środowisku specjalistów, w którym używany jest język branżowy. Komunikacja w języku specjalistycznym ma na celu przede wszystkim wymianę informacji w określonej dziedzinie lub popularyzację określonej wiedzy. Wszystkie inne aspekty tej komunikacji powinny być podporządkowane temu nadrzêdnemu celowi.

Autorka artykułu zwraca uwagę na specyficzne trudności związane z komunikowaniem specjalistycznych treści w języku obcym, zwłaszcza szerszemu odbiorcy. Zwraca też uwagę na elementy, które mogą decydować o skuteczności takiej komunikacji, zadając sobie pytanie szczególnie o to, kto takie treści powinien przekazywać i w jaki sposób.

Przekazywanie specjalistycznych treści odbiorcom, którzy nie są specjalistami w danej branży stanowi wyzwanie szczególnie dziś, w dobie *infotainment* (z ang. *information* i *entertainment*). Takie podejście zastosowane do komunikacji w kontekście specjalistycznym jest niebezpieczne – walor „rozrywkowy” tekstu jest często przedkładany nad precyzję przekazu, co powoduje, że wartość informacyjna tekstu jest znikoma.

Treści zawarte w artykule zostały także zaprezentowane podczas wykładu *Specialized Language for Specialized Audiences – 6 do's, 3 don'ts and a special point!*, który autorka artykułu wygłosiła podczas konferencji *Języki do zadań specjalnych* w Warszawie we wrześniu br. Cały wykład można zobaczyć na stronie internetowej: <https://www.youtube.com/watch?v=UONy18Q-i5Q>

BIBLIOGRAPHY

- Bacon, F. (1625) Quotation from *Essays – Of Adversity*. W: *The Oxford Dictionary of Quotations*. Oxford: Oxford University Press, 27:18.
- Biber, D. and Conrad, S. (2009) *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edling, A. (2006) Abstraction and Authority in Textbooks: the Textual Paths Towards Specialized Language. W: *Acta Universitatis Upsaliensis*. Uppsala University.
- Flood, A. (2016) 'Post-truth' Named Word of the Year by Oxford Dictionaries. W: *The Guardian*. 15 November.
- Forskerforum (2016) Journalister – nogle ligner os selv, resten er dumme [Journalists – some look like ourselves, the rest are not too clever]. W: *Forskerforum*, nr 299, 10-11.
- Freixa, J. (2006) Causes of Denominative Variation in Terminology: A Typology Proposal. W: *Terminology* 12.1: 51-77.
- Jensen, V., Mousten, B. and Laursen, A.L. (2012) Electronic Corpora as Translation Tools: A Solution in Practice. W: *Communication and Language at Work*, vol. 1, nr 1.
- Newton, I. (1721) *Opticks: Or, A Treatise of the Reflections, Refractions, Inflections and Colours of Light*. London: Printed for William and John Innys at the West End of St. Paul's.
- Oxford Dictionary (2016) 'Post-truth' as search word. [online] [dostęp 16.11.2016] <<https://en.oxforddictionaries.com>>.

- Pontoppidan, Ch., Graae, A.I. (2016) *Giv teksten liv* [Add Life toTexts]. Samfundslitteratur.
- Rosenheck, J. (2005) Safe Smallpox Inoculations. W: *Doctor's Review*, [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://www.doctorsreview.com>>.
- Skydsgaard, M. (2014) *Store opdagelser: Kokopper og vaccination* [Great inventions: cowpox and vaccination]. W: *videnskab.dk* [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://videnskab.dk>>.
- Truity (2016) *Technical Writer* [online] [dostęp 16.11.2016] <<http://www.truity.com/career-profile/technical-writer>>.

DR BIRTHE MOUSTEN Od 1992 r. wykładowca na uniwersytetach w Aarhus (AU), Aalborg (AAU), Kopenhadze (KU) oraz University of Southern Denmark (SDU) w Danii. Obroniła pracę doktorską w dziedzinie przekładu. Certyfikowany tłumacz języka angielskiego (z duńskiego) w zakresie języka specjalistycznego, prawnego i technicznego oraz przekładów literackich. W swojej działalności naukowej zajmuje się przekładem, dydaktyką przekładu, leksykografią, językoznawstwem korpusowym, a także komunikacją interkulturową i kulturoznawstwem. Uznany prelegent i uczestnik wielu projektów badawczych (m.in. projektu dotyczącego tłumaczeń na język eskimoski prowadzonego przez Uniwersytet w Nuuk na Grenlandii).

O przekazywaniu znaczenia i nauczaniu słownictwa na lekcji języka obcego

ŁUKASZ KOPACZ

Słownictwo odgrywa kluczową rolę w procesie nabywania języka. Porozumiewanie się jest możliwe już za pomocą pojedynczych wyrazów, a znajomość nawet najprostszych zwrotów w niektórych sytuacjach (*Au secours!*) może się okazać zbawienna (Rück 1993:129). Za główne źródło zakłóceń w komunikacji odpowiedzialny jest niedostateczny zasób leksykalny (Komorowska 2005:151). W niniejszym artykule zaprezentowano wybrane techniki nauczania słownictwa wykorzystywane na lekcji języka obcego. Rozważania te poprzedzono omówieniem pojęcia *znaczenie*, którego poznanie powinno stanowić punkt wyjścia przy wyborze technik semantycznych stosowanych na lekcjach.

Znaczenie i jego rodzaje z perspektywy nauczania i uczenia się języka obcego

Znaczenie powinno zajmować szczególne miejsce w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, co w sposób niezwykle trafny obrazuje Wierzbicka (1996:3). *Uczenie się języka bez odniesienia do znaczenia* porównuje wspomniana autorka do *uczenia się znaków drogowych pod kątem ich właściwości fizycznych (ile ważą, jakim rodzajem farby zostały pomalowane itd.)* lub do *analizowania struktury oka bez odniesienia się do widzenia*¹. W językoznawstwie istnieje wiele, niekiedy przeciwstawnych, nurtów skupiających się na badaniu znaczenia. W koncepcji semiotycznej znaczenie jest powiązane ze znakiem (zob. de Saussure 1931; Ogden i Richards 1923). Znak językowy jest dwuwarstwowy i łączy w sobie wyobrażenie o danym obiekcie z formą dźwiękową (de Saussure i in. 1931/2001:77-78). Znaki językowe symbolizują myśli, które z kolei odnoszą się do danych obiektów (Ogden i Richards 1923:11). W podejściu behawiorystycznym znaczenie utożsamiano z zachowaniem. Zdaniem behawiorystów, to właśnie zachowanie ludzi ujawnia, jak należy rozumieć określone grupy wyrazowe i zwroty (por. Grzegorzczak 2011:20-21). Według podejścia behawiorystycznego, znaczenie definiowane jest jako sposób,

w jaki ludzie reagują po usłyszeniu danego wyrazu, zwrotu bądź zdania (tamże). Inną koncepcję postrzegania znaczenia zaproponował Wittgenstein (1978), akcentując wyraźnie, iż znaczenie wyrazów, zwrotów czy zdań należy charakteryzować bezpośrednio w odniesieniu do ich użycia. Teoria *znaczenia jako użycia* pozwala dostrzec przede wszystkim efekty znaków językowych, jednak pomija m. in. ich relację z rzeczywistością (Schippan 1984:129). Zgodnie z tą koncepcją, wyrazy nie pełnią funkcji etykiety dla obiektów rzeczywistości, lecz zależą od pojedynczych osób i grup społecznych, przez które są używane i rozumiane (tamże).

W językoznawstwie funkcjonuje wiele klasyfikacji pojęcia *znaczenie*. W niniejszym artykule scharakteryzowano tylko wybrane aspekty tego pojęcia, takie jak: *znaczenie leksykalne* bądź *denotacyjne*, *znaczenie konotacyjne*, *znaczenie zdania*, *znaczenie całej wypowiedzi*, *znaczenie mówcy* oraz *znaczenie pragmatyczne*. Dodać należy, iż właśnie te elementy przywoływane są najczęściej w klasyfikacjach prezentowanych w literaturze przedmiotu².

Znaczenie denotacyjne bądź leksykalne to znaczenie, jakie przypisuje się zazwyczaj poszczególnym wyrazom i zwrotom (por. Schlaefer 2002:24). Znaczenia leksykalne są – jak zaznacza Löbner (2015:43) – zapisywane

w umyśle człowieka. Schmidt (1986:16) uważa, że znaczenie znajduje się „wewnątrz” danego słowa, jest jego materią. „Szatą” danego wyrazu jest natomiast jego zapis graficzny bądź dźwiękowy. Znaczenie konotacyjne dotyczy właściwości stylistycznych wyrazu. Czasowniki takie, jak np. *ić, wędrować, spacerować, maszerować, łązić*, dotyczą chodzenia, jednak wywołują różne skojarzenia u odbiorców (Lewis 2002:79-80). Uczący się języka często zakładają, że obce słowo ma swój dokładny odpowiednik w języku ojczystym. Znaczenie nie jest jednak tylko odniesieniem do danego obiektu rzeczywistości, nie jest też tylko wyobrażeniem o takim obiekcie (Schmidt 1986:13). Za znaczeniem kryją się *emocje i pragnienia, zamiary i dążenia* (tamże 18-19). Jeśli chodzi o przyswajanie nowych słów i zwrotów, Wittgenstein (1978:64) mówi o pewnego rodzaju *przeżywaniu* i łączeniu ich z emocjami. Gdy dziecko usłyszy np. *Dość tych słodyczy na dzisiaj*, może się u niego pojawić irytacja, złość, gniew itp. (tamże). Ullmann (1972:58) konfrontuje użycie pełnego emocji słowa *jaskółka* w wierszu z „jałowym” użyciem tego wyrazu przez ornitologa.

Słowa – zbudowane z głosek/liter – to samodzielne elementy języka, które mogą występować i w izolacji, i jako części zdań czy tekstów (Schlaefler 2002:15-16). Znaczeń leksykalnych – jak zaznacza Löbner (2015:43) – trzeba się uczyć po to, aby rozumieć zdania. Na znaczenie zdania wpływ mają poszczególne słowa oraz ich lokalizacja w tym zdaniu. O tym, jak należy zinterpretować dane zdanie bądź całą wypowiedź, decyduje znaczenie pragmatyczne. Zdanie *Obawiam się, że on jest teraz na spotkaniu* może być równoznaczne z *On nie może teraz z Panem rozmawiać* (Lewis 2002:82). Wypowiedzi *Zieh dich warm an!* czy *Mach dich auf etwas gefasst!* odbiorca może zinterpretować albo jako radę, albo jako ostrzeżenie od rywala, np. przed stoczeniem pojedynku.

Kontekst

Niemiecki logik, matematyk i filozof, Gottlob Frege, twierdził, że nie powinniśmy pytać o znaczenie wyrazu w postaci odizolowanej, lecz zawsze w odniesieniu do konkretnego zdania (Wallace 1972:219). Język jest – jak podkreśla Langacker (1987:155) – przyswajany i używany w kontekście. Kontekst umożliwia zrozumienie, jak dany element leksykalny funkcjonuje w procesie komunikacji (por. Schmidt 1986:10). Jeśli kontekst jest nieznan, a wymiana informacji między osobami uczestniczącymi w komunikacji (np. między autorem tekstu a czytelnikami) zaburzona, pojawia się destabilizacja znaczeniowa (por. Gibbs 1999:47). Aby móc wyjaśnić znaczenie słowa czy zwrotu, trzeba znać kontekst jego użycia³. Dzięki temu

można rozszyfrować nieznanne słowa pojawiające się w tekstach analizowanych na lekcji języka obcego. Taka umiejętność jest bardzo przydatna podczas egzaminów z danego języka, kiedy nie wszystkie wyrazy są znane zdającym.

Wśród uczniów można nierzadko zauważyć nieprzeżywanie wagi do wyrażen, które pojawiły się wcześniej na lekcjach języka obcego (Müller 1994:50). Praca z leksyką już znaną jest jednak zasadna. Uczący powinni zatem zwracać swoim podopiecznym uwagę na fakt, iż niektóre zwroty mogą mieć zupełnie odmienne znaczenia w różnych kontekstach, np. *a coach* jako *a vehicle* lub jako *an instructor* albo *a trainer* (tamże). Niemiecki wyraz *krass* ma zarówno znaczenie pozytywne (*Der Ausflug war geil! Voll krass!*), jak i negatywne, gdy oznacza pewną skrajność (*Ich bin enttäuscht von dir. Dein Benehmen war einfach zu krass für mich!*). To samo dotyczy słowa *Hammer*, np. *Der Ausflug war der Hammer!* oraz *Sie zieht sich zehnmal am Tag um. Das ist der Hammer!* Kolejnym przykładem może być słowo *super*, które niekoniecznie wiąże się z czymś pozytywnym – *Ja, echt super!*

Aspekty kulturowe

Słownictwo każdego języka jest głęboko osadzone w kulturze. Leksyka scala się z *konwencjami, normami i rytuałami* obowiązującymi w danej kulturze (Mihulka 2009:48). Słownictwo używane w danym języku Sapir (1921/1972:194) określa mianem *śluzącego* tej właśnie kultury, gdyż ona się w nim odbija. Rozwój języka jest zatem ściśle powiązany z historią danej kultury (tamże). Proces przypisywania znaczenia nie jest jednak zabiegiem prostym, dającym się sprowadzić tylko do denotatywnego odpowiednika danego słowa. Konieczne jest zatem, zdaniem Dakowskiej (2001:71), promowanie wśród uczniów wrażliwości na obecność i odmienną innych kultur. Zabieg ten pozwoli na wyrobienie w uczniach nawyku uwzględniania podczas recepcji obcojęzycznych tekstów tła kulturowego słów i kontekstu konkretnego ich użycia. Dla przykładu można podać takie zdania w języku niemieckim, jak np. *Ich bin stolz, Deutscher zu bin* (sic!)⁴ czy *Ich hab' die Haare schön*⁵. Zwroty te w mowie codziennej są często modyfikowane i dostosowywane do danej sytuacji, np. *Jürgen Klopp hat die Haare schön*⁶. Aby zrozumieć ich właściwy sens, potrzebna jest wiedza o tym, jakie były okoliczności ich użycia. Z biegiem czasu pewne powiedzenia funkcjonujące w danej kulturze, których właściwa interpretacja wymaga znajomości kontekstu historyczno-kulturowego, mogą stać się obce młodszym reprezentantom tego kręgu kulturowego. Jako przykład posłużyć mogą zdania *Nie chcem, ale muszem* czy *Balcerowicz musi odejść*, które przez większość młodych Polaków, np.

licealistów, rozumiane są dosłownie. Wielu z nich bowiem ani nie potrafi wskazać autorów tych zdań, ani przybliżyć okoliczności, w jakich zostały wypowiedziane. Podczas przekazywania znaczenia za nieodzowne uznać można zaznajamianie uczniów z wymiarem konotacyjnym znaczenia słów z możliwością wglądu np. w kontekst historyczno-polityczny czy specyfikę miejsca pracy (Mihułka 2009:51-53).

W tym miejscu warto przywołać pojęcie językowego obrazu świata, który jest *odzwierciedleniem pewnych doświadczeń ludzi oraz produktem historii i kultury danego kraju* (Bartmiński 2007:14). Różnice tych obrazów widać np. w związkach frazeologicznych, które tę samą funkcję pragmatyczno-komunikacyjną ilustrują często w odmienny sposób (Bąk 2014:76). Należy również dodać, że dana kultura znajduje swoje odzwierciedlenie nie tylko w werbalnym wymiarze języka, ale także w mowie ciała, sposobie „bycia”, zachowaniu itp. (por. Ożóg 2001:181).

Techniki semantyzacyjne – przegląd

Przed przystąpieniem do omówienia wybranych technik semantyzacyjnych warto zastanowić się nad dwiema dość istotnymi kwestiami: doбором słownictwa oraz kolejnością, w jakiej nowe zwroty i wyrażenia wprowadzane są na lekcji języka obcego (Nation 1994:3). Przekazywanie znaczenia powinno przebiegać od *elementów konkretnych* do *elementów abstrakcyjnych* (Selimi 2010/2016:53). Istotne jest tu zwracanie uwagi uczniów na leksykę o wysokim i niskim stopniu frekwencji, a także na słownictwo szczególnie produktywne.

Stosowanie rozmaitych metod nauczania języków obcych wiązało się z odmiennymi zapatrywaniami na przekazywanie znaczenia. Stosując metodę gramatyczno-tłumaczeniową, uczących się konfrontowano z listą słów do zapamiętania wypisanych z danego tekstu, a więc pozbawionych kontekstu. Według przedstawicieli metody bezpośredniej, znaczenie słownictwa należy przekazywać zawsze w odniesieniu do zdań i konkretnych sytuacji. W zamyśle osób wykorzystujących metodę audiolingwalną było to, żeby uczniowie pracowali nad przyswojeniem pewnych przykładowych zdań, które następnie zapiszą się w ich przyzwyczajeniach językowych. Metoda audiowizualna łączy przy przekazie znaczenia bodźce dźwiękowe z wizualnymi. Metodzie komunikacyjnej przyświeca z kolei cel przekazywania znaczenia słownictwa zawsze w odniesieniu do konkretnych sytuacji komunikacyjnych (Rollek 1998:236-240).

Sposoby prezentowania leksyki oscylują między elementami wizualnymi, audytywnymi i audiowizualnymi. Techniki wykorzystywane do wyjaśniania znaczenia

nieszanych słów i zwrotów Bohn (2003:59-70) dzieli na niewerbalne, częściowo niewerbalne oraz werbalne. Techniki niewerbalne obejmują m.in. piktogramy, liczby oraz znaki. Do technik częściowo niewerbalnych autor zalicza ilustrowanie znaczenia wyrazów za pomocą przedmiotów, zdjęć i dźwięków, gestykę, mimikę oraz pantomimę. Pomoce wizualne obejmują zarówno rysunki i obrazki, jak i zdjęcia i nagrania wideo. Materiały ikonograficzne są szczególnie przydatne podczas omawiania konkretnych grup jednostek leksykalnych, jak np. nazw produktów spożywczych, mebli, miejsc, zawodów, czynności czy cech charakteru (Gairns i Redman 1986:73). Pracę z pomocami wizualnymi zaleca się już od pierwszych godzin nauki języka obcego. Na poziomie zaawansowanym takie materiały również mogą uatrakcyjnić naukę. Za pomocą mimiki i gestykulacji można z powodzeniem wyjaśniać znaczenie czasowników: *cry/weinen*, *laugh/lachen*, *jump/springen*, *blink/zwinkern*, *yawn/gähnen* itd., oraz zilustrować takie czynności, jak np.: *play basketball/Basketball spielen*, *read a book/ ein Buch lesen* czy przymiotniki: *shy/schüchtern*, *angry/wütend*, *sad/traurig* itd. (por. Bohn 2003:62). Podczas swoistej wizualizacji rzeczowników jednostkowych nauczyciel wskazuje na dany przedmiot, dodając przy tym najczęściej wyjaśnienie werbalne np. *This is a book/Das ist ein Buch*. itp. Nie zawsze jednak ta technika daje wymierne efekty. Pokazanie np. *róży* podczas wprowadzania słowa *kwiat* jest, zdaniem Heyd (1991:97) niewystarczające. Aby uniknąć uogólnienia, nieporozumienia lub porozumienia pozornego, konieczne są dodatkowe wyjaśnienia, np. w formie pytań kontrolnych (Bohn 2003:60).

