

[języki : obce] *w szkole*

Ro ma

latina i italiano

języki Europy

Różnojęzyczność
w edukacji szkolnej
– wnioski z wizyty
studyjnej

GRZEGORZ WLAŻŁAK

metodyka

Dylematy współczesnej
glottodydaktyki:
język – kultura,
interlingwalizm –
interkulturowość

KRYSTYNA MIHUEŁKA

wieża Babel

Uczyć z pasją, czyli
o laureatach konkursu
European Language
Label 2014

ANNA GRABOWSKA

pomysły dla aktywnych

Mike in space

IZABELA WITKOWSKA

[RADA PROGRAMOWA]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA

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

MAŁGORZATA JANASZEK

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

BEATA PŁATOS redaktor działu **METODYKA**
i **POMYSŁY DLA AKTYWNYCH**

MAŁGORZATA CZŁONKOWSKA-NAUMIUK redaktor
działu **WIEŻA BABEL**

MATEUSZ JEŻOWSKI redaktor działu **JĘZYKI W EUROPIE**

AGNIESZKA DRYJAŃSKA redakcja tekstów polskich,
angielskich i francuskich

dr AGNIESZKA KAROLCZUK redakcja i korekta

WERONIKA WALASEK-JORDAN korekta

AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta

WERONIKA SKACZKOWSKA redaktor strony internetowej

JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny

TAKE MEDIA projekt layoutu pisma

RZECZYOBRAZKOWE.PL okładka

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: jows@frse.org.pl. Jesteśmy otwarci na Państwa pomysły i propozycje ciekawych tekstów. Informacje edytorskie dla autorów znajdują się na stronie www.jows.pl.



JĘZYKI OBCE W SZKOLE
nr 3/2014

[WYDAWCA]

**FUNDACJA ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI**

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

www.frse.org.pl

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014

Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Fotografie wykorzystane na stronach: 10, 23, 31, 35, 44, 47, 111, 120, 123, 127, 128, 130, 131 pochodzą z agencji fotograficznej Fotolia. Grafika wykorzystana na stronie 66 pochodzi ze zbiorów Fundacji „Traditio Europae”. Grafika na stronie 104 pochodzi z zasobów programu European Language Label. Grafika na stronach 133-135 autorstwa Izabeli Witkowskiej.

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

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

Publikacja bezpłatna

[ADRES REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

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



Od redakcji

W roku 2000 został wydany pośmiertnie zbiór esejów Zbigniewa Herberta *Labirynt nad morzem*. Wśród tekstów poświęconych cywilizacji starożytnej znajduje się też tekst *Lekcja łaciny*, w którym Herbert wspomina, jak on i jego koledzy ulegli urokowi łaciny: *łacina zaczęła nas wciągać i fascynować. Naprzód (...) sam jej dźwięk poważny, spiżowy, a jednocześnie jasny. Najprostsze zdania miały linię, mocno zarysowany kontur, jakby wykute były w kamieniu (...)*. Daleki od zachwyty stosunek do łaciny prezentuje jeden z bohaterów *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza, którego nie przekonują słowa łacinnika: *Jak to nie wzbogaca? Panie Galkiewicz, jeżeli ja mówię, że wzbogaca, to wzbogaca! (...) Niech Galkiewicz zaufa mi!*

Wizja lekcji łaciny u Herberta i Gombrowicza stanowi temat często zadawanych wypracowań z języka polskiego. W nowym roku szkolnym, kolejny raz tysiące licealistów otrzymają zadanie porównania opisów lekcji języka, z którym nigdy wcześniej się nie zetknęli, bo jak podają statystyki, tylko 1,2 proc. młodzieży w Polsce uczy się łaciny. Nie chcemy przekonywać Państwa, że łacina pięknym językiem jest. Wraz z autorami artykułów zamieszczonych w niniejszym wydaniu JOwS, pragniemy pokazać, czemu może służyć nauka łaciny w szkole, jak wykorzystać łacinę w trakcie nauki innych języków obcych i dlaczego, dzięki łacinie, łatwiej jest nam zrozumieć świat.

Nauczyciel łaciny Herberta motywuje swoich uczniów do poznawania kultury klasycznej, mówiąc im, że być może w przyszłości przybędą do Rzymu w roli konsula. My sami odwiedzając Wieczne Miasto nie przywdziewamy



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOwS

konsularnej togi, lecz z przewodnikiem w rękę zwiedzamy Forum Romanum, Koloseum i Kapitol. Chodzimy tymi sami drogami, co dwa tysiące lat temu chodzili starożytni Rzymianie, ale czy jesteśmy w stanie odczytać ich dziedzictwo zastygłe w kamiennych zabytkach, setkach woluminów oraz w funkcjonujących w językach narodowych, często w przekręconej formie, łacińskich cytatach i mottach?

Rzym zachwyca również w swojej współczesnej formie. Podobnie jak całe Włochy. Henryk Sienkiewicz po swojej podróży do Ligurii napisał: *Każdy, kto był we Włoszech, niechybnie zostawił w niej część duszy, każdy natomiast ma w sobie ich widzenie, jakby swoją osobistą Italię...* Paolo Gesumunno, prezentując działalność Instytutu Włoskiego w Polsce pisze, że *Włochy są wszędzie*. Nie chodzi tu tylko o geografię, chociaż faktem jest, że włoski to język urzędowy w San Marino, Watykanie, Szwajcarii i na Istrii, że porozumiewają się nim miliony włoskich emigrantów w USA, Argentynie i że można go usłyszeć w byłych koloniach włoskich – Erytrei, Somalii i Libii. Italianizmy towarzyszą nam każdego dnia: jemy risotto, dekorujemy dom akwarelami, słuchamy koncertów na wiolonczelę. Wpływ języka włoskiego na polszczyznę datuje się od przybycia do Krakowa w 1518 r. Bony Sforzy. Obecność Włochów na dworze polskiego króla zapoczątkowała w Polsce niebywałe zainteresowanie sztuką i językiem włoskim. Ta fascynacja trwa do dziś. Coraz więcej osób uczy się włoskiego jako drugiego języka obcego. Jego znajomość z pewnością pozwoli im wyruszyć na kolejne wyprawy, by odkrywać urok Italii. Bo jak pisał, w swoich łacińskich (sic!) pismach Francesco Petrarca (nazywany zresztą pierwszym wielkim podróżnikiem czasów nowożytnych): *owa pasja wędrowania po różnych krajach ma w sobie pewien słodki trud, natomiast ciągle trwanie w jednym miejscu, oprócz spokoju, dostarcza zawsze szczególnej nudy*.

Mam nadzieję, że po lekturze wrześnieowego numeru JOwS zaufają nam Państwo, że podróże *kształcą*, łacina *wzbogaca* a włoski *zachwyca*.

Spis treści



języki w Europie



- 4 **Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w Europie**
– nowy raport Eurydice
MAGDALENA GÓROWSKA-FELLS
- 10 **O edukacji interkulturowej**
w nauce języków obcych
MATEUSZ WIT JEŻOWSKI
- 13 **Różnojęzyczność w edukacji szkolnej**
– wnioski z wizyty studyjnej
GRZEGORZ WLAŻLAK
- 18 **Wejście Polski do Unii Europejskiej
a kształtowanie się czynników
motywujących do nauki
języka polskiego jako obcego**
IZABELA STACHOWIAK



temat numeru

- 23 **Zarys historii nauczania**
języka włoskiego w Polsce
ELŻBIETA JAMROZIK
- 31 **Język włoski w Polsce.**
Jak uczymy go dziś, a jak będziemy
go uczyć w przyszłości?
JOANNA JARCZYŃSKA



- 35 **Retoryka i glottodydaktyka.**
Perswazja na zajęciach z języka włoskiego
MARIA ZAŁĘSKA
- 40 **Materiały filmowe**
w nauczaniu języka włoskiego
MARTA KALISKA



- 44 **W Polsce**
Włochy to my
PAOLO GESUMUNNO



- 47 **Komu potrzebna jest**
łacina w szkole?
GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA
- 54 **Nauczanie łaciny.**
Immersja czy gramatyka?
KATARZYNA OCHMAN
- 59 **Łacina jako pomost**
między teraźniejszością a przeszłością
ANNA WOJCIECHOWSKA
- 62 **Do czego dzisiaj**
potrzebna jest łacina?
BARBARA STRYCHARCZYK
- 66 **Polska w Europie**
– łacina w szkole
RAFAŁ TOCZKO



metodyka

- 72 Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty).**
Uwaga – słownictwo!
MONIKA CICHMIŃSKA
- 78 Dylematy współczesnej glottodydaktyki:**
język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość
KRYSZYNA MIHULKA
- 88 Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej**
jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego
MACIEJ MACKIEWICZ
- 97 Psychologia dziecka migrującego**
w kontekście wielokulturowości
– przykład Szwecji
KATARZYNA BAUMANN



wieża Babel



- 103 European Language Label**
– o motywacji, integracji i pasji w nauce
języków obcych
ANNA GRABOWSKA



- 111 W stylu**
Comeniusa
TAMARA HACHULSKA

- 115 Polsko-włoska**
podróż kulinarna
EWA SAKOWICZ

- 117 EPOSTL – narzędzie refleksji dla nauczycieli,**
czyli refleksja oswojona
GRAŻYNA KILIAŃSKA-PRZYBYŁO



pomysły dla aktywnych



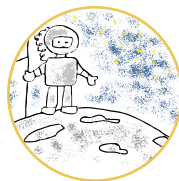
- 120 Giochiamo tutti insieme.**
Pomysły na urozmaicenie lekcji języka włoskiego z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym
ALEKSANDRA SOWIŃSKA



- 123 Nauczanie języka włoskiego**
poprzez kulturę
ANNA KOSIARSKA



- 127 O kompetencji interkulturowej**
w kształceniu obcojęzycznym
DAGMARA GRZYBOWSKA



- 133 Mike**
in space
IZABELA WITKOWSKA



Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w Europie – nowy raport Eurydice

Magdalena Górowska-Fells

Od kilkunastu lat wczesna edukacja i opieka nad najmłodszymi jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej. Najnowszy raport Eurydice *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie 2014* prezentuje postępy poszczególnych krajów UE w osiąganiu wspólnych celów w tej dziedzinie oraz przedstawia szczegółowo warunki, organizację, proces dydaktyczny, a także sytuację kadry opiekuńczej i dydaktycznej w europejskich żłobkach i przedszkolach. Zanim otrzymamy planowaną na koniec roku 2014 polską wersję raportu, warto omówić najciekawsze wnioski z publikacji.

Jednym z najważniejszych celów europejskiej strategii „Europa 2020” jest zapewnienie wszystkim najmłodszym Europejczykom dobrego startu poprzez upowszechnienie wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki. – piszą we wstępie do najnowszego raportu sieci Eurydice Jan Trusczyński, były dyrektor generalny DG EAC, oraz Walter Radermacher, dyrektor generalny Eurostatu.

Jednak jeszcze przed sformułowaniem wyżej wymienionej strategii ogólnej, w roku 2009 na forum ministrów edukacji wyznaczono wspólne cele strategii *Edukacja i Szkolenia 2020* (ET 2020), a jednym z nich było założenie, że do 2020 r. 95 proc. dzieci w wieku od 4 lat do wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji w szkole podstawowej ma być objętych edukacją przedszkolną (Górowska-Fells 2013:10-12). Wtedy to ukazał się poprzedni raport Eurydice poświęcony wczesnej edukacji i opiece nad dziećmi w wieku od narodzin do czasu podjęcia edukacji w pierwszej klasie szkoły podstawowej, obejmujący wyłącznie informacje dotyczące edukacji i opieki instytucjonalnej, czyli odpowiedników naszych żłobków

i przedszkoli. Najnowsze, prezentowane tutaj opracowanie, w porównaniu do wersji z roku 2009, uwzględnia również formy opieki domowej i zawiera informacje o wymiarze urlopu rodzicielskiego.

Czy wczesna edukacja i opieka są potrzebne?

W świetle priorytetów unijnych odpowiedź na powyższe pytanie wydaje się oczywista. Unia Europejska od lat promuje edukację małych dzieci w kontekście wyrównywania szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy. Obecnie kontekst ten ulega rozszerzeniu – nie mówimy już jedynie o zagwarantowaniu miejsc w żłobkach i przedszkolach dla wszystkich chętnych, lecz również o wysokiej jakości edukacji i opieki, prowadzącej do wszechstronnego rozwoju dzieci, a w dalszej kolejności – do ich sukcesów edukacyjnych i większych szans na rynku pracy (Górowska-Fells 2013:10-12). Raport cytuje wyniki badań międzynarodowych PISA i PIRLS, które wskazują, że uczęszczanie do przedszkola zapewnia dzieciom lepszy start w edukacji, a różnice w poziomie umiejętności 15-latków, którzy uczęszczali w dzieciństwie do przedszkola, i tych, którzy

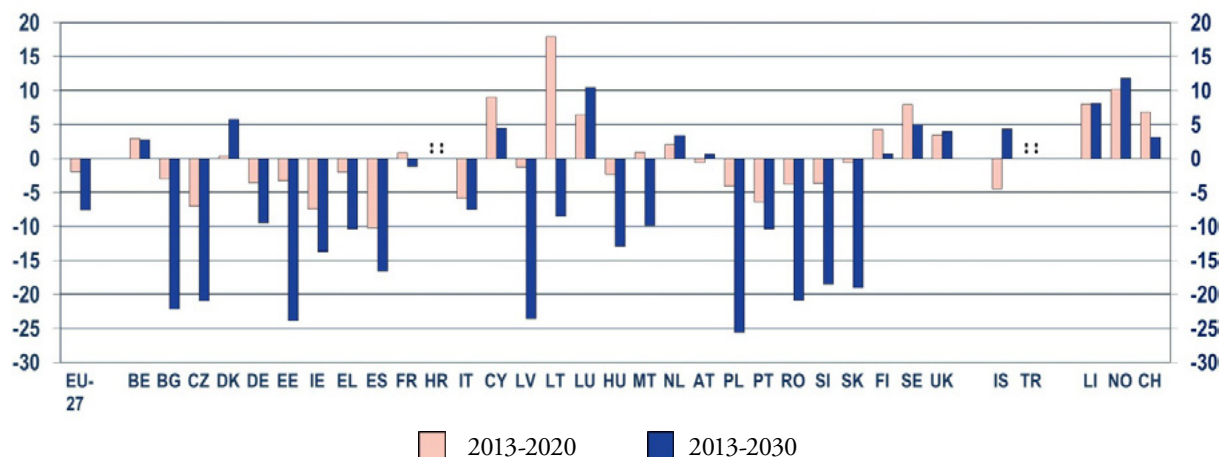
byli otoczeni wyłącznie opieką rodziny, sięgają jednego roku edukacji formalnej. Badania również wskazują, że dzieci objęte edukacją i opieką przedszkolną lepiej sobie radzą w szkole podstawowej. Dzieci, które chodziły do przedszkola, mają lepsze wyniki w czytaniu i interpretacji informacji niż ich rówieśnicy, którzy byli opieki i edukacji przedszkolnej pozbawieni. Z badań PIRLS 2011 wynika, że na uczestnictwie we wczesnej edukacji i opiece najbardziej korzystają dzieci z rodzin, w których oboje rodzice mają niski poziom wykształcenia.

Dostępność miejsc

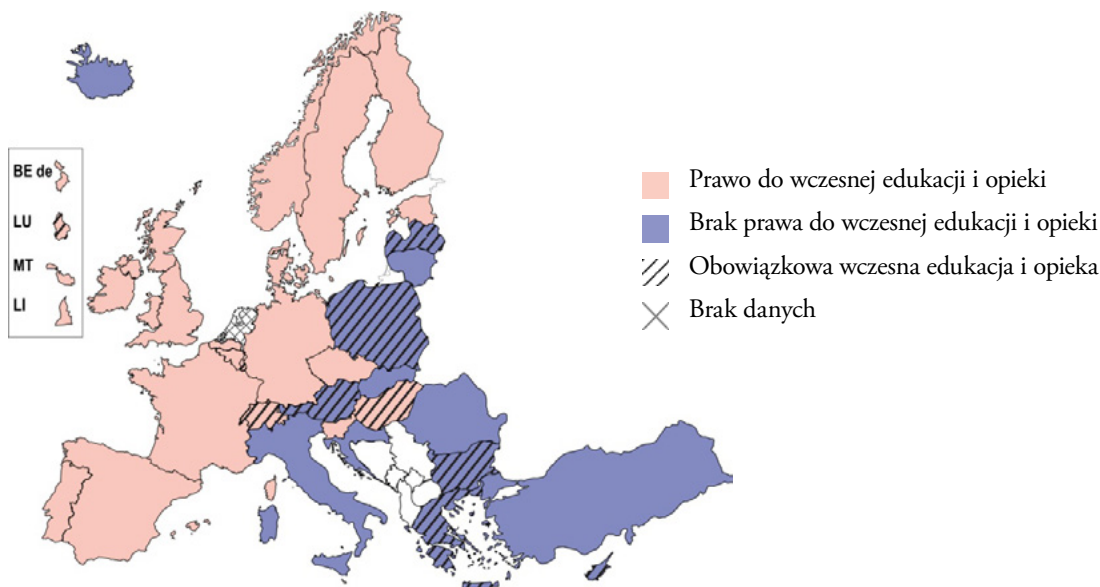
Niestety, jedynie 8 krajów europejskich gwarantuje każdemu dziecku miejsce w placówce opiekuńczej typu żłobek bezpośrednio po zakończeniu przez jego rodziców urlopu rodzicielskiego. Są to: Dania, Niemcy, Estonia, Malta (od kwietnia 2014 r.), Słowenia, Finlandia, Szwecja i Norwegia. Pozostałe kraje mają zbyt mało miejsc w instytucjach edukacyjno-opiekuńczych, szczególnie tych przeznaczonych dla najmłodszych dzieci. Warto zauważyć, że trendy demograficzne współgrają w tym względzie z systemami opieki, bowiem najmłodszych dzieci będzie w Europie coraz mniej. I tak, do roku 2030 dzieci w wieku poniżej 6 lat będzie o 2,5 miliona mniej niż obecnie (32 miliony). Najbardziej drastyczny spadek liczby dzieci jest spodziewany w krajach Europy Wschodniej i w Hiszpanii. W Polsce prognozuje się do roku 2030 25-procentowy spadek liczby dzieci w wieku poniżej 5 lat. Mimo to, owe trendy demograficzne nie równoważą poważnych braków w liczbie miejsc w instytucjach opiekuńczych przeznaczonych dla najmłodszych w krajach Europy Wschodniej, w tym w Polsce.

W wielu krajach od zakończenia urlopu rodzicielskiego przez rodzica do uzyskania prawa danego dziecka do miejsca w placówce edukacyjnej lub opiekuńczej upływają 2 lata lub więcej. W jednej trzeciej krajów prawo do opieki mają 3-latkowie (Belgia, Irlandia, Hiszpania, Francja, Luksemburg, Węgry, Portugalia oraz Wielka Brytania). W krajach tych edukacja i opieka, a przynajmniej jej część, jest bezpłatna, poza Irlandią i Wielką Brytanią, gdzie wymiar bezpłatnego czasu opieki to jedynie 10-15 godzin tygodniowo. Warto podkreślić, że Polska planuje wprowadzenie prawa do edukacji przedszkolnej dla 4-latków od roku 2015 i dla 3-latków od roku 2017. W 9 krajach ostatni rok lub 2 lata edukacji przedszkolnej są obowiązkowe (to także przypadek Polski). Czas ten jest poświęcony m.in. na dobre przygotowanie do edukacji w szkole podstawowej i obejmuje od 16 godzin obowiązkowej edukacji tygodniowo w Austrii do ponad 27 godzin tygodniowo na Cyprze (w Polsce wymiar ten to 25 godzin tygodniowo dla 5-latków i tych 6-latków, które nie uczęszczają do klasy pierwszej szkoły podstawowej).