Wśród technik semantyzacyjnych najbardziej rozbudowana jest ostatnia grupa: techniki werbalne, które skupiają w sobie zarówno podejście monolingwalne (wyjaśnianie znaczenia w oparciu o kontekst, definicje, przykładowe zdania, parafrazy, a także za pomocą synonimów czy antonimów), jak i podejście bilingwalne (przede wszystkim tłumaczenia). Samodzielne odkrywanie znaczenia, np. na bazie kontekstu, jest bardziej produktywne niż wyszukiwanie zwrotu w słowniku (Müller 1994:47). Podczas opracowywania podręczników pomija się często aspekty dotyczące przekazywania znaczenia (Bohn 2003:58). Autor stwierdza, że w podręcznikach często brak jest instrukcji pozwalającej uczniom samodzielnie wywnioskować znaczenie danego słowa, a taka umiejętność jest przydatna podczas rozwijania wszystkich czterech podstawowych sprawności językowych, szczególnie sprawności receptywnych. W przypadku sprawności produktywnych bardzo owocne może okazać się zaznajamianie uczniów ze strategiami komunikacyjnymi, gdy ich zasób leksykalny jest ograniczony (Thornbury 2002:15). Jedną z nich jest pewien typ parafrazy⁷, np.

zastąpienie słowa *daffodil* słowem *flower* czy też słowa *die Schwalbe* słowem *der Vogel*. Zareagowanie w języku niemieckim zdaniem *Ich weiß es nicht*. lub *Keine Ahnung!*, gdy nie wiemy, jak brzmi dokładna odpowiedź na pytanie, jest lepsza niż zareagowanie na pytanie nauczyciela w języku ojczystym. Na poziomie zaawansowanym warto operować frazami, jak np. *der/die/das Dings (da)* czy *whatsit*, które są przydatne w komunikacji, np. *Gib mir mal das Dings da* (Duden 2003) lub *Where's the whatsit you change channels with?*

Dwujęzyczna technika semantyzacyjna ograniczona do podawania odpowiedników nie uwzględnia często specyfiki dalej kultury. Sugerowana równość między wyrazem w języku ojczystym i obcym nierzadko nie istnieje i wymagane są dodatkowe wyjaśnienia (Surkamp 2010:333). Wiele odpowiedników poszczególnych pojęć dotyczących realiów można znaleźć w niektórych słownikach, ale – jak zaznacza Sieradzka (2014:105) – są one właściwie pozorne. Istotne jest wyrobienie wśród uczniów nawyku nieograniczania się do jednego tylko źródła, lecz sięgania po różne słowniki.

Podczas przekazywania znaczenia warto uwrażliwiać uczniów na zwroty i wyrażenia oraz zdania, które mają swoje stałe odpowiedniki w języku obcym. *Zaraz wracam* wyraża się w języku niemieckim najczęściej zdaniami *Ich bin gleich (wieder) da.*, *Bin gleich wieder da!*, *Bin sofort da!* czy *Komme gleich zurück!*. Sformułowania będące dokładniejszym odzwierciedleniem polskiej wersji zdania, jak np. *Gleich komme ich zurück.*, *Ich komme gleich zurück*, *Gleich kehre ich zurück*, *Ich kehre gleich zurück* nie są zbyt rozpowszechnione.

Podczas pracy z leksyką warto zwracać uwagę uczniów na łączliwość poznawanych wyrazów, np. *sich verabschieden von/say goodbye to*, *at midnight/um Mitternacht*, *on Tuesday/am Dienstag*. Takie stałe połączenia

(gramatyczne i leksykalne) Lewis (1997:257) określa potocznie mianem *spótek*, jakie dany wyraz zawiązuje z innymi słowami. Trudno wyobrazić sobie wprowadzenie przymiotnika *rancid/ranzig* skojarzenia z rzeczownikiem *butter/die Butter*. Nowy wyraz powinien być, w miarę możliwości, wprowadzany wraz z innymi elementami leksykalnymi z tej samej grupy tematycznej (Fillmore 1985:223). Taka strategia jest zazwyczaj stosowana na lekcjach języków obcych przy omawianiu m. in. nazw miesięcy, pór roku, dni tygodnia, zawodów, części garderoby, mebli itp.

Na poziomie zaawansowanym konieczne jest powtarzanie i utrwalanie słownictwa, które uległo zapomnieniu bądź nie zostało odpowiednio przyswojone, konieczna jest praca nad dynamiką i stabilizacją leksyki (Löschmann 1981:11-13).

Uwagi końcowe

Na lekcjach języka obcego warto stosować różne techniki semantyzacyjne, aby, z jednej strony, zapobiec monotonii uczenia leksyki, z drugiej zaś – aby uwzględniać indywidualne predyspozycje i potrzeby uczniów. Istotne jest przy tym wzbudzanie zainteresowania uczniów elementami leksykalnymi charakterystycznymi dla danej kultury oraz wyjaśnianie specyfiki obcego obszaru językowego, np. różnicy między użyciem *Dobranoc!* i *Gute Nacht!* czy *colazione* i *śniadanie* (zob. Miłułka 2009). Poznanie obcej kultury oraz sposobu postrzegania rzeczywistości przez nadawcę pozwala na poprawne, tj. zgodne z jego intencjami, zrozumienie komunikatu. W związku z tym na lekcjach języka obcego należy przede wszystkim unikać wprowadzania leksyki w oderwaniu od kontekstu, gdyż to właśnie w kontekście objawia się znaczenie – bez względu na to, czy utożsamiamy je z wyobrażeniem, zachowaniem czy użyciem słowa.

BIBLIOGRAFIA

- Bąk, P. (2014) Einführende Überlegungen zu semantischen Relationen als Problem der deutsch-polnischen Sprachkontakte. Implikationen für die Fremdsprachen- und Übersetzungsdidaktik. W: M. Wierzbicka, K. Nycz (red.) *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*, t. 1, 73-85. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bartmiński, J. (2007) *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bohn, R. (2003) *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin-New York: Langenscheidt.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- *Duden – Deutsches Universalwörterbuch* (2003) Mannheim: Duden Redaktion.
- Fillmore, Ch. J. (1985) Frames and the Semantics of Understanding. W: *Quaderni di Semantica*, t. 6, 222-254.
- Gairns, R., Redman, S. (1986) *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (1999) *Intentions in the Experience of Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glück, H. (2010) *Metzler Lexikon. Sprache*. Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Grzegorzczkova, R. (2011) *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heyd, G. (1991) *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lewis, M. (1997) Pedagogical Implications of the Lexical Approach. W: J. Coady, T. Huckin (red.) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 255-270.
- Lewis, M. (2002) *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Boston: Thomson/Heinle.
- Löbner, S. (2015) *Semantik. Eine Einführung*. Berlin – Boston: De Gruyter.
- Löschmann, M. (1981) *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Mihułka, K. (2009) Uwarunkowania kulturowe a nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 47-54.
- Müller, B. D. (1994) *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8*. Kassel-München-Tübingen: Langenscheidt.
- Nation, P. (1994) Meeting New Vocabulary for the First Time. Editor's Note. W: P. Nation (red.) *New Ways in Teaching Vocabulary*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1-7.
- Ogden, C. K., Richards, I. A. (1923) *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*. New York: A Harvest Book.
- Ożóg, K. (2001) *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku: wybrane zagadnienia*. Rzeszów: Fraza.
- Rolek, B. (1998) Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. W: I. Prokop (red.) *Glottodidactica. Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer zum 60. Geburtstag*, t. 26, 235-245. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rück, H. (1993) Text, Textart und das Lehren und Lernen von Sprachen. W: K-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.) *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 129-134.
- Sapir, E. (1921/1972) Language. An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace, [przekład niemiecki]: *Die Sprache: eine Einführung in das Wesen der Sprache* przeł. C.P. Homberger, Monachium: Hueber Verlag.
- Saussure, F. de, Bally, Ch., Sechehaye, A. (red.). (1931/2001) *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Schippan, Thea (1984) *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Schlaefler, M. (2002) *Lexikologie und Lexikographie: eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schmidt, W. (1986) *Lexikalische und aktuelle Bedeutung: ein Beitrag zur Theorie der Wortbedeutung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Searle, J. R. (1998/1999) *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*. New York: Basic Books, [przekład polski]: *Umysł, język, społeczeństwo* przeł. D. Cieśla, Warszawa: W.A.B., CiS.
- Selimi, N. (2010/2016) *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sieradzka, M. (2014) Ist das Wörterbuch Sprachrichter? Einige Überlegungen zum Umgang der Studierenden mit Hilfsmitteln in der Translation. W: M. Wierzbicka, K. Nycz (red.) *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 86-107.
- Surkamp, C. (2010) *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler Verlag.

- Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ullmann, S. (1972) *Grundzüge der Semantik. Die Bedeutung in sprachwissenschaftlicher Sicht*. Berlin-New York: Walter de Gruyter & Co.
- Wallace, J. (1972) On the Frame of Reference. W: D. Davidson, G. Harman (red.) *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 219-252.
- Waszakowa, K. (1997) O nowych zjawiskach leksykalnych w świetle semantyki rozumienia. W: Grzegorzycowa R. i in. (red.) *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-24.
- Wierzbicka, A. (1996) *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L., Rhees, R. (red.) (1978) *Philosophische Grammatik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

ŁUKASZ KOPACZ Nauczyciel języka niemieckiego w Zespole Szkół w Przecławiu. Doktorant językoznawstwa na Uniwersytecie Rzeszowskim. Ukończył podyplomowe studia translatorskie *Przeład jako transfer interkulturowy*.

- 1 To oraz wszystkie pozostałe tłumaczenia z języka angielskiego bądź niemieckiego zostały sporządzone przez autora tekstu.
- 2 Por. Searle (1998/1999), Schlaefer (2002), Löbner (2015).
- 3 Kontekst pozwala także odkodować znaczenie neologizmów (Waszakowa 1997:9). Umiejętność rozszyfrowania znaczenia nowo utworzonych formacji na podstawie kontekstu jest bardzo przydatna, gdyż inne metody są często ograniczone. Dotyczy to m. in. pracy ze słownikami, w których brak nowo powstałych jednostek leksykalnych.
- 4 <https://www.youtube.com/watch?v=fmY4pWYc18o>
- 5 <https://www.youtube.com/watch?v=RSMBQRD3yz0>
- 6 Zdanie zaczerpnięto z wiadomości telewizyjnych *RTL II NEWS* wyemitowanych przez stację *RTL2* dnia 12.04.2013 r.
- 7 Glück (2010:493) dzieli parafrazy na syntaktyczne (np. strona czynna zamieniona na stronę bierną), leksykalno-idiomatyczne (np. *play truant* vs. *skip classes*) i sytuacyjno-pragmatyczne (*Am Samstag ist ein Konzert*. vs. *Ich will mit Dir in das Konzert am Samstag gehen.*) (por. tamże).

Przedszkolak poznaje siebie

Ja cielesne i *Ja* społeczne w grach i zabawach na zajęciach z języka angielskiego

MARIA BOGUCKA

Ja – proste i krótkie słowo, a *de facto* niezwykle bogate pojęcie dotyczące świadomości, wyobrażeń i wiedzy człowieka o samym sobie. Początek kształtowania koncepcji własnej osoby, własnego *Ja*, rozpoczyna się już w okresie niemowlęstwa (Erikson 2000, Brzezińska 2005, 2016, Sakson-Obada 2009) i obejmuje na każdym etapie trzy wymiary: *Ja* cielesne, *Ja* społeczne oraz *Ja* symboliczne.

To zadziwiające, że w ogóle mamy poczucie ‘ja’, że mamy – większość czy część z nas – pewną ciągłość struktury i funkcji, która konstytuuje naszą tożsamość, pewne stabilne cechy zachowania, które zwiemy osobowością. W istocie to fantastyczne i zadziwiające, że ty jesteś tobą, ja – mną.

ANTONIO DAMASIO

Aby ukazać złożoność natury człowieka, Brzezińska (2005) proponuje zastosowanie tzw. triady Arystotelesa, czyli rozpatrywanie rozwoju człowieka w kontekście trzech sfer: natury biologicznej – *Soma* (*Ja* cielesne), natury społecznej – *Polis* (*Ja* społeczne) oraz natury umysłowej – *Psyche* (*Ja* symboliczne, czyli poczucie odrębności psychicznej w środowisku, w którym człowiek funkcjonuje) (Appelt 20016:217). Sfery te są wzajemnie ściśle powiązane, zarówno w czasie, jak i przestrzeni życia, a *każda zmiana w jednym obszarze pociąga za sobą zmianę w pozostałych* (Brzezińska 2005:9). Według Miruckiej (2003:35), prawidłowo funkcjonująca osobowość stanowi zintegrowany system wszystkich trzech wymiarów. Warto zauważyć, że współczesna psychologia rozwojowa dużą wagę przykładła do badania i wyjaśniania wzajemnych powiązań między fizyczną a psychiczną sferą człowieka, określania natury połączenia między tym, co biologiczne, i tym, co psychologiczne (Kowalik 2003:15), oraz rozumienia znaczenia własnego ciała w kształtowaniu i funkcjonowaniu osobowości człowieka (np. Erickson 2000; Damasio 2000; Damasio 2002; Kowalik 2003; Sherborne w Hill 2013). Erickson (2000:245-246), aby zilustrować te zależności i poziom

zintegrowania, podaje następujący przykład: *Dziecko, które dopiero co odkryło, iż potrafi chodzić (...) zdaje się pragnąć powtórzyć swój wyczyn dla czystej przyjemności chodzenia, bez potrzeby opanowania czy doskonalenia tej nowej dla niego sprawności. Ale dziecko zachowuje się tak również dlatego, iż wiedzione jest świadomością nowego statusu i znaczenia „kogoś, kto umie już chodzić”(…).* *Uwewnętrznienie konkretne wersji tego „kogoś, kto umie już chodzić” stanowi jeden z wielu stopni rozwoju dziecka, który (przez równoczesne doświadczenie sprawności fizycznej i znaczenia kulturowego, przyjemności funkcjonalnej i społecznego prestiżu) przyczynia się do powstania bardziej realnego poczucia własnej wartości.*

Pierwsza część artykułu przedstawia koncepcję *Ja* cielesnego oraz znaczenie cielesności w rozwoju holistycznym dziecka. W drugiej części zaprezentowano konkretne przykłady gier i zabaw komunikacyjnych, których zastosowanie na zajęciach języka angielskiego w grupie przedszkolnej umożliwi stworzenie warunków sprzyjających przyswajaniu języka obcego oraz wspomaganie rozwoju *Ja* cielesnego i *Ja* społecznego małego dziecka.

Ja* cielesne – rozumienie pojęcia *cielesność

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na dwa podejścia do problematyki cielesności (Kowalik 2003; Mirucka 2003; Sakson-Obada 2009): pierwsze, wynikające z kartezjańskiej dualności i rozdziału między umysłem a ciałem, oraz drugie, przedstawiające holistyczną wizję człowieka, w którym *Ja* cielesne stanowi fundament osobowości człowieka. Badania w ramach pierwszego ujęcia koncentrują się na trzech aspektach cielesności:

- schematu własnego ciała, czyli wrażeń płynących z czucia głębokiego – sygnałów z wnętrza organizmu (proprioceptorów) oraz dotyku;
- obrazu/wizerunku własnego ciała, czyli przekonań o tym, jak wygląda nasze ciało, opartych głównie na tym, co widzimy;
- postawy wobec własnego ciała, czyli uczuć związanych z doświadczaniem własnego ciała, również w relacji z innymi ludźmi.

Natomiast drugi nurt, oparty na wynikach badań neurobiologicznych (Damasio 2000, 2011), wiąże w integralną całość: sferę biologiczną, umysłową oraz emocjonalną człowieka.

Jak ciało i umysł współtworzą świadomość?

W XX w. wielu naukowców na nowo podjęło rozważania na temat relacji pomiędzy ciałem a umysłem człowieka (Kowalik 2003). Na przykład Erikson, na podstawie swoich obserwacji jako psychoanalityk i psycholog, jednoznacznie stwierdził, że *najbardziej typowe przejawy poczucia tożsamości to zdomowienie w swoim ciele, świadomość tego, dokąd się zmierza i wewnętrzna pewność antycypowanego rozpoznania przez tych, którzy się liczą* (Erikson 2004:115). Z analizy Eriksona wynikało nie tylko powiązanie ciała z myślami i duchowością człowieka, ale również wskazanie na istotę społecznego zakorzenienia tożsamości. Filozofia Eriksona znajduje pełne odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej Weroniki Sherborne *SDM Sherborne Developmental Movement*. Sherborne, która oparła swoje wnioski na bogatym doświadczeniu z pracy terapeutycznej z dziećmi, tak zdefiniowała ich potrzeby: *poczucia się we własnym ciele „jak w domu”(...) oraz nawiązania kontaktów z innymi* (Sherborne w Hill 2013:26).

Antonio Damasio (2011:14-15), neurobiolog, który otwarcie podważa kartezjańską teorię dualistyczną, w swojej publikacji *Błąd Kartezjusza* z zaangażowaniem opisuje powiązania między ciałem a umysłem: *To właśnie ciało jest „prętem mierniczym” naszych najbardziej wyrafinowanych myśli, najlepszych działań, największych radości i najgłębszych smutków. Może to zabrzmieć zaskakująco, lecz umysł istnieje wewnątrz i dla całego organizmu. Nie rozwinąłby się on do tego stopnia, gdyby w trakcie ewolucji, w przebiegu rozwoju osobniczego czy wreszcie w tej właśnie chwili nie zachodziła pomiędzy nim a ciałem nieustająca interakcja.*

Według Damasio (2000), ciało, ze względu na swoją niezmienną strukturę i sposób funkcjonowania, stanowi stabilny punkt odniesienia w badaniach dotyczących świadomości człowieka. Damasio przyznaje, że

ciało małego, rosnącego dziecka może wydawać się inne niż ciało starca, jednak „architektura” ciała i zakres stanów, w których przebiegają „procesy życiowe”, *pozostają niezmiennione* (Damasio 2000:151). W ten sposób zachowana jest stabilna podstawa naszej tożsamości. Ponadto, jedno ciało może stanowić korzenie dla tylko jednego, unikatowego *Ja: nie mamy „ja” wykutego w skale i niczym skała odpornego na działanie czasu. Nasze poczucie „ja” jest stanem organizmu, wynikiem określonego działania* (Damasio 2000:155). Damasio (2011a; 2011b) przyznaje, że współczesne badania nad mózgiem koncentrują się głównie na studiowaniu neuronów, ich funkcjonowaniu i powiązaniach, ponieważ *neurony, które tworzą mózg, są komórkami ciała, co nie pozostaje bez znaczenia dla relacji ciało-mózg* (Damasio 2011b:297). Badania kliniczne wyraźnie wskazują na fakt, że *to ciało jako takie dostarcza mózgowi czegoś więcej niż tylko biologicznego wsparcia i modulacji: jest podstawowym przedmiotem reprezentowanym w mózgu* (Damasio 2011a:15). Co więcej, aby w pełni zrozumieć procesy fizjologiczne zachodzące w mózgu, należy rozpatrywać je w kontekście całego organizmu i środowiska, w którym się on znajduje: *organizm wchodzi w interakcję ze środowiskiem jako jeden zespół: nie jest to ani samodzielna interakcja mózgu, ani ciała* (Damasio 2011a:15).

Narodziny nowego Ja

Każdy człowiek różni się w sposobie odczuwania granic własnego ciała i wrażliwości na dotyk. Ludzi różni również dystans, jaki musi być zachowany, aby indywidualne poczucie bezpieczeństwa nie zostało zachwiane. Badania dotyczące ciała jako przedmiotu własnego poznania dowodzą, że największe znaczenie dla badanych mają głowa i ręce, a część ciała najmniej identyfikowana z własnym wizerunkiem to plecy (Sakson-Obada 2009:22). Damasio (2011b) opisuje głowę jako *multimodalne urządzenie monitorujące*, a całe ciało jako *portal zmysłowy dla „wszechobecnych dotyku i poczucia własnego ruchu* (Damasio 2011b:207-10).

Obserwacja rozwoju biologicznego i psychicznego nowo narodzonego dziecka jest fascynująca od pierwszych chwil po urodzeniu, gdy skóra noworodka czerpie energię z kontaktu ze skórą matki, a jej dotyk zakreśla granice istnienia dziecka, aż do chwili, kiedy dziecko rozpoznaje swój wizerunek w lustrze i do momentu, w którym powie o sobie „ja”. Czas trwania tego okresu jest oczywiście bardzo indywidualny i w dużej mierze uzależniony od wsparcia, jakie małe dziecko otrzymuje od swoich opiekunów. Psychologia rozwojowa podkreśla ogromne znaczenie fizycznego kontaktu, dobrego dotyku dla rozwoju

osobowości dziecka (Sakson-Obada 2009; Hill 2013; Minor, Minor 2009), wsparcia, jakie rodzic lub opiekun daje małemu dziecku poprzez przytulanie, kołysanie, głaskanie itd. Nerozwiązanym pozostaje jednak zagadnienie bliskiego kontaktu fizycznego nauczyciela z dzieckiem na zajęciach w przedszkolu. Często nauczyciele nie wiedzą, jak się zachowywać w stosunku do swoich podopiecznych – bliska relacja może być źle odczytana. Jestem przekonana, że tego typu wątpliwości nie powinny być problemem nauczyciela. Przedszkole jest środowiskiem, w którym po prostu należy stworzyć odpowiednie warunki, aby dziecko samo poznawało siebie.

Moje ciało (*My body*)

Wiele tradycyjnych anglojęzycznych rymowanek i zabaw pozwala na swoiste eksperymenty, których głównym celem jest odkrywanie i poznawanie przez dzieci *Ja* cielesnego.

Jako rozgrzewkę można zaproponować dzieciom poruszanie się i nazywanie sposobu, w jaki chodzą, np. biegam – *I'm running*, podskakuję – *I'm hopping*, skaczę – *I'm jumping* itd. Na komendę *Stop! / Zastygnij! (ang. Freeze!)* dzieci próbują zapanować nad własnym ciałem i stanąć w bezruchu. Można również wykorzystać rymowanki, np. popularne *Head and Shoulders, Knees and Toes*, lub mniej znane *I Have Two Eyes*, które wprowadzają nazwy części ciała. Dzieci powtarzają za nauczycielem, wskazują na odpowiednią część ciała lub twarzy. Plecy, rzekomo najmniej ważne dla poczucia własnej cielesności, stanowią idealną „tablicę”, na której można rysować palcem różne kształty i obrazki. Dziecko, które „rysuje”, delikatnie sprawdza, z jaką siłą może to robić po plecach kolegi lub koleżanki. Natomiast osoba, której plecy służą za tablicę, wsłuchuje się w swoje ciało i wyobraża sobie „rysunek”. Poznanie schematu, kształtu i możliwości własnego ciała jest niewątpliwie wielkim odkryciem dla dziecka.

Poniżej przykład prostej rymowanki wraz z odnośnikiem do jej wykonania: <https://www.youtube.com/watch?v=eBR7SyHSp7A>

I HAVE TWO EYES

**I have two eyes to see with,
I have two feet to run,
I have two hands to wave with,
And nose I have but one.
I have two ears to hear with,
And a tongue to say 'Good day'.**

Mała motoryka (*Finger Rhymes*)

Małą motoryką określa się gry i zabawy z użyciem palców i dłoni. Manipulacja dłońmi i palcami jest tylko pozornie łatwa, gdyż wymaga niezwykłego skupienia i koncentracji. Aby do takich działań dodać element przyjemnej zabawy, przedstawiamy palce jako ważnych bohaterów nowych historii, każdy ma imię i swoje miejsce w zespole: jest kciuk – *Tommy Thumb*, palec wskazujący – *Peter Pointer*, palec środkowy – *Bobby Big*, serdeczny – *Ruby Ring* oraz ten najmniejszy – *Tiny Tim*. Nazwy te można modyfikować, nadając palcom różną tożsamość dzięki małym pacynkom lub rysunkom wykonanym bezpośrednio na opuszkach. Na melodię tradycyjnej piosenki *Panie Janie, niech Pan wstanie*, przywołujemy każdego z nich z osobna: *Peter Pointer, where are you? – Here I am*. To samo powtarzamy dla kolejnych palców. Wydawałoby się, że głównym uzasadnieniem tych zabaw jest usprawnienie rąk dziecka, aby następnie mogło umiejętnie posłużyć się sztućcami, wziąć do ręki kredkę, ołówek i wreszcie pióro. Jednak te tradycyjne zabawy z użyciem palców to wstęp do rozwijania świadomości własnego ciała. Gest połączony z coraz bardziej precyzyjnym ruchem kształtuje świadomość samego siebie, a następnie orientację przestrzenną. Ciało potrafi wyrazić pewne treści, które trzeba tak przekazać, aby były jednoznacznie zrozumiane przez innych. Takie zadania wymagają wyobraźni, pewności siebie, zdecydowanych ruchów, swoistej ekspansji na zewnątrz, czyli pokonania wewnętrznych barier, przede wszystkim nieśmiałości. Poniżej podajemy przykłady zabaw rękoma, gdzie każde zdanie wprowadza inny gest. Każdy gest powinien być wyrazisty, nieco przesadzony, aby w pełni wykorzystać możliwości dziecka, np. dłonie zaciśnięte w pięści są szczelnie zamknięte, a palce dłoni – maksymalnie szeroko rozpostarte. Interującym ćwiczeniem jest również odrysowywanie konturu dłoni, a następnie mierzenie rozpiętości dłoni lub długości poszczególnych palców.

Poniżej przykłady popularnych ćwiczeń w języku angielskim z użyciem palców i dłoni:

TEN FINGERS

I have ten fingers | *hold up both hands, fingers spread*
[ręce w górze, palce dłoni rozpostarte]

And they all belong to me, | *point to self* [wskazanie na siebie]

I can make them do things. Would you like to see?

I can shut them up tight, | *make fists* [dłonie zaciśnięte w pięści]

I can open them wide, | *open hands* [dłonie otwarte]

I can put them together, | *place palms together* [dłonie złożone razem]

I can make them all hide, | put hands behind back [dłonie schowane z tyłu]

I can make them jump high, | hands over head [dłonie nad głową]

I can make them jump low, | touch floor [dotykają podłogi]

I can fold them up quietly, | fold hands in lap [dłonie złożone delikatnie na kolanach]

And hold them just so.

THREE BALLS

Here's a ball, | make ball with thumb and index finger [palec wskazujący i kciuk tworzą kształt piłki]

And here's a ball. | make ball with other thumb and index [to samo powtarza druga dłoń]

A great big ball, I see. | put arms up and touch fingers over head [ręce nad głową, tworzą dużą piłkę]

Shall we count them? Are you ready? One, two, three | make all three balls in succession [pokazujemy trzy piłki po kolei]

Klaskanki (Clapping rhymes)

Inną formę fizycznego kontaktu i pracy z drugą osobą stanowi wykłaskiwanie rytmu w parach lub grupie. Klaskanie obecne jest w kulturze od zarania dziejów. Już starożytni klaskali, aby dodać sobie ważności, animuszu oraz aby wyrazić swoje uznanie i aprobatę dla działania innych, dlatego klaskanie kojarzy się z pozytywnymi emocjami. Źródła historyczne pokazują, jak ważną rolę klaskanie odgrywało w sztuce, polityce i sporcie. Rytmiczne wspólne wybijanie rytmu przez dużą grupę kibiców stanowi niewiarygodnie mocne wsparcie drużyny. Energia płynąca z klaskania wpływa zarówno na klaszczących, jak i na oklaskiwanych. Dłonie są mocno unerwione, ich pobudzenie wpływa bezpośrednio na aktywizację całego ciała i mózgu. Szczególnie klaskanie w dłonie drugiej osoby, powiązane z tzw. przecięciem linii środka, pozytywnie wpływa na rozwój obu półkul mózgowych. Jednym z pierwszych osiągnięć każdego malucha w Polsce jest opanowanie zabawy *Kosi, kosi łapki*, czyli skoordynowane złożenie własnych dłoni.

Istnieje wiele tradycyjnych anglojęzycznych klaskanek, np. *A sailor went to sea, sea* lub *Down, down by the roller coaster*. Na początku warto po nie sięgnąć. Jednak im większe jest zaangażowanie dzieci w klaskanie, tym bardziej chcą tworzyć własne, rytmiczne, spontaniczne układanki słowne. Klaskanki umożliwiają komunikację interpersonalną poprzez dotyk i ruch: wymagają wsłuchania się w drugą osobę, wpasowania w rytm i melodię, tak aby klaskanie stało się wspólną muzyką. Niepotrzebne są żadne instrumenty, to dzieci same stworzą energetyzujące rytmy. Np.:

**A sailor went to sea, sea, sea,
to see what he could see, see, see,
but all that he could see, see, see,
was the bottom of the big blue sea, sea, sea.**

Zabawy ruchowe dla całej klasy

Gry i zabawy w dużej grupie uczniów rozwijają przede wszystkim umiejętności społeczne. Dzieci uczą się zasad współpracy z innymi, cierpliwie czekają na swoją kolej, uprzejmie i grzecznie słuchają tego, co mówią inni uczniowie oraz akceptują wyniki konkursów. Tylko zrozumienie zasad zgodnego współżycia w grupie umożliwi dzieciom satysfakcję z bycia z innymi, zminimalizuje niepotrzebną frustrację i agresję. Zabawy w języku angielskim umożliwiają dodatkowo rozwijanie sprawności komunikacyjnych: zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi oraz odpowiednie reagowanie na to, co mówią partnerzy w zabawie. Gry i zabawy ruchowe, wielokrotnie powtarzane w różnym kontekście lub poprzez zmianę partnera, budują pewność i wiarę w siebie. Jedną z takich zabaw jest *Mr Crocodile, can we cross the river?* Polega ona na wysłuchaniu poleceń nauczyciela (*Mr Crocodile*), który mówi dzieciom, jakie trzeba spełnić warunki, aby przejść na drugą stronę rzeki. Do tej zabawy potrzebna jest „rzeka” czyli dywaniki albo szarfy które przedzielą salę na pół. Wybieramy jedno dziecko, które będzie krokodylem. Pozostałe dzieci stają po jednej stronie „rzeki”. Krokodyl wchodzi do rzeki, a pozostali pytają się go, mówiąc: *Please Mr Crocodile can we cross the river?* Krokodyl odpowiada: *Only if you are wearing/ Only if you have...* (kolor albo część garderoby). Jeśli dziecko posiada wymieniony kolor może przejść, pozostałe dzieci muszą przebiec przez rzekę, jeśli dziecko zostanie złapane staje się krokodylem. Wspólna zabawa w grupie rozwija umiejętności społeczne dziecka i stanowi niekwestionowane źródło radości.

Podsumowanie

Rozwijanie świadomości własnego ciała oraz sprawności motorycznych poprzez sugestywny gest i ruch, pobudzenie wyobraźni w kontekście prostych zabaw słownych stwarza idealne warunki do przyswajania języka obcego. Zapamiętywanie skojarzone z ekspresywnym ruchem jest łatwiejsze i trwalsze, szczególnie wtedy, gdy rymowanki i zabawy są cyklicznie powtarzane i odgrywane. Stopniowo dziecko poznaje swoje możliwości i dzięki takim zabawom poczuje się w swoim własnym ciele *jak w domu*, a następnie bezpiecznie i z radością rozwinie poczucie własnej tożsamości oraz stopniowo zrozumie fundamenty swojej autonomii.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A. (red.) (2005) *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016) *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Damasio, A. (2000) *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*. Poznań: Rebis.
- Damasio, A. (2011a) *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki umysł*. Poznań: Rebis.
- Damasio, A. (2011b) *Jak umysł zyskał jaźń*. Poznań: Rebis.
- Erikson, E. (2000) *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Erikson, E. (2004) *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk.
- Hill, C. (2013) *Komunikacja poprzez ruch. Ruch Rozwijający Sherborne – dążenie do poszerzania perspektyw*. Warszawa: CSW Arteer.
- Kowalik, S. (2003) „Ja” cielesne – próba nowego spojrzenia. W: *Polskie Forum Psychologiczne*, t.8, nr 1-2, 5-29.
- Minor, E., Minor, M. (2009) *Poznanie poprzez działanie*. Warszawa: Difin.
- Mirucka, B. (2003) „Ja” cielesne fundamentem osobowości. W: *Polskie Forum Psychologiczne*, t.8, nr 1-2, 30-40.
- Sakson-Obada, O. (2009) *Pamięć ciała. „Ja” cielesne w relacji przywiązania i traumie*. Warszawa: Difin.

DR MARIA BOGUCA Adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki Uniwersytetu Gdańskiego. Zajmuje się dydaktyką i metodyką nauczania języka angielskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz metodykę nauczania języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Współautorka podręczników i autorka licznych materiałów dydaktycznych do nauki języka angielskiego dla dzieci.

Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach, czyli jak poprowadzić lekcję języka angielskiego (pozornie) bez przygotowania

ANNA OĞUZ

Umiejętne przygotowywanie się do zajęć jest istotnym warunkiem powodzenia w pracy pedagogicznej. Jednocześnie, kompetentny nauczyciel to również osoba elastyczna i łatwo adaptująca się do zmiennych warunków pracy oraz błyskawicznie reagująca w sytuacjach nieprzewidywalnych.

Przykłady zaskakujących okoliczności w realiach szkolnych można mnożyć. Najbardziej powszechna z nich to nieoczekiwane zastępstwo, które często oznacza konieczność prowadzenia lekcji z uczniami, którzy w danym dniu nie mają odpowiednich zeszytów i podręczników. Nierzadko też nauczyciel musi niespodziewanie zmierzyć się na lekcji z większą lub mniejszą niż zwykle grupą uczniów. Niekiedy w realizacji wyznaczonych zamierzeń przeszkadzają warunki zewnętrzne, takie jak niedostępność odpowiedniego pomieszczenia czy też problemy natury technicznej. Zagadnieniem nieco innej natury jest monotonia rutynowych lekcji powtórkowych, czy też tzw. lekcji organizacyjnych oraz stałych elementów zajęć, takich jak rozpoczynanie i kończenie lekcji. Przełamanie konwencji czy też odnalezienie się w nieoczekiwanych okolicznościach jest wyzwaniem. Ratunek jest jednak zaskakująco prosty.

Bezspornie najefektywniejszym, a jednocześnie wysoce satysfakcjonującym panaceum w tego typu sytuacjach, stanowią gry językowe, łamigłówki, a zatem utrwalanie poznanych form gramatycznych czy słownictwa z zastosowaniem technik ludycznych. *Gry i zabawy wnoszą do sformalizowanego procesu kształcenia elementy swobody i aktywności twórczej (...)* (Jaroszevska 2008:159). Ich podstawową zaletą jest atrakcyjność formy,

która przyciąga uwagę uczniów. *Wywołują one u dzieci pozytywne emocje, podnosząc tym samym poziom motywacji do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Proces dydaktyczny podlega dzięki temu intensyfikacji* (Jaroszevska 2008:159). Z punktu widzenia nauczyciela, przemyślana i kreatywnie zastosowana zabawa edukacyjna to znakomite wsparcie w procesie nauczania lub utrwalania określonych treści podstawy programowej. Maskowanie ćwiczeń gramatycznych na kształt drużynowej rywalizacji lub łamigłówek wzmacnia proces podświadomego uczenia się, przekształca lekcję w seans intelektualnej rozrywki, nie tracąc przy tym (a może nawet zyskując) swoich właściwości dydaktycznych.

Celnym pomysłem jest mieć w zanadrzu kilka prostych pomocy dydaktycznych, które możemy użyć niezależnie od typu sytuacji awaryjnej, z jaką mamy do czynienia. Nawet zwyczajny zestaw czystych kartek i kilka ołówków uratuje pozornie skazaną na porażkę lekcję. Warto jednak pójść o krok dalej i przygotować swego rodzaju „apteczkę pierwszej pomocy”, zawierającą zbiór praktycznych narzędzi edukacyjnych, które z powodzeniem wybawią nas z opresji gwarantując jednocześnie powodzenie na zajęciach. Zestaw taki zawierać może niewielkie plansze numeryczne lub literowe, kostkę do gry, komplet fiшек z uniwersalnym (lub konkretnym) słownictwem czy też zróżnicowanymi gramatycznie odpowiedziami na

pytania (lub z pytaniami), egzemplarze różnorodnych gier planszowych, karty tabu. Przydatna z pewnością będzie także lista ćwiczeń oraz gier (wraz z krótkim opisem zasad), nie wymagających dodatkowych przyborów. Ważne by były one uniwersalne, proste w konstrukcji, dobrane tak, aby zaspokoili potrzeby grup o zróżnicowanej liczbie uczniów, odmiennym poziomie zaawansowania, ale i sprawdziły się w niesprzyjających warunkach.

Przy tablicy i na kartce papieru

Nawet nie dysponując materiałami pomocniczymi nie trudno o zajmujące zadania. Jest nim choćby klasyczna zabawa w skojarzenia (ang. *mind maps*), która spełnia podwójną rolę: narzędzia weryfikującego wiedzę leksykalną uczniów oraz metody pobudzenia sprawności logicznego myślenia i budowania kolokacji. Podobną funkcję pełnią znane i powszechnie stosowane gry: w tzw. wisielca (ang. *hangman*), czyli odgadywanie ukrytych słów lub zwrotów poprzez podawanie litery alfabetu oraz łańcuch słów (ang. *last letters*), w których kolejne słowa zaczynają się od ostatniej litery poprzedniego.

Krzyżówki

Niebanalną alternatywą do ww. gier są zwyczajne krzyżówki (ang. *crosswords puzzles*). Nauczyciel zapisuje poziomo na tablicy frazę, która stanowić będzie hasło krzyżówki. Zadaniem uczniów jest uzupełnić ją pionowo o słowa tematycznie z tą frazą związane; jeśli wybranym zwrotem jest *DAILY ROUTINES*, krzyżówkę mogą tworzyć czasowniki ilustrujące codzienne czynności; jeśli zaś wybraliśmy *FRUIT AND VEGETABLES*, krzyżówkę powinny uzupełniać rzeczowniki z grupy owoców i warzyw. Nietrudno jest stopniować skalę trudności w tym zadaniu dostosowując słownictwo do wiedzy i umiejętności danej grupy. Naturalnym uzupełnieniem zadania jest układanie przez uczniów zdań z wybranymi słowami bądź to dowolnych, bądź w określonej formie gramatycznej.

Podobnie bawić możemy się z innymi słowami, jak choćby imionami uczniów. Klasycznym przykładem na ich wykorzystanie jest oznaczenie każdej litery imienia przymiotnikiem w języku obcym (*ANNA – ACTIVE, NICE, NONVIOLENT, AMICABLE*). Nieco bardziej kreatywną modyfikacją jest dopasowanie do tych liter dowolnych części mowy, zaznaczając jednak, iż uczeń wybierając dane słowo powinien również umotywić swój wybór; decydując się na relatywnie proste słowo *DOG* uczeń może dla przykładu wyjaśnić: *I have chosen it, because I have got a dog at home*. W grupie zaawansowanej warto podnieść poprzeczkę wyżej – uczniowie układają zdania, w których każde słowo zaczyna się pierwszą literą ich imienia

(*ANNA – Anna ate an apple*) lub jeszcze trudniej, gdzie każde słowo rozpoczyna się kolejną literą ich imienia (*ANNA – Anna never names animals*). Pomocne może okazać się w tym przypadku zapisanie na tablicy czasowników rozpoczynających się od pierwszych liter imion poszczególnych uczniów. Oba warianty zadania celują w utrwalenie poprawnego szyku zdania w języku obcym oraz jego struktury gramatycznej.

KATEGORIE

Dostosowując odpowiednio do poziomu zaawansowania grupy zakres leksykalny, warto sięgnąć po ćwiczenia klasyfikujące słownictwo na kategorie. Doskonale znana zabawa *Państwa-miasta*, zoptymalizowana na potrzeby danej klasy, dostarczy sporo rozrywki, pozwalając jednocześnie na utrwalenie oraz rozszerzenie zasobu słownictwa. Dla przykładu: *A REGULAR VERB, LIQUID, AN ADJECTIVE, SOMETHING HEAVY* – to kilka kategorii, które możemy wykorzystać. Uczniowie pracują w grupach lub indywidualnie. Po każdej rundzie nauczyciel zapisuje na tablicy najciekawsze przykłady do każdej z kategorii.