W większości systemów edukacji popyt na miejsca w instytucjach typu żłobek i przedszkole jest większy niż ich podaż. Szczególnie dotkliwy jest brak miejsc dla najmłodszych dzieci, a w niewielu krajach liczba miejsc w tych placówkach jest monitorowana pod kątem potrzeb rodziców. Odsetek dzieci poniżej lat 3 objętych opieką jest bardzo niski. Kiedy w roku 2002 wyznaczono w Barcelonie cel polegający na tym, że do 2010 r. 33 proc. dzieci w wieku poniżej 3 lat ma mieć zapewnione miejsca w placówkach, chyba nie spodziewano się, że osiągnie go tylko 10 krajów UE. Wyjątkiem jest Dania, gdzie 74 proc. dzieci w tym



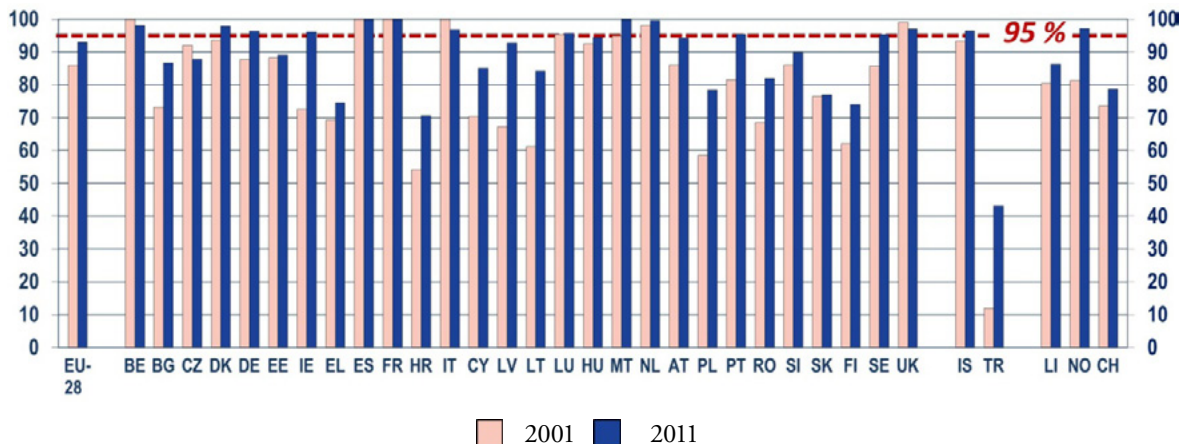
Rysunek 1. Przewidywane zmiany w liczebności populacji dzieci w wieku 0-5 lat, 2013-2020 i 2013-2030. Źródło: Eurostat, Europop 2010



Rysunek 2. Prawo do wczesnej edukacji i opieki lub obowiązkowa edukacja przedszkolna, wiek rozpoczęcia nauki oraz wymiar godzin tygodniowo, 2012/13. Źródło: Eurydice

wieku jest już objętych opieką. Natomiast zarówno Polska, jak i szereg innych krajów (Bułgaria, Czechy, Litwa, Węgry, Malta, Rumunia i Słowacja) zapewniły miejsca opieki mniej niż 10 proc. dzieci. Natomiast dzieci starsze, w szczególności te, które niedługo rozpoczną edukację w szkole podstawowej, mają już zapewnione miejsca w placówkach edukacyjnych (średnia UE to 93 proc.). Niewiele więc brakuje do osiągnięcia innego celu wyznaczonego do roku 2020 i polegającego na objęciu 95 proc. dzieci w wieku lat 4 i powyżej edukacją przedszkolną. Kilka

krajów ma jednak w tej dziedzinie wiele do zrobienia, dotyczy to także Polski, która, według danych Eurostatu, w roku 2011 zapewniła miejsca w przedszkolach 78,4 proc. dzieci w tym wieku. Warto natomiast podkreślić, że Polska odnotowała znaczny postęp w tej dziedzinie, gdyż ten sam wskaźnik w roku 2001 wynosił dla naszego kraju 58,5 proc. (por. Rysunek 3.). Podobny poziom tego wskaźnika zaobserwowano w Grecji, Chorwacji, Słowacji, Finlandii i Szwajcarii. Najniższy wskaźnik odnotowano w Turcji – 43 proc.



Rysunek 3. Uczestnictwo we wczesnej edukacji i opiece (dzieci w wieku od 4 lat do wieku rozpoczęcia edukacji obowiązkowej) jako odsetek populacji w danej grupie wiekowej, 2001, 2011. Źródło: Eurostat, UOE 2013

Organizacja wczesnej edukacji i opieki

Edukacja i opieka dla najmłodszych są zorganizowane w różnych krajach w różny sposób, ale najczęściej system ten jest podzielony na dwa etapy, w zależności od wieku dzieci. Odrębne instytucje zapewniają opiekę dla dzieci w wieku do mniej więcej 3 lat, a inne – edukację i opiekę dla dzieci w wieku powyżej 3 lat, aż do momentu rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Instytucje te nie tylko mają różne nazwy i odrębne zasady funkcjonowania, ale także są nadzorowane przez różne ministerstwa. Polska wpisuje się w ten schemat, gdyż żłobki i kluby dziecięce są u nas nadzorowane przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, a przedszkola (i pozostałe formy edukacji przedszkolnej) przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Także zalecenia programowe (w Polsce: podstawa programowa) są opracowywane przeważnie tylko dla starszych dzieci, a kwalifikacje opiekunów i nauczycieli zasadniczo się różnią. Również dostęp do obu typów instytucji opiera się na różnych zasadach: prawo do opieki mają głównie dzieci starsze, a młodsze są przyjmowane w miarę dostępności miejsc. Jedynie kilka krajów stosuje zalecenia dotyczące przejścia dziecka z instytucji typu żłobek do instytucji typu przedszkole. Mniej powszechny jest drugi schemat organizacyjny, który zawiera tylko jedną instytucję opiekuńczo-edukacyjną dla dzieci młodszych i starszych. Rozwiązanie to jest stosowane w krajach skandynawskich, bałtyckich oraz w Chorwacji i Słowenii. W instytucjach tego typu dzieci nie są poddawane konieczności zmiany miejsca opieki, gdy kończą 3 lata. Pracę instytucji reguluje jeden resort odpowiedzialny za zarządzanie edukacją i opieką dla najmłodszych oraz ich finansowanie. Instytucje te są uważane za część systemu wczesnej edukacji i zalecenia edukacyjne dotyczą wszystkich dzieci, także tych w wieku poniżej 3 lat. Również wymagania dotyczące kwalifikacji opiekunów i nauczycieli pozostają te same, niezależnie od wieku dzieci, z którymi oni pracują. W systemie tym opieka instytucjonalna czy też bezpłatne zajęcia są dostępne już dla najmłodszych dzieci.

Oplaty w placówkach wczesnej edukacji i opieki

Dostęp do placówek opiekuńczych i edukacyjnych jest w dużej mierze uzależniony także od pobieranych opłat. Rodzice młodszych dzieci płacą za opiekę w placówkach typu żłobek w większości krajów (z wyjątkiem Łotwy, Litwy i Rumunii). Najwyższe opłaty pobierane są w żłobkach w Irlandii,

Wyniki badań międzynarodowych PISA i PIRLS, wskazują, że uczęszczanie do przedszkola zapewnia dzieciom lepszy start w edukacji.

Luksemburgu, Wielkiej Brytanii i Szwajcarii. W wymienionych krajach żłobki to domena sektora prywatnego. Najniższe opłaty w placówkach dla młodszych dzieci odnotowano w krajach Europy Wschodniej i skandynawskich. Ponieważ w krajach Europy Wschodniej nie zapewnia się miejsc dla dzieci w określonych grupach wiekowych, popyt na miejsca w żłobkach przeważa nad popytem i rodzice mają niewielkie szanse na umieszczenie dziecka w takiej placówce.

W większości krajów rodzice nie płacą za pobyt dzieci w placówkach edukacyjnych w ostatnich dwóch latach przed rozpoczęciem edukacji w szkole podstawowej. Prawie połowa krajów zapewnia bezpłatną opiekę i edukację dla dzieci młodszych i starszych przez cały okres od czasu urodzenia do ukończenia edukacji przedszkolnej. W krajach, w których edukacja i opieka są bezpłatne i dzieci mają prawo do edukacji przedszkolnej, a nawet obowiązek uczęszczania do placówki, podmioty prowadzące placówki są zobowiązane zapewnić miejsca w dotowanych placówkach wszystkim dzieciom w danym obwodzie szkolnym (rejonie). Tam, gdzie nie ma obowiązkowej edukacji przedszkolnej lub prawa do miejsca w przedszkolu, często obserwuje się niedobór miejsc.

Według Eurostatu, ok. 14 proc. wydatków na edukację ponoszonych przez statystyczną europejską rodzinę jest przeznaczanych na edukację i opiekę nad najmłodszymi. Wydatki te obejmują opłaty za pobyt w placówce, posiłki, opiekę zdrowotną oraz transport do i ze szkoły. Dane te uwzględniają także uprawnienia do zniżek, odpisy podatkowe oraz pomoc rzeczową.

Dzieci ze środowisk defaworyzowanych

Dzieci ze środowisk defaworyzowanych (rodzin o niskich zarobkach, mające słabo wykształconych rodziców, pochodzące ze środowisk imigrantów) rzadziej uczestniczą w formach edukacji i opieki instytucjonalnej, mimo że wiele krajów oferuje rodzicom znaczącą pomoc materialną. 25 proc. dzieci poniżej 6. roku życia w Europie jest zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym i wymaga podjęcia specjalnych działań, tak aby ich potrzeby edukacyjne zostały w pełni zaspokojone. Najwyższy odsetek takich dzieci odnotowano w Bułgarii (51,4 proc.) oraz Rumunii (47,4 proc.). Inne kraje z odsetkiem przekraczającym wyraźnie średnią unijną, to Grecja, Chorwacja, Włochy, Łotwa, Węgry i Wielka Brytania (wszystkie wymienione kraje z odsetkiem ponad 30 proc.). Odsetek dzieci zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym w Polsce wynosi nieco ponad 25 proc. i odpowiada poziomowi średniej unijnej. Jak już wspomniano we wstępie, na uczestnictwie we wczesnej edukacji i opiece najbardziej korzystają dzieci z rodzin, w których oboje rodzice mają niski poziom wykształcenia. Niestety, wyniki badań PISA 2012 wskazują, że uczniowie ze środowisk defaworyzowanych mają dużo mniejsze możliwości korzystania z wczesnej edukacji i opieki i raczej nie uczęszczają do przedszkola dłużej niż przez rok.

Cele edukacyjne i programy nauczania

Wszystkie kraje wyznaczają cele edukacyjne związane z postępami i rozwojem indywidualnym dziecka. Cele te są określane w oficjalnych krajowych regulacjach, obowiązujących we wszystkich placówkach i mających na celu poprawę warunków edukacji i opieki. Cele owe najczęściej są formułowane dla placówek typu przedszkolnego, natomiast w żłobkach główny nacisk kładzie się na dobrą jakość opieki. Cele edukacyjne dotyczą we wszystkich krajach osobistego, emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka, a dla starszych dzieci – rozwoju ich umiejętności językowych i komunikacyjnych. Rozwój fizyczny i edukacja zdrowotna też są często uwzględniane dla obu grup wiekowych. Wiele krajów wskazuje także cele związane z rozwojem umiejętności artystycznych oraz wiedzy o świecie, zarówno dla najmłodszych, jak i nieco starszych dzieci. Cele związane z przygotowaniem do nauki czytania oraz umiejętnościami matematycznymi (w tym logicznego myślenia) oraz przystosowanie do funkcjonowania w warunkach szkolnych są najczęściej adresowane do starszych dzieci. Większość krajów formułuje także zalecenia dotyczące

Cele edukacyjne dotyczą we wszystkich krajach osobistego, emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka, a dla starszych dzieci – rozwoju ich umiejętności językowych i komunikacyjnych.

podejścia stosowanego w pracy z dziećmi. W przeważającej liczbie krajów zalecenia te dotyczą wypracowania pewnej równowagi między zajęciami prowadzonymi przez nauczyciela lub opiekuna i tymi, w których to dziecko przejmuje inicjatywę, a także między pracą indywidualną i pracą w grupie. W mniej więcej połowie krajów, w tym także w Polsce, podkreśla się znaczenie zwyczajnej zabawy. Wszystkie zalecenia mają raczej charakter ogólny, a placówki dysponują często swobodą w wypracowywaniu własnych programów edukacyjnych i w wyborze metod pracy z dziećmi.

Ocena postępów dzieci

W większości krajów ocenia się postępy dzieci i przywiązuje zasadnicze znaczenie do przejścia z edukacji przedszkolnej do szkoły podstawowej. Ocena postępów podopiecznych to zadanie kadry nauczycielskiej. Ocena ta ma na celu identyfikację potrzeb dzieci i ewentualnych problemów oraz docelowo ewaluację skuteczności procesu dydaktycznego i opiekuńczego. We wszystkich krajach postępy dzieci są regularnie obserwowane i oceniane. W przypadku dzieci starszych (powyżej 3. roku życia) obserwacje są często przedstawiane w formie pisemnego raportu. Kilka krajów wyznaczyło własne kryteria tak zwanej gotowości szkolnej. Dzieci, które nie spełniają tych kryteriów, nie są przyjmowane do szkoły podstawowej, nawet jeśli osiągnęły odpowiedni wiek. Przejście dziecka z edukacji przedszkolnej do szkoły podstawowej to ważny moment i prawie wszystkie kraje

opracowały centralne zalecenia lub wypracowały praktykę wspomagania dzieci i ich rodzin w procesie adaptacji w nowym środowisku szkolnym.

Współpraca z rodzicami

Regulacje krajowe bardzo często zalecają współpracę placówki wczesnej edukacji i opieki z rodzicami dziecka. Rodzice są angażowani w zarządzanie placówką (np. poprzez działalność rady rodziców), a także mogą korzystać z różnych form wsparcia oferowanych przez placówkę – są to najczęściej spotkania informacyjne, wsparcie w prowadzeniu nauki w domu oraz, nieco rzadziej, organizowanie programów rodzicielskich czy wizyt domowych. Te ostatnie rozwiązania są szczególnie korzystne dla rodzin ze środowisk defaworyzowanych, które wymagają wsparcia w realizacji swoich zadań rodzicielskich. Angażowanie rodziców w zarządzanie placówką jest bardziej powszechne w przypadku instytucji dla dzieci starszych (w wieku powyżej 3 lat). Rodziców najczęściej angażuje się w podejmowanie decyzji dotyczących codziennego funkcjonowania placówki, a w mniejszym stopniu w zagadnienia takie, jak treści programowe, metody nauczania czy wybór pomocy dydaktycznych.

Uregulowana prawnie opieka domowa

Uregulowana prawnie opieka domowa występuje w prawie wszystkich krajach Europy, natomiast nie zawsze jest powszechnie stosowana, np. w Polsce opiekunowie dzienni stanowią jeszcze dużą rzadkość (w roku 2012 zarejestrowano 30 opiekunów zajmujących się 79 dziećmi, dane: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej). Opieka domowa jest bardziej popularna w Belgii, Danii, Niemczech, Francji, Finlandii oraz w Wielkiej Brytanii i w Islandii i dotyczy przeważnie najmłodszych dzieci – poniżej 3. roku życia. Opieka domowa zwykle albo podlega ogólnym wytycznym programowym dla dzieci w danym wieku, albo jest regulowana tylko poprzez sformułowanie bardzo ogólnych celów (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Szwecja i Islandia). W Belgii – we Wspólnocie Flamandzkiej – i we Francji cele edukacyjne w ogóle nie zostały sformułowane. W ramach opieki domowej wychowawca zajmuje się maksymalnie 4-6 dzieci, tylko we Wspólnocie Flamandzkiej (Belgia) dopuszczalna liczba dzieci w grupie to 8. W zasadzie limity dotyczące liczebności grupy są zbliżone do tych stosowanych w placówkach dla dzieci w wieku do 3 lat, ale często są nieco niższe. Wymagane kwalifikacje

opiekunów to przeważnie ukończenie odpowiedniego, raczej krótkiego, kursu. Podobne wymagania są stosowane w Polsce. Jedyne 6 krajów wymaga od opiekunów pracujących w domu tych samych kwalifikacji co od opiekunów zatrudnionych w placówkach (Dania, Cypr, Luksemburg, Malta, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) oraz Norwegia). W 4 systemach edukacji nie stawia się opiekunom domowym żadnych wymagań dotyczących kwalifikacji (Belgia – z wyjątkiem Wspólnoty Francuskiej, Irlandia, Słowacja oraz Lichtenstein).

Kwalifikacje kadry opiekuńczej i nauczycieli

Kadra nauczycielska pracująca z najmłodszymi dziećmi musi mieć przeważnie tytuł licencjata jako minimalne wymaganie do zatrudnienia w placówce. W większości krajów w placówkach zatrudnia się trzy rodzaje pracowników – nauczycieli (to właśnie ich dotyczy wymóg posiadania tytułu licencjata lub jego odpowiednika), kadrę opiekuńczą (zazwyczaj z wykształceniem średnim lub policealnym) oraz kadrę pomocniczą (asystenci), którzy zwykle nie mają kwalifikacji lub mają wykształcenie na poziomie szkoły średniej. Nauczyciele są zatrudniani we wszystkich typach placówek dla dzieci starszych oraz w dwóch trzecich placówek dla dzieci młodszych. We Francji, Włoszech, Portugalii i Islandii nauczyciele edukacji przedszkolnej są zobowiązani do posiadania tytułu magistra (lub jego odpowiednika). W kilku krajach (w tym w Polsce) pracownicy opiekujący się dziećmi w wieku poniżej 3 lat w placówkach nie muszą mieć wykształcenia powyżej poziomu szkoły średniej. Dwa kraje – Irlandia i Słowacja – nie wymagają żadnych kwalifikacji od pracowników tych placówek. Od pracowników żłobków nie wymaga się udziału w formach doskonalenia zawodowego – obowiązek taki sformułowano tylko w połowie krajów. W Danii, Irlandii, na Cyprze, w Szwecji i Norwegii udział w kursach doskonalenia zawodowego jest zalecany, ale nieobowiązkowy.

Pełna wersja opracowania, na razie w języku angielskim, dostępna jest na stronie [Polskiego Biura Eurydice](#), a pod koniec roku 2014 zapraszamy do lektury wersji polskiej.

Magdalena Górowska-Fells

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



O edukacji interkulturowej w nauce języków obcych

Mateusz Wit Jeżowski

Znajomość języka obcego na niewiele się zda, jeśli nie poznamy kultury, w której język ten jest zanurzony. To bagaż kulturowy, kryjący się w słowach i wyrażeniach, wpływa na zrozumienie danego zdania wypowiedzianego w określonym kontekście. Jedną z okazji, podczas których można nabywać takie umiejętności, są działania młodzieżowe realizowane w ramach edukacji pozaformalnej.



Wśród tłumaczy krąży anegdota, że kiedy przystępowano do przekładania Biblii na język Eskimosów, aby jak najtrafniej oddać sens zawartych w niej myśli, zaproponowano szereg dość kontrowersyjnych adaptacji dostosowanych do realiów ludzi Północy. I tak *chleb nasz powszedni* miał zostać przełożony jako *ryba nasza powszednia*, a *Baranek Boży* w wyniku translatorycznej ewolucji, która nie śniłaby się nawet Darwinowi, miał stać się *foką bożą*. Argumentowano, że przekład musiał odnosić się do ich codziennego pokarmu (ryby) oraz popularnego zwierzęcia i cennego źródła pożywienia (foki)¹. Zwolennicy tego rozwiązania twierdzili ponadto, że dla

Eskimosów baranek jest tak samo abstrakcyjny jak dla nas foka, a podstawowym pokarmem jest ryba, a nie chleb. Takie próby adaptacji, jakkolwiek dyskusyjne w odniesieniu do wyjątkowego tekstu, jakim jest Biblia, miały na celu dostosowanie tekstu tłumaczenia do realiów obszaru kulturowego i językowego odbiorcy przekładu. Starano się, aby tekst tłumaczenia wywoływał podobne emocje i odczucia co tekst wyjściowy, co byłoby utrudnione, gdyby przełożyć jego treść bardzo wiernie. Zdarza się bowiem, że tak jak wierny przekład nie zawsze jest przekładem dobrym, tak dobra znajomość języka bez znajomości kultury danego obszaru obcego może nie przekładać się na skuteczną komunikację. W tym konkretnym przypadku wierność oryginalnej treści i zachowanie zarówno chleba, jak i baranka mogłoby powodować, że tekst byłby mniej zrozumiały dla odbiorców z Północy (i nie budziłby takich samych skojarzeń).