PIĘĆ PRZYKŁADÓW NA...

Ciekawym a jednocześnie ambitniejszym wariantem opisywanego powyżej ćwiczenia jest gra *Pięć przykładów na...* (ang. *Five things that...*)¹. Uczniowie ponownie pracując samodzielnie lub też w grupie zapisują pięć przykładów odpowiadających podanemu przez nauczyciela hasłu, np.:

- *five animals with four legs;*
- *five blue things;*
- *five things in the kitchen;*
- *five things you can break.*

Każdy z przykładów nagradzany jest punktami: 5 pkt za słowa powtarzające się na kilku listach, 10 pkt, jeśli słowo nie powtórzyło się na listach innych uczniów. W zabawie może uczestniczyć sam nauczyciel, notując własne przykłady. Jeśli uczeń powtórzy słowo wybrane przez nauczyciela, nie otrzymuje żadnych punktów. Nie trudno się domyślić, że ten prosty zabieg pobudzi zasoby twórcze grupy, jak również wzmoże poczucie współzawodnictwa.

DEFINICJE

Jeśli naszym celem jest zachęcenie uczniów do wypowiedzi ustnej, warto sięgnąć po grę w definicje. Ochotnik siada na krześle umieszczonym w centrum pomieszczenia plecami do tablicy. Nauczyciel zapisuje na niej słowo lub wyrażenie. Pozostali uczniowie widzący dany zwrot, starają się opisać go w języku obcym tak, aby osoba skierowana twarzą do grupy odgadła jego treść. Reguły gry nie zakładają stosowania gestów ani dźwięków innych niż słowa

czy zdania. W klasach o wysokim stopniu zaawansowania gra ta sprawdza się doskonale jako ćwiczenie utrwalające zdania względne (ang. *relative clauses*). Wystarczy jedynie zaznaczyć, że zdania-wskazówki powinny zawierać zaimki względne (ang. *relative pronouns*).

Dysponowanie serią kart z nieskomplikowanym słownictwem pozwala na odwrócenie ról w grze w definicje. Tym razem ochotnik zajmujący miejsce w centrum klasy zna uprzednio wylosowane ze stosu kart tajemnicze słowo. Pozostali uczniowie usiłują je poznać, zadając pytania ogólne (ang. *yes/no questions*). Osoba, która jako pierwsza odgadnie treść karty, zajmuje miejsce na środku klasy i losuje kolejną zagadkę.

W drużynie

Obawy przed posiłkowaniem się grami zespołowymi na zajęciach lekcyjnych są w wielu przypadkach uzasadnione. Argument jakoby ich stosowanie powodowało chaos i przynajmniej częściową utratę kontroli nad przebiegiem lekcji nie jest bezpodstawny. Zbyt zaciekle współzawodnictwo może również niekorzystnie wpływać na atmosferę w klasie. Niemniej jednak umiejętnie poprowadzone w kierunku zdrowej rywalizacji językowe gry drużynowe nie tylko generują pozytywną energię w relacji nauczyciel-uczniowie, ale i promują proces podświadomego i bezstresowego uczenia się oraz utrwalania poznanych wcześniej struktur. Ze społecznego punktu widzenia, rywalizacja w grupach pomaga ćwiczyć umiejętność pracy w zespole przydatną w dorosłym życiu oraz pozwala uczniom poznać się bliżej i nawiązać nowe relacje.

Jeżeli sięgamy po tę metodę pracy z uczniem, ważne, aby każda z gier oscylowała wokół określonego tematu, nie była „przeładowana” zbyt dużą ilością materiału, czemu często towarzyszy poczucie zniechęcenia z powodu niemożności sformułowania prawidłowych odpowiedzi na zadania stawiane podczas gry. Innym istotnym elementem, który należy wziąć pod uwagę, konstruując treść i reguły gry, jest rzecz jasna podział na grupy. Nie powinny one różnić się liczbą uczniów, ani „poziomem wiedzy”. Grupa może wybrać stałego lidera lub też w kolejnych rundach po konsultacjach w zespole, innego ucznia, który udzieli odpowiedzi zaakceptowanej wcześniej przez grupę.

PRAWDA CZY FAŁSZ

Wiele gier zespołowych naśladuje formą popularne teleturnieje oraz gry towarzyskie. Często wymagają one żmudnych przygotowań i licznych pomocy wizualnych, co w sytuacji nagłego zastępstwa wyklucza ich zastosowanie na lekcji. Niezawodna w takim przypadku jest zabawa

w *Prawdę czy fałsz*. Nauczyciel zapisuje na tablicy trzy zdania na swój temat, spośród których jedno jest nieprawdą. Uczniowie starają się odgadnąć, które to zdanie. Wypowiedź jest swobodna, niezobowiązująca i dowolna. Ta wstępna faza jest niezbędną w klasach młodszych, gdyż zaopatruje uczniów w przykłady, które mogą modyfikować na późniejszym etapie zabawy. Następnie każdy uczeń zapisuje na kartce trzy zdania dotyczące jego osoby; ponownie jedno ze zdań jest fałszywe. Podzieleni na dwie grupy uczniowie kolejno odczytują swoje zdania. Grupa przeciwna ma za zadanie wskazać zdanie nieprawdziwe. Każda prawidłowa odpowiedź nagradzana jest punktem. Tak zunifikowane zasady gry pozwalają na wypowiedź w języku obcym każdemu z jej uczestników. Jednocześnie osiągnięcie zamierzonego celu, tj. wygranej, możliwe jest *tylko w wyniku współpracy bądź też na skutek kompromisu pomiędzy uczestnikami gry* (Jaroszevska 2008:159), co rzecz jasna pozytywnie wpływa na budowanie wzajemnych relacji.

TORNADO

Atrakcyjną grą zespołową o wysokim czynniku rywalizacji i szerokim spektrum zastosowań jest *Tornado*². W tym przypadku konieczne jest posiadanie plansz z punktacją (np. 10, 20, 30, itd.) oraz kilku kart z ilustracją lub słowem TORNADO. Karty umieszczone na tablicy w rzędach liczbą do dołu, tak aby ich treść była niewidoczna, powinny tworzyć tabelę. Każdą kolumnę podpisujemy odmiennym czasownikiem, każdy rząd zaś oznaczamy słowem odnoszącym się do wybranej struktury gramatycznej. Celując w utrwalenie znajomości czasu teraźniejszego (ang. *Present Simple*), konstrukcja diagramu mogłaby prezentować się w następujący sposób:

RYSUNEK 1. Gra *Tornado* wariant pierwszy. Źródło: oprac. własne

	EAT	MEET	WRITE	GO	WEAR
often	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
once a month	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
every week	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
normally	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
on Sundays	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Uczniowie podzieleni na dwie lub więcej drużyn na zmianę wybierają czasownik oraz przysłówki, które następnie stosują w poprawnym gramatycznie zdaniu. Odpowiedź prawidłowa nagradzana jest punktami ukrytymi na planszy, która przecina wybrane słowa. Jeżeli karta wybrana przez grupę to TORNADO, zespół traci wszystkie dotychczasowe punkty. Grę urozmaicić można innymi kartami:

- SWAP – zamiana, dwie grupy wymieniają się zgromadzonymi punktami;
- DOUBLE – drużyna mnoży zdobyte punkty razy dwa;
- STEAL – grupa zabiera punkty jednemu z przeciwników;
- ONE STEP BACK – oznacza utratę punktów z rundy poprzedniej.

Prezentowane powyżej zastosowanie gry TORNADO jest tylko jednym z wariantów. Można ją zarówno uprościć, jak i utrudnić dodając kolejne elementy. W wersji przeznaczonej do praktyki zagadnień leksykalnych, plansze z punktacją wystarczy umieścić na tablicy pod określonymi numerami.

RYSUNEK 2. Gra Tornado wariant drugi. Źródło: oprac. własne

1.	<input type="text"/>	2.	<input type="text"/>	3.	<input type="text"/>	4.	<input type="text"/>	5.	<input type="text"/>
6.	<input type="text"/>	7.	<input type="text"/>	8.	<input type="text"/>	9.	<input type="text"/>	10.	<input type="text"/>
11.	<input type="text"/>	12.	<input type="text"/>	13.	<input type="text"/>	14.	<input type="text"/>	15.	<input type="text"/>
16.	<input type="text"/>	17.	<input type="text"/>	18.	<input type="text"/>	19.	<input type="text"/>	20.	<input type="text"/>

Uczniowie wybierając numer otrzymują jednocześnie kartę-słowo z uprzednio przygotowanego stosu kart. Aby odkryć wskazaną kartę z punktami mają oni za zadanie zastosować wylosowane słowo w zdaniu.

Gry, podobne do tej opisanej powyżej, są nie tylko wsparciem w sytuacjach awaryjnych, ale i niekonwencjonalnym środkiem dydaktycznym pomocnym w lekcjach powtórkowych oraz w fazie utrwalającej poznane na etapie prezentacji zagadnienia. Są one nie tylko wysoce aktywizujące i angażujące potencjał intelektualny grupy, ale podnoszą dodatkowo poziom motywacji do pełnego uczestnictwa w zajęciach zarówno grupy, jak i indywidualnych uczniów.



ZAŁĄCZNIK 1. KARTY DO GRY TORNADO (LINK DOSTĘPNY W ELEKTRONICZNEJ WERSJI ARTYKUŁU)

PANTOMIMA I PICTONARY

Wybór gier zespołowych pomocnych podczas zajęć lekcyjnych jest znacznie większy. *Miming games*, czyli pantomima oraz *Pictionary* (graficzne kalambury) to już szerzej znane sposoby na wprowadzenie elementu zespołowego współzawodnictwa w klasie. W ich przypadku wymagane jest jednak posiadanie fiszek albo listy słów, zwrotów lub zdań, które posłużą do przeprowadzenia każdej z nich. Te zaprezentowane powyżej dzięki prostej konstrukcji pozwolą twórcemu nauczycielowi na wszechstronne ich użycie do różnorodnych zadań.

Rzut kostką

W apteczce pierwszej (dydaktycznej) pomocy nie może zabraknąć kostki lub kostek do gry. Posiadanie w zasięgu ręki tego praktycznego przedmiotu daje nauczycielowi niemal nieograniczone możliwości urozmaicenia regularnych zajęć, ale przede wszystkim pozwala w nieprzeciętny sposób wybrnąć z kłopotliwej okoliczności, jaką jest wspomniane już niespodziewane zastępstwo.

BURZA MÓZGÓW

Jeśli pracujemy z grupą po raz pierwszy, nie znając jej umiejętności, warto sięgnąć po prostą zabawę w słowa. Jeden z uczniów rzuca kostką. Wylosowana cyfra odpowiada liczbie liter. Podczas burzy mózgów uczniowie wspólnie starają się stworzyć listę angielskich słów z określoną liczbą liter, np. dla liczby 3 mogą to być słowa: *son, its, gum, rat, but, itd.* Nauczyciel notuje je na tablicy. Po kilkukrotnym powtórzeniu losowania, w grze pojawia się druga kostka lub dwukrotnie rzucamy pojedynczą tak, aby w zabawie pojawiły się dwie liczby jednocześnie, które następnie sumujemy. W ten sposób gra staje się bardziej wymagająca, a tworzone słowa dłuższe, a co za tym idzie ambitniejsze. Nauczyciel może jednocześnie określić, jaką częścią mowy powinny być proponowane przez uczniów słowa. Grę kończymy podsumowaniem – uczniowie układają zdania zawierające jak najwięcej wymienionych podczas ćwiczenia wyrazów. Dysponując dwiema kostkami zabawę w słowa możemy przekształcić w trudniejsze wyzwanie – zabawę w zdania. Liczba wylosowanych oczek odpowiada liczbie słów w zdaniu. Uczniowie pracują indywidualnie, w parach lub wyznaczonych wcześniej grupach.

BOMBA

Oczywiście kostkę do gry możemy wykorzystać w bardziej tradycyjny sposób a mianowicie jako narzędzie dostarczające punkty poszczególnym grupom, jak choćby w grze *Bomba* (ang. *Dice bomb*)³. Uczniowie podzieleni są

na dwie grupy i kolejno wykonują zadania przygotowane przez nauczyciela a następnie rzucają kostką. Liczba wylosowanych oczek to zdobyte przez nich punkty. Wyjątkowość gry polega jednak na wprowadzeniu dwóch numerów do zadań specjalnych. Każda z grup wybiera odrębną cyfrę od 1 do 6. Jeśli podczas zabawy wylosują wybraną przez siebie liczbę, zamieniają się punktami z przeciwnikiem. Prosty zabieg powoduje, że nieskomplikowana w formie gra nabiera dynamiki. Zadania, których rozwiązanie stanowi w istocie sedno ćwiczenia, nauczyciel kreuje dowolnie. Mogą to być proste pytania szczegółowe lub celujące w praktykę konkretnej struktury gramatycznej (np. *How often...? When did you last...?*, itd.), a także bardziej sprecyzowane (np. *What does your mother do? How old is your brother?*, itd.). Możemy odwrócić nieco rolę i poprosić uczniów o sformułowanie logicznego pytania do podanej odpowiedzi. Gra jest też świetną okazją do utrwalenia słownictwa. Układanie zdań z podanymi słowami, czy też tworzenie listy słów do kategorii, definiowanie wyrażen – możliwości są nieograniczone i całkowicie zależne od wyobraźni nauczyciela.

Istnieje wiele przykładów na ćwiczenia z użyciem kostki, zwłaszcza w grupie gier planszowych, które pomysły nauczyciel bez trudu dostosuje do aktualnych potrzeb. Nie mniej jednak, mimo swojej niepozorności, kostka to uniwersalne narzędzie pracy pomocne nie tylko jako element gry językowej. Doskonale sprawdza się podczas zajęć konwencjonalnych. Kostką wybieramy osoby do wykonania wskazanych zadań, kolejność prezentacji pracy uczniów. Rzut kostką pomoże nam sprawiedliwie podzielić klasę na grupy. W końcowej fazie zajęć, liczba oczek wskaże liczbę zadań domowych lub zdań do przetłumaczenia w domu lub przed końcowym dzwonkiem⁴.

Podsumowanie

Uczniowie cenią sobie ćwiczenia, podczas realizacji których mogą się najzwyczajniej dobrze bawić. Warto wsłuchać się w ich potrzeby, bo przecież *zabawa łączy przyjemne z pożytecznym: pozwala uczniowi na wykorzystanie*

języka w sposób bezstresowy i stymuluje emocjonalnie, przez co poprawia zapamiętywanie materiału (Kondrat 2008:96). Z punktu widzenia nauczyciela stanowią bogaty arsenał nieskomplikowanych, ale skutecznych pomocy dydaktycznych o wszechstronnym zastosowaniu w praktyce języka docelowego. Cecha ta czyni je szczególnie przydatnymi w sytuacji awaryjnego zastępstwa. Dzięki ich zastosowaniu, nauczyciel przekształca lekcję pozornie „straconą” w intensywną sesję twórczej i kształtującej zdolności językowe zabawy, satysfakcjonującej wszystkie strony procesu dydaktycznego.

BIBLIOGRAFIA

- ESL Game: Tornado Game [online] [dostęp 01.08.2016] <<http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/lessons/index.pl?read=4733ESL>>.
- Five Things That... [online] [dostęp 01.08.2016] <<http://www.teach-this.com/esl-games/brainstorming-games>>.
- Game: Dicebomb! [online] [dostęp 01.08.2016] <<http://stickyball.net/esl-games-and-activities.html?id=414>>.
- Jaroszevska, A. (2008) Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości. W: A. Surdyk, J. Z. Szeja (red.) *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*. W: *Homo Communicativus: Filozofia – komunikacja – język – kultura*, nr 2 (4), 157-166.
- Kondrat, D. (2012) Gry i zabawy towarzyskie na zajęciach języka angielskiego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 95-105.
- Ten Ways to Use Dice in the ESL Classroom [online] [dostęp 01.08.2016] <<http://www.eslcommando.com/2012/03/top-ten-ways-to-use-dice-in-esl.html>>.

ANNA OĞUZ Nauczycielka języka angielskiego (szkoła podstawowa i gimnazjum) z 12-letnim stażem. Ukończyła filologię angielską na Uniwersytecie Gdańskim. Obecnie jest lektorką języka angielskiego w szkole językowej w tureckim mieście Mersin, gdzie mieszka na stałe.

1 Ćwiczenie jest nieco zmienioną wersją pomysłu ze strony internetowej: <http://www.teach-this.com/esl-games/brainstorming-games>.

2 Podstawa zadania zaczerpnięta została ze strony internetowej <http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/lessons/index.pl?read=4733>. Prezentowana gra jest jednak jego całkowicie zmodyfikowaną wersją.

3 Podstawowe zasady gry zaczerpnięte zostały ze strony internetowej <http://stickyball.net/esl-games-and-activities.html?id=414>.

4 Te wspomniane oraz wiele innych interesujących pomysłów na wykorzystanie kostki do gry na zajęciach lekcyjnych znaleźć można pod adresem internetowym <http://www.eslcommando.com/2012/03/top-ten-ways-to-use-dice-in-esl.html>.

Gry planszowe i karciane jako narzędzie do rozwijania umiejętności mówienia na zajęciach z języków obcych

AGATA JACKIEWICZ

Gry planszowe i karciane to doskonała alternatywa dla wszechobecnych nowoczesnych technologii, również na zajęciach z języków obcych. To idealne narzędzie do ćwiczenia tak ważnej umiejętności jak komunikacja w języku docelowym. Gry na lekcjach języków obcych stymulują do spontanicznych i bezstresowych wypowiedzi, a także podnoszą motywację i aktywizują uczniów.

W dobie coraz powszechniejszej cyfryzacji nauczyciele zachodzą w głowę, co robić, aby sprostać oczekiwaniom pokolenia Internetu, portali społecznościowych i smartfonów. Mamy już sporo podręczników do nauki języków obcych z wykorzystaniem tablicy interaktywnej, aplikacji na telefon, stron internetowych, bo przecież musimy wzbudzić zainteresowanie uczniów, dla których „analogowy” zestaw książka + zeszyt ćwiczeń to o wiele za mało. Czasem warto jednak zaoferować naszym podopiecznym bardziej tradycyjne metody, które pozwolą połączyć przyjemne z pożytecznym i poprzez świetną i niezapomnianą zabawę rozwinąć umiejętność mówienia. Idealnym narzędziem są tutaj gry karciane i planszowe.

Podczas zabawy eliminujemy na lekcjach blokadę przed mówieniem w języku obcym i bardzo częsty wśród uczniów lęk przed popełnieniem błędu, a także motywujemy do spontanicznych wypowiedzi. Takie niestandardowe sposoby nauki języka rozwijają nie tylko kreatywność i przełamują barierę w mówieniu, ale także pomagają zapamiętać materiał i aktywizują uczniów (zwłaszcza gdy można wygrać piątkę).

W szkole języka hiszpańskiego Diálogo w Lublinie, w której prowadzę zajęcia, wyszliśmy naprzeciw

oczekiwaniom słuchaczy i postawiliśmy na tzw. nauczanie odwrócone (ang. *flipped classroom*). Kursanci przed przyjściem na zajęcia opracowują moduł lekcyjny na platformie internetowej w całości oparty o cyfrowe technologie i aplikacje służące do nauki słownictwa, gramatyki i rozwijania kompetencji językowych. Zajęcia stacjonarne, które odbywają się raz w tygodniu, prowadzone są w formie warsztatowej i skupiają się wyłącznie na komunikacji między uczestnikami, na podstawie materiału tematycznego poznanego na platformie. Lektorzy muszą tak zaplanować te zajęcia, aby zagadnienia poznane w module internetowym zostały przez kursantów zastosowane praktycznie. Gry planszowe i karciane sprawdzają się tu idealnie – stymulują kursantów do mówienia i stanowią równowagę między modułem interaktywnym („cyfrową” teorią) a zajęciami warsztatowymi („analogową” praktyką).

Obecnie oferta gier na rynku jest tak bogata, że każdy znajdzie coś dla siebie. Na zajęciach z języków obcych najlepiej sprawdzą się te gry, które nie mają skomplikowanych zasad i zachęcają do bezstresowego wypowiadania się. W artykule przedstawiam kilka sprawdzonych przede mną gier karcianych i planszowych, które stymulują uczniów do komunikacji werbalnej na wszystkich poziomach znajomości języka.

Story Cubes, czyli historie wyrzucone z kostek

Story Cubes to kostki z rysunkami – ilustracjami czynności, przedmiotów, osób – z których mamy utworzyć historię. Rzucamy dziewięcioma kostkami, a następnie opowiadamy historię związaną z rysunkami, które na nich wypadły. Jest wiele wariantów tej gry: wspólne opowiadanie mogą budować kolejno wszyscy uczestnicy albo każda osoba lub para. Dobra zabawa gwarantowana – przy tak przypadkowej kombinacji rysunków trudno jest wymyślić logiczne i mało zabawne opowiadanie. Opisana gra jest idealna od poziomu A2. Przydaje się między innymi do powtarzania czasów (przyszłych, przeszłych i teraźniejszych), nazw czynności, różnorodnego słownictwa. Będzie doskonała do porównywania czasów przeszłych dokonanych i niedokonanych jako materiał stymulujący do tworzenia opowiadań. Na lekcjach można wykorzystać ją jako ćwiczenie na rozgrzewkę lub podsumowanie zajęć.

Time-line, czyli historia i czas przeszły razem

Time-line to gra karciana, która polega na chronologicznym porządkowaniu wydarzeń historycznych. Gra ma bardzo proste zasady – należy ułożyć karty z wydarzeniami według dat. Jest doskonała do ćwiczenia czasów przeszłych dokonanych i dat na poziomach od A2 do B2. Sprawdzi się jako podsumowanie modułów, w których był wprowadzany czas przeszły dokonany – pozwoli uczniom na praktyczne użycie form tego czasu i tym samym będzie idealną alternatywą dla żmudnych ćwiczeń gramatycznych polegających na wypełnianiu luk w zdaniach.

Time's Up Celebrity, czyli kalambury ze sławnymi osobami (B2-C2)

Gra towarzyska polegająca na opisywaniu i zgadywaniu jak największej ilości haseł. W trakcie trzech rund mamy za zadanie przekazać partnerowi, jakie hasło znajduje się na danej karcie. W pierwszej rundzie animator stara się, aby członkowie jego drużyny odgadli jak najwięcej słów z kart i wypowiada dowolne zdania w ramach podpowiedzi. W drugiej rundzie można wypowiedzieć tylko jedno słowo, a drużyna ma tylko jedną szansę odgadnięcia każdej karty. W trzeciej rundzie można podpowiadać tylko za pomocą gestów lub dźwięków.

Standardowa wersja zawiera karty z postaciami (muzycy, piosenkarze, politycy, bohaterowie filmów, książek itp.). Ten wariant jest idealny na poziomy zaawansowane. Można także ograniczyć hasła do osób i postaci związanych z konkretnym krajem i w ten sposób wprowadzić element wiedzy kulturowej.

Time's Up Family, czyli kalambury z przedmiotami, zwierzętami i zawodami (od A2)

Wersja *Family* polega na tłumaczeniu i odgadywaniu haseł, którymi są nazwy przedmiotów, zwierząt, zawodów. Można ją wykorzystać od poziomu A2, jest prostsza od wersji z odgadywaniem postaci.

Gra *Time's up* sprawdzi się jako ćwiczenie „ożywiająca” zajęcia, zwłaszcza statyczne, na których było dużo teoretycznych informacji i uczeń nie miał możliwości wzięcia czynnego udziału i wielu okazji do wypowiedzenia się.

Dixit, czyli językowy poker

Przenosimy się do krainy baśni oraz snów. Gra *Dixit* to piękne obrazki, do których wymyślamy skojarzenia. Każdy gracz w swojej turze jest narratorem. Wybiera spośród swoich sześciu obrazków jeden i wymyśla do niego skojarzenie. Może to być pojedyncze słowo, cytat lub krótką historyjką. Następnie pozostali gracze wybierają spośród swoich kart taką, która – ich zdaniem – najlepiej pasuje do hasła narratora. Narrator zbiera wszystkie karty łącznie ze swoją i układa je odkryte na stole. Pozostali gracze w tajemnicy głosują, która karta, według nich, jest kartą narratora. Kiedy wszyscy dokonają wyboru, przyznawane są punkty.

Ta gra może być wykorzystywana na zajęciach już od poziomów początkujących – wystarczy jedno słowo, aby podać hasło do karty. Będzie idealna również do praktycznej i przyjemnej nauki nowego słownictwa i wyrażenia. Można wykorzystać ją na początku lekcji, jako formę powtórzenia i rozgrzewki, lub na zakończenie w ramach podsumowania zajęć.

Komiks, czyli historie na wyżynach wyobraźni

Komiks to świetna zabawa, która nie tylko zachęci uczniów do mówienia, ale również pozwoli wznieść się na szczyty kreatywności. Gra polega na tworzeniu opowieści poprzez układanie kolejnych kadrów tak, aby powstała pełna strona komiksu. Najciekawsze historie wygrywają, a uczniowie wychodzą z lekcji niezwykle zainspirowani i zmotywowani.

Polecam wykorzystać tę grę jako formę powtórzenia czasów przeszłych – sprawdzi się jako ćwiczenie na porównywanie czasów dokonanych i niedokonanych oraz budowanie fabuły w opowiadaniach z użyciem odpowiednich wyrażenia i zwrotów. Na tę grę można przeznaczyć całą lekcję, niech każdy uczeń dostanie szansę przedstawienia na forum klasy swojego komiksu, a także wysłuchania i ocenienia prac kolegów.

Pamiętne historie, czyli dawno, dawno temu...

Pamiętne historie to gra karciana, która polega na wymyśleniu opowiadań na podstawie otrzymanych kart z ilustracjami. Podczas pierwszej rundy każdy z graczy opowiada dwie historie, uwzględniając wszystkie obrazki, i kiedy wypowiada dane słowo, wyklada odpowiednią kartę. W drugiej rundzie odgadujemy, jakie karty mieli pozostali gracze. Gra świetnie sprawdza się jako praktyczne ćwiczenie użycia czasów oraz słownictwa. Można wykorzystać ją już od poziomów początkujących, aby przełamywać opór uczniów przed mówieniem – zabawne historie, jakie powstają w trakcie gry oraz skupienie się na zapamiętywaniu kart innych graczy pomogą wyeliminować stres przed wypowiedzią w obcym języku. *Pamiętne historie* pozytywnie nastroją naszych uczniów i zmotywują ich do aktywnego udziału w lekcji, a więc będą doskonałym ćwiczeniem na rozgrzewkę, zwłaszcza przed trudnym i nowym tematem zajęć.

Kaleidos, czyli wyścig dla spostrzegawczych

To świetna gra na powtórzenie słownictwa na wszystkich poziomach znajomości języka obcego. Każdy z graczy otrzymuje obrazek, a następnie losowana jest kategoria, np. coś okrągłego, coś kwadratowego, coś twardego, coś miękkiego itp. Zadaniem graczy jest odnalezienie na obrazku, w ciągu czasu odliczanego przez klepsydrę, jak największej liczby przedmiotów, które będą pasowały do wylosowanej kategorii. Piękna grafika, element rywalizacji oraz ciekawy sposób na powtórzenie słownictwa sprawią, że grę pokochają i dzieci, i dorośli. W zależności od wariantu, który wybierzemy, takie ćwiczenie może zająć nam

od kilku do kilkunastu minut. Gra będzie idealnym prze rywnikiem w trakcie zajęć. Kiedy zauważymy brak zainteresowania uczniów, znużenie lub zwyczajną niechęć, zaskoczmy ich, porzućmy na chwilę ćwiczenia gramatyczne czy nieciekawy tekst w podręczniku, rozdajmy im plansze i pozwólmy przenieść się na chwilę w bajkowy, obrazkowy świat. Gwarantuję, że po takim ćwiczeniu powrót do właściwego tematu lekcji spotka się z większą aprobatą i zainteresowaniem.

Podsumowanie

Swobodna komunikacja w języku docelowym to marzenie każdej osoby, która uczy się języka obcego. Jako nauczyciele i lektorzy jesteśmy zobowiązani robić wszystko, aby pomóc w realizacji tego celu. Dlatego powinniśmy urozmaicać warsztat pracy i wzbogacać go o ciekawe metody. Od czasu do czasu dobrze jest porzucić standardowy schemat lekcji i zaoferować uczniom rozrywkę, która okaże się niezwykle pożyteczna. Satysfakcja, zadowolenie oraz rozluźnienie uczniów po lekcji z wykorzystaniem gier planszowych lub karcianych z pewnością utwierdzą każdego nauczyciela w przekonaniu, że warto wprowadzać takie elementy na zajęciach języków obcych.

AGATA JACKIEWICZ Absolwentka iberystyki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Od 7 lat nauczycielka języka hiszpańskiego w XIV Liceum Ogólnokształcącym im. Zbigniewa Herberta w Lublinie oraz lektorka w szkole języka hiszpańskiego *Diálogo*.

Wiele jest jeszcze do odkrycia

Scenariusze lekcji z języka hiszpańskiego inspirowane powieścią *Don Quijote de la Mancha* Miguela de Cervantesa

ANNA CIENIUCH-KRÓL,
TOMASZ CHUDAK

Salamanka to miasto *charros*¹, dwóch katedr i dwóch uniwersytetów, z czego jeden z nich jest najstarszą uczelnią w Hiszpanii. Jest to miasto wyjątkowe: jeden zabytek zasłania drugi. Można się tu łatwo zgubić w labiryncie uliczek. Czy najślynniejszy hiszpański pisarz, Miguel de Cervantes, miał coś wspólnego z Salamanką?

Mozna by przewertować biografię autora *Don Quijote* i poszukać pewnych odniesień. Podobno Cervantes studiował w Salamance – ale nie jest to potwierdzony fakt z jego biografii. A może przemierzał przepiękny rynek starego miasta i dostrzegł w twarzy mijającego go przechodnia cień szaleństwa błędnego rycerza? Trudno to udowodnić. Niech zatem za pewnik posłuży nam fakt, że w kilkudziesięciu szkołach językowych, które mieszczą się w stolicy języka hiszpańskiego jaką jest dla obcokrajowców Salamanka, nazwisko Cervantesa codziennie jest wymieniane przez setki nauczycieli i uczniów. Tak też było podczas kursu metodycznego dla nauczycieli, w którym uczestniczyłem jesienią 2016 r. w Salamance. Cervantes miał tu kilka bardzo ciekawych „odsłon”, a nauczyciele, z którymi miałem zajęcia, bardzo mnie zainspirowali, za co im serdecznie dziękuję.

Wertując dostępne materiały dydaktyczne na temat Cervantesa, dostrzegamy pewną powtarzalność w formach i dobranych do nich środkach dydaktycznych. Często pojawiają się elementy biograficzne i powiązane z nimi ćwiczenia dotyczące wprowadzenia lub utrwalenia form i użycie czasu *Pretérito Perfecto Simple*, rozumienia tekstu pisanego lub rozumienia ze słuchu. Nie wspominając o ogromnej liczbie materiałów z tzw. „kulturówki” – przybliżających nie tylko ogólną biografię Cervantesa, ale również odnoszących się do jego twórczości, miejsca urodzenia – Alcalá de Henares czy ciekawostek z życia (*perdió el brazo*²). Podobnie rzecz się ma z materiałami poświęconymi najznamienitszemu dziełu Cervantesa – *El ingenioso*

hidalgo don Quijote de la Mancha (*Przemysłny szlachcic Don Kichot z Manczy*). Przeglądając treści dydaktyczne, często spotykamy się z ćwiczeniami na czasy przeszłe – w opozycji *Pretérito Perfecto Simple* vs. *Pretérito Imperfecto*, czy zadaniami dotyczącymi opowiedzenia wybranej przygody błędnego rycerza. Oczywiście, nasza „próba badawcza” nie uwzględniła całej masy stworzonych przez nauczycieli i dostępnych w Internecie materiałów, wśród których można znaleźć wiele bardzo kreatywnych przykładów.

Dzięki wspomnianej inspiracji oraz w wyniku poszukiwań wspólnego mianownika między Cervantesem a naszą codzienną pracą dydaktyczną, chcielibyśmy zaproponować nauczycielom hiszpańskiego kilka pomysłów na, mamy nadzieję, ciekawe zajęcia z wykorzystaniem elementów najślynniejszego dzieła Cervantesa: *Don Quijote de la Mancha*. Pamiętając, że w roku 2016 obchodziliśmy 400. rocznicę śmierci Cervantesa – zachęcamy czytelników do skorzystania z naszej propozycji.

Przygotowując materiał dydaktyczny, kierowaliśmy nasz przekaz zarówno do nauczycieli, którzy skłaniają się do bardziej tradycyjnych form pracy na lekcji, jak i do tych, którzy mają czasem ochotę wyjść poza schemat i zastosować w praktyce pytania modyfikujące Osborna: *odwrócić, przeinaczyć, użyć w nowy sposób* (por. Góralski 1980). Dlatego w scenariuszu, który proponujemy, będzie można znaleźć zarówno zadania gramatyczne, w których traktujemy treści zaczerpnięte z opracowań³ w sposób strukturalny – jako kontekst dla rodzajników czy czasów przeszłych, jak i ujrzyć powieść Cervantesa w nowym świetle – jako komiks, tekst utworu hip-hopowego, zgadywanke dla

dzieci czy temat wiersza. Staraliśmy się tak dobrać zadania, by promowały pracę w grupach, motywowały do zaangażowania i rozwijały wszystkie sprawności, ze szczególnym naciskiem na podejście multisensoryczne. Nie stroniliśmy też od użycia technologii – stąd propozycja wykorzystania różnych aplikacji wspomagających naukę hiszpańskiego oraz użycia tablicy interaktywnej.

Materiał podzielony został na część podstawową – kierowaną do uczniów na poziomie A2 oraz część na poziomie średniozaawansowanym (B1/B2), którą

można traktować również jako alternatywne rozwiązanie dla uczniów zdolnych. Całość dopełniają załączone karty pracy, które są gotowe do pobrania i wykorzystania na lekcji (Załączniki 1-11).

Zachęcamy czytelników do dalszych poszukiwań, bo choć obchody okrągłej rocznicy śmierci Cervantesa dobiegają powoli końca – to temat przygód błędnego rycerza z La Manczy jest jak Stare Miasto w Salamance – pełen zaułków i niespodzianek. Wiele jest jeszcze do odkrycia!

Scenariusz lekcji z podziałem na poziomy językowe A2 i B1/B2

CONOCER A CERVANTES Y SU GRAN OBRA *EL QUIJOTE*

Typ szkoły: szkoła ponadgimnazjalna, młodzież, studenci, osoby dorosłe

Czas trwania: dwie jednostki lekcyjne po 45 min.

Cele lekcji:

- Zapoznanie uczniów z postacią Cervantesa, epoką, w której żył i tworzył oraz z jego największym dziełem *El Quijote*.
- Zaznajomienie uczniów z głównymi bohaterami oraz ich cechami charakterystycznymi.
- Utrwalenie słownictwa dotyczącego opisu wyglądu i charakteru postaci: opis postaci literackiej oraz elementów ubioru rycerskiego.
- Utrwalenie podstaw użycia rodzajników określonych i nieokreślonych.
- Utrwalenie wiadomości dotyczących stosowania czasów przeszłych w języku hiszpańskim: *Pretérito Perfecto Simple*, *Pretérito Imperfecto*.
- Utrwalenie wiedzy na temat relacjonowania zdarzeń i opisu tła w języku hiszpańskim.
- Ćwiczenia w rozumieniu tekstu czytanego o różnym poziomie trudności.

Metody pracy:

- eksponująca;
- problemowa;
- praktyczna;
- audiowizualna;
- aktywizująca.

Formy pracy:

- cała klasa;
- praca w grupach;
- praca w parach;
- praca indywidualna.

Formy oceniania:

Ocenianie kształtujące. Nauczyciel przez cały czas trwania lekcji ocenia całą grupę uczniów, kontrolując, czy dane zadanie zostało wykonane oraz sprawdza jego poprawność. Nie wystawia ocen, werbalnie udziela grupie lub uczniowi pochwały, obserwuje pracę każdego ucznia. Pod koniec lekcji ma miejsce ewaluacja grupowa i indywidualna. Nauczyciel może wystawić oceny za aktywność.

Przebieg lekcji 1.

Wprowadzenie do zajęć (10 min)

Nauczyciel umieszcza na tablicy obrazy (przykładowe obrazy – załącznik 1.) i zadaje uczniom pytanie, czy rozpoznają którąś z postaci i czy domyślają się, o czym będzie mowa na lekcji. Następnie zapisuje temat lekcji na tablicy.

ZADANIE 1.

Nauczyciel krótko zapoznaje uczniów z najważniejszymi informacjami dotyczącymi okoliczności powstania dzieła Cervantesa *Don Quijote* (załącznik 2.) W tym celu rozdaje uczniom karteczki i prosi ich o wykonanie w parach prostego ćwiczenia. W zależności od poziomu językowego zadaniem uczniów jest wybranie właściwych rodzajników i uzupełnienie nimi tekstu (poziom podstawowy) lub wpisanie brakujących słów (poziom zaawansowany). Można dodatkowo utrudnić to ćwiczenie, nie podając uczniom w ramce wyrazów, których mają użyć do uzupełnienia tekstu.

Zapoznanie z fragmentem utworu Cervantesa (15-25 min)

ZADANIE 2.

POZIOM PODSTAWOWY – A2

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy 3-4 osobowe i rozdaje tekst pierwszego rozdziału *El Quijote* (załącznik 3.) oraz karteczki z pytaniami do wybranego fragmentu wraz z odpowiedziami, które są przygotowane w aplikacji Quizlet⁴ (załącznik 4.). Nauczyciel prosi uczniów, aby uważnie przeczytali tekst, a następnie dopasowali odpowiedzi do pytań na podstawie przeczytanego fragmentu. Do przeprowadzenia ćwiczenia w formie interaktywnej potrzebny będzie laptop/komputer stacjonarny, rzutnik i myszka bezprzewodowa lub tablica interaktywna.

POZIOM ROZSZERZONY – B1/B2

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy 3-4 osobowe i rozdaje im porożcinane oraz wymieszane fragmenty tekstu z pierwszego rozdziału (załącznik 5.). Nauczyciel prosi uczniów, aby uważnie przeczytali fragmenty a następnie spróbowali je ułożyć w logiczną całość.

ZADANIE 3.

Dodatkowo nauczyciel może zaproponować uczniom, zarówno na poziomie podstawowym jak i rozszerzonym, zapoznanie się z bohaterami *Don Quijote*. Uczniowie otrzymują powycinane portrety głównych postaci z powieści oraz ich opisy. Nauczyciel prosi o dopasowanie charakterystyki postaci do jej portretu (załącznik 6.).

Ćwiczenia na czasy przeszłe (15-25 min)

ZADANIE 4.

POZIOM PODSTAWOWY – A2

Nauczyciel prosi uczniów, aby w parach wykonali ćwiczenie gramatyczne na użycie czasów przeszłych *Preterito Perfecto Simple* i *Preterito Imperfecto*. W tym celu rozdaje im fragment tekstu z pierwszego rozdziału, który należy uzupełnić formami czasowników w czasach przeszłych (załącznik 7A). Prosi uczniów, aby uważnie przeczytali tekst, a następnie wpisali czasowniki w nawiasach w czasie *Preterito Perfecto Simple* i *Preterito Imperfecto*.