¹ Zatracona w tym przekładzie zostałaby warstwa ofiarncza Starego Testamentu, która była obca Eskimosom. Zabijali oni tylko taką liczbę zwierząt, która była im niezbędna do przetrwania, wierząc, że w każdej żywej istocie mieszka duch, któremu należy się szacunek (Kleivan, Sonne 1985:19).

Język jest zanurzony w kulturze, dlatego oprócz słów, zasad ich użycia i łączenia w wypowiedzi, musimy także poznać i zrozumieć kulturę, zwyczaje i realia miejsca, gdzie mówi się tym językiem. Warto zatem w odniesieniu do nauki języków obcych mówić także o edukacji interkulturowej, przybliżającej realia danego obszaru językowego, gdyż dzięki niej uczący się poznaje nie tylko język obcy, ale także uczy się rozumienia innej kultury (a więc także języka), komunikowania się z jej reprezentantami, odczytywania gestów i mimiki, odniesień i aluzji kulturowych i historycznych czy odczytywania emocji wyrażanych na przykład w żartach.

Pojęcie edukacji interkulturowej obejmuje dwa obszary tematyczne: edukację (rozumianą jako uczenie się) i interkulturowość. Proces uczenia się – formalnego, pozaformalnego i nieformalnego – przebiega w trzech wymiarach: poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Illeris 2006:67). Uczenie się w wymiarze poznawczym dotyczy przyswajania ogólnie przyjętej wiedzy i przekonań przez uczącego się, na przykład tego, że $2+2=4$, Ziemia krąży wokół Słońca, a kot po angielsku to *cat*, i obejmuje zarówno wiedzę, jak i uczenie motoryczne. Uczenie się w wymiarze emocjonalnym dotyczy wyrażania i odczuwania emocji i ich zmiany pod wpływem czasu. Dobrym przykładem uczenia się emocjonalnego jest fakt, że niewielu dorosłych boi się duchów czy potworów spod łóżka, podczas gdy lęki te są udziałem prawie każdego dziecka. Innym przykładem może być zmiana nastawienia do poszczególnych osób – zdarza się przecieć, że ci, których kiedyś nie darzyliśmy sympatią, stają się naszymi przyjaciółmi. Przykładem uczenia się emocjonalnego w nauce języków obcych jest zmieniająca się motywacja do nauki (która może rosnać/maleć pod wpływem różnych czynników). Trzeci wymiar – uczenie się społeczne – dotyczy nacisku na kontekst i ludzkie, środowiskowe osadzenie procesu uczenia się. Nie zachodzi on w próżni, lecz w interakcji z innymi ludźmi, których zachowania także mogą być źródłem nauki czy wręcz wzorem do naśladowania (Illeris 2006:69). W procesie uczenia się te trzy wymiary przenikają się wzajemnie i są współzależne (Marinelli, Taylor 2000:17). Gdy chcemy nauczyć się jeździć na rowerze, musimy nauczyć się przybierania właściwej pozycji, wykonywania odpowiednich ruchów czy zachowania równowagi. Nauka będzie jednak prawdziwie efektywna tylko wtedy, gdy nauczymy się lubić jazdę na rowerze i dostrzeżemy zalety, jakie ona przynosi, czy gdy znajdziemy motywację zewnętrzną do nauki – rówieśnicy

Kultura często określana jest jako oprogramowanie, którego ludzie używają w codziennym życiu, a analizowanie kultury implikuje analizę wzajemnego oddziaływania kultur.

jeżdżą, więc ja także chcę. Podobna analogia dotyczy uczenia się języków obcych: przyswajamy ogólnie przyjętą wiedzę, a odpowiednia motywacja ma wpływ na tempo uczenia się. Tajniki konkretnego języka obcego zgłębimy tylko wówczas, gdy zaczniemy poznawać kulturę jego obszaru, jego rodzimych użytkowników i ich zwyczaje.

Kultura to drugi składnik terminu *edukacja interkulturowa*. Kultura często określana jest jako oprogramowanie, którego ludzie używają w codziennym życiu, a analizowanie kultury implikuje analizę wzajemnego oddziaływania kultur (Marinelli, Taylor 2000:18). Ciekawy model kultury przedstawił Weaver (1986). Pokazał on kulturę jako górę lodową, której część znajduje się nad wodą i jest widoczna, jednak jej znakomita większość schowana jest pod powierzchnią i jest niedostępna na pierwszy rzut oka. W wyższej, widocznej warstwie znajdują się na przykład: język, literatura, muzyka, kuchnia czy moda – obszary, według których łatwo można zidentyfikować daną kulturę lub jej przedstawicieli. Pod powierzchnią zaś znajduje się cały szereg zjawisk i mechanizmów mających wpływ na kulturę danego obszaru (a których znajomość może być określona mianem świadomości kulturowej), które jednak nie są tak oczywiste, jak na przykład: pojęcie piękna i brzydoty (kolczyki rozciągające wargi kobiet z afrykańskich plemion Muri w naszym kręgu kulturowym wyglądają na okaleczanie, lecz w Afryce są synonimem piękna i świadczą o atrakcyjności), wychowanie dzieci (model japoński diametralnie różni się od północnoamerykańskiego), tempo pracy (ciężko pracujący Francuz, który spędza w pracy średnio osiem godzin dziennie, w większości krajów azjatyckich uznany zostałby za obiboka),

pojęcie sprawiedliwości (podejście do kar cielesnych i kary śmierci w krajach arabskich), postrzeganie czasu (co innego oznacza „zaraz” w Hiszpanii, a co innego w Japonii) czy cały szereg znaków komunikacji niewerbalnej, na które zwracać trzeba szczególną uwagę (na przykład podniesiony w górę kciuk, który w Stanach Zjednoczonych i w Europie oznacza, że wszystko jest w porządku, a w krajach islamskich i niektórych azjatyckich jest uważany za niezwykle obraźliwy). Nie należy także zapominać o mimice, którą można wyrazić równie wiele co słowami. Mimo że według teorii wyrażania uczuć istnieje stały zestaw emocji, którym towarzyszy podobna mimika (Mesquita, Frijda, Scherer 1997:259), to z całą pewnością pewne wyrazy twarzy spotyka się w jednej kulturze częściej niż w innej. I tak, Francuzi na przykład bardzo często w charakterystyczny sposób wydymają usta, by wyrazić zniecierpliwienie czy irytację, a mimika mieszkańców Dalekiego Wschodu (zwłaszcza przy wyrażaniu strachu i zaskoczenia) jest często trudna do odczytania dla mieszkańców Europy czy Ameryki Północnej (Wang i Markham 1999:401).

Świadomość kulturowa to także wrażliwość na tematy tabu czy na pewne aspekty historyczne różnie interpretowane przez kultury czy narody. Polacy i Ukraińcy do dziś przecież prezentują diametralnie różną ocenę osoby Bohdana Chmielnickiego: jedni uważają go za zdrajcę, a drudzy za bohatera.

Z badań prowadzonych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji i Uniwersytet w Innsbrucku wynika, że świadomość kulturowa i nauka języków obcych są w dużym stopniu rozwijane na przykład w projektach młodzieżowych, wykorzystujących metody edukacji pozaformalnej². To w działaniach związanych z międzynarodowymi projektami młodzieżowymi (np. w wymianach czy wolontariacie europejskim) młodzi ludzie mają okazję poznać obyczaje i tradycje innych narodów, odnaleźć podobieństwa i różnice między nimi oraz wyrobić sobie własne zdanie na ich temat. Projekty międzynarodowe w szczególny sposób uczą doświadczenia innej kultury. Ich uczestnicy bardzo często odwiedzają rodziny i domy partnerów projektu, muszą odnaleźć się w nowym środowisku i komunikować się, zazwyczaj używając języka obcego. O ile uczestnictwo w jednym projekcie międzynarodowym może wiązać się z początkowym szokiem kulturowym, o tyle osoby, które brały udział w kilku takich przedsięwzięciach, zaczynają

bardzo pewnie czuć się w środowisku międzynarodowym, swobodnie posługiwać się językiem obcym i rośnie ich zrozumienie dla obyczajów innych. Takie efekty uczenia się można osiągnąć właśnie dzięki połączeniu edukacji językowej z edukacją interkulturową.

Zatem, o ile język znajduje się niejako w górnej warstwie góry lodowej – o czym mówiliśmy wcześniej, o tyle to właśnie w dolnej jej części, między słowami, usytuowane są elementy niezbędne do skutecznego posługiwania się nim w zetknięciu z przedstawicielami innych kultur. To dzięki znajomości niuansów kulturowych jesteśmy w stanie stwierdzić, czy ktoś nas obraża, czy chwali, czy jest sarkastyczny, czy mówi poważnie. Dzięki rozwiniętej świadomości kulturowej potrafimy wychwycić rozmaite emocje: radość, smutek, złość, irytację, ironię. Dlatego tak ważna jest nauka języków obcych z uwzględnieniem edukacji interkulturowej, która pozwala zrozumieć, co przedstawiciele innych kultur naprawdę chcą nam powiedzieć.

Edukacja interkulturowa wyposaża w narzędzia do odczytania komunikatu językowego i do prawidłowej interpretacji intencji interlokutora. Z drugiej strony, pomaga wysłać właściwe komunikaty, pozwala na przewidzenie reakcji rozmówcy oraz unikanie sytuacji kłopotliwych czy wręcz niebezpiecznych.

Bibliografia

- Illeris K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe SWE TWP.
- Kleivan, I., Sonne, B. (1985) *Eskimos: Greenland and Canada*. Iconography of religions, The Netherlands: Institute of Religious Iconography State University Groningen.
- Martinelli, S., Taylor, M. (2000) *T-Kit Intercultural education*. Council of Europe and European Commission.
- Mesquita, B., Frijda, N. H., Scherer, K. R. (1997) Culture and Emotion. W: J. W. Berry, P. R. Dasen, T. S. Saraswathi (red.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 2, 255-297. Allyn & Bacon.
- Wang, L., Markham, R. (1999) The Development of a Series of Photographs of Chinese Facial Expressions of Emotion. W: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 30, 397-410.

Mateusz Wit Jezowski

Starszy specjalista ds. badań i analiz w programie Erasmus+. Odpowiedzialny za szereg projektów badawczych i analitycznych w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Absolwent Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i Interdyscyplinarnych Studiów Europejskich w College of Europe.

² Badania prowadzone w ramach międzynarodowej sieci badawczej RAY, która opisuje i ocenia efekty programu „Młodzież w działaniu” (2007-2013) i Erasmus-Młodzież (2014-2020).



Różnojęzyczność w edukacji szkolnej – wnioski z wizyty studyjnej

Grzegorz Wlazlak

Artykuł jest podsumowaniem wizyty studyjnej odbytej w Hiszpanii w maju 2014 r., poświęconej nauczaniu różnojęzycznemu w Galicji. Autor próbuje pokazać różnice w rozumieniu pojęć wielojęzyczności, dwujęzyczności i różnojęzyczności z perspektywy aktualnego stanu wiedzy i sytuacji krajów wielojęzycznych, takich jak Hiszpania. Na podstawie obserwacji zajęć i zgromadzonych doświadczeń przedstawione zostały w artykule obecnie stosowane metody nauczania języków obcych w Europie.

Rozważając problem różnojęzyczności w nauczaniu języków obcych, pragnę skupić się na obserwacjach poczynionych podczas wizyty studyjnej, która odbyła się w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” w Santiago de Compostela, w prowincji Galicja w Hiszpanii. Na uwagę zasługuje nie tylko kwestia definicji różnojęzyczności w wielonarodowej Europie, ale także występowanie tego zjawiska w nauczaniu i upowszechnianiu języków obcych w Unii Europejskiej poprzez pryzmat doświadczeń galicyjskiego systemu edukacji. Rada Europy wprowadza w swoich dokumentach pojęcie wielojęzyczności jako zorganizowanej obecności kilku języków na danym terytorium, niezależnie od tego, kto ich używa, w odróżnieniu od różnojęzyczności jako indywidualnego repertuaru kompetencji językowych danej osoby (Council of Europe 2007a:17). Strategia Rady Europy zakłada, że każdy obywatel UE powinien być dwujęzyczny, co oznacza, że każda osoba jest w stanie komunikować się w dwóch i więcej językach lub dialektach w codziennym życiu bez względu na kontekst ich użycia (Giussani, Roux, Lubrano, Gaini, Bello 2007:1109). Według takiej definicji dwujęzyczności, więcej niż połowa populacji ludzkiej jest dwujęzyczna. Z tej perspektywy społeczeństwa typowo jednojęzyczne (jak większość euro-

pejskich, a na pewno społeczeństwo polskie) stają się mniej konkurencyjne. W przypadku wielojęzyczności mówimy czasem o wielojęzyczności fragmentarycznej, a organizacyjnie, jak to ma miejsce w Galicji, taką fragmentaryzację reguluje nadanie statusu języka oficjalnego jednej odmianie językowej na terytorium o uznanej oficjalnie wielojęzyczności lub taki status zostaje określony samoistnie, poprzez poczucie prestiżu, np. gdy jest to język klasy wyższej, rządzącej.

Indywidualna różnojęzyczność, najczęściej w postaci dwujęzyczności, wymaga rozróżnienia pomiędzy rzeczywistą kompetencją językową danej osoby a umiejętnością użycia obu języków w konkretnej sytuacji, gdyż osoby dwujęzyczne zazwyczaj używają każdego ze znanych im języków w stosunku do różnych osób bądź w różnych kontekstach, albo dla odmiennych celów. Jak udowodniono, przypadki zrównoważonej dwujęzyczności, tzn. równej kompetencji w obu językach, należą do rzadkości (Żydek-Bednarczuk 2007).

Z punktu widzenia glottodydaktyki, nauczanie dwujęzyczne odnosi się do sytuacji, gdy w monolingwalnym otoczeniu używa się dwóch języków jako języków, w których prowadzone są zajęcia szkolne z wybranych przedmiotów (Będkowska-Oblak 2013:13). Oznacza to, że nauczyciele natywni symulują dwujęzyczność w rzeczywistości zajęć szkolnych, natomiast poza nimi uczniowie

uczestniczą w życiu społeczności głównie jednojęzycznej. Sprawy inaczej się mają w przypadku takich regionów, jak Galicja, gdzie oficjalnie używa się dwóch języków, jest to tzw. dwujęzyczność kompozycyjna lub zrównoważona, zatem w społeczności dwujęzycznej nauczanie kolejnego języka wymaga nazwania takiego podejścia nauczaniem różnojęzycznym.

Mówiąc o zjawisku wielojęzyczności indywidualnej, czyli różnojęzyczności, musimy określić definicję tego zjawiska z punktu widzenia socjolingwistyki oraz z perspektywy glottodydaktyki.

Definicja różnojęzyczności z punktu widzenia lingwistyki mówi, że jest to zdolność jednostki do używania więcej niż jednego języka w komunikacji społecznej, bez względu na poziom opanowania tych języków, a zatem jest to *złożona, ale unikalna kompetencja komunikacji społecznej do używania wielu różnych systemów komunikacji językowej do różnych celów, na różnych poziomach opanowania* (Beacco 2005:19).

Z punktu widzenia polityki językowej wielojęzyczność jest bardziej nakierowana na indywidualne predyspozycje każdego użytkownika języka jako potencjalnego uczącego się, który w myśl idei nauczania różnojęzycznego ma za zadanie stać się kompetentnym użytkownikiem wielu języków oraz posiadać odpowiednią wiedzę interkulturową. Poza tym, znajomość więcej niż jednego języka rozwija i wzbogaca indywidualną osobowość, a także zdolność uczenia się kolejnego języka, poprzez pełne otwarcie na wielokulturowość (Council of Europe 2007b:3). *Osoby różnojęzyczne charakteryzują się większą wrażliwością na podobieństwa pomiędzy językami i dzięki temu posiadają umiejętność skutecznego działania w wielonarodowej i wielokulturowej społeczności* (Otwinowska-Kasztelaniec 2009:190). Jak wspomniano w raporcie IBE *Polityka językowa w Europie*, osoba znająca kilka języków ma dostęp do tzw. ogólnej sprawności językowej (ang. *underlying language proficiency*), umożliwiającej transfer różnych kompetencji, nie tylko językowych. W takim podejściu nie chodzi tylko o rozwijanie doskonałej znajomości niezliczonej liczby języków, lecz różnych umiejętności w jak największej liczbie języków, jak mówi Cybulska (2009:100), w celu efektywnej komunikacji i mobilności, co jest nieodzownym elementem funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie. Takie podejście stawia nowe zadania również wobec systemu edukacji językowej.

W tym miejscu trzeba wyróżnić edukację różnojęzyczną jako wszelkie działanie w obrębie podstawy programowej i poza nią, prowadzące do zwiększenia kompetencji językowej

Znajomość więcej niż jednego języka rozwija i wzbogaca indywidualną osobowość, a także zdolność uczenia się kolejnego języka, poprzez pełne otwarcie na wielokulturowość.

każdego uczącego się, służące poszerzeniu repertuaru zdolności językowych od najwcześniejszego etapu edukacyjnego. Zarazem nie oznacza to nauczania nieograniczonej liczby języków czy uczenia ich metodą porównawczą, a jedynie rozwijanie tej kompetencji poprzez edukację międzykulturową, jako sposób współżycia w otaczającej nas rzeczywistości.

Nauczanie różnojęzyczne na przykładzie systemu edukacji w Galicji

Celem nauczania różnojęzycznego dla władz edukacyjnych autonomicznego regionu Galicji jest rozwinięcie pełnej świadomości użytkownika każdego języka, dotyczącej natury używanego języka, jego wartości i znaczenia dla kulturowego dziedzictwa kraju i Europy. Cel ten realizowany jest poprzez uświadamianie, iż kompetencja różnojęzyczna jest osiągalna dla każdego i nie jest przywilejem elit, zależy jedynie od indywidualnej pracy, predyspozycji i dostępu do środków i oznacza nabycie zdolności używania więcej niż jednej odmiany języka w stopniu umożliwiającym komunikację, a także czytanie czy pisanie. Chodzi o zestaw tzw. zasobów komunikatywnych, tj. używanie danej odmiany języka stosownie do potrzeb użytkownika, gdzie każda odmiana może pełnić inne funkcje, np. jedna jest systemem operatywnym dla rodziny, druga dla firmy, w której się pracuje, a jeszcze inna dla grupy przyjaciół poznanych w rozmaitych okolicznościach, co pokazuje różne stopnie relacji i zaangażowania w daną społeczność.

Przy okazji prezentacji systemu galicyjskiego skupimy się nie na strukturze systemu edukacji, ale na miejscu, jakie w nim zajmuje nauczanie języków obcych. Galicja jest podzielona administracyjnie na 17 autonomicznych wspólnot z jednym językiem oficjalnym, którym jest hiszpański w odmianie

kastylijskiej, oraz trzema językami pomocniczymi (galicyjskim, katalońskim i baskijskim), mającymi status oficjalnych w poszczególnych wspólnotach. W praktyce, gdyby wziąć pod uwagę tło językowe przeciętnej szkoły galicyjskiej, to proporcje procentowe użytkowników danego języka przedstawiałyby się następująco:

Uczniowie mówiący:	Odsetek uczniów (%)
tylko po hiszpańsku	6,45%
głównie po hiszpańsku	16,12%
po hiszpańsku i po galicyjsku	13,62%
głównie po galicyjsku	24,37%
tylko po galicyjsku	37,99%
innymi językami	1,43%

Tabela 1. Proporcje procentowe użytkowników danego języka w szkołach w Galicji. Źródło: Xunta de Galicia, Direccion de Educacion, 2014

Główne cele w nauczaniu językowym w Galicji to: rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie posługiwania się językiem galicyjskim na etapie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego, przy jednoczesnej konsolidacji kompetencji języka hiszpańskiego jako języka oficjalnego, gdyż jego wysoki status uzasadnia jego użycie przy odgrywaniu najważniejszych ról społecznych w życiu wspólnoty. Znaczenie ma także znajomość innych języków obcych, a w szczególności języka angielskiego i francuskiego.