POZIOM ROZSZERZONY – B1/B2

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy 3-4 osobowe i rozdaje im pomieszczone obrazki komiksowe ze sceny walki z wiatrakami (załącznik 7B). Następnie odtwarza fragment bajki, prosząc uczniów, aby oglądając wideo uporządkowali obrazki we właściwej kolejności (link do materiału wideo: <https://www.youtube.com/watch?v=RFuoyeL3Yz0>).

Uczniowie układają obrazki w logicznej kolejności, a po zakończeniu sprawdzają razem poprawność wykonania zadania.

W dalszej części zajęć nauczyciel prosi uczniów, aby do każdego z obrazków dopisali tekst. Może to być sama narracja w czasach przeszłych, lub narracja połączona z dialogami.

ZADANIE DOMOWE

W celu utrwalenia konstrukcji czasów przeszłych, nauczyciel może poprosić uczniów, by w domu przećwiczyli w aplikacji *Espadrill* poniższe zagadnienia gramatyczne:

POZIOM A2

- <https://espadrill.pl/elementary/preterito-perfecto-simple-p-indefinido-1>
- <https://espadrill.pl/elementary/preterito-imperfecto>
- <https://espadrill.pl/elementary/los-pasados>

POZIOM B1/B2

- <https://espadrill.pl/intermediate/preterito-perfecto-simple-p-indefinido-2>
- <https://espadrill.pl/intermediate/preterito-perfecto-simple-y-preterito-imperfecto>
- <https://espadrill.pl/intermediate/tiempos-pasados>



ZAŁĄCZNIKI 1-7. MATERIAŁ UZUPEŁNIAJĄCY DO SCENARIUSZA
(LINK DOSTĘPNY W ELEKTRONICZNEJ WERSJI ARTYKUŁU)

Przebieg lekcji 2.

Ćwiczenia z wykorzystaniem piosenek (20-25 min)

ZADANIE 1.

POZIOM PODSTAWOWY – A2

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy trzysobowe i rozdaje im fragmenty piosenki (źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=im3BO54c7Uc>), prosząc o ułożenie ich w kolejności zgodnie ze słuchaną piosenką. Następnie dwukrotnie włącza nagranie, a uczniowie układają fragmenty we właściwej kolejności. W dalszej części zajęć nauczyciel objaśnia uczniom niezrozumiałe w tekście piosenki słowa (załącznik 8.).

Następnie uczniowie zostają poproszeni o to, aby w ciągu 10 minut spróbowali ułożyć jeszcze jedną zwrotkę do piosenki (opcjonalnie). Zamiast tego można też po prostu poprosić uczniów, aby spróbowali w grupach streścić piosenkę, a następnie własnymi słowami opisali jej treść.

POZIOM ROZSZERZONY – B1/B2

Nauczyciel prosi uczniów, aby indywidualnie podczas słuchania uzupełnili brakującymi słowami tekst piosenki grupy *Zenit* pt. *Don Quijote* (załącznik 9.). Następnie odtwarza dwukrotnie piosenkę, a uczniowie wykonują zadanie.

Po zakończeniu, wspólnie z nauczycielem, sprawdzana jest poprawność wykonania zadania, objaśniane są niezrozumiałe słowa. Opcjonalnie, w kolejnym etapie lekcji, uczniowie w parach streszczają piosenkę własnymi słowami.

Ćwiczenia z wykorzystaniem rymów – zagadki i poezja (20-25 min)

ZADANIE 2.

POZIOM PODSTAWOWY – A2

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy czteroosobowe i rozdaje im na karteczkach wierszyki-zagadki o głównych bohaterach powieści *Don Quijote*. Każda grupa dostaje inny wierszyk z wyciętymi słowami (załącznik 10.).

Zadaniem uczniów jest uzupełnić wiersze brakującymi słowami bez podpowiedzi. Uczniowie mają kilka minut na wykonanie zadania. Po uzupełnieniu wszystkich pustych pól, uczniowie otrzymują od nauczyciela rozwiązanie. Następnie, kiedy wszystkie grupy już skończą pracę, uczniowie czytają głośno swój opis postaci, nie wymieniając jej imienia. Pozostali uczniowie starają się odgadnąć, o kim mowa.

POZIOM ROZSZERZONY – B1/B2

Nauczyciel rozdaje uczniom teksty wierszy Glorii Fuentes zatytułowanych *Quijote y Sancha* i *Por la Mancha* (załącznik 11.). Prosi ich o przeczytanie tekstów wraz z objaśnieniami oraz o podkreślenie słów, których nie rozumieją. Następnie uczniowie pracują ze słownikami i szukają objaśnień podkreślonych wyrazów. Nauczyciel sprawdza wykonywanie zadania, i pomaga uczniom w razie potrzeby. Kiedy wszystkie słowa są już znane, zadaniem uczniów jest dokonać w grupach krótkiej interpretacji przeczytanych wierszy. Następnie każda z grup prezentuje na forum klasy swoją interpretację.

Opcjonalnie nauczyciel może też poprosić uczniów, aby sami spróbowali napisać krótki, prosty wiersz na temat *Don Quijote*, Cervantesa lub jednej z postaci jego powieści.

Podsumowanie lekcji

Nauczyciel wraz z uczniami dokonuje podsumowania dwóch lekcji poświęconych Cervantesowi i *Don Quijote*. Uczniowie dokonują samooceny oraz wymieniają w punktach to, czego nauczyli się podczas zajęć. Na zakończenie nauczyciel zadaje uczniom pracę do wykonania (na lekcji, jeśli uczniowie mogą skorzystać z pracowni informatycznej lub w domu).

Zadaniem uczniów będzie przygotowanie w grupach 3-4 osobowych, lub w parach, komiksu do wybranej (obejranej lub przeczytanej na lekcjach) sceny z powieści z użyciem narzędzia Pixton (www.pixton.com) lub w innym wybranym narzędziu do tworzenia komiksów.

Uczniowie nie mogą jednak przepisywać tekstu z utworu, sami muszą go uprościć, stworzyć własne opisy i dialogi, należy uczulić uczniów na konieczność syntezy treści. Można też alternatywnie poprosić ich o stworzenie uwspółcześnionej wersji *Don Quijote*, również w postaci komiksu.

Na niższych poziomach nauczyciel może też zlecić uczniom wykonanie własnej gry planszowej na bazie wiadomości z lekcji na temat Cervantesa i *El Quijote*.

BIBLIOGRAFIA

- Góralski, A. (1980) *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: PWN.
- Muñoz, F.R. (2016) *Cervantes de La Mancha*. Barcelona: MeGustaEscribir.



ZAŁĄCZNIKI 8-11. MATERIAŁ UZUPEŁNIAJĄCY DO SCENARIUSZA (LINK DOSTĘPNY W ELEKTRONICZNEJ WERSJI ARTYKUŁU)

Me gustaría agradecerles a Asunción Garrido y Jorge Martín de la Academia MESTER de Salamanca, cuyo becario he sido durante mi estancia en *la ciudad de charros*, el hecho de haberme servido de gran ayuda e inspiración a la hora de buscar fuentes y planificar este artículo. Algunas de las ideas que aparecen en esta corta guía didáctica son resultado de sus sugerencias. ¡Mil gracias y espero que nos veamos pronto!

TOMASZ CHUDAK Lektor języka hiszpańskiego, współzałożyciel szkoły języka hiszpańskiego Diálogo w Lublinie. Wieloletni trener nauczycieli języków obcych z zakresu zastosowania TIK i nowych trendów w uczeniu języków obcych. Metodyk i projektant dydaktycznych aplikacji internetowych w firmie Oxigo, której jest współwłaścicielem. Współtwórca cyklu warsztatów dla nauczycieli języka hiszpańskiego Expertos ELE.

ANNA CIENIUCH-KRÓL Nauczyciel języka hiszpańskiego z wieloletnim stażem. Jest lektorem w szkole Diálogo oraz koordynatorem hiszpańskiej sekcji dwujęzycznej w IX LO w Lublinie. Organizator konkursów międzyszkolnych *Ekologia po hiszpańsku* i *Las maravillas de España y del mundo hispano*. Prowadzi blog sekcji hiszpańskiej w IX LO. W swojej pracy dydaktycznej korzysta z narzędzi TIK i nowoczesnych metod nauczania.

- 1 *Botón charro* – to typowy dla miasta Salamanka wyrób jubilerski, przeważnie ze srebra, o okrągłym kształcie, z charakterystycznym ornamentem na awersie.
- 2 Tłum. *stracił rękę*, co nie jest podobno prawdą. Niektóre źródła podają, że Cervantes wcale nie stracił prawej ręki, tylko został w nią ranny i do końca życia miał ją unieruchomioną (por. Muñoz 2016).
- 3 Zdecydowaliśmy się na pracę z treściami opracowań *Don Quijote* ze względu na to, że język w nich użyty jest bardziej przystępny dla ucznia. Można też pokusić się o wykorzystanie tekstu oryginalnego, do czego oczywiście zachęcamy, szczególnie w liceach posiadających oddziały dwujęzyczne z językiem hiszpańskim oraz w pracy ze studentami iberystyki.
- 4 Pytania i odpowiedzi dostępne są w załączniku 4., ale sugerujemy wykonać ćwiczenie w formie interaktywnej, jest ono dostępne pod adresem aplikacji Quizlet: <https://quizlet.com/165947030/don-quijote-capitulo-1-preguntas-flash-cards>.

Mike and Lilly on a desert island

IZABELA WITKOWSKA

Odważna para przyjaciół Mike i Lilly wyrusza na bezludną wyspę. Pomimo, że wyprawa wygląda na bardzo atrakcyjną, pojawiają się problemy. Kapryśne życzenia Lilly nieoczekiwanie zmieniają bieg zdarzeń. Materiał przeznaczony dla poszukiwaczy przygód i dobrej zabawy z klasy drugiej lub trzeciej szkoły podstawowej.



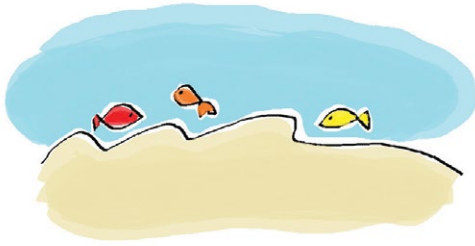
In the middle of the sea
there's a perfect place to be.



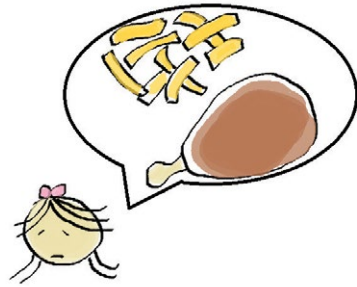
It's an island, no one's there!
But Mike and Lilly do not care.



What they really love are trees
swaying in a fresh, cool breeze,



hot sand, blue sky, coloured fish.
Just as they would ever wish.



'I am hungry', Lilly cries.
'I want chicken and some fries'.



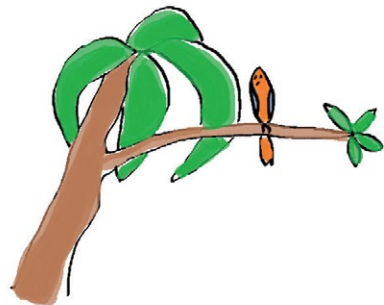
'I am cold', she complains.
'It is windy and it rains'.



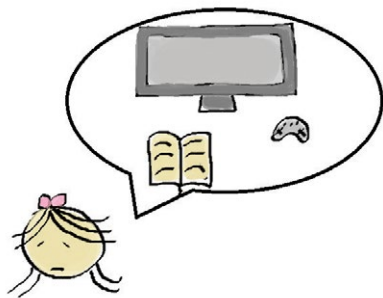
'No place to hide, I'm afraid.
Mike, it's getting very late'.



'Look, the tree house, it looks nice!'
'It's too high', Lilly replies.



'It's so quiet, I am scared,
there is only a small bird.



No games, no books, no TV.
It doesn't look good to me'.



'Mike, I miss my family,
let's come back'. 'You're right, Lilly'.

True or False

Zdecyduj czy podane zdania są prawdziwe (✓) czy fałszywe (×). Dla ułatwienia porządek zdań zgodny jest z kolejnością zdarzeń na wyspie.

1. The island is in the middle of the sea.
2. There are people on the island.
3. Mike and Lilly don't like the trees.
4. The sand is hot.
5. Lilly wants to eat fish and fries.
6. It rains and Lilly is cold.
7. There is no place to hide.
8. They can't see the tree house.
9. There are a lot of birds on the island.
10. Lilly can watch TV on the island.
11. Lilly misses her family.

How do they feel?

W historyjce można zauważyć dużo uczuć, jakie towarzyszą naszym bohaterom. Do wyjaśnienia słów związanych z uczuciami możemy wykorzystać dołączone obrazki, kontekst, tło oraz gest i mimikę. Zadanie polega na dobraniu odpowiedniego uczucia do poszczególnych zdarzeń.

delighted, bored, excited, interested, uncomfortable,
anxious, worried, relieved, hungry, scared, moody

Complete the story

Czas na naukę pisania streszczenia i opowiadania historyjki. Do tego zadania potrzebne będą słowa, które należy wstawić w odpowiednie miejsca.

scared, island, hot sand, excited, hungry, TV,
chicken and fries, tree house, cold, books, trees

Mike and Lilly go to a(an) ①..... . First, they are really ②..... . They love the ③....., ④..... and blue sky. But then Lilly feels ⑤....., she wants to eat some ⑥..... . Next, it starts to rain and Lilly is ⑦..... . They have no place to hide . They can see the ⑧..... but Lilly doesn't like it. There is only a small bird on the island and they feel ⑨..... . Lilly can't watch ⑩....., play games or read ⑪..... Finally, they go back.

↓ ZAŁĄCZNIK 1. MATERIAŁ DLA NAUCZYCIELA (link dostępny w elektronicznej wersji artykułu)

↓ ZAŁĄCZNIK 2. MATERIAŁ DLA UCZNIA (link dostępny w elektronicznej wersji artykułu)

IZABELA WITKOWSKA Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej hobby, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcý entuzjazm, zachwyt oraz słowa: *Proszę pani, jeszcze raz są dla niej największą motywacją do pracy.* Jest autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.

Języki do zadań specjalnych

Podsumowanie konferencji Europejskiego Dnia Języków 2016

ANNA GRABOWSKA,
AGNIESZKA KAROLCZUK

Początek wieku XXI to okres bardzo szybkiego rozwoju nauki i nowoczesnych technologii, a co za tym idzie – dynamicznych zmian gospodarczych i społecznych, które miały i nadal mają ogromny wpływ na nasz styl życia, edukację oraz funkcjonowanie w środowisku zawodowym. Coraz większe możliwości współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji i szkoleń przyczyniają się do wzrostu mobilności zarówno w celach akademickich, jak i zawodowych. Podstawnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania w nowym miejscu zamieszkania, nauki i pracy staje się więc biegła znajomość języka obcego.

Wymagania stawiane pracownikom międzynarodowych konsorcjów lub ośrodków akademickich dotyczą nie tylko wysokiego poziomu profesjonalizmu i specjalizacji, ale obejmują również wymóg sprawnego posługiwania się językiem obcym branżowym. Znajomość języka specjalistycznego podnosi też konkurencyjność kadry zawodowej zarówno w biznesie, jak i nauce. Jednak potrzeba sprawnej komunikacji w międzynarodowym środowisku zawodowym to nie jedyna przyczyna coraz większej indywidualizacji potrzeb osób uczących się języków obcych. Seniorzy, imigranci, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub osoby z różnego rodzaju dysfunkcjami wymagają od nauczycieli i lektorów nie tylko korzystania z innych, pod względem formy i treści, materiałów dydaktycznych, ale też stosowania zindywidualizowanego podejścia do procesu kształcenia językowego.

Forum do dyskusji na temat nauczania i uczenia się języków obcych do celów akademickich, specjalistycznych i zawodowych oraz tych związanych z indywidualnymi potrzebami osób uczących się stanowiła międzynarodowa konferencja pt. *Języki do zadań specjalnych*, która odbyła się 20 września 2016 r. w starej Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego. Konferencję zorganizowała Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja programu Erasmus+, we współpracy z MEN, MNiSW oraz Przedstawicielstwem KE w Polsce. Partnerami

wydarzenia były również następujące instytucje: Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (ECML), stowarzyszenie EUNIC, Uniwersytet Warszawski, Katolicki Uniwersytet Lubelski, British Council, Goethe-Institut, Instytut Duński, Austriackie Forum Kultury oraz Cambridge English Language Assessment. Patronat honorowy nad wydarzeniem objęli ministrowie oświaty oraz nauki i szkolnictwa wyższego. Patronatu medialnego udzieliły: *Perspektywy*, kwartalnik *Europa dla Aktywnych* oraz czasopismo *Języki Obce w Szkole*. Należy dodać, że to właśnie zespół redakcyjny JOwS, wraz z pracownikami Polskiego Biura Eurydice, tworzył trzon organizatorów konferencji.

Konferencja *Języki do zadań specjalnych* została zorganizowana w ramach obchodów Europejskiego Dnia Języków, który został ustanowiony przez Radę Europy w 2001 r. w celu promowania wielojęzyczności oraz nauki języków obcych.

FRSE jest organizatorem konferencji uświetniających EDJ od 2010 r. Wydarzenie to rokrocznie we wrześniu przyciąga setki uczestników z kraju i z zagranicy. Tematyka poruszana w czasie konferencji zawsze dotyczy najważniejszych wyzwań edukacji językowej w Polsce i Europie. Do tej pory obejmowała takie zagadnienia, jak: nowe technologie i media społecznościowe w edukacji językowej, motywację do nauki języków obcych, kompetencje interkulturowe czy ocenianie w edukacji językowej. Wystąpienia ekspertów oraz dyskusje panelowe stanowiły interesujący wkład do toczącej się od kilku lat debaty nad

kształtem polskiej i europejskiej polityki językowej, a zapisy *Deklaracji końcowej*¹ opracowanej w czasie konferencji pt. *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*, zorganizowanej w ramach prezydencji Polski w Radzie UE w 2011 r., zostały włączone do *Konkluzji Rady z 28 listopada 2011 r. w sprawie kompetencji językowych pozwalających zwiększyć mobilność*. Przykładem korelacji pomiędzy tytułem konferencji EDJ a reformą systemu egzaminów zewnętrznych z języka obcego w naszym kraju była też konferencja zorganizowana w 2015 r., która dotyczyła zagadnienia oceniania kompetencji językowych. Uczestnicy z zainteresowaniem śledzili wykłady przedstawicieli CKE na temat wyników nowej matury czy wypowiedź ekspertki Europejskiego Biura Sieci Eurydice dotyczącą prezentacji rezultatów raportu *Języki obce w szkolnictwie średnim. Przegląd egzaminów krajowych w Europie 2014/15*².

W konferencjach EDJ uczestniczyli wybitni eksperci edukacji językowej w Polsce, m.in.: prof. dr hab. Hanna Komorowska (Uniwersytet SWPS), prof. dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska (KUL), dr hab. Anna Jaroszevska (UW), prof. Jan Iluk (UŚ), reprezentujący zarówno najważniejsze ośrodki akademickie, jak i instytucje odpowiedzialne za kształt polityki językowej w naszym kraju. Dzięki współpracy FRSE i redakcji JOwS z wieloma zagranicznymi organizacjami zajmującymi się kształceniem językowym (np.: EUNIC, Goethe Institut, British Council, ECML, Rada Europy, ambasady, ALTE) uczestnicy kolejnych wydarzeń mogli wysłuchać wykładów znanych europejskich specjalistów, takich jak prof. Barry O'Sullivan z British Council, prof. Sabrina Machetti z Uniwersytetu w Sienie; prof. Michel Candelier z Université du Maine. Materiały pokonferencyjne z tych wydarzeń, jak również nagrania wystąpień i dyskusji są dostępne na stronie: www.konferencje.frse.org.pl/edj. Wiele prezentacji wygłoszonych w czasie konferencji EDJ stało się również przyczynkiem do napisania obszerniejszych opracowań i artykułów, które były publikowane na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole*³.