Aby osiągnąć te cele, edukacyjne prawo galicyjskie zaleca na etapie szkoły podstawowej nauczanie 50 proc. treści programowych w każdym z trzech języków. W szkołach ponadpodstawowych co najmniej 1/3 zajęć objętych jest programem nauczania w języku hiszpańskim, 1/3 w języku galicyjskim, a pozostała część w języku wybranym przez rodziców i władze szkoły (w zależności od dostępności wykwalifikowanej kadry). Program zakłada osiągnięcie pod koniec IV etapu edukacyjnego realnej kompetencji językowej w trzech językach na poziomie B1/B2 zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli różnych przedmiotów.

Jedną z ważniejszych metod stosowanych w szkołach i prowadzącą do osiągnięcia założonego celu jest nauczanie metodą CLIL (*Content and Language Integrated Learning*: zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe). CLIL zapewnia dobre przygotowanie do używania języka obcego na późniejszych etapach edukacji poprzez skupienie się na treściach

przedmiotowych: matematyce, chemii, biologii, historii, literaturze czy sporcie. CLIL jest metodą neutralną, może być stosowany do nauczania każdego przedmiotu. Źródłem sukcesu CLIL jest również, jak to udowadniają badania, motywacja nauczycieli przez właściwą politykę badania jakości oraz kształcenie nauczycieli w tym szczególnym kierunku (Ball and Lindsay 2012). Dwa wyraźnie określone cele CLIL, czyli zdobywanie wiedzy o świecie i jednocześnie uczenie się języka, wzmacniają motywację, zainteresowanie, poczucie wartości i postępów w nabywaniu wiedzy i kompetencji językowej.

Podobne cele są widoczne w konstruowaniu programu nauczania w szkołach, gdzie nacisk kładzie się na jednoczesne nauczanie treści pozajęzykowych w języku obcym (Xunta de Galicia 2014). Osiągane jest to m.in. za pomocą organizacji zajęć językowych z asystentem językowym, co w praktyce oznacza prowadzenie zajęć przez dwóch nauczycieli: specjalistę przedmiotu, który zna język, i *native speaker* z kraju danego języka, który służy pomocą w organizacji zajęć i w opanowaniu wybranych treści w L2, stwarzając okazję do autentycznej komunikacji w języku obcym. Tak więc nie jest to lekcja języka obcego, a jedynie zajęcia wspomagane językiem obcym, gdzie język jest narzędziem do konsolidacji poznawanego materiału, co pozwala na jego utrwalenie, poszerzenie horyzontu poznawczego uczących się (np. w przypadku trudności z dosłownym tłumaczeniem pojęć, nazw itd.). W Galicji obecnie zatrudnionych jest 453 takich asystentów językowych z różnych krajów Europy. Pracują oni 12 godzin tygodniowo jako asystent lub 23 godziny tygodniowo jako nauczyciel języka obcego, w okresie zajęć dydaktycznych.

Inną formą wielojęzycznego nauczania w szkołach galicyjskich jest tzw. sekcja dwujęzyczna, w której jeden z przedmiotów jest nauczany zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Zależy to od możliwości kadrowych szkoły i jest całkowicie dobrowolne. Uczniowie takich sekcji mają nadal zajęcia z języka obcego w formie odrębnego przedmiotu nauczania, natomiast mogą brać udział w kilku sekcjach. Stwarza to naturalnie problemy w organizacji zajęć, ale wybór dokonywany jest przez szkołę i ucznia tylko na rok. W kolejnych latach uczeń, przy wsparciu rodziców i władz szkoły, może zmienić przedmiot nauczany w sekcji dwujęzycznej przy zachowaniu zasadniczych treści nauczania, gdyż każda szkoła corocznie występuje o zgodę na prowadzenie zajęć w takim trybie. Daje to dużą swobodę w przygotowaniu planów i programów na każdy rok, podnosi atrakcyjność zajęć, ale, co najważniejsze,

uwzględnić autonomię ucznia w decydowaniu, w jaki sposób, jakie przedmioty będą przez niego poznawane.

Zajęcia dwujęzyczne mogą odbywać się w grupach liczących od 17 do 25 uczniów. W całej Galicji szkół z programem dwujęzycznym jest obecnie około 700. Według danych ministerstwa edukacji tego regionu, z wyjątkiem języka ojczystego i religii wszystkie zajęcia w szkole podstawowej mają program dwujęzyczny.

Jak widać na przykładzie wyżej opisanego przypadku, wprowadzanie programu różnojęzycznego odbywa się etapami i zawsze jest indywidualną decyzją ucznia i szkoły. Zarazem opiera się na wiedzy już zdobytej i na kompetencjach językowych, opanowanych na wcześniejszych etapach, oraz na naturalnej dwujęzyczności uczniów. W pierwszym roku wprowadzania tego programu uczniowie mają tylko jeden przedmiot w języku obcym na poziomie podstawowym, w drugim roku dwa przedmioty, przy czym poziom języka jest adekwatny do treści, a nauczyciel prowadzący musi wykazać się znajomością języka drugiego na poziomie B2. Całość przedsięwzięcia jest wspomagana przez system programów, które prowadzą do ustawicznego podnoszenia kompetencji językowej zarówno uczniów, jak i nauczających.

Obok asystentury językowej funkcjonuje program CUALE (*Cursos para Formación Complementaria en Linguas Estranxeiras do Alumnado*) – tj. kursów językowych prowadzonych przez nauczycieli danej szkoły poza zajęciami w celu uzyskania odpowiednich certyfikatów językowych. Ponadto, nauczyciele różnych przedmiotów mogą uczestniczyć w programie CALC (*Cursos de Actualización Lingüística e Comunicativa en Linguas Estranxeiras*), tj. systemie kursów językowych (głównie angielskiego i francuskiego), w celu uzyskania oficjalnych dyplomów państwowych, poświadczających znajomość języka obcego na poziomie A2, B1, B2. Są to kursy o sprecyzowanym profilu kształcenia: język angielski w nauczaniu najmłodszych, CLIL w szkole średniej, język francuski dla nauczycieli szkół średnich, język specjalistyczny itp. Kursy organizowane są w oficjalnej ogólnopństwowej sieci szkół językowych, które są otwarte nie tylko dla obywateli Hiszpanii, ale również dla obcokrajowców pragnących poznać inne języki (Xunta de Galicia 2014).

Sukces nauczania wielojęzycznego to także wynik dbałości władz szkół o wyposażenie i zaplecze techniczne, szeroki dostęp do najnowszych technologii (tablic interaktywnych, Internetu w każdej sali) oraz zapewnienie laptopów dla

wszystkich uczniów (projekt Abalar). Jednak nowoczesna technologia i udogodnienia nie zastąpią motywacji, entuzjazmu i profesjonalizmu uczących i nauczanych, co zawiera się w postawie wobec promocji nauczania języka obcego, a zarazem promowaniu odpowiedniej postawy wobec innych kultur poprzez doświadczenie wspólnego uczenia się.

Wnioski dla systemów edukacji

Idea nauczania różnojęzycznego może wydawać się trochę nierealna w warunkach każdej szkoły, a na pewno nie w ogólnokrajowym systemie edukacji powszechnej, ze względu na zasięg kompetencji i na zakres wymagań, które należy spełnić. Jak zauważa autorka opracowania na temat nauczania wielojęzycznego w Austrii, Marta Kotarba-Kańczugowska (2011:8): *Okazja do pełnego kształtowania kompetencji komunikacyjnej podczas zajęć z języków obcych jest nie do przecenienia. (...) Obiecujące wydaje się więc rozwiązanie nauczania języka obcego poprzez treści międzyprzedmiotowe, zgodnie z założeniami raportu w sprawie polityki językowej w Europie, mówiącym o konieczności zwiększania kompetencji mówionej poprzez wydłużanie czasu kontaktu z językiem obcym i to nie tylko w ramach regularnych zajęć z języka. Aby doprowadzić do skutecznego włączenia doświadczeń innych narodowości w dziedzinie nauczania wielojęzycznego i wielokulturowego, konieczne jest wyciągnięcie odpowiednich wniosków z ich dotychczasowych osiągnięć w tej dziedzinie. Jak dowodzą badania, nauczanie dwujęzyczne i różnojęzyczne przynosi określone i wymierne korzyści: 29 proc. uczniów twierdzi, że osiąga wyższy poziom języka w porównaniu z rówieśnikami z klas z rozszerzonym poziomem nauki języka, a 33 proc. docenia fakt, że ma możliwość zdobywania certyfikatów językowych bez zdawania dodatkowych egzaminów. Dla 27 proc. ankietowanych nauka treści przedmiotowych w języku obcym ma pozytywny wpływ na poziom języka, a znajomość słownictwa uczniów tych klas wykracza poza tradycyjne tematy zajęć z języka obcego (Będkowska 2013:29).*

Przeszkodami w realizacji programu nauczania wielojęzycznego mogą być m.in.: niedostateczny poziom znajomości języka nauczycieli przedmiotów, brak odpowiednio przygotowanej kadry, aby nauczanie przedmiotu dwujęzycznego mogło być kontynuowane w klasach wyższych, rozbieżności w nauczaniu i ocenianiu oraz brak odpowiednich materiałów dydaktycznych do nauczania przedmiotów metodą dwujęzyczną (Będkowska 2013:30-31). Kolejną przeszkodą może być fakt, że w dziedzinie

Sukces nauczania wielojęzycznego to także wynik dbałości władz szkół o wyposażenie i zaplecze techniczne oraz szeroki dostęp do najnowszych technologii.

nauczania różnojęzycznego w Europie niektóre kraje naukę języków obcych i ich certyfikowanie prowadzą w sposób zinstytucjonalizowany, pod patronatem państwowej kontroli jakości, inne natomiast oddają tę sferę całkowicie w ręce instytucji prywatnych i pozapaństwowych. Widoczny tu jest brak programu długofalowego, a samo nauczanie w dotychczasowej formie, bez przygotowania odpowiedniej kadry nauczycielskiej władającej kilkoma językami, odniesie niewielki sukces.

Problem nauczania dwu- i wielojęzycznego jest realnym i poważnym wyzwaniem systemów edukacyjnych jednoczącej się Europy. Jak można zauważyć, przyjmuje on różne postacie w różnych krajach, w zależności od lokalnych warunków etnicznych i ekonomicznych. Natomiast w wymiarze ogólnoeuropejskim, na pewno wymaga on spójnej polityki władz edukacyjnych i konsekwencji w zakresie przygotowania kadr, finansowania odpowiednich warunków nauczania i współpracy pomiędzy ekspertami, jeśli chodzi o wymianę doświadczeń i tworzenie programów nauczania.

Bibliografia

- Ball, R., Lindsay, D. (2012) Language Demands and Support for English Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context. W: *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. A. Doiz, D. Lasagabaster, J. Manuel Sierra. Bristol: Multilingual Matters, 44-65.
- Beacco, J.C. (2005) *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe*. Council of Europe: Strasbourg.
- Beacco, J. C., Byram, M. (2007) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. [online] [dostęp 25.06.2014] <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide_En.pdf>.
- Bernacka-Langier, A., Janik-Płocińska, B., Kosowicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Piegat-Kaczmarzyk, M., Walczak, G., Rejmer, Z.,

- Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2010) *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Będkowska, M. (2013) *Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe i jego efektywność w Polsce*. Katowice: WSMijO.
- Cenoz, J., Valenica, J. F. (1994) *Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country*. W: *Applied Psycholinguistics*, nr 15, 195-207.
- Coulmas, F. (1991) European Integration and the Idea of National Language. W: F. Coulmas (red.) *A Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-44.
- Council of Europe (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. [online] [dostęp 17.06.2014] <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Guide_niveau2_EN.asp>.
- Cybulska, K. (2009) Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym. W: H. Komorowska (red.) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Academica.
- ECML (2009) *Workshop Report 2/2001. Incorporating Intercultural Competence in Pre – and In-service Language Teacher Training*. Graz. *European School*. Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. [online] [dostęp 15.06.2014] <http://eacea.ec.europa.eu/lp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf>.
- Éxtra, G., Gorter, D. (red.) (2008) *Multilingual Europe. Facts and Politics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Giussani, C., Roux, F. E., Lubrano, V., Gaini, S. M., Bello, L. (2007) Review of Language Organisation in Bilingual Patients: What Can We Learn from Direct Brain Mapping? W: *Acta Neurochirurgica*, nr 149, 1109-1116.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press. [online] [dostęp 19.06.2014] <http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html>.
- Hornsby, M. (2014) *Wielojęzyczność i kontakty językowe*. [online] [dostęp 23.06.2014]: <<http://pl.languagesindanger.eu/book-of-knowledge/multilingualism-and-language-contact/>>.
- IBE (2013) *Polityka językowa w Europie*. Raport analityczny. Warszawa: IBE.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2011). Wielojęzyczność w edukacji. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 8.
- Latkowska, J. (2001) *Naturalny bilingwizm dzieci a praktyka glottodydaktyczna*. W: J. Arabski (red.) *Teorie i praktyka dydaktyki języków obcych w młodszym wieku szkolnym* Katowice.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2009) Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych. W: H. Komorowska (red.) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Academica.
- Roda, M. (2007) Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej (CLIL, języki mniejszości narodowych, szkoły matury międzynarodowej). W: H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, 57-81.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* London: Lawrence Erlbaum.
- Xunta Galicia, Dirección de Educacion (2014) [online] [dostęp 15.06.2014] <<http://www.edu.xunta.es/web/lunguasestranxeiras>>.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2007) Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych. W: A. Achtełik, J. Tambor (red.) *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice, 223-237.

Grzegorz Włazłak

Wykładowca i dyrektor Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Zabrze i Kolegium Języków Obcych Politechniki Śląskiej w Gliwicach.



Wejście Polski do Unii Europejskiej a kształtowanie się czynników motywujących do nauki języka polskiego jako obcego

Izabela Stachowiak

Dynamika rozwoju badań z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego wiąże się m.in. z akcesją Polski do Unii Europejskiej. Za jeden z językowych wymiarów integracji można uznać ustawę, z dnia 11 kwietnia 2003 r., o zmianie Ustawy o języku polskim (DzU nr 73, poz. 661) wprowadzającą możliwość uzyskania przez cudzoziemców certyfikatu znajomości języka polskiego po zdaniu egzaminu przed państwową komisją egzaminacyjną.

Wprowadzenie certyfikacji uplasowało język polski na równi z innymi językami europejskimi, których poziom opanowania określają systemy certyfikatowe, realizowane zgodnie z zaleceniami Rady Europy zmierzającymi do standaryzacji testowania znajomości języków obcych. Utworzenie systemu egzaminacyjnego z języka polskiego jako obcego spowodowało dostrzegalny wzrost liczby wydawanych podręczników i zróżnicowanych materiałów dydaktycznych. Wobec powyższych zmian związanych z akcesją Polski do UE, otwarciem granic, większym przepływem ludności i dążeniami do standaryzacji systemów edukacyjnych w Europie, koniecznością staje się regularne prowadzenie badań zarówno nad liczbą chętnych do nauki języka polskiego jako obcego, oraz nad ich motywacją. Poznanie psychologiczno-społecznych uwarunkowań związanych z motywacją do nauki języka polskiego może ułatwić aktywne wpływanie na zwiększenie liczby osób podejmujących naukę języka

polskiego. Na podstawie 250 ankiet przeprowadzonych przez autorkę wśród uczestników letnich kursów języka polskiego, odbywających się w Warszawie, Lublinie, Krakowie i Cieszynie w 2008 r. i późniejszych rozmów z cudzoziemcami uczącymi się języka polskiego, można wyróżnić trzy podstawowe grupy motywacyjne: emocjonalną, estetyczną i zawodową.

Motywacja emocjonalna

Pierwszą stanowią ci, którymi kieruje *motywacja emocjonalna*. Kategoria ta obejmuje te osoby, które podjęły naukę języka polskiego ze względów osobistych, tj. te, które jako motyw podały polskie pochodzenie lub ślub z obywatelem polskim, a także osoby, które łączy z polsnością inna, silna więź emocjonalna, jak na przykład przyjaźń z osobą polskiego pochodzenia. Osoby te stanowią około 34,8 proc. ogółu ankietowanych, z czego dominującą grupą są osoby pochodzące z USA (79,3 proc.), Ukrainy i Białorusi. Należy zauważyć, że pochodzący z USA podkreślają szczególnie silną więź

emocjonalną wynikającą z polskich korzeni. Jednocześnie jest to grupa, która deklaruje, że uczy się języka polskiego od dziecka (około 20 lat). Mimo to, jest to grupa wykazująca się stosunkowo słabą znajomością tego języka (*My whole family speaks Polish and lives in Poland. Ja kocham Polska*). W tym miejscu warto zastanowić się nad konsekwencjami tego zjawiska. Skoro dzieci ostatniej fali emigrantów z lat 80., czyli dzisiejsi dwudziestokilkulatkowie, mają problem ze swobodną komunikacją w języku polskim, jest wysoce prawdopodobne, że ich dzieci wcale nie będą znały języka polskiego. Trudno zatem nie zgodzić się z diagnozą Emila Orzechowskiego (1996:157), która – choć pesymistyczna, zakłada bowiem koniec Polonii w Ameryce – zdaje się jednak realistyczna, szczególnie, jeżeli mówimy o Polonii posługującej się językiem polskim. Jeśli zatem tendencja ta nie ulegnie zmianie, znacznie zmniejszy się grono potencjalnych kandydatów do nauki języka polskiego. Podobne spostrzeżenia ma także prof. Aleksander Schnek, slawista z Yale University, który potwierdza, że *moda na Polskę już minęła* (Krzyżanowski 2001). Budujący jest natomiast fakt, że wraz z wprowadzeniem certyfikacji języka polskiego i dzięki decyzji Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z 2006 r., o obniżeniu wieku kandydatów z 18 na 16 lat, rośnie liczba przystępujących do tego egzaminu w USA. Obniżenie wieku postulowali amerykańscy nauczyciele polonijni, którym zależało, by uczniowie dysponowali certyfikatem przed opuszczeniem polonijnych szkół średnich. Posiadanie takiego certyfikatu gwarantuje im dodatkowe punkty na egzaminach wstępnych na studia, co stanowi wzmocnienie dla motywacji emocjonalnej. Dla wielu osób jest to ważny element celowości uczenia się języka obcego. W 2010 r. wśród wszystkich zdających Amerykanie byli najliczniejsi, przed Rosjanami, Niemcami i Ukraińcami (Miodunka 2011:225).

W tym miejscu warto podkreślić, że kolejne znaczące zmiany związane z egzaminami certyfikатовymi nastąpiły dzięki wejściu w życie 15 sierpnia 2012 r. *Ustawy o obywatelstwie polskim*, która wymaga od ubiegających się o obywatelstwo polskie potwierdzenia znajomości polszczyzny certyfikatem wystawionym przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Tym samym egzamin certyfikатовy z języka polskiego weszły do kanonu tzw. egzaminów doniosłych, tj. takich, których zdanie umożliwia dostęp do innych, ważnych społecznie wartości liczących się

w danym kraju (edukacyjnych, prawnych, ekonomicznych). Jako przykład takiego egzaminu doniosłego może posłużyć nowa matura, od której zdania zależy przyjęcie do wybranej szkoły wyższej. Dzięki temu, że egzaminy certyfikатовe włączone zostały do grupy egzaminów doniosłych, liczba zdających w 2012 r. po raz pierwszy od 2004 r. przekroczyła tysiąc osób, a w roku 2013 wyniosła 2073 osoby. Zmiany związane ze wspomnianą ustawą o obywatelstwie spowodowały, że najliczniejsze grupy zdających w 2013 r. stanowili obywatele Ukrainy, Rosji oraz Białorusi (PKPZJPjO 2013).

Motywacja estetyczna

Wśród ankietowanych drugą grupę podejmujących naukę języka polskiego stanowią osoby, które można zaliczyć do reprezentujących kategorię *motywacji estetycznej*. Są to osoby, które jako czynnik motywacyjny deklarują swoją ciekawość języka, przyjemne brzmienie polskich głosek, podobieństwo językowe do języka ojczystego ankietowanego lub fascynację elementami polskiej kultury. Zdawać by się mogło, że przyjemne brzmienie języka jako motywacja do jego nauki jest argumentem błahym, któremu nie należy poświęcać większej uwagi. Okazuje się jednak, że rola dźwięków mowy ludzkiej jest tylko z pozoru zjawiskiem niegodnym uwagi, co może wynikać z naszej nieświadomości i braku kompetencji do racjonalnego wytłumaczenia tej fascynacji.