W tegorocznej konferencji pt. *Języki do zadań specjalnych* wzięło udział prawie 400 uczestników: pracowników naukowych, nauczycieli języków obcych ze szkół zawodowych i tych pracujących z osobami mającymi specjalne potrzeby edukacyjne, krajowych i zagranicznych ekspertów odpowiedzialnych za kształtowanie polityki językowej, jak również wydawców, przedstawicieli rynku pracy oraz studentów. Tak duże zróżnicowanie audytorium pozwala na interesującą wymianę myśli teoretycznej i praktycznych rozwiązań pomiędzy światem akademickim, zajmującym się teorią nauczania języków

obcych a nauczycielami praktykami, którzy konfrontują propozycje metodyczne z praktyką szkolną. Zetknięcie tych dwóch rzeczywistości przyczynia się do zacieśnienia współpracy pomiędzy środowiskiem uniwersyteckim przygotowującym studentów do zawodu nauczyciela a samymi nauczycielami, którzy mogą na tak dużym forum zakomunikować swoje potrzeby dydaktyczne w danej dziedzinie.

Uczestnicy tegorocznej konferencji EDJ, oprócz uczestnictwa w panelach dyskusyjnych i debatach plenarnych, mogli również zapoznać się z ofertą polskich i zagranicznych instytucji edukacyjnych. Na stoiskach tych organizacji można było znaleźć publikacje dotyczące analiz systemów edukacji w Europie, pobrać drukowane numery czasopisma *Języki Obce w Szkole*, otrzymać informacje na temat grantów na stypendium programu Erasmus+, dowiedzieć się, jakie są możliwości współpracy międzynarodowej w ramach sieci eTwinning lub innych programów międzynarodowych.

W konferencji wzięło udział 36 polskich i zagranicznych mówców. W czasie wykładów plenarnych i sesji tematycznych dyskutowali oni niezwykle ważny obecnie temat nauki języków obcych w szkolnictwie zawodowym, czyli przygotowania uczniów do komunikacji w autentycznym środowisku pracy. Zaprezentowano też możliwości tworzenia własnych materiałów dydaktycznych do nauczania języków zorientowanych zawodowo (zwłaszcza na poziomie zawodowego szkolnictwa ponadgimnazjalnego): podręczników, ćwiczeń, glosariuszy, słowników oraz wykorzystania narzędzi i materiałów cyfrowych do nauki języków specjalistycznych. Poruszone zostały też kwestie rozpoznawania i analizy specyficznych potrzeb uczących się języków specjalistycznych. Ponadto omówiono przykłady projektów językowych realizowanych w ramach europejskich programów edukacyjnych umożliwiających przygotowanie uczniów do zagranicznej mobilności zawodowej. Zaprezentowane zostały również osiągnięcia i materiały wypracowane na uczelniach wyższych, w instytucjach kształcenia zawodowego, jak również w organizacjach pozarządowych zajmujących się kształceniem dzieci imigrantów oraz osób powracających z zagranicy. Bardzo ciekawym tematem poruszonym podczas konferencji było też nauczanie języków obcych z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb osób uczących się.

Otwarcia konferencji dokonał dr Paweł Poszytek, dyrektor generalny FRSE, który w swoim wystąpieniu zarysował projektowane zmiany w systemie kształcenia językowego w polskich szkołach. Następnie głos zabrała minister edukacji narodowej – Anna Zalewska, która podkreśliła wagę kształcenia zawodowego oraz konieczność

podniesienia jakości nauczania języków obcych w szkolnictwie zawodowym. Prof. dr hab. Aleksander Bobko, wiceminister nauki i szkolnictwa wyższego, zwrócił uwagę uczestników na zagadnienie znajomości języków obcych w kontekstach akademickich oraz międzynarodowej wymiany studentów i pracowników naukowych, uwypuklając związek pomiędzy stopniem biegłości językowej a efektami pobytu na zagranicznym stypendium, dostępem do zagranicznej myśli naukowej oraz prezentacji wyników własnych badań na forum międzynarodowym. Zastępca dyrektora Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej w Polsce, dr Marzenna Guz-Vetter, zaprezentowała przedsięwzięcia KE promujące wielojęzyczność w UE, w tym rozpoczynając się właśnie kampanię *Languages for Life*. Odniosła się też do takich inicjatyw, jak *European Language Label*, który od 15 lat przyznawany jest w Polsce za wybitne projekty językowe realizowane w instytucjach oświatowych. Jolanta Urabnik – pełnomocnik rektora UW ds. procesu bolońskiego, która powitała uczestników konferencji w imieniu władz uniwersyteckich, omówiła działania UW zmierzające do podnoszenia jakości nauczania języków obcych na poziomie akademickim, a co za tym idzie – umiędzynarodowienia uczelni.

Część pierwszą konferencji zamknęła rozmowa dziennikarza Marka Piotra Zajęca z wybitnym polskim leksykografem, prof. Mirosławem Bańko, na temat zadań specjalnych polszczyzny. Uczestnicy z ogromnym zainteresowaniem śledzili rozważania na temat odmian języków i ich zastosowania w zależności od typu sytuacji komunikacyjnej lub interlokutora oraz dylematów językoznawców dotyczących oceny użycia niektórych wyrażen branżowych.

W kolejnej części konferencji Magdalena Sowa z KUL podjęła próbę omówienia istoty języków obcych do celów zawodowych, ich zakresu, kontekstu użycia oraz użytkowników, wskazując stosowane przez językoznawców kryteria definiowania języków specjalistycznych. Przedstawiła też wybrane koncepcje nauczania języka specjalistycznego, które mogą być pomocne nauczycielom w planowaniu procesu kształcenia językowego pod kątem celów specjalistycznych różnorodnych odbiorców.

Gościem specjalnym wrześniowej konferencji był prof. Oliver Meyer, ekspert Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu, który przyjechał do Polski w ramach realizowanego w latach 2016-2019 programu *Languages at the Heart of Learning*. ECML stanowi główny instrument Rady Europy służący promowaniu i zachowaniu różnorodności językowej i kulturowej. Główne cele działalności centrum to wspieranie opracowywania innowacyjnych metod nauki języków obcych;

realizacja programów doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych oraz szkolenie trenerów. ECML oferuje państwom członkowskim możliwość skorzystania z wiedzy i doświadczenia swoich ekspertów, którzy w ramach realizowanych w danej perspektywie finansowej programów mogą uczestniczyć w seminariach i konferencjach organizowanych w poszczególnych krajach. Profesor Meyer w swoim wystąpieniu plenarnym zaprezentował działalność ECML⁴ oraz przedstawił założenia programu *Pluriliteracies Teaching for Learning*. Podejście PTL jest stosunkowo nową koncepcją uczenia (się), bazującą na doświadczeniach CLIL, która zakłada, że proces uczenia się danego przedmiotu to nie tylko przyswajanie wiedzy przedmiotowej, ale i rozwijanie innych umiejętności. Takie podejście do nauki sprzyja tzw. głębokiemu uczeniu się, czyli wypracowaniu takich schematów i strategii postępowania, które przyczyniają się do długoterminowego rozumienia oraz wykształceniu umiejętności stosowania zdobytej wiedzy także w innych kontekstach, dziedzinach i językach⁵.

Kolejny wykład, wygłoszony przez dr Birthe Mousten z Uniwersytetu w Aarhus, która przyjechała do Polski na zaproszenie Duńskiego Instytutu Kultury, dotyczył zagadnienia komunikowania wiedzy specjalistycznej, która koncentruje się głównie na faktach, opisach procedur, procesów i wyników badań. Badaczka podkreśliła, że od pracowników posługujących się językiem specjalistycznym wymaga się wysokich kompetencji w zakresie rozumienia tekstu czytanego, znajomości słownictwa specjalistycznego i właściwych dla danej branży konstrukcji językowych. Dr Mousten zwróciła też uwagę na problem tłumaczenia tekstów specjalistycznych oraz potrzebę współpracy pomiędzy ekspertami i znającymi daną dziedzinę tłumaczami.

Sesję plenarną zamknął, moderowany przez prof. dr hab. Urszulę Paprocką-Piotrowską, panel dyskusyjny, w którym udział wzięli: prof. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, dr hab. Jarosław Krajka z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Sarah Unsworth, reprezentująca Cambridge English Language Assessment.

Prof. Karpińska-Szaj w swoim wystąpieniu podzieliła się z uczestnikami refleksją na temat terapeutycznych zadań nauczania języków obcych w przypadku uczniów z deficytami języka i mowy. Omówiła też działania, które mogą kompensować utrudnione funkcjonowanie językowo-komunikacyjne oraz działania mające na celu systematyczne rozwijanie kompetencji uczenia się języków. Dr hab. Jarosław Krajka poruszył w swojej prezentacji zagadnienie upowszechnienia procedur językoznawstwa

korpusowego w nauczaniu języka do celów zawodowych. Mówca zwrócił uwagę, że nauczanie języka specjalistycznego to posiadanie umiejętności zapełnienia luki, jaką jest brak odpowiednich językowych materiałów dydaktycznych przystosowanych do wymogów danej dziedziny zawodowej. Prelegent pokazał też, jak można wykorzystać narzędzia i materiały cyfrowe do nauki języków specjalistycznych oraz w jaki sposób analiza dyskursu (m.in. typów tekstów) może służyć za podstawę tworzenia materiałów do nauczania języków specjalistycznych. J. Krajka wskazał również zalety i wady uczenia się języka obcego z wykorzystaniem danych korpusowych oraz przekazał wskazówki metodyczne, jak należy planować ćwiczenia oparte na danych korpusowych. Jako ostatnia w panelu głos zabrała Sarah Unsworth z Cambridge English Language Assessment, która zajęła się problemem skuteczności procesu nauczania/uczenia się języka oraz oceny umiejętności jego uczestników. Prelegentka podjęła próbę odpowiedzi na pytanie, jakie działania należy podjąć, by kształcenie językowe prowadziło do nabycia umiejętności efektywnego komunikowania się w specyficznym, np. biznesowym, środowisku językowym. Mówczyni pokazała też przykłady takich rozwiązań z różnych poziomów i kontekstów edukacyjnych – od nauki języka angielskiego uczniów szkół podstawowych i średnich, po doskonalenie zawodowe nauczycieli uczących po angielsku innych przedmiotów oraz wykładowców uczących języka angielskiego do celów akademickich i biznesowych.

W trzeciej części konferencji odbyło się pięć równoległych sesji dyskusyjnych. W pierwszej z nich pt. *Języki obce dla celów zawodowych*, moderowanej przez dr hab. Magdalenę Sowę, dyskusje toczyły się w kilku nurtach. Jeden wiązał się z sytuacją edukacji językowej w szkołach zawodowych, kolejny – z kształceniem studentów w języku specjalistycznym, trzeci zaś dotyczył komunikacji międzykulturowej w pracy w środowisku wielojęzycznym. Mówcy konstatowali fakt braku materiałów dydaktycznych dla średniego szkolnictwa zawodowego, proponując jednak przy tym praktyczne i sprawdzone rozwiązania tego problemu (m.in. tworzenie dialogów profesjonalnych we współpracy z fachowcami czy indywidualizację nauczania). Dzielili się też doświadczeniem z realizacją projektów z zakresu edukacji przedmiotowo-językowej na uczelni. Dr hab. Elżbieta Gajewska z UP w Krakowie w swoim wystąpieniu podkreśliła, że kształcenie językowe dla celów specjalistycznych oparte jest na założeniu ścisłej współpracy dydaktyka-specjalisty w zakresie kształcenia zawodowego oraz fachowca z danej dziedziny. Janusz Salamończyk z ZSP w Chojnie zwrócił uwagę uczestników na aspekty przygotowania językowego

uczniów szkół technicznych do praktyk zawodowych odbywanych za granicą. Ewa Kapałczyńska z Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej przedstawiła założenia projektu CLiLiG⁶, którego celem było zintegrowanie treści przygotowania studentów do wykonywania zawodu z kształceniem językowym przygotowującym do sprawnej komunikacji w środowisku pracy. Podsumowaniem wystąpień panelowych była prezentacja dr Clarindy Calmy z WSE w Krakowie pt.: *Ku budowaniu kompetencji komunikacji międzykulturowej w środowisku wielojęzycznym*. Panelistka podkreśliła, że aby móc skutecznie komunikować się w środowisku międzykulturowym i wielojęzycznym, potrzebna jest nie tylko znajomość języków, ale również świadomość i chęć rozumienia uwarunkowań kulturowych, które definiują sposób komunikacji.

W panelu *Języki obce dla celów akademickich i mobilności edukacyjnej* prowadzonym przez Monikę Knapkiewicz z British Council uczestnicy wysłuchali sześciu wystąpień prezentujących różne aspekty kształcenia językowego na poziomie wyższym. W dyskusji przyjęto założenie, że nauczanie i uczenie się języków obcych do celów akademickich i zawodowych jest zarówno warunkiem uczestnictwa w każdej mobilności zagranicznej, ale też jej immanentnym elementem. Podniesienie poziomu kompetencji językowych powinno być zatem efektem końcowym pobytu na stażu lub stypendium w zagranicznej placówce edukacyjnej. Gwarantem sukcesu każdej mobilności studentów jest też odpowiednie przygotowanie i kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych i akademickich. Dlatego też zagadnienia poruszane w czasie panelu obejmowały zarówno upowszechnianie rezultatów programu Erasmus+, jak i prezentację autorskich rozwiązań dotyczących dostosowywania kształcenia językowego na poziomie akademickim do potrzeb zawodowych studentów.

Panel rozpoczęła prezentacja Jolanty Urbanikowej, która, jako wiceprzewodnicząca European Language Council (ELC), przedstawiła liczne projekty językowe realizowane przy wsparciu ELC w obszarze szkolnictwa wyższego w Europie – LANQUA, VALE, MOLAN, MAGICC, ENLU, CELAN, SPEAK, OPTIMALE, LINCQ, INTLUNI.

Zagadnienie międzynarodowych projektów językowych realizowanych w ramach programu Erasmus+ pojawiło się także w dwóch kolejnych wystąpieniach – Doroty Rytwińskiej z FRSE oraz prof. Sebastiana Piotrowskiego z KUL. Prelegenci zaprezentowali możliwości kształcenia językowego dla uczestników wymian akademickich z dwóch różnych perspektyw – instytucji zarządzającej programem i uczelni.

D. Rytwińska przedstawiała wyniki ankiet dotyczących poziomu znajomości języków obcych przez studentów studiujących na zagranicznych uczelniach lub uczestniczących w praktykach organizowanych w ramach programu Erasmus+. Dane do prezentacji zostały wygenerowane na podstawie raportów studentów uczestniczących w stypendium, uwzględniały też wyniki testów dostępnych w *Online Linguistic Support* (OLS) – narzędziu KE służącym ocenie kompetencji językowych uczestników mobilności edukacyjnych.

Przedmiotem wystąpienia prof. Piotrowskiego były kompetencje komunikacyjne studentów wyjeżdżających na studia za granicę w ramach programu Erasmus+. Prelegent przedstawił słabe i mocne strony wyjściowej obcojęzycznej kompetencji studentów (filologów i nie-filologów) podejmujących naukę na zagranicznych uczelniach oraz kwestię specyfiki kompetencji cząstkowych, których nabycie umożliwia właściwe poruszanie się w obcej przestrzeni edukacyjnej.

Kolejne dwa wystąpienia w tym panelu dotyczyły autorskich metod nauczania języka obcego na uczelni wyższej. Pierwszą z nich zaprezentowała Agnieszka Harrison ze SJO UW, która opisała, jak wygląda uniwersytecki system kształcenia językowego na Uniwersytecie Warszawskim i wskazała na konieczność dostosowywania kursów języka obcego na poziomie wyższym do specjalizacji studentów danego wydziału. Podobną koncepcję postulowała dr Elżbieta Lesiak-Bielawska z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Mówczynie przedstawiła bogaty zbiór materiałów internetowych, które wykorzystuje na swoich zajęciach ze studentami – przyszłymi muzykami.

Panel zamknęło wystąpienie Richarda Cowena z British Council, który skoncentrował się na zagadnieniach dotyczących prowadzenia zajęć dydaktycznych w języku angielskim (ang. *English as a Medium of Instruction – EMI*).

Różne potrzeby, różne języki, różne cele to tytuł trzeciej sesji tematycznej konferencji moderowanej przez dr Agnieszkę Dryjańską z Instytutu Romanistyki UW. Panel zgromadził mówców pokazujących słuchaczom świat uczenia (się) języków z perspektywy zdecydowanie rzadziej dyskutowanej. Dr hab. Joanna Rokita-Jaśkow z UP w Krakowie mówiła o wzbudzaniu zainteresowania językami wśród przedszkolaków. Przedstawiła też charakterystykę warunków skutecznej nauki języków obcych dzieci zarówno w klasie (przed)szkolnej, (w tym kompetencji językowych i dydaktycznych nauczyciela, organizacji nauczania, stosowanej metodyki itd.), jak i w środowisku rodzinnym.

Niezwykle ciekawe okazało się wystąpienie dr Karoliny Ruty z Instytutu Polonistyki UAM w Poznaniu

dotyczące zagadnień z zakresu surdologopedyki, czyli nauczania języka polskiego jako obcego osób niesłyszących. Panelistka zwróciła uwagę słuchaczy na proces i sposoby uczenia się i nauczania języka polskiego wśród osób z dysfunkcją słuchu, koncentrując się na tekstach pisanych przez dorosłe osoby niesłyszące i stopniu opanowania przez nie sprawności pisania.

Dr Joanna Kic-Drgas z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w swoim wystąpieniu dotyczącym oczekiwań i potrzeb osób w wieku senioralnym w kontekście nauczania języków obcych podjęła się próby odpowiedzi na pytania: kim jest współczesny senior, czego oczekuje od zajęć językowych i w jakim celu podejmuje naukę języka obcego. Mówczynie wskazała też na różnice między tą grupą osób uczących się języków a grupą osób aktywnych zawodowo.

W czasie sesji przybliżono także kilka projektów europejskich dotyczących kształcenia językowego grup posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Jednym z nich był, realizowany w ramach programu *Uczenie się przez całe życie* a następnie kontynuowany w ramach programu Erasmus+, projekt DysTEFL i DysTEFL2⁷. Dr hab. Joanna Nijakowska z Uniwersytecie Łódzkiego w swoim wystąpieniu zaprezentowała proces przygotowania i wdrożenia materiałów szkoleniowych dla nauczycieli języka angielskiego pracujących z uczniem dyslektycznym. Przedstawiła też strukturę i treści kursu DysTEFL, jak również przykładowe materiały i zadania, z których mogą korzystać wszystkie osoby zainteresowane.

Innym interesującym projektem zaprezentowanym podczas sesji był *Youngster*⁸, którego celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej. Dr Grzegorz Śpiewak z wydawnictwa Macmillan zaprezentował ten trwający już 9 lat program. Pozwala on na organizację dodatkowych zajęć z języka angielskiego w III klasie gimnazjum. Wyniki badań prowadzonych w szkołach biorących udział w projekcie pokazują bardzo wysoki przyrost kompetencji językowych uczniów, widoczny choćby w rezultatach testu gimnazjalnego z języka obcego.

Wszystkie wystąpienia wywołały żywe reakcje słuchaczy, często spotykających się z prezentowaną problematyką po raz pierwszy. Wielu wyrażało też uznanie dla podejmowania przez uczelnie wyższe działań projektowych dotyczących ważkich praktycznie zagadnień, takich jak kształcenie umiejętności pracy z dziećmi z dysleksją i dodatkowego uczenia języka młodzieży z obszarów defaworyzowanych.