Zjawisko fascynacji językiem zajmowało badaczy już od starożytności. Prace nad teorią języka, które podjęli starożytni Grecy, skupiały się głównie na genezie języka, bezpośrednim stosunku struktury dźwiękowej i odpowiadającego jej znaczenia, możliwości zastosowania zasad logicznych do objaśniania charakteru form gramatycznych. Rozważania koncentrowały się głównie wokół problemu ukształtowania dźwiękowej strony języka. Wysuwano przypuszczenie, że głoski powstały jako rezultat naśladowania dźwięków przyrody lub jako „oddźwięk” na dźwięki przyrody. Szczególną sławę zyskała sobie długotrwała dyskusja wokół kwestii, czy istnieje jakaś głęboka, bezpośrednia więź logiczna między tym, co wyrazi znaczą a ich budową dźwiękową, czy też więź ta jest dowolna (Ivić 1975:11). Wśród cudzoziemców, którym podoba się brzmienie języka polskiego, można zauważyć dwie charakterystyczne grupy. Pierwszą stanowią respondenci rosyjsko- i ukraińskojęzyczni, a drugą reprezentanci Włoch, Portugalii czy Hiszpanii. Jest rzeczą oczywistą, że grupa pierwsza jest liczniejsza, gdyż wyrazów podobnych brzmieniowo

jest w języku polskim i rosyjskim całkiem sporo, co z pewnością ma decydujący wpływ na motywację do nauki języka polskiego i tak też to postrzegają sami ankietowani: *Po prostu zawsze podobało się mnie jak polski brzmi. (...) Największą motywacją do podjęcia nauki języka polskiego stanowiło dla mnie to, że język ukraiński jest spokrewniony z językiem polskim* (wypowiedzi uczniów z Ukrainy).

Mimo że w języku polskim i rosyjskim jest sporo wyrazów, które brzmią podobnie, to często jednak mają one odmienne znaczenie, co niejednokrotnie staje się źródłem kłopotów, które napotykają Polacy uczący się języka rosyjskiego i Rosjanie uczący się języka polskiego. Występuje tu zjawisko tzw. heterofemii językowej (przez innych badaczy określane jako homonimia językowa), która polega na błędnym użyciu jednostki danego języka, podobnej pod względem formy (mowy lub pisma) do jednostki innego języka, mającej znaczenie odmienne (Grosbart 1984, za Bartoszewicz 2002:199).

Jest to efekt bezrefleksyjnego stosowania uprzednio nabytych zachowań językowych jako reakcji na określone bodźce. W omawianym przypadku wyrazów podobnych brzmieniowo, lecz odmiennych znaczeniowo – nawyk wykształcony w języku ojczystym, wskutek mylącego podobieństwa międzyjęzykowego, przeszkadza w ukształtowaniu nawyku w języku obcym (Bartoszewicz 2002:199). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pewną zależność. Ankietowani napisali, że podoba im się język polski, ponieważ jest podobny do ukraińskiego czy też spokrewniony z nim. Niemniej jednak, należy pamiętać, że język polski w porównaniu z językiem rosyjskim czy ukraińskim dysponuje zupełnie odmiennym alfabetem, a także, jak wyżej zostało wspomniane, często odmienną semantyką, która staje się źródłem kłopotów. Mimo to, respondenci twierdzą, że języki te są bardzo do siebie podobne. Świadczy to o ważnej roli fonetyki w motywowaniu do nauki języka obcego. Brzmienie staje się czynnikiem priorytetowym, który predysponuje język polski do miana bliskiego, spokrewnionego, siostrzanego. Takie postrzeganie wynika z faktu, o którym pisze A. Wierzbicka: *Kategorie pojęciowe języka ojczystego wpływają w dużym stopniu na to, z jakiej perspektywy będziemy patrzeć na świat i nasze w nim życie* (Wierzbicka 2007:23-24). Whorf dodałby natomiast: *Jeżeli dźwięki są zestrojone, wzmacnia się ich psychiczna wartość i laik to odnotowuje* (Whorf 2002:358).

Nie dziwi zatem, dlaczego Słowianie pozytywnie postrzegają język polski znajdujący się w tej samej grupie językowej co ich

Skoro dzieci ostatniej fali emigrantów z lat 80., czyli dzisiejsi dwudziestokilkulatkwie, mają problem ze swobodną komunikacją w języku polskim, jest wysoce prawdopodobne, że ich dzieci wcale nie będą znały języka polskiego.

mowa, czego nie można powiedzieć o funkcjonowaniu nazwy Niemiec w języku polskim, która etymologicznie kojarzy się z *'něмьць'*, czyli z tym, kto mówi niezrozumiałym językiem. Co więcej, sąd ten nie funkcjonuje tylko w języku polskim, ale jest rozpowszechniony także wśród innych Słowian: czes. (Němec), serb. i chorw. (Nijèmec), ros. (немец). Niemcy byli prawdopodobnie w oczach dawnych Słowian ludźmi nieumiejącymi mówić (Bartmiński 2007, Boryś 2008, za Berlińska 2009:36). Warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób brzmienie języka polskiego jest odbierane przez inne narody, gdyż jest to jeden z czynników motywujących do podjęcia jego nauki. Belgijski dziennikarz Marc Peirs, zapytany o swoje odczucia związane z odbiorem języka polskiego, powiedział: *Głośna wymowa nadaje polskim słowom brzmienie głębokie, żywe i dumne. Ale w innych okolicznościach ten sam język nabiera dźwięku melancholijnego* (Peirs 2003).

Jak już wspominałam wcześniej, w grupie cudzoziemców o motywacji estetycznej znajdują się też ci, którzy podejmują naukę języka polskiego z uwagi na zainteresowanie kulturą polską. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej z jednej strony było dużą szansą na swobodniejszy kontakt Polaków z cudzoziemcami, z drugiej, związane było z koniecznością przeprowadzenia licznych reform mających przyczynić się

do ujednoczenia wielu struktur państwowych w krajach członkowskich. Nieodłącznym elementem tych zmian stała się postępująca globalizacja i unifikacja, także w przestrzeni kultury. Stopniowo Polska zaczęła zatracać swoją wyjątkowość i oryginalność. Cudzoziemcy przyjeżdżający do Polski na kursy języka polskiego często ubolewają nad tym, że w kinach nie ma polskich filmów, a w radiu polskich piosenek. Niestety, postępująca wśród społeczeństwa deprecjacja typowo polskich tradycji nie wpływa korzystnie na wizerunek Polski za granicą. Anne Pinasa z Francji, która wyobrażała sobie stolicę Polski jako miasto buntownicze i antykomunistyczne, stwierdziła: *Wkrótce zauważyłam, że ludzie na ulicach chodzą z opuszczonymi głowami. Myślałam sobie: co jest, przecież mamy wolną Polskę, czemu nie widać radości na ich twarzach? (...) Cóż to za kraj, pomyślałam, który zmusza cię do spoglądania w dół, a nie przed siebie!* (Pawlak 2001:18). Natomiast Madalis z Kuby, zachwycona opowieściami m.in. o wyjątkowości polskiej tradycji związanej z Wielkanocą, zdecydowała się przyjechać do naszego kraju, gdzie zaobserwowała, że *de facto* podczas tych świąt Polacy tylko: *Jedzą, jedzą, jedzą i oglądają telewizję* (Pawlak 2001:134).

Motywacja zawodowa

Trzecią grupę motywacyjną stanowią obcokrajowcy, których motywację możemy określić jako motywację zawodową. Dla tych osób źródłem zachęty do podjęcia nauki języka polskiego stały się przesłanki związane z pracą zawodową. Pod koniec lat 90. Rada Europy, której działania dotyczą między innymi edukacji i kultury, przygotowała program promowania różnorodności językowej w Europie, co znalazło wyraz w rekomendacji nr 1383 z roku 1998. Później Rada Europy w rozporządzeniu z 20 lutego 2002 r. wskazała konieczność opanowania dwóch języków obcych w systemie szkolnym z sugestią, by jeden z nich był językiem kraju sąsiedniego. Oprócz różnorodności języków w obrębie każdego państwa członkowskiego Rada Europy zajęła się promowaniem różnorodności, a więc umiejętności skutecznego, choć niekoniecznie perfekcyjnego, porozumiewania się w kilku językach. Państwa członkowskie powinny w tych działaniach wspierać swoich obywateli (por. Rekomendacja 1539 z 2001 r., Komorowska 2007:12). Podobne dyrektywy przygotowała dla swoich członków Unia Europejska. Postulowano, że do roku 2010 Unia Europejska miała stać się najbardziej efektywną i dynamiczną gospodarką. W realizacji tego celu

Sama znajomość języków nie jest już wystarczająca, potrzebne jest też bogate doświadczenie i to najlepiej międzynarodowe.

miały pomóc krajowe starty rozwoju edukacji i nauki języków. W szczegółowych rekomendacjach podkreślano wagę różnorodności językowej w państwach członkowskich i zalecano, aby oprócz języka angielskiego, pełniącego rolę *lingua franca*, prowadzić naukę drugiego języka, najlepiej języka któregoś z sąsiadów. W efekcie tego, w obliczu perspektywy wejścia do Unii nowego, dużego kraju – Polski, wielu młodych ludzi podjęło decyzję o rozpoczęciu nauki języka polskiego. Motywacje były bardzo różne. Poniżej kilka przykładowych wypowiedzi słuchaczy kursów języka polskiego z zachowaniem oryginalnego zapisu: *Dlatego, że teraz Polska jest członkiem Unii Europejskiej. Język polski warto znać* (Niemcy); *W Czechach jest brak tłumaczy na język polski. Duże firmy szukają pracowników z znajomością polskiego* (Czechy); *Studiuję polskiego języka ponieważ jestem politologiem i moja praca dotyczy polskich politycznych partii. Interesuję się polską polityką ponieważ Polska jest nową demokracją i ma bardzo duże ciekawe zmiany. Interesuję się socjalną demokracją też i obraz socjalnej demokracji w Polsce jest bardzo ciekawy dla osób z Europy zachodniej* (Belgia); *Robię doktorat na temat „Jak dzieci Polaków w Irlandii uczą się języka angielskiego”* (Irlandia); *Polska jest blisko do Węgier i można wykorzystać związku między dwoma państwami. Potrzebne są ludzie, którzy mówią po węgiersku i po polsku* (Węgry).

Kategoria motywacji zawodowej obejmuje tych ankietowanych, dla których źródłem motywacji do podjęcia nauki języka polskiego były przesłanki związane z pracą zawodową. Zalicza się do niej 20,4 proc. ogółu badanych. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że odpowiedzi ankietowanych uwarunkowane były różnicami ekonomiczno-politycznymi między Polską a krajami pochodzenia osób biorących udział w ankiecie

i odzwierciedlały sytuację gospodarczą w roku 2008/2009, tzn. czas, kiedy recesja nie była jeszcze tak bardzo wyczuwalna.

Analizując strategię lizbońską i podjęte działania mające na celu wprowadzenie w życie jej założeń dotyczących efektywności gospodarki, m.in. dzięki promocji wielojęzyczności, trudno obecnie stwierdzić, że cel ten został osiągnięty. Kryzys ekonomiczny, który dotknął Europę na przestrzeni ostatnich kilku lat wymusił, szczególnie na ludziach młodych, podejmowanie dodatkowych przedsięwzięć. Sama znajomość języków nie jest już wystarczająca, potrzebne jest też bogate doświadczenie i to najlepiej międzynarodowe. Po ukończeniu szkoły średniej, zdany egzaminie dojrzałości, ukończeniu pierwszego stopnia studiów, młodzi wcale nie czują się dojrzały, pewni i świadomi tego, co chcą robić dalej i gdzie mają szukać pracy. Powoduje to, że na popularności zaczynają zyskiwać wolontariaty międzynarodowe dające szansę na naukę języka i jednocześnie zdobycie cennego doświadczenia zawodowego. Z tej możliwości korzystają także cudzoziemcy, którzy w tym celu przyjechali do Polski. W tym kierunku warto rozwijać promocję języka polskiego, czego dowodzi chociażby przykład jednego z ankietowanych, który przybył do Polski właśnie w ramach akcji *Wolontariat społeczny* (Niemcy).

Podsumowanie

Motywację cudzoziemców do nauki języka polskiego należy rozpatrywać w trzech podstawowych kategoriach, tj. w kategorii motywacji emocjonalnej, estetycznej i zawodowej, z których ta ostatnia jest najmniej stabilna, gdyż jest silnie uzależniona od sytuacji ekonomicznej.

Działania dotyczące promowania wielojęzyczności w Europie wspiera Rada Unii Europejskiej, która 20 listopada 2008 r. wydała specjalne zalecenie w sprawie mobilności młodych wolontariuszy w UE. Zaleciła państwom członkowskim podjęcie działań mających na celu zwiększenie świadomości młodych ludzi na temat znaczenia kompetencji interkulturowych i nauki języków obcych.

17 czerwca 2010 r. przyjęta została przez Radę Europejską strategia *Europa 2020*, w której dominującą rolę odgrywają dwie inicjatywy: *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*, uwypukla znaczenie kompetencji językowych w kontekście dynamicznie zmieniającego się rynku pracy, i *Mobilna młodzież*, która podkreśla, że znajomość języków obcych stanowi podstawę pomyślniej realizacji mobilności.

Z dniem 1 stycznia 2014 r. wszedł natomiast w życie program Erasmus+. Jego realizacja zaplanowana jest na siedem lat, czyli do 2020 r. Inicjatywa ta ma się przyczynić do rozwoju umiejętności jej uczestników, zwiększenia ich szans na zatrudnienie, a także do modernizacji systemów edukacji, szkoleń i wspierania młodzieży. Największy nacisk w nowym programie został położony na edukację formalną i pozaformalną. W praktyce program Erasmus+ umożliwia wyjazdy za granicę w celach edukacyjnych (np. podjęcie studiów, pracy, odbycia szkoleń lub zaangażowania w wolontariat) dzięki udziałowi w programie szkół średnich, wyższych, przedsiębiorstw i organizacji non profit.

Projekty te, skierowane szczególnie do młodzieży i młodych pracowników, są ważnym czynnikiem, który warto mieć na uwadze, poszukując potencjalnych studentów języka polskiego jako obcego i przygotowując plany promocji języka polskiego na najbliższe lata.

Bibliografia

- Bartoszewicz, L. (2002) Wyrazy podobne brzmieniowo, lecz odmienne znaczeniowo w językach polskim i rosyjskim w słownikach dwujęzycznych. W: A. Kopczyński (red.) *Język rodzimy a język obcy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 119.
- Berlińska, A. (2009), Trudny język polski? W: „Poradnik Językowy” nr 3, 36.
- Ivić, M. (1975) *Kierunki w lingwistyce*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Komorowska, H. (2007) *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Krzyżanowski, J.R. (2001) Mody na słowiańszczyznę. W: „Przegląd Polski”, 21 kwietnia 2001.
- Miodunka, W. (2001) Język polski w świecie – certyfikacja, jego znajomość a globalizacja. W: „Język polski”, t. 4.
- Peirs, M. (2003) Żal fajnej zupy. W: „Newsweek”, nr 4.
- Orzechowski, E. (1996) *Koniec Polonii w Ameryce?: o kulturze polskiej i polonijnej w Stanach Zjednoczonych: szkice i materiały*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PKPZJPo (2013) *Sprawozdanie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z realizacji prac w roku 2013*.
- Pawlak, B. (2001) *Mamuty i petardy czyli co naprawdę obcokrajowcy myślą o Polsce i Polakach*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Whorf, B.L. (2002) *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wierzbicka, A. (2007) *Słowa. Klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

dr Izabela Stachowiak

Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. W roku akademickim 2006/2007 lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Archangielsku (Rosja), przez kilka lat lektorka języka polskiego jako obcego w jednej z wiodących szkół językowych w Poznaniu.



Zarys historii nauczania języka włoskiego w Polsce

Elżbieta Jamrozik

Artykuł przedstawia dzieje obecności języka włoskiego w Polsce i sposoby, jakimi był nauczany, poczynając od XVI wieku. W celu zobrazowania tej problematyki, w poniższym tekście omówione zostały wybrane podręczniki wydane na ziemiach polskich i adresowane do Polaków.



Nauczanie języka włoskiego w Polsce ma wielowiekową tradycję, której nie sposób omówić w jednym artykule, toteż prezentowany tu szkic będzie jedynie wybiórczy. Zdając sobie sprawę, iż każdy wybór jest subiektywny i odzwierciedla nie tylko stan wiedzy autora, ale także jego upodobania i aksjologię, zdecydowałam się przedstawić te elementy, które wydają mi się szczególnie istotne dla poruszonego tematu, odsyłając bardziej dociekliwego Czytelnika do bogatej bibliografii, jaką kontakty polsko-włoskie obrosły w czasie długich dziejów.

Jeśli chodzi o granice chronologiczne omawianego tu zagadnienia, poruszać się będziemy między wiekiem XVI a XX, zatrzymując się umownie na roku 1989, stanowiącym początek przemian polityczno-społecznych, które znalazły swoje odbicie także w roli i statusie języków obcych oraz metodologii ich nauczania. Przyjęcie jako dolnej granicy czasowej wieku XVI wymaga uzasadnienia. Kontakty polsko-włoskie, zwłaszcza gospodarcze, rozpoczynają się w wieku XIV, gdy do Polski zaczynają licznie przybywać z Włoch kupcy, bankierzy i przedstawiciele innych zawodów.

Natomiast właśnie wiek XVI jest swoistym „złotym wiekiem” Włoch w Europie, naznaczonym nie tylko rozkwitem sztuk pięknych, ale także ekspansją ekonomiczną. Prestiż ten uwidacznia się silnymi wpływami językowymi: w tym okresie język włoski zaznacza trwale swój ślad w takich językach, jak francuski, niemiecki czy angielski, wnosząc do ich dziedzictwa leksykalnego terminologię z zakresu muzyki, architektury i sztuk pięknych (Stammerjohann 2008). W Polsce dodatkowym czynnikiem decydującym o roli języka włoskiego są względy polityczne: gdy w 1518 r. Zygmunt Jagiellończyk poślubia włoską księżniczkę Bonę Sforzę, rodacy królowej tłumnie przybywają na dwór królewski, umacniając status społeczny Włochów w Krakowie. Tak więc u źródeł prestiżu języka włoskiego w Polsce w XVI wieku leży, z jednej strony – aspekt kulturowy, paneuropejski, wyznaczany fascynacją włoską sztuką i architekturą oraz podróżami do Włoch przedstawicieli szlachty i mieszczaństwa¹, z drugiej zaś strony – sytuacja wewnętrzna określana obecnością w kraju i na dworze królewskim licznej grupy Włochów. Polacy ich albo podziwiali, albo krytykowali, jedno jest pewne: nikt wobec przedstawicieli tego narodu nie pozostawał obojętny. Fascynację tę potwierdzają liczne świadectwa pisemne z tego okresu: na znajomość języka włoskiego w wyższych warstwach społeczeństwa (wśród „wytworniejszych Polaków”) zwraca uwagę zarówno szesnastowieczny historyk Marcin Kromer², jak i nuncjusz apostolski Mons. Fulvio Ruggieri³. Jak istotna w tym okresie wydawała się znajomość nie tylko łaciny, powszechnej w komunikacji międzynarodowej, ale także języków tych nacji, z którymi Rzeczpospolita utrzymywała

kontakty polityczne i gospodarcze, świadczy postulat humanisty Jakuba Górskiego sformułowany w traktacie *Rada Pańska* (1597), iż ...*Królowi Polskiemu trzeba ludzi, którzy by umieli nie tylko po polsku mówić, ale też po łacinie, po niemiecku, po tatarsku, po hiszpańsku, po włosku [...] Ow, który nie umie, jedno swój język przyrodzony, nie może panu posługi czynić, jedno w domu.* (Czermak 1892:47-48).

Jak wynika z przywołanej wypowiedzi z tamtej epoki, stosunek do języka włoskiego wśród szlachty i mieszczaństwa był na ogół pozytywny i język ten był postrzegany ze względów wspomnianych powyżej jako użyteczny, niemniej jednak należy nieustannie mieć na uwadze, iż nauczanie języka włoskiego, zarówno w wieku XVI, jak i w wiekach późniejszych, dotyczyło prawie wyłącznie inteligencji, duchowieństwa i zamożnych warstw społeczeństwa i było prowadzone prywatnie. Analiza podręczników wykorzystywanych do nauki włoskiego świadczy o tym, iż miały one częściowo charakter samouczków. Popularne były rozliczne pomoce dydaktyczne, przede wszystkim podręczniki (czyli „gramatyki”⁴), ale także słowniczki („wokabularze”⁵). W artykule omówione zostaną dwa skierowane do polskiego odbiorcy podręczniki wydane w XVII wieku. Pierwszy z nich, *Compendiosa Italicae Linguae Institutio in Polonorum Gratiam collecta & in lucem edita* został opracowany w języku łacińskim przez Lotaryńczyka François Mesgnien-Menińskiego i wydany w Gdańsku w 1649 r. Drugi, którego autorem jest polski duchowny Adam Styla, został opublikowany w Krakowie w 1675 r. i nosi tytuł *Grammatica Polono-Italica abo Sposób łacny Nauczenia się Włoskiego języka, krotko gruntownie choćby też y bez dyrekcyej Nauczyciela, ku pożytkowi Narodu polskiego, z Różnych Przedniejszych Gramatyków z pilnością wygotowany*. Jest on uznawany za pierwszy polski podręcznik do nauki języka włoskiego⁶. Obie gramatyki cechuje podobny

1 Odniesienie do relacji polsko-włoskich w tym tak istotnym dla rozwoju kontaktów językowych okresie możemy odesłać Czytelnika do kilku pozycji literatury historyczno-kulturowej: H. Barycz (1965), A. Sajkowski (1973), T. Ulewicz (1999), W. Tygielski (2005).

2 *Penetrarunt et Itali mercatores atque opifices in urbas primarias nostra fere memorial, estque nunnnullus eius linguae usus etami apud Polonos elegantiores, libenter enim ii peregrinantur in Italia* (Kromer 1901:40). *Kromer wskazuje także na łatwość, z jaką przyswajają sobie ten język: Complures libenter peregrinantur [...] Itaque linguas earum gentium, ad quas pervenerint, cupide et facile discunt* (50).

3 Piszę on o Polakach w swej relacji z podróży po Polsce z 1565 r.: *Z niewypowiedzianą łatwością przejmują zwyczaj i język obcych narodów, a ze wszystkich zaalpejskich uczą się obyczajności i języka włoskiego, który jest u nich bardzo używany i lubiony równie jak swój włoski mianowicie na dworze. [...] Odkąd królowa Bona, z domu Sforzów, matka terażniejszego króla, wprowadziła język, strój i wiele innych zwyczajów włoskich, niekiedy panowie zaczęli budować się po miastach w Malej Polsce i w Mazowszu* (Rydzewski 1864:128). Jednocześnie jednak, jak wynika ze stereotypu Włocha, jaki ukształtował się w tym okresie, część szlachty zachowywała do Włochów, w szczególności do ich kuchni i obyczajów, jakże odmiennych od rodzimych, stosunek o wiele bardziej krytyczny (Tygielski 2005: 547-576). Sprzyjał temu także fakt, iż Włosi kojarzeni byli w Polsce ze zbytkiem, bowiem zajmowali się m.in. bankowością i handlem towarami luksusowymi (Manikowski 1983).

4 Część z nich była przedrukiem gramatyk autorów niemieckich (jak *Essentia Linguae Italicae Moderno-Romanae* Jakuba Walthera) lub francuskich (*Le maître italien* Veneroniego).

5 Były to przede wszystkim słowniki wielojęzyczne, zawierające oprócz łaciny, a czasami również greki, stopniowo dodawane języki nowożytne; do najbardziej popularnych należał tzw. *Calepinus*, pierwotnie słownik łacińsko-grecki autorstwa Ambrożego z Calepium (1502), następnie uzupełniany o kolejne języki narodowe, aż do jedenastu: w roku 1590 ukazał się on w postaci *Dictionarium undecim linguarum* z częścią polską, obok łaciny, greki, języka hebrajskiego, francuskiego, włoskiego, niemieckiego, niderlandzkiego, hiszpańskiego, węgierskiego i angielskiego. Słowniki te, w odróżnieniu od nam współczesnych, ograniczają się do podania list odpowiadających sobie wyrazów, bez informacji gramatycznych, przykładów czy frazeologii.

6 Omówienie obu gramatyk zawiera praca Widłaka (2006); przegląd zawartych w nich zagadnień morfologicznych i fonetycznych – opracowanie Jamrozik (2008 a, b i w druku). Materiałom dydaktycznym w omawianym okresie została także poświęcona rozprawa doktorska D. Zawadzkiej (1984), niestety nieopublikowana.

układ tematyczny, odzwierciedlający modele łacińskie: część pierwsza poświęcona pisowni i wymowie, bardzo rozbudowana część morfologiczna opisująca poszczególne części mowy, głównie rzeczowniki i czasowniki, krótka część poświęcona składni. Pod względem objętości, gramatyka Styli ze swymi 226 stronami w formacie 15x9 jest o wiele obszerniejsza od dzieła Menińskiego, które liczy stron 76. Znajduje to odzwierciedlenie nie tylko w większej ilości materiału, ale przede wszystkim w bogactwie i różnorodności przykładów włoskich, ilustrujących omawiane zjawiska gramatyczne i regularnie tłumaczonych na język polski, podczas gdy dla Menińskiego odniesieniem jest jedynie łacina.

Aczkolwiek powstała ponad trzy wieki temu, *Grammatica Polono-Italica* A. Styli jest dziełem zdolnym zainteresować zarówno polonistów i italianistów, jak i metodyków nauczania języków. Starając się spełnić obietnicę, sformułowaną w tytule, nauczania języka włoskiego *bez direkcyey Nauczyciela*, Styła odwołuje się bowiem do wiadomości, które uczeń już posiada, do tego, co jest mu znane – mianowicie do języka ojczystego i do łaciny, pełniącej rolę języka komunikacji międzynarodowej, a w Polsce powszechnie znanej osobom wykształconym. Zestawienia kontrastywne z językiem polskim występują regularnie w części pierwszej gramatyki, poświęconej wymowie. Tu ograniczymy się do podania przykładu dotyczącego wymawiania „c” jako dźwięku twardego lub miękkiego:

a	czytaj jak	a	Canna [Trzcina]
C o	w polskim	K o	jako Corno [Róg]
u		u	Cura [Staranie]
e	czytaj jak	e	Ceçità [Ślepotą]
C i	w polskim	Ç i	jako Cicerone [Cicero]

oraz „h”, które w szesnastowiecznej pisowni włoskiej występowało o wiele częściej niż obecnie i było podyktowane względami etymologii. Próbując wytłumaczyć, że we włoskim ta głoska nie jest wymawiana, Styła radzi:

H cienkiem tchnieniem aby zgoła nic nie słycać dźwięku wymówienia wymawiać będziesz jako:

Herba		Erba [Trawa]
Herede	czytaj	Erede [Dziedzic]
Honore		Onore [Uczciwość]
Huomo		Omo [Człowiek]

Metodologię kontrastywną z drugim kodem ogólnie znanym, jakim była łacina, Styła stosuje z równym powodzeniem, tłumacząc czytelnikowi zasady zmian samogłoskowych i spółgłoskowych, które dziś zaliczylibyśmy do prawideł gramatyki historycznej. W wywodzie autora brzmi to następująco:

Litera e w literę i, iako też u w literę o w Włoskiej Ortografie przemienia się

e w literę i:	Cípolla Isperto Ríprendere	miasto	Cepa [Cybula] Expertus [Wiadomy] Reprendere [Karać]
u w literę o	Mondo Orfina Ombra Gola	miasto	Mundus [Świat] Ufina [Mocz] Umbra [Cień] Gula [Gardziel]

Procedurę tę należy rozumieć jako odwołanie do wyrazów łacińskich, już znanych, aby na tej podstawie czytelnik mógł sobie wyprowadzić – lub wytłumaczyć – formę wyrazów włoskich.

Natomiast italianistę zaciekawia niewątpliwie *przestrogi niektóre*, jakie autor daje czytelnikowi, opatrując je stosownymi przykładami, względem wymowy regionalnej *pospólstwa w Państwie Mediolańskim*, ale również *pospólstwa Państwa florenckiego* [...] *Których źle używanych y przykrych do wymówienia akcentów podróżni się wystrzegać maia* (6-7). Uwagi te świadczą o wrażliwości autora na fonetykę i o jego świadomości odmiennych realizacji regionalnych języka w stosunku do normy, która, według niego, reasumuje się w przysłowiu *Lingua Toscana in bocca Romana* (7).

Kolejnym istotnym aspektem podręcznika Adama Styli, nie odbiegającym zresztą od tendencji występujących w innych podręcznikach do nauki języków z tej epoki i epok późniejszych, jest część zatytułowana *Formulae Adverbiorum* (172 i k.), będąca zbiorem formułek komunikacyjnych uporządkowanych według realizowanych aktów mowy. Dla przykładu przytaczamy niektóre spośród nich:

Formule Interrogandi

Come dite?
Che vuol dire?
Come si domanda?
Come? (perché) ah?
Che havete?
A che serve?

Pytania

Co mówicie, co rozumiecie?
Czemuż to?
Jak się powie?
Pytasz iako? Czemu?
A co wam?
Na cóż to?

Formulae Adverbiorum zawierają 661 formułek i modeli wypowiedzi zgrupowanych w 37 kategorii odpowiadających poszczególnym aktom komunikacyjnym. Stanowią one istotne dopełnienie podręcznika i dowodzą chęci wykształcenia u ucznia stosownych do sytuacji reakcji komunikacyjnych.

Jak widać, siedemnastowieczna *Grammatica Polono-Italica* jest rzeczywiście dziełem nastawionym na pozyskanie znajomości języka także *bez direkcyej Nauczyciela*, poprzez zastosowanie kontrastywnej metodologii odniesienia do języka ojczystego i łaciny oraz dzięki obfitej egzemplifikacji, której nie sposób tu przytoczyć, odnoszącej się także do realiów Rzeczypospolitej i dającej użytkownikowi po części gotowe modele wypowiedzi włoskich. Podręcznik ten stosuje w sposób konsekwentny regułę przechodzenia od znanego do nieznanego oraz ilustruje postulat wyrażony w tytule bycia *ku pożytkowi Narodu polskiego*, co usprawiedliwia po części miejsce, jakie mu zostało tutaj poświęcone. Jednocześnie tytułowy termin „gramatyka” jest stosowany w nieco innym zakresie od współczesnego, bowiem podręcznik obejmuje także wzory użyć języka, obecnie stanowiące przedmiot tzw. rozmówek.

Poczynając od połowy XVII wieku, język włoski zaczyna stopniowo ustępować miejsca francuskiemu: w powstających w wieku XVIII akademiach rycerskich, których zadaniem *było kształcenie i wychowywanie uprzywilejowanej młodzieży w duchu postulatów modnej kultury dworskiej* (Kot 1996:351), na plan pierwszy wysuwał się francuski, a włoski bywał nauczany jako drugi język obcy, na równi z niemieckim. Taka sytuacja utrzyma się także w wiekach późniejszych, co potwierdzają monografie poświęcone nauczaniu języków obcych na ziemiach polskich⁷. Niemniej jednak ukazujące się na ziemiach polskich w wiekach XVIII i XIX podręczniki i słowniki świadczą, iż język ten był nauczany, aczkolwiek nauczanie to było nadal elitarne lub skierowane do wykształconych warstw społeczeństwa, jak również do udających się do Włoch duchownych i pielgrzymów. Wśród podręczników osiemnastowiecznych wydanych w Polsce należy wymienić dziełko, które prawdopodobnie stanowi adaptację wspomnianego już *Le Maître italien* Giovanniego Veneroniego, a w każdym razie powiela jego układ i zakres

tematyczny: *Grammatyka albo krótki i łatwy sposób nauczania się języka włoskiego* nieznanego autora, wydana nakładem i drukiem Michała Grölla w Warszawie w 1782 r. Podręcznik ten również wykracza poza zakres ściśle pojętej gramatyki, bowiem oprócz ośmiu rozdziałów stanowiących właściwą gramatykę, z których trzy pierwsze, poświęcone rzeczownikom, zaimkom i czasownikom (łącznie z modelami koniugacyjnymi), zajmują ponad połowę objętości książki, zawiera krótki słownik w układzie tematycznym, *Rozmowy* oraz *Historyjki zabawne i dowcipne*. *Rozmowy*, w liczbie osiemnastu, nie są już formułkami, jak w podręczniku A. Styli, ale pełnowartościowymi dialogami sytuacyjnymi, o czym świadczą nadane im tytuły (np. *Rozmowa I: Oddając komu wizytę*; *Rozmowa II: O wizycie ranney*; *Rozmowa III: O ubieraniu się* itd.). Każdy dialog przedstawiony jest w wersji włoskiej i odpowiadającej mu, umieszczonej w sąsiedniej kolumnie, wersji polskiej. *Historyjki* natomiast, to osiemnaście krótkich opowiadań, z których każde poświęcone jest jakiejś postaci: realnej (*O Papieżu Juliuszu drugim*) lub fikcyjnej (*O pewnym Szlachcicu Rzymskim*, *O pewnym Żołnierzu*, *O pewnych Złodzieiach* itd.); pełniły one prawdopodobnie funkcję czytanek. Zarówno słownik, jak i *Rozmowy* i *Historyjki* stanowią rozszerzenie części czysto gramatycznej podręcznika w kierunku komunikacji praktycznej. Można zatem przypuszczać, że języka włoskiego uczono się wówczas nie tylko w celu odbioru tekstów literackich, lecz także (a może przede wszystkim) ze względu na podróże do Włoch.

Z podręczników dziewiętnastowiecznych warto wspomnieć o dziele anonimowego autora *Nowa grammatyka polsko-włoska. Praktyczna, prowadząca sposobem łatwym i prędkim do doskonałego nauczania się języka włoskiego*; została ona wydana we Wrocławiu u Wilhelma Bogumiła Korna (wydanie nowe poprawione pochodzi z 1841 r.). Również ten podręcznik zawiera *Zbiór powieści zabawnych* i dialogi (*Nowe rozmowy*). Nowością natomiast, w stosunku do poprzednio omawianych dzieł, jest zamieszczenie modeli epistolograficznych (*Listy poufale*), wyodrębnienie minimum komunikacyjnego w postaci *Zbioru wyrazów najpotrzebniejszych do potocznego używania*, jak również informacji o charakterze kulturowym, wprowadzających ucznia w realia włoskie (*O Włoszech, Charakter Włochów, Panowie i studzy*). Ponadto publikacja ta zawiera szereg ćwiczeń, nierzadko rozbudowanych, stanowiących integralną część podręcznika⁸. Tym samym łączy on w jedną

⁷ Obok obszernej monografii M. Cieśli (1974), obejmującej okres od średniowiecza do 1939 r., oparłam się na opracowaniu E. Schramm (2008), zawężającym okres badań, ale poświęconym głównie językowi angielskiemu, oraz – częściowo – na pracy K. Iwan (1972), która skupia się na programach szkolnych okresu międzywojennego. Należy pamiętać, że języka włoskiego nauczano w polskich szkołach wyłącznie jako fakultatywnego.

⁸ Dokładniejsze omówienie tej *Grammatyki* oraz jej metod nauczania daje M. Kaliska [w druku].

całość trzy elementy, które w drugiej połowie wieku, od czasów wprowadzonej przez podręcznik H. G. Ollendorffa metody nauczania języka, zostaną uznane za podstawę podręcznika do nauki języka: gramatykę, czytanki i rozmówki.

W okresie międzywojennym pozycja języka włoskiego nie uległa zasadniczej zmianie: nadal był on nauczany przede wszystkim prywatnie. Programy ministerialne, drobiazgowo zanalizowane przez K. Iwan (1972), nie uwzględniają bowiem wprowadzenia tego języka do szkół: *w kwestii wyboru języka Ministerstwo stanęło na stanowisku, że polskie dzieci powinny uczyć się języków angielskiego, francuskiego lub niemieckiego* (Iwan 1972:13). Niemniej jednak, alternatywne w stosunku do ministerialnych propozycje programowe opracowane przez specjalistów z grona nauczycielskiego rozważały możliwość nauczania włoskiego jako drugiego języka: i tak, w swym projekcie szkoły średniej, M. Odrzywolski, pedagog reprezentujący środowisko warszawskie, sugeruje, że *mlodzież polska powinna uczyć się przede wszystkim języków francuskiego i angielskiego, ponieważ z Francuzami łączy Polaków lotność umysłu i brak schematyzmu myślowego, z Anglikami zaś – indywidualizm*. Jeśli zaś chodzi o drugi język, *trzy języki zasługują jeszcze na wyróżnienie: niemiecki dla wysokiej wartości kultury artystycznej i naukowej, rosyjski, który wraz z polskim językiem daje zrozumienie wszystkich języków słowiańskich, i włoski, za którym przemawia piękno dźwięku, tradycja kultury, a i pod względem nauki może przynieść poważne korzyści* (Iwan 1972:18)⁹. Tak więc, nawet jeśli włoski nie osiągnął już nigdy statusu, jaki miał w XVI wieku, był nadal uznawany za przydatny nie tylko ze względu na dziedzictwo kulturowe, ale także z powodu kontaktów gospodarczych i politycznych, jakie odrodzone państwo polskie nawiązywało z Włochami.

W pierwszej połowie XX wieku podręcznikiem cieszącym się dużą popularnością¹⁰ była *Praktyczna metoda języka włoskiego. Do nauki z pomocą lub bez pomocy nauczyciela. Gramatyka. Ćwiczenia. Rozmówki, Słownik* autorstwa Fortunata Gianniniego i Carla Moscheniego, wydana we Lwowie nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego w 1910 r. Warto zwrócić uwagę na tytuł dzieła, ponieważ: a) termin „gramatyka” zostaje zastąpiony przez „praktyczna metoda”, sugerując wyjście poza schemat reguł języka

w kierunku bardziej kompleksowego podejścia do procesu nauczania; b) sytuuje on podręcznik wśród pomocy dydaktycznych mających zastosowanie zarówno w nauczaniu kolektywnym (w szkole, na kursach prywatnych), jak i w nauce indywidualnej. Tego rodzaju pragmatyczny uniwersalizm stawia przed podręcznikiem wymóg drobiazgowości i dokładności opisu, który winien móc zastąpić żywe słowo nauczyciela. Jak zaznaczają autorzy w przedmowie: *Celem naszym było stworzyć podręcznik, któryby nie tylko umożliwił uczącemu się łatwe porozumienie w języku włoskim, lecz ułatwił także czytanie, ze zrozumieniem i przyjemnością dzieł naukowych i literackich* (Giannini, Moscheni 1910:I). Autorzy wskazują tym samym na profil osób uczących się włoskiego i ich oczekiwania, co zostaje podkreślone w dalszym ciągu przedmowy, gdzie przedstawiona zostaje struktura podręcznika i jej motywacje:

Już w początkowych lekcjach umieściliśmy obok zwykłych ćwiczeń do tłumaczenia mniejsze powiastki w języku włoskim, by z jednej strony naukę nieco urozmaicić, a z drugiej – co najważniejsze – by uczącego się jak najrychlej zaznajomić z duchem języka i przynajmniej z nazwiskami niektórych znanych, łatwiejszych pisarzy [...] (rozmówki) są związane z treścią lekcji i podane w tej formie, jakiej używają wykształceni Włosi (Giannini, Moscheni 1910:II) [podkr. autora].

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa realizowana w podręczniku Gianniniego i Moscheniego była powszechnie stosowana w dydaktyce języków obcych w tym okresie, tak że nie dziwi nawet brak poleceń poprzedzających ćwiczenia: po prostu podane zdania należało wyłącznie tłumaczyć, z włoskiego na polski i odwrotnie. Podkreślić należy natomiast korzystanie z autentycznych materiałów językowych, którymi w tamtym okresie były prawie wyłącznie teksty literackie: autorom chodziło o danie uczniowi nie tylko znajomości samego języka, i to w rejestrze podniosłym *wykształconych Włochów*, ale także o zapoznanie go z kulturą i podstawami literatury włoskiej. I tak, od dziesiątej lekcji pojawiają się najpierw krótkie, a stopniowo coraz dłuższe, ale zawsze opatrzone listą słówek, teksty autorów należących wprawdzie do kanonu literatury włoskiej, ale bynajmniej niezaliczanych do łatwych w odbiorze, jak N. Tommaseo, E. De Amicis, G. Leopardi czy G. Carducci. Natomiast zaletą podręcznika,

⁹ Wynika to także z zestawienia M. Cieśli (1974:243).