Zainteresowanie uczestników konferencji wzbudziła również sesja tematyczna prowadzona przez prof. Olivera

Meyera dotycząca, prezentowanego już w sesji plenarnej, programu *Pluriliteracies Teaching for Learning*. Prowadzący zaprezentował przykłady materiałów dydaktycznych dla różnych grup wiekowych, które mogą być wykorzystywane na lekcjach prowadzonych metodą CLIL, skupiając się na ich walorach służących głębokiemu uczeniu się. Mówca zwrócił też uwagę na ocenianie i inne narzędzia dydaktyczne charakterystyczne dla CLIL. Ważnym elementem prezentacji było zagadnienie konieczności uwzględnienia zróżnicowania uczniów pod względem ich języka ojczystego i poziomu znajomości języka docelowego na lekcjach realizowanych metodą CLIL.

Sesja piąta, pt. *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w klasie*, miała charakter wybitnie warsztatowy. Jej słuchacze wcielili się w role gimnazjalistów uczestniczących w lekcji geografii. Dużym zaskoczeniem dla „uczniów” był fakt, że lekcja prowadzona była... po portugalsku. Prowadzący sesję – Urszula Majcher-Legawiec z Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja i prof. Przemysław Gębał z UW stworzyli w czasie warsztatów sytuację, która wywołała u uczestników sesji emocje zbliżone do szoku kulturowego odczuwanego przez dzieci migranckie, trafiające do polskich szkół, a nieznające polskiego lub znające go słabo. Podczas warsztatu uczestnicy dzielili się swoimi wrażeniami z „zanurzenia” w niecodziennej dla nich sytuacji, omawiali rozmaite sposoby na niwelowanie szoku edukacyjno-językowego, próbowali ocenić, jak zachowaliby się w podobnych warunkach.

Konferencja *Języki do zadań specjalnych* była siódmą konferencją organizowaną przez FRSE w ramach obchodów Europejskiego Dnia Języków. Chciałybyśmy podziękować Przedstawicielstwu KE za zapewnienie wysokiej jakości obsługi tłumaczeniowej, współorganizatorom

za wsparcie logistyczne wydarzenia, a wszystkim instytucjom partnerskim za zaproszenie niezwykle ciekawych mówców. Dziękujemy też wszystkim prelegentom i zarazem autorom artykułów do czasopisma *Języki Obce w Szkole* za przyjęcie zaproszenia do udziału w konferencji i podzielenie się z jej uczestnikami swoją wiedzą i doświadczeniem w dziedzinie nauczania języków obcych do celów zawodowych, akademickich i tych wynikających z indywidualnych potrzeb osób uczących się. Reportaż z konferencji oraz nagrania z wystąpień plenarnych i panelowych dostępne są na stronie internetowej www.konferencje.frse.org.pl/edj. Mamy nadzieję, że zaciekawia one Czytelników JOwS i zainspirują do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych do nauki języków specjalistycznych, jak również zachęcą do korzystania z materiałów i szkoleń już dostępnych na rynku i w Internecie.

ANNA GRABOWSKA w latach 2012-2016 redaktor naczelna „Języków Obcych w Szkole”. Koordynatorka European Language Label w Polsce w latach 2010-2016 oraz kierownik Polskiego Biura Eurydice w latach 2014-2016. Absolwentka Interdyscyplinarnych Studiów Podyplomowych dla Tłumaczy Prawnych i Sądowych oraz European Masters in Conference Interpreting w ILS UW. Doktorantka w Instytucie Romanistyki UW. Autorka artykułów dotyczących postawy otwartości interkulturowej.

DR AGNIESZKA KAROLCZUK Absolwentka i wieloletni wykładowca polonistyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, językoznawca i glottodydaktyk. Od ponad 25 lat lektorka języka polskiego jako obcego (m.in. w University of Toronto). Egzaminator Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, redaktor i korektor w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole”, nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

1 tekst *Deklaracji końcowej* dostępny jest w publikacji pt.: *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*: https://issuu.com/frse/docs/kompetencje_jezykowe_podstaw_sukcesu_zawodowego 1

2 Raport, w j. polskim, dostępny jest na stronie Polskiego Biura Eurydice: <http://eurydice.org.pl/publikacja/jezyki-obce-w-szkolnictwie-srednim-egzamin-y-krajowe-w-roku-szkolnym-201415>

3 W niniejszym wydaniu JOwS publikujemy np. artykuł autorstwa dr Birthe Mousten z Uniwersytetu w Aarhus w Danii, dotyczący trudności w komunikowaniu treści specjalistycznych nie-specjalistom.

4 Szczegółowe informacje na temat działalności ECML oraz realizowanych obecnie projektów można znaleźć na stronie internetowej: <http://www.ecml.at/>

5 Więcej na temat programu *Pluriliteracies Teaching for Learning* na stronie internetowej: <http://pluriliteracies.ecml.at/en-us/>

6 Więcej informacji nt. projektu CLILiG można uzyskać w artykule autorstwa Ewy Kapałczyńskiej, opublikowanym w numerze 3/2016 *Języków Obcych w Szkole*.

7 Obszerny artykuł autorstwa Joanny Nijakowskiej publikujemy w niniejszym numerze JOwS. W numerze 3/2016 można przeczytać natomiast wywiad z autorami projektu na temat DysTEFL i DysTEFL 2.

8 Projekt *Youngster* otrzymał w 2016 r. certyfikat *European Language Label*.

English Teaching Market

– wyjątkowa konferencja metodyczna

JAROSŁAW KILON

Odbywający się w pierwszym tygodniu wakacji doroczny zjazd nauczycieli języka angielskiego *English Teaching Market* (ETM) to jedyne w Polsce tak duże spotkanie anglistów pracujących w małych miastach i na wsiach. Rokrocznie w tej konferencji metodyczno-integracyjnej uczestniczy ponad 500 osób. Zapraszamy do zapoznania się z relacją z XIV ETM, który odbył się w dniach 27-29 czerwca 2016 r. w Starych Jabłonkach.

English Teaching Market to konferencja, która stanowi jedno z głównych, cyklicznych działań Programu *English Teaching*, stworzonego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności w 2000 r. Celem programu jest wspieranie działań na rzecz promocji uczenia się języka angielskiego i jego lepszej znajomości wśród dzieci i młodzieży z małych miast i wsi. Priorytetem programu jest też wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli języka angielskiego spoza dużych aglomeracji miejskich. Od sierpnia 2002 r. realizatorem programu jest Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA.

We wszystkich działaniach realizowanych w ramach programu na pierwszym miejscu stawiamy rozwój kompetencji językowych dzieci i młodzieży z terenów wiejskich i z małych miejscowości. To właśnie oni, biorąc udział w szeregu działań organizowanych przez nauczycieli i lokalnych liderów uczestniczących w różnych ścieżkach Programu „English Teaching”, zwiększają znajomość języka angielskiego, nabierają pewności siebie i przelamują bariery – podkreśla Justyna Kowalczyk, koordynatorka programu, członek zarządu Nidzickiej Fundacji Rozwoju NIDA. Nauczyciele, uczestniczący w „English Teaching Market”, otrzymują niepowtarzalną szansę poszerzenia swoich kompetencji metodycznych. Dla osób, na co dzień pracujących w małych miejscowościach, udział w „English Teaching Market” stanowi często jedyną szansę kontaktu

z najlepszymi metodykami, praktykami nauczania języka angielskiego, czy reprezentantami świata nauki.

Podczas ETM przeprowadzane są warsztaty metodyczne z nauczania języka angielskiego, odbywają się spotkania z ciekawymi ludźmi, wykłady i prezentacje projektów dotowanych w ramach Programu *English Teaching*. Jest to także doskonała okazja do poznania najnowszych podręczników do nauczania języka angielskiego prezentowanych przez najaktywniejsze na polskim rynku wydawnictwa językowe. W spotkaniu uczestniczą również organizacje pozarządowe prezentujące informacje o konkursach grantowych z zakresu wyrównywania szans edukacyjnych oraz rozwoju lokalnego w małych społecznościach jak również Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, której przedstawiciele organizują warsztaty i prelekcje, w jaki sposób wykorzystać narzędzia programu eTwinning do uatrakcyjnienia i podniesienia jakości nauczania języków obcych oraz nawiązania międzynarodowej współpracy online.

Tegoroczne spotkanie nauczycieli języka angielskiego zgromadziło ponad 500 osób, z czego 417 stanowili nauczyciele języka angielskiego ze szkół wiejskich i z małych miast (do 20 tys. mieszkańców). Trzy dni wytężonej pracy, uzupełnione wieczornym odpoczynkiem w otoczeniu wspaniałej mazurskiej przyrody, przyniosły uczestnikom moc wrażeń, doświadczeń i emocji.

Tegoroczna, wyjątkowo bogata oferta wykładów i warsztatów, licząca ponad 50 tematów pozwoliła

każdemu znaleźć zajęcia zgodne z zainteresowaniami. Podobnie jak w latach ubiegłych, największym zainteresowaniem uczestników cieszyły się warsztaty dotyczące uczenia z zastosowaniem nowych technologii, pedagogiki zabawy, czy wykorzystania elementów teatru w nauczaniu języka angielskiego. Niewątpliwą atrakcją konferencji były również zajęcia prowadzone przez native speakerów współpracujących z Programem *English Teaching* i wybitnych metodyków, wśród których znalazł się między innymi Jeremy Harmer z wykładami pt. *What makes language practice good language practice* i *The grammar catchers: helping students get language for real*. Uzupełnieniem warsztatów metodycznych były zajęcia dotyczące wielokulturowości w szkole, prowadzone przez specjalistów Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Wojciech Szulc, uczestnik spotkania, tak podsumowuje tegoroczny ETM na Facebooku: *Wspaniała atmosfera, piękne miejsce, doskonała organizacja... ale co najważniejsze – wśród prowadzących wykłady i warsztaty: wielcy, charyzmatyczni, kompetentni: Jeremy Harmer, Jacek Pyżalski, Gareth Davies, Edyta Madej, Anna Abramczyk i wielu, wielu innych. Niemal pół tysiąca nauczycieli z całej Polski (a wśród prelegentów Jolanta Okuniewska¹ – nominowana do Global Teacher Prize 2015, czyli jedna z 50 najlepszych nauczycieli na świecie!) nie zważając na fakt, że właśnie rozpoczęły się wakacje doskonalilo umiejętności, wymieniali doświadczenia i już planowało działania na nowy rok szkolny. Dziękuję, że mogłem być z Wami! Dzięki Wam wielu nauczycieli będzie działało z prawdziwą pasją!*

Dr Agnieszka Mazur, kierownik programowy w Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności podkreśla: *„English Teaching Market” jest przedsięwzięciem, które promując naukę języka angielskiego, pobudza i rozwija różnorakie inicjatywy społeczne. Oprócz oferty metodycznej, czy naukowej, ETM stanowi doskonałą okazję do spotkań i integracji nauczycieli pracujących w małych miejscowościach. Efekty takich spotkań często wykraczają poza założony cel, co wyraża się w ogólnej aktywizacji społeczności lokalnych. To również świetna okazja do szerszej prezentacji całej oferty programu, na którą składają się między innymi*

szkolenia dla anglistów połączone z możliwością realizacji przez nich małych projektów, a także pomoc w zakresie przygotowania takich projektów w formie szkoleń i doradztwa. Jednym z najważniejszych rezultatów tych corocznych spotkań jest rozwój sieci współpracy nauczycieli języka angielskiego z małych miejscowości.

Warto zauważyć, że w dotychczasowych edycjach Programu *English Teaching*, poprzez konkursy grantowe kierowane do szkół i organizacji pozarządowych z miejscowości do 20 tys. mieszkańców, dofinansowano blisko 900 projektów, w wyniku których w wielu szkołach powstały kluby miłośników kultury anglosaskiej i języka angielskiego, biblioteczki z literaturą i prasą anglojęzyczną oraz koła teatralne. W projektach tych uczestniczyło bezpośrednio ponad 64 tys. uczniów i około 4 tys. nauczycieli, a pośrednio ponad 165 tys. rodziców oraz innych przedstawicieli lokalnych społeczności. Jak pokazują badania ewaluacyjne programu – inspirację do podjęcia działań projektowych stanowił między innymi właśnie udział w *English Teaching Market*.

Już dziś wszystkich nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich lub ulokowanych w miejscowościach liczących do 20 tys. mieszkańców zapraszamy na wyjątkowy, bo jubileuszowy, XV *English Teaching Market*, który odbędzie się w pierwszym tygodniu wakacji w Hotelu Anders w Starych Jabłonkach k. Ostródy. Szczegółowy program konferencji, jak również szereg informacji organizacyjnych będzie sukcesywnie zamieszczany na naszej stronie internetowej: www.englishteaching.org.pl. Zachęcamy również do śledzenia naszego facebookowego fanpage’a: fb.com/ProgramEnglishTeaching.

Do zobaczenia w Starych Jabłonkach!

DR JAROSŁAW KILON Specjalista ds. PR Programu *English Teaching*. Doktor nauk ekonomicznych, interesuje się zastosowaniem nowych technologii w nauczaniu – w szczególności rozwiązaniami typu *distance learning*. Od kilku lat stale współpracuje z Nidzicką Fundacją Rozwoju NIDA – krajowym operatorem Programu *English Teaching*, którego autorem i fundatorem jest Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.

1 W tym numerze kwartalnika publikujemy wywiad z Jolantą Okuniewską (przyp. red.).

Abstracts

KATARZYNA PACZUSKA, AGATA GAJEWSKA-
-DYSZKIEWICZ, MAREK MUSZYŃSKI

Education of Teachers of English in Poland and across Europe in the Context of European Language Policy

Current conceptualisations of teacher education picture it as a life-long process that occurs both inside and outside organised teaching and learning context. Pre-service teacher training is expected to be an important and formative element of this process. Drawing on the data from the European Survey on Language Competences, the article discusses selected aspects of the content and structure of the initial language teacher training programmes as experienced and perceived by teachers of English in Poland and in some other European countries. Using the European Profile for Language Teacher Education as a frame of reference, we address the question whether the solutions in place match the European recommendations on the provision of language teacher education.

MAGDALENA SOWA

Language Teacher for Special Purposes: Between Educational Standards and Professional Experience

The subject matter of the article is foreign language teacher training, in particular that of language teachers for special purposes, in the Polish education system. The article juxtaposes central recommendations related to language teacher education with actual requirements of the teaching profession. It describes various contexts of foreign language teaching for occupational purposes as well as competencies of language teachers and their role in planning and implementation of the teaching process.

MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS

Our English Teacher – Thoughts on Foreign Language Teachers’ Competencies in ECEC

Working on the assumption that good teachers are rather made than born – and taking into account research results identifying the teacher’s impact as a key school-related factor for students’ achievements, it is worth having a closer look at the competencies of foreign language teachers in ECEC. This article, through the reference to the 2014 reform introducing foreign language education for preschool children, raises a number of questions: How to understand high quality in language teaching in preschool education? What is more important: teachers’ language knowledge or their pedagogical skills? How to improve teachers’ performance and competencies?

MARIOLA FIEMA

Teaching a Foreign Language to Senior Students – a Standard Process or a Challenge?

One of the most useful tools allowing one to function in the time of globalisation and international integration is an ability to speak at least one foreign language. Changes to the demographic structure of modern societies have resulted in foreign languages being learned not only by people of working age, but also seniors. For the learning process to be successful and allow seniors to achieve the desired goals it should be adapted to their specific needs. This presents both individuals and institutions teaching foreign languages with new challenges. The main aim which should be achieved by teachers of foreign languages working with senior students is a steady and ongoing improvement of their qualifications resulting in the development of didactic methods, which are specially designed for seniors.

JOANNA NIJAKOWSKA

Specific Learning Difficulties in Foreign Language Teaching

Learners with specific learning difficulties (dyslexia) require accommodation and differentiation in the process of teaching and learning a foreign language, for instance with respect to the teaching methods and techniques, task types, time needed for completing activities, teacher support, modes of presentation as well as feedback and assessment. Appropriate initial foreign language teacher training and continuing teacher development, which allows teachers to acquire knowledge and skills necessary to include all learners in their foreign language classrooms with success, is of tantamount importance. Another crucial issue relates to developing and sustaining positive teacher beliefs and attitudes towards difference and diversity as well as inclusive education, which entails individualizing the teaching approach, recognizing and catering for the needs of all students.

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ, MARTA SZYMAŃSKA

The Teacher as a Researcher: Collecting and Making use of Learner-based Language Corpus in Action Research

Teacher-conducted classroom research is of real educative value when it comes to developing a deeper understanding of many issues involved in language teaching. It contributes, for instance, to improving the teacher's lesson planning skills, including taking into consideration the needs of individual students and/or groups of students. Hence, the aim of this article is to assess the value of action research as a tool in language teacher development. The research was undertaken with a purpose of investigating the role of the strategy of reformulation in the development of comprehension of written texts at the A1-B1 levels (according to the Common European Framework of Reference for Languages). It was conducted as part of an MA seminar in the area of language teaching methodology for students of French philology at the Adam Mickiewicz University.

KRYSTYNA MIHUŁKA

Prospective Teachers of German on the Value of Teaching Practice in Language Education

Teaching internship – regardless of students' major – is probably the most important experience in their studying process. First real encounter with the profession lets them verify the choice they have made. This article aims to demonstrate the importance of internships from the perspective of German studies students, future teachers of German. Their observations collected during their internships at school focus primarily on the relations intern–teacher and intern–pupils as well as the quality of teaching practice in general. These reveal the strengths and weaknesses of the internship period and, as a result, allow to decide whether corrective measures are necessary, both within theoretical and practical training.

RADOSŁAW KUCHARCZYK, KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ

Personal Theories on the Development of Multilingual Competence During Foreign Language Lessons – the Case of Future Teachers of French

The purpose of this article is to reflect on the professional competence of French teachers-to-be associated with the development of multilingual competence. We have analyzed closely the link between personal theories on the abovementioned competence and the didactic potential for the development of students during French lessons. This article begins with a brief description of the phenomenon of personal theory and the definition of the multilingual competence, with its foreign language teaching implications. This is an introduction to the description of an empirical study, conducted among students of teaching at the Institute of French Studies. Its course and methodology are described later in this article. The article ends with the analysis of test results and conclusions drawn from them.

HALINA CHODKIEWICZ

A Special Place of Reading in Foreign Language Instruction

The article argues that foreign language instruction should provide learners with an opportunity to develop a high level of reading competence as it plays a paramount role in the personal and professional lives of many educated people in modern times. What is more, in formal educational settings, it is text-based teaching that provides a considerable portion of language input whose contribution should be maximized with learner goals in mind. Foreign language teachers need to fully understand how reading functions at lower and higher processing levels and how this skill can be effectively promoted throughout all the stages of its development. Reading enhancement also needs to be approached in terms of learners' strategic behaviour and its role in the growth of their general language proficiency.

MARIA BOGUCKA

The Pre-School Child Discovers His/Her Identity: the Physical-Self and the Social-Self through Traditional Rhymes and Games

'I' – one of the simplest and shortest words in any language actually stands for an extremely complex notion. Although it refers to just one, unique being in the world, understanding its nature is not granted to the holder but it is formed in a tedious process of raising self-awareness. What is more, the physical-self (body) is considered to be the basis for forming personality and identity. This article discusses the importance of the concept of the physical and social *self* in shaping young child's identity. First, it presents the understanding of the notion of 'the physical-self: body schema – what one feels inside their body and on the surface due to touch, body image – what one sees when one looks at their body and, finally, body percept – one's attitude to their body'. Next, the article focuses on the significance of the social-self – it is only when being together with other children and their caretakers, a child can notice how different people are and how unique he/she is. The feeling of being distinct from others raises child's awareness of their symbolic-self and enables the child to develop their personality and identity. The final part of the article presents a number of practical ideas of how pre-school teachers can support children in the process of raising their self-awareness. By creating an educational environment conducive to language acquisition, pre-school teachers of English can facilitate for children the process of getting to know their physical and social self.