¹⁰ Świadczy o tym choćby fakt, iż dzieło, wydane w 1910 r., doczekało się kolejnego wydania już w roku następnym.

wynikającą zapewne z doświadczenia autorów nauczania języka włoskiego Polaków¹¹, jest regularne zaznaczanie akcentem graficznym nieregularnego akcentu wyrazowego, zwłaszcza w wypadku proparoksytonicznych *parole sdrucciole*. Popularność, jaką cieszyła się *Praktyczna metoda języka włoskiego* także w okresie międzywojennym, świadczy o tym, iż podręcznik odpowiadał oczekiwaniom uczących się tego języka: ludzi wykształconych, nierzadko znających łacinę lub francuski, co ułatwiało rozumienie zmieszanych w książce *powiastek*; ludzi, którym należało umożliwić porozumienie się po włosku w podstawowym zakresie, ale przede wszystkim dać podstawy do samodzielnego zgłębiania włoskiej literatury i kultury. Podobny profil odbiorcy podręczników do języka włoskiego występuje w dużej mierze także w okresie po drugiej wojnie światowej, mimo zasadniczo odmiennej sytuacji politycznej.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. rozpoczyna się bowiem nauczanie literatury i kultury włoskiej, a co za tym idzie – również języka, na poziomie akademickim, w ośrodkach filologii romańskiej, a szerzej – w ramach wydziałów humanistycznych i filozoficznych: na UJ, gdzie nauczali Władysław Folkierski i Stanisław Wędkiewicz; na UW, gdzie wykładali Maurycy Mann i Mieczysław Brahmer, na UAM, gdzie romanistyką kierował Józef Morawski, na Uniwersytecie Lwowskim, z którym byli związani tacy wybitni romaniści, jak Edward Porębowicz i Zygmunt Czerny (por. Cieśla 1974:244-261). Po II wojnie światowej w ośrodkach prowadzących studia romanistyczne zaczyna pojawiać się regularnie język włoski, najpierw na poziomie lektoratu, później także w ramach powstających stopniowo katedr języka i literatury włoskiej, jednostek o różnym stopniu autonomii.

Nie wchodząc w szczegóły historii nauczania języka włoskiego w poszczególnych ośrodkach akademickich, a raczej poszukując wspólnego dla nich mianownika, należy podkreślić, iż nauczanie języka początkowo pozostaje w ścisłym związku z nauczaniem historii literatury włoskiej, prowadzonym przez luminarzy polskiej nauki, takich jak Mieczysław Brahmer, specjalista w zakresie literatury renesansu na UW, czy Kalikst Morawski, dantolog i petrarkista, na UAM. Od strony

metodologicznej nauczanie ówczesne wykorzystywało głównie metodę gramatyczno-tłumaczeniową, wzbogaconą elementami komunikacyjnymi w postaci układanych dialogów, analogicznie do przywołanego powyżej podręcznika Gianniniego i Moscheniego. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać zarówno w panującej wówczas praktyce filologicznej, jak i w słabości kontaktów polsko-włoskich w okresie bezpośrednio powojennym. Kontakty te ożywiają się w latach 60., gdy oprócz szeregu umów o współpracy gospodarczej¹², podpisano w roku 1965 umowę o współpracy kulturalnej.

Nie zmienia to jednak faktu, że wobec trudności w dostępie do podręczników innych niż rodzime i bardzo ograniczonych możliwości wyjazdu na kursy i szkolenia metodyczne do ośrodków włoskich, nauczanie w tym okresie było prowadzone w sposób zdecydowanie tradycyjny. Nauczający języka włoskiego dysponowali głównie podręcznikami i skryptami oraz antologiami tekstów przez nich samych opracowanymi (por. Mikołajewski, Bednarz 1991). Podręczniki oparte były po części na fragmentach tekstów literackich, po części na tekstach i dialogach skonstruowanych przez autorów dla zilustrowania wprowadzanego materiału gramatycznego. Były obudowane na ogół bardzo solidnym i obszernym komentarzem gramatycznym. Obfitowały w ćwiczenia z zakresu głównie morfologii i struktur składniowych (obecnego czytelnika zadziwia np. skąpa ilość lub wręcz brak ćwiczeń poświęconych słownictwu), polegające na uzupełnianiu pojedynczych zdań (prawie nigdy tekstów) brakującym elementem, przekształcanie form bezokolicznika na podane formy osobowe, odpowiadanie na pytania pod kątem użycia właściwej formy gramatycznej. Ćwiczenia te, częstokroć przypominające treścią i formą tzw. dryle metod behawioralnych, miały na celu wyrobienie podstawowych umiejętności językowych, natomiast zdecydowanie brakowało w nich czynników nastawionych na podniesienie motywacji uczniów.

Podręcznik języka włoskiego autorstwa profesora UJ Witolda Mańczaka i wybitnego włoskiego slawisty Sante Graciotiego, wydany w 1963 r., stanowi ilustrację powyższych stwierdzeń. Część gramatyczna została w nim wprowadzona mocno ograniczona, gdyż dwa lata wcześniej ukazała się *Gramatyka włoska* Witolda Mańczaka, do której *Podręcznik* bezpośrednio się odwołuje, niemniej jednak stopień trudności zawartych w nim

¹¹ Obaj autorzy byli lektorami Uniwersytetu Jagiellońskiego. Giannini był nim w latach 1909-1914. Oprócz omawianej tu *Praktycznej metody języka włoskiego* jest on autorem dwutomowego *Come s'impara l'italiano – Jak nauczyć się po włosku* (1926) oraz *Słownika włosko-polskiego/polsko-włoskiego* (1913). Szczegółowe informacje o życiu i działalności F. Gianniniego podaje L. Palmarini (2013).

¹² Odbiciem tego na gruncie nas interesującym są podręczniki i skrypty przeznaczone dla odbiorców o potrzebach bardziej technicznych niż filologicznych, jak np. *Język włoski dla techników* autorstwa C. Zawadzkiej, wydany w 1964 r. i dwukrotnie wznawiany.

tekstów przewyższa niekiedy nawet możliwości percepcyjne początkującego filologa. Tekst lekcji I przedstawia geografę Włoch, wyliczając regiony i ich stolice. Lekcja II charakteryzuje ważniejsze miasta włoskie, z użyciem przy tym wyszukanego lub specjalistycznego słownictwa (*incantevole, altrove, centrali idroelettriche*) oraz form gramatycznych właściwych językowi pisanemu (*ed* przed samogłoską, czas przeszły *passato remoto*). Schemat każdej lekcji jest powtarzalny i zawiera szereg komponentów przydatnych zarówno w nauczaniu grupowym, jak i indywidualnym, co potwierdza przypuszczenie, że języka włoskiego uczono się nie tylko na kursach (prowadzonych przez takie szkoły językowe jak „Lingwista”), ale także samodzielnie, gdy podręcznik pełnił rolę samouczka. Lekcja rozpoczyna się od tekstu opatrzonego dokładnym słowniczkiem zawierającym wszystkie występujące w tekście wyrazy, przy czym zdziwienie współczesnego dydaktyka budzi obecność wyrazów relacyjnych, jak przyimki czy spójniki, tłumaczonych przez polskie odpowiedniki w danym kontekście (np. *per* – dla, *z*; *a* – w; *ché* – niż; *ché* – który). Uwzględnienie potrzeb osób uczących się samodzielnie języka widać w obecności akcentów graficznych sygnalizujących nie tylko wyrazy proparoksytoniczne, ale także samogłoski otwarte (*cuòre*) lub zamknięte (*móndo*), co świadczy również o silnym charakterze normatywnym podręcznika¹³. Po słowniczku występuje część dotycząca fonetyki i relacji między wymową a pisownią oraz uwagi o formach fleksyjnych, składniowych, niekiedy słowotwórczych; są one ściśle związane z tekstem wyjściowym. Następnie figuruje krótki dialog o charakterze użytkowym, na ogół osadzony w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (np. pytanie o godzinę czy wiek; dialog u dentysty, na przejściu granicznym, u fryzjera itp.), również opatrzone komentarzem fleksyjnym i składniowym. Lekcję zamykają ćwiczenia dotyczące głównie form morfologicznych i stopnia zrozumienia zawartych w niej tekstów, ale także umiejętności tłumaczenia pojedynczych zdań z nimi związanych.

Jak wynika z powyższego omówienia, zarówno w pierwszym okresie powojennym, jak i w latach 60., a częściowo także 70. XX wieku, dominowało nauczanie wykorzystujące metody bardzo tradycyjne, co tłumaczy się z jednej strony sytuacją społeczną i ograniczonymi wyjazdami do Włoch, z drugiej – także brakiem wzorców nauczania innego niż tradycyjne w samych Włoszech: należy mieć na uwadze,

iż *La lingua italiana per stranieri* K. Katerinova, pierwszy podręcznik wykorzystujący elementy metody komunikacyjnej i stanowiący kamień milowy w dydaktyce języka włoskiego dla cudzoziemców ukaże się dopiero w 1972 r. Pierwsze zmiany w nauczaniu włoskiego w Polsce zachodzą w końcu lat 70., kiedy to, wskutek wyboru papieża-Polaka wzrasta znacznie ilość osób pielgrzymujących do Włoch, co znajduje odbicie w zainteresowaniu tym krajem i jego językiem. Zwiększa się ilość osób pragnących poznać podstawy włoskiego w celu komunikacyjnym, nie filologicznym. Odbiciem tych zmian na rynku podręczników jest ukazanie się kilku tomików rozmówek¹⁴, a przede wszystkim metody *Mówimy po włosku: kurs dla początkujących z płytami i kasetami* (Warszawa, Wiedza Powszechna 1985) autorstwa A. Kreisberg i S. De Fantiego, pierwszego polskiego podręcznika wykorzystującego w nauce włoskiego metodę komunikacyjną, opartego na przystępnych dialogach i starannie wyselekcjonowanym pod kątem trudności i zastosowania słownictwie, w którym wzorcem wymowy i intonacji jest nagrane żywe słowo, a nie zapis fonetyczny. Podręcznik ten cieszył się dużą popularnością zarówno na licznych kursach językowych, jak i wśród uczących się indywidualnie. Natomiast z myślą o odbiorcy akademickim i osobach pragnących samodzielnie pogłębiać znajomość języka, powstał na przełomie lat 80. i 90. trzypięciotomowy¹⁵ podręcznik *Język włoski dla Polaków* Daniela Zawadzkiej (ukazał się w 1991 r. nakładem PWN). Jak wynika z tytułu oraz przedmowy autorki wykorzystującej swoje doświadczenia w nauczaniu akademickim, *podręcznik był pisany z myślą o Polakach, o ich trudnościach w uczeniu się oraz o typowych i najczęstszych przez nich popełnianych błędach językowych* (Zawadzka 1991:6). Niemniej jednak, jak staraliśmy się wykazać, wszystkie omawiane tutaj podręczniki autorów polskich, poczynając od A. Styli, bądź autorów, którzy, jak Giannini i Moscheni, nauczali Polaków, uwzględniały w pewnej mierze specyficzne trudności odbiorcy polskiego. Podręcznik D. Zawadzkiej nie jest zatem w tym względzie nowatorski, aczkolwiek wyróżnia się objętością i dokładnością w prezentacji materiału. Tytuł zwraca jednak uwagę na inny aspekt nauczania języka, który pojawia się wraz z przełomem społeczno-politycznym końca

¹³ Regularne rozróżnienie głosek otwartych i zamkniętych jest charakterystyczne dla odmiany tokańskiej języka włoskiego.

¹⁴ Nakładem jednego wydawnictwa, Wiedzy Powszechnej, ukazały się w 1980 r. *Rozmówki włoskie* E. Pietrkiewicz-Kobosko i S. De Fantiego, a rok później *Mini-rozmówki włoskie* P. Salwy i A. Wójcik. Obie pozycje były wielokrotnie wznawiane, co świadczy o szerokim zainteresowaniu podstawami komunikacji w tym języku.

¹⁵ Podręcznik złożony jest z trzech części: *Dialogów i ćwiczeń, Komentarza gramatycznego oraz Klucza do ćwiczeń*.

lat 80.: otwarcie granic i rynku spowodowało szeroki napływ podręczników włoskich, niewątpliwie atrakcyjnych graficznie i zawierających ciekawe, autentyczne materiały językowe, ale siłą rzeczy nieuwzględniających potrzeb uczniów, których język ojczysty nie posiada kategorii gramatycznej rodzajnika, trybu *congiuntivo* czy systemu czasów złożonych. Podręcznik D. Zawadzkiej częściowo wypełnia tę lukę.

Omawiany podręcznik pojawił się w okresie przemian, które, poczynając od roku 1989, przyjętego tu umownie za cezurę, dokonały się nie tylko na płaszczyźnie politycznej, społecznej i gospodarczej, ale także w świadomości i mentalności Polaków. Możliwość swobodnego podróżowania, wynikająca nie tylko z otwarcia granic, ale także wskutek uzyskania środków ekonomicznych na podróże, wpłynęła zasadniczo na wzrost zainteresowania *Bel Paese* nie tylko jako docelowym krajem pielgrzymek. Z drugiej strony, zmiany, jakie dokonały się w technologiach komunikacyjnych i informatycznych, przyniosły rewolucję także w nauczaniu języków. Zmiany w metodach nauczania, jakie zaszły w ostatnim dwudziestoleciu, wymagają jednak odmiennych badań, o charakterze metodologicznym i socjologicznym, wykraczających poza przyjętą tutaj perspektywę historyczną. Niemniej jednak, jak się wydaje, dla pełnego zrozumienia zjawisk współczesnych niezbędne jest zapoznanie się, choćby w skrótowej formie, jaką tu przyjęto, z dziedzictwem nauczania włoskiego przekazanym przez poprzednie pokolenia.

Bibliografia

- Barycz, H. (1965) *Spojrzenia w przeszłość polsko-włoską*, Wrocław: Ossolineum.
- Cieśla, M. (1974) *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN.
- Czermak, W. (red.) (1901) *Martini Cromeri Polonia, sive de situ, populis, moribus, magistratibus & Republica regni Polonici libri duo* (1578). Kraków: Akademia Umiejętności.
- Czermak, W. (red.) (1892) *Jakóba Górskiego Rada Pańska* (1597). Kraków: Skład Główny w Księgarni Spółki Wydawniczej Polskiej.
- Iwan, K. (1972) *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919-1939*, Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
- Jamrozik, E. (2008a) Come si insegnava l'uso dell'articolo nelle prime grammatiche di lingua italiana per polacchi, W: A. Mollica, R. Dolci, M. Pichiassi (red.) *Linguistica e glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra, 237-254.
- Jamrozik, E. (2008b) Come si insegnava la pronuncia dell'italiano nel Seicento? La fonetica nella *Grammatica Polono-Italica* di Adam Styła (1675). W: A. Nesi, N. Maraschio (red.) *Discorsi di lingua e letteratura italiana per Teresa Poggi Salani*. Pisa: Pacini, 131-153.
- Jamrozik, E. (w druku) Agli albori dei metodi di insegnamento dell'italiano in Polonia: la *Grammatica Polono-Italica* di Adam Styła (1675).
- Kaliska, M. (w druku) Il manuale di italiano dell'800, un'analisi dell'approccio didattico.
- Kot, S. (1966) *Historia wychowania*, t. I. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Manikowski, A. (1983) *Il commercio italiano dei tessuti di seta in Polonia nella seconda metà del XVII secolo*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mikołajewski, J., Bednarz, I. (1991) L'insegnamento dell'italiano in Polonia. W: I. Baldelli, B.M. Da Rif (red.) *Lingua e letteratura italiana nel mondo oggi*, t. II. Firenze: Olschki, 511-517.
- Palmirani, L. (2013) Un italiano "fortunato" a Cracovia. Biografia e produzione linguistico-letteraria di Fortunato Giannini tra Italia e Polonia. W: *Romanica Cracoviensia*, 217-233.
- Rykaczewski, E. (red) (1864) *Relacje nuncjuszów apostolskich i innych osób o Polsce od roku 1548 do 1690*, t. I. Wydanie Biblioteki Polskiej w Paryżu, Berlin-Poznań: Księgarnia B. Behra.
- Sajkowski, A. (1973) *Włoskie przygody Polaków. Wiek XVI-XVIII*. PIW: Warszawa.
- Schramm, E. (2008) *Dzieje nauki języka angielskiego i innych języków nowożytnych w Polsce w okresie zaborów*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Stammerjohann, H. (2008) *Dizionario di italianismi in francese, inglese, tedesco*. Firenze: Presso l'Accademia.
- Tygielski, W. (2005) *Włosi w Polsce XVI-XVII w.* Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Ulewicz, T. (1999) *Iter Romano-Italicum Polonorum, czyli o związkach umysłowo-kulturalnych Polski z Włochami w wiekach średnich i renesansie*. Kraków: Universitas.
- Władak, S. (2006) *Italia e Polonia. Popoli e lingue in contatto*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zawadzka, D. (1984) *I testi per l'apprendimento dell'italiano a disposizione dei Polacchi tra il Cinquecento e il Settecento* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Warszawski.

Podręczniki w układzie chronologicznym

- Mesgnien-Meniński, F. (1649) *Compendiosa Italicae Linguae Institutio in Polonorum Gratiam collecta & in lucem edita*. Gdańsk: Förster.
- Styła, A. (1675) *Grammatica Polono-Italica abo Sposób łacny Nauczzenia się Włoskiego języka, krotko gruntuownie choćby też y bez dyrekcyej Nauczyciela, ku pozytkowi Narodu polskiego, z Różnych Przedniejszych Gramatyków z pilnością wygotowany*. Kraków: Woyciech Gorecki.
- Autor nieznany (1782) *Grammatyka albo krótki i łatwy sposób nauczzenia się języka włoskiego*. Warszawa: M.Gröll.
- Autor nieznany (1841) *Nowa grammatyka polsko-włoska. Praktyczna, prowadząca sposobem łatwym i przedkim do doskonałego nauczzenia się języka włoskiego*. Wrocław: Wilhelm Bogumił Korn.
- Giannini, F., Moscheni, C. (1910) *Praktyczna metoda języka włoskiego. Do nauki z pomocą lub bez pomocy nauczyciela. Gramatyka. Ćwiczenia. Rozmówki. Słownik*. Lwów: Księgarnia Polska Bernarda Polonieckiego.
- Mańczak, W., Graciotti, S. (1963) *Podręcznik języka włoskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kreisberg, A., De Fanti, S. (1985) *Mówimy po włosku: kurs dla początkujących z płytami i kasetami*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zawadzka, D. (1991) *Język włoski dla Polaków*. Warszawa: PWN.

dr hab. Elżbieta Jamrozik, prof. UW

Językoznawca, italianistka, członek korespondent Accademia Della Crusca, współautorka *Wielkiego słownika włosko-polskiego*, autorka słowników i publikacji z zakresu leksykologii, leksykografii, składni, semantyki, historii języka włoskiego i jego nauczania w Polsce.



Język włoski w Polsce.

Jak uczymy go dziś, a jak będziemy go uczyć w przyszłości?

Joanna Jarczyńska

Upowszechniający się w zjednoczonej Europie model życia *homo viator* spowodował lawinowy wzrost zainteresowania nauką języków obcych, a co za tym idzie – zapotrzebowanie na różnorodne materiały ułatwiające ich szybkie opanowanie. W Polsce od wielu lat sporą popularnością cieszy się język włoski. Niestety, polski rynek wydawniczy nie oferuje podręczników do nauki tego języka, z którym to problemem dość poważnie borykają się nauczyciele ponad 20 tys. uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (dane pochodzą z badania na temat liczebności uczących się języka włoskiego na świecie, przeprowadzonego na zlecenie włoskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych –Ministero degli Affari Esteri- we wrześniu 2013 r.).



O ile szkoły językowe oraz wyższe uczelnie mają swobodę wyboru materiału dydaktycznego, który jest w stanie wspomóc nauczycieli w dążeniu do rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów, o tyle analogiczna sytuacja w przypadku nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jest mocno

ograniczona ministerialną listą podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. Wykaz ten aktualnie zawiera: dwa podręczniki dla gimnazjum (2 tomy podręcznika *Rete! Junior – Corso multimediale d’italiano per stranieri*, Mezzadri, Balboni) na poziomy A1 i A2 oraz 3 tomy podręcznika dla poziomów A1-B1 *Progetto italiano Junior* (Marin, Albano),

a także 5 podręczników przeznaczonych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych (2 tomy podręcznika *Affresco Italiano. Corso di Lingua Italiana*, poziomy A1-A2 (Trifone, Filippone, Sgaglione), 2 tomy podręcznika *Italiano: Pronti, via!*, poziomy A1-B2 (Balboni, Mezzadri), 3 tomy podręcznika *Nuovo Rete!*, poziomy A1-B1 (Mezzadri, Balboni), 2 tomy podręcznika *Arrivederci*, poziomy A1-A2 (Colombo, Faraci, de Luca), oraz 2 tomy podręcznika *Nuovo Progetto italiano*, poziomy A1-B2 (Marin, Magnelli). Wymienione publikacje zostały opracowane i wydane we Włoszech – z myślą o wszystkich obcokrajowcach uczących się języka włoskiego, zarówno we Włoszech, jak i za granicą. Z tej właśnie przyczyny żaden z przywołanych podręczników nie uwzględnia specyficznych potrzeb i problemów osób polskojęzycznych (związanych zarówno z trudnościami językowymi: gramatycznymi i leksykalnymi, jak też z różnicami interkulturowymi, istotnie wpływającymi na komunikację). Dodatkowo, podręczniki dopuszczone do użytku w szkołach ponadgimnazjalnych nie są dostosowane do wymagań i potrzeb tak komunikacyjnych, jak i kognitywnych tej kategorii wiekowej – są one bowiem opracowane głównie z myślą o studentach i osobach dorosłych.

Jak ważny jest dobór odpowiedniego podręcznika, nie trzeba przekonywać ani nauczycieli, ani uczniów. Dla pełnego zobrazowania problematyki wyborów odpowiednich materiałów dydaktycznych przypomnijmy jednak, że każdy podręcznik musi być dobrany odpowiednio do możliwości poznawczych uczniów (wiek oraz potrzeby językowe), a także do potrzeb wynikających z sytuacji dydaktycznej w danej grupie (jej liczebność, poziom intelektualny, cel nauki). Biorąc pod uwagę wymienione czynniki, widać jasno wagę technik indukcyjnych, które nie tylko pobudzają ciekawość młodego ucznia, ale także zwiększają efektywność nauki poprzez osobiste odkrywanie znaczenia słów i reguł rządzących komunikacją. Ponadto należy uwzględnić w procesie nauczania fakt, iż młodzież w wieku gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym to osoby będące na pograniczu okresu krytycznego. Oznacza to, że umysł ucznia w tym wieku ma jeszcze silną tendencję do przyswajania języka drogą akwizycji, samodzielnego i nieświadomego odkrywania reguł gramatycznych oraz funkcji pragmatycznych napotkanych struktur językowych. Na szczęście, mimo iż podręczniki dopuszczone do użytku w szkołach ponadgimnazjalnych nie zostały opracowane z myślą o interesującej nas kategorii

wiekowej, zgodnie z panującym przeświadczeniem o wartości i jakości nauczania metodami i technikami indukcyjnymi, wszystkie pozycje z obecnej listy ministerialnej (jak również znaczna część materiałów dydaktycznych stosowanych na wyższych uczelniach oraz w szkołach językowych) stawiają sobie jeden nadrzędny cel. Jest nim upodobnienie przebiegu uczenia się języka obcego do procesu akwizycji, zachodzącej w sytuacji bezpośredniego „zanurzenia” jednostki w kontekście sytuacyjno-komunikacyjnym, czyli doprowadzenie ucznia do samodzielnego odkrycia systemu języka oraz jego wartości komunikacyjnej. Taki rodzaj pracy poznawczej możliwy jest właśnie dzięki zastosowaniu technik indukcyjnych, których efektywność zależy od odpowiedniego dobrania tekstów i przykładów, zawierających stosowne tabele i schematy, prowadzących ucznia krok po kroku w procesie formułowania poprawnych wniosków.

Znane są powszechnie problemy natury praktycznej utrudniające nauczanie metodami indukcyjnymi, związane głównie z dysponowaniem czasem, ilością i stopniem trudności nowego materiału językowego, liczebnością grup językowych oraz zmęczeniem uczniów, gdy lekcja języka włoskiego odbywa się na szóstej bądź siódmej godzinie lekcyjnej. W związku z tym każdorazowy wybór techniki przedstawiania nowego materiału językowego winien pozostawać w gestii nauczyciela. W zależności od realnych warunków dydaktycznych, nauczyciel może zdecydować o wprowadzaniu nowego materiału za pomocą technik dedukcyjnych, czyli przedstawiając kolejno regułę i przykład oraz wykonując odpowiednią liczbę ćwiczeń. Praca technikami dedukcyjnymi nie wymaga bowiem specjalnego przygotowania materiałów i jest mniej czasochłonna. Techniki indukcyjne natomiast wymagają dłuższego czasu oraz odpowiednio skonstruowanych materiałów dydaktycznych: tekstów dobrze eksponujących odpowiednie przykłady wprowadzanych struktur i funkcji językowych oraz specjalnie opracowanych schematów, które pozwalają ukierunkować uwagę ucznia na właściwe elementy komunikacji językowej oraz doprowadzić go do zaobserwowania żądanych prawidłowości/wyjątków i sformułowania odpowiednich reguł.

Reasumując, świadoma i uzasadniona rezygnacja nauczyciela ze stosowania technik indukcyjnych rzadko pociąga za sobą konieczność przygotowywania odpowiednich materiałów, podczas gdy efektowne nauczanie technikami indukcyjnymi możliwe jest wyłącznie dzięki właściwej konstrukcji materiałów dydaktycznych.

Biorąc pod uwagę wytyczne *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003:20), zgodnie z którymi:

zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym,

jawi się jasno konieczność kształtowania praktycznego stosowania wiadomości z zakresu budowy i funkcjonowania języka. W konsekwencji materiały dydaktyczne nie mogą koncentrować się na regułach, ale muszą umożliwiać uczniom równoczesny rozwój wszystkich czterech sprawności językowych, zarówno w ich formie niezależnej (słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie), jak i łączonej (np. słuchanie i mówienie, czytanie i pisanie, słuchanie i pisanie). Takie też są wymogi egzaminów kończących każdy etap nauki: egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. Zatwierdzone obecnie podręczniki, mimo iż nie odnoszą się bezpośrednio do wymogów wyżej wymienionych egzaminów, są w stanie doskonale przygotować ucznia zarówno do wykonywania zadań językowych, jak i pozajęzykowych, a tym samym do pomyślnego zdania egzaminów kończących poszczególne etapy kształcenia. Sytuacja taka jest możliwa dzięki zgodności egzaminów gimnazjalnych i maturalnych oraz dopuszczonych podręczników z wytycznymi *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003:62-82) dotyczącymi nauczania sprawności językowych, a także z uznanymi wynikami badań z zakresu nauczania języków obcych. Konstrukcja egzaminów i różnorodnych form sprawdzianów zawierać powinna zresztą takie same typy ćwiczeń, jakie używane są do kształcenia sprawności w trakcie procesu uczenia. Co więcej, żadna forma sprawdzianu, w tym egzaminu, nie powinna wykorzystywać ćwiczeń skonstruowanych wedle typologii nieznannej uczniowi (Balboni 2012:223). *Europejski system opisu kształcenia językowego*, unikając stronniczości i dogmatyzmu, nie precyzuje i nie narzuca technik oraz metod nauczania, uznając *różnorodność celów, lecz także – w jeszcze większym zakresie – różnorodności metod i materiałów nauczania* (Rada Europy 2003:124). Od wielu lat, tak samo jak w nauczaniu i ocenianiu sprawności językowych innych języków nowożytnych, również autorzy podręczników

włoskiego posługują się ogólnie przyjętymi technikami, takimi jak: wypełnianie tabeli, uzupełnianie tekstu z lukami, prawda/fałsz/brak informacji, wybór wielokrotny, pytania i odpowiedzi (dla sprawności receptywnych), czy opisywanie, relacjonowanie, pozyskiwanie i wymiana informacji, tworzenie dialogów i wypowiedzi monologicznych – dla sprawności produktywnych (Komorowska 2004:132-158).

Jedynym poważnym mankamentem materiałów opracowanych i wydanych we Włoszech, w odniesieniu do nauczania w szkołach publicznych, jest wymieniony na wstępie brak uwzględnienia w nich problemów typowych dla ucznia polskiego. Gramatyki obu języków – włoskiego i polskiego – znacznie się różnią i opanowanie niektórych ważnych elementów systemu włoskiego, szczególnie tych nieobecnych w języku polskim (jak na przykład rodzajnik, czasy i tryby czasownika, inna funkcja pragmatyczna wybranych elementów gramatycznych), wymaga od ucznia polskiego większego wysiłku, większej liczby ćwiczeń i czasem innego, specyficznego wyjaśnienia problemu. Dotyczy to też słownictwa immanentnie powiązanego z kulturą i rzeczywistością Włoch. To właśnie z tego powodu mało kto z uczących się języka włoskiego w Polsce może oprzeć się wyłącznie na podręczniku i zeszytach ćwiczeń (tym bardziej, że nie wszystkie z dopuszczonych podręczników zawierają ten drugi element). W efekcie uczniowie polskich szkół – tak publicznych, jak językowych czy wyższych – korzystają, oprócz podręcznika i ewentualnie zeszytu ćwiczeń, także z wielu materiałów własnych, przygotowywanych przez nauczyciela, lub z kserokopii ćwiczeń z innych podręczników. Wszystkie te materiały dodatkowe łatwo ulegają zniszczeniu, gubią się itp.

Idealnym rozwiązaniem byłoby stworzenie podręczników przeznaczonych tylko dla Polaków, ale uwzględniających także potrzeby komunikacyjne, uwarunkowania bioneurolologiczne, możliwości technologiczne oraz liczebność grup wszystkich kategorii wiekowych, czyli – w przypadku języka włoskiego – młodzieży w wieku gimnazjalnym, licealnym, studentów oraz osób dorosłych. Niestety, przygotowanie podręcznika to wieloletnia praca (prace autorskie i redakcyjne jednego tomu dla jednej klasy zajmują ponad rok), a osób specjalizujących się w dydaktyce języka włoskiego w naszym kraju jest niewiele. Zadanie to utrudniają też częste zmiany, zarówno dotyczące wymagań i egzaminów (nowa matura z języków obcych wejdzie w życie w 2015 r.), jak też budowy podręczników dopuszczonych do użytku w szkołach. Nowa ustawa (MEN

2014), obowiązująca od 8 lipca 2014 r., precyzuje, iż podręcznik w postaci papierowej *nie może zawierać pytań, poleceń, zadań i ćwiczeń wymagających uzupełniania w podręczniku*. Mimo że istnieje coraz więcej podręczników w formie elektronicznej, multimedialnej, nawet najnowsze publikacje tego typu jak *Nuovo Contatto A1 – corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* (Bozzone 2014) nie rezygnują jeszcze z postaci papierowej. Biorąc pod uwagę zawodność systemów informatycznych oraz konieczność posiadania przez ucznia sprawnych urządzeń własnych, takich jak komputer czy tablet, każda elektroniczna wersja podręcznika powinna mieć identyczną wersję w postaci papierowej.

W związku z powyższym rodzi się pytanie dotyczące przyszłości nauczania języka włoskiego i form adaptacji podręczników obecnie umieszczonych na liście ministerialnej, aktualnie dopuszczonych, jako że wszystkie z nich zawierają pytania, polecenia, zadania i ćwiczenia, które – zgodnie z zastosowaniem technik indukcyjnych – wymagają uzupełniania na kartach książki. Jakie wytyczne otrzymają polskie wydawnictwa, które zaadaptowały powyższe podręczniki? Czy na tak głębokie zmiany w strukturze materiałów dydaktycznych zgodzą się autorzy podręczników, wśród których znajdują się wybitni przedstawiciele glottodydaktyki włoskiej, tacy jak Trifone, Balboni i Mezzadri, oraz czołowe wydawnictwa, jak na przykład Le Monnier, Edilingua, Edizioni Guerra? Czy w ogóle polskie wydawnictwa są w stanie wprowadzić te zmiany do kwietnia 2016 r.? A może podręczniki pozostaną w dotychczasowej formie, a zmieni się tylko ich klasyfikacja z „podręcznika” na „materiał ćwiczeniowy”? Jaka struktura materiałów dydaktycznych będzie nazywana podręcznikiem w świetle nowej ustawy?

Jeśli z listy ministerialnej wykreślone zostaną wszystkie z dotychczas funkcjonujących na rynku podręczników, to jakie będą wytyczne dotyczące zawartości (sprowadzonej tylko do reguł i tekstów) nowych podręczników? Czy techniki indukcyjne umożliwiające uczniom samodzielne odkrywanie języka i funkcji komunikacyjnych jego elementów będą musiały ustąpić miejsca wychodzącym z użycia i przestarzałym technikom dedukcyjnym, wprowadzającym najpierw gotową regułę, popartą przykładem, a proces jej utrwalania będzie odbywał się w materiałach ćwiczeniowych? Czy może też w podręczniku powinny pozostać tylko teksty, a całość ćwiczeń, tak na rozumienie i tworzenie tekstów, jak na odkrycie reguł, powinna zostać przesunięta do materiałów ćwiczeniowych?

Czy polscy autorzy i wydawnictwa podążają wymaganiami przygotowania nowych podręczników?

W przeszłości przez wiele lat lista ministerialna nie wskazywała żadnego podręcznika do nauczania języka włoskiego, mimo iż język ten nauczany był w wielu szkołach. Czy sytuacja ta znowu się powtórzy, czy też są to obawy zupełnie nieuzasadnione, albowiem wkrótce ukażą się wytyczne dotyczące wyglądu podręcznika do języków obcych, w tym języka włoskiego, które rozwieją wszelkie wątpliwości? Wypada mieć nadzieję, że uda się opracować nowe wersje obecnie dopuszczonych podręczników lub/ oraz nowe podręczniki do języka włoskiego, które, według zapisu projektu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r., paragraf 2.1., pkt 1, będą przygotowane zgodnie z *aktualnym stanem wiedzy naukowej, w tym metodycznej*, w odpowiednim terminie, i że uczniowie wybierający język włoski już na gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym etapie edukacji nie zostaną znowu bez podręczników.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2012) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E., Mezzadri M. (2006) *Italiano: Pronti, via! – Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Edizioni Edilingua. Bozzone Costa R., Ghezzi, C., Piantoni, M. (2014) *Nuovo Contatto A1 – corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher Editore.
- Colombo, F., Faraci C., de Luca P. (2004) *Arrivederci!*. Perugia: Edizioni Edilingua.
- Komorowska, H. (2004) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marin T., Magnelli S. (2009) *Nuovo Progetto italiano*. Perugia: Edizioni Edilingua.
- Marin T., Albano A. (2011) *Progetto italiano Junior – Corso multimediale per preadolescenti e adolescenti*. Perugia: Edizioni Edilingua.
- MEN (2014) *Ustawa z dn. 30 maja 2014 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*, art. 22ao, pkt 4b, DzU z dn. 23 czerwca 2014 roku, poz. 811.
- Mezzadri M., Balboni P.E. (2005) *Rete! Junior – Corso multimediale d'italiano per stranieri. Studenti principianti, elementari, pre-adolescenti e adolescenti*. Edizioni Guerra.
- Mezzadri M., Balboni P.E. (2009) *Nuovo Rete! – Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Trifone M., Filippone A, Sgaglione A. (2008) *Affresco Italiano*. Le Monnier.

Joanna Jarczyńska

Absolwentka filologii włoskiej UW, lektorka języka włoskiego we Włoskim Instytucie Kultury w Warszawie, wykładowca języka włoskiego oraz dydaktyki języka włoskiego w Katedrze Italianistyki Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej oraz w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.



Retoryka i glottodydaktyka.

Perswazja na zajęciach z języka włoskiego

Maria Załęska

W artykule przedstawiono możliwości wykorzystania retoryki jako elementu zajęć z języka włoskiego (a potencjalnie – z każdego innego języka obcego). Umiejętności językowe i retoryczne wzajemnie się warunkują i uzupełniają, dlatego korzystne jest ich zintegrowane nauczanie. W tekście uwypuklone zostały te aspekty retoryki, które mogą być wykorzystywane nawet przez nauczycieli dopiero zaczynających się interesować tą dziedziną.



Ojej, *jak my nudnie mówimy!* – taki okrzyk wyrwał się spontanicznie studentce w trakcie omawiania pierwszych wystąpień na zajęciach z retoryki po włosku na poziomie C2. Miało być ciekawie, a wyszło... jak zwykle.

Ostatnie zajęcia w tej samej grupie. Formuła debaty oksfordzkiej: dwie drużyny, jedna za tezę, druga przeciw niej. Argumentacja pozytywna przygotowana, ale przeciwnicy też. I zadająca pytania publiczność. Gdyby nie ograniczenia czasowe zajęć, ożywiona debata trwałaby jeszcze dłużej. Można? Można.

Doświadczenia z zajęć z retoryki prowadzonych po włosku pozwalają na sformułowanie pewnych uogólnień i sugestii dla nauczycieli języka włoskiego – i innych języków – którzy dostrzegają potencjał w tej formie nauczania. Rzadko kto ma luksus prowadzenia zajęć z retoryki po włosku – ale praktycznie na każdym kursie włoskiego można wprowadzać pewne elementy retoryki. Do usystematyzowania poniższych sugestii dydaktycznych zostaną wykorzystane klasyczne toposy retoryczne, choć w nieklasycznej kolejności: Gdzie? Kiedy? Kto? Co? W jaki sposób? Jakimi środkami? Dlaczego? Na czym polega korzyść?

Gdzie?

Przy podjęciu decyzji o ewentualnym wprowadzeniu elementów retoryki do nauczania języka włoskiego odpowiedź na pierwsze pytanie – gdzie? – jest decydująca. W którym miejscu, określonym w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, można by wprowadzać elementy retoryki?

Spójrzmy na tę kwestię od strony retoryki. Arystoteles (*Retoryka*, 1354a) podkreśla naturalność retoryki i dialektyki:

Obie przecież dotyczą tego rodzaju spraw, które do pewnego stopnia znane są wszystkim ludziom i nie stanowią przedmiotu żadnej określonej nauki. Wszyscy więc w jakimś stopniu postępujemy się jedną i drugą sztuką, gdyż każdy człowiek w pewnej mierze ma do czynienia z podważaniem lub udowadnianiem jakiegoś sądu, z oskarżeniem lub obroną. Wielu czyni to na wyczucie, inni natomiast dzięki nabytej w doświadczeniu dyspozycji.

Jak wynika z ostatniego zdania, Arystoteles nie kładzie nacisku na różnicę między naturalnym a wyuczonym sposobem przekonywania. Istnieje nawet pojęcie *retoryki naturalnej* (por. Ziomek [1990] 2000), czyli dyspozycji, jaką ma każdy członek społeczeństwa, który w codziennych kontaktach z innymi przekonuje ich do realizacji własnej woli. Nawet dziecko potrafi wpływać na rodziców, aby kupili mu wymarzoną zabawkę. Jego sposoby perswazji, w których emocje biorą górę nad rozumem, bywają dyskusyjne, ale przez takie właśnie sytuacje dziecko nabywa doświadczenia we wpływaniu na innych. Z wiekiem racjonalny komponent perswazji powinien oczywiście się zwiększać (*przecież nie jesteś już dzieckiem...*), wraz z nabywaniem kompetencji kulturowej cechującej człowieka dojrzałego i coraz częstszym doświadczaniem wspomnianych wyżej sytuacji podważania lub udowadniania jakiegoś sądu, oskarżenia lub obrony.

Uczeń przychodzi zatem na kurs języka obcego już wyposażony w podstawową kompetencję retoryczną, wchodzącą w skład jego kompetencji komunikacyjnych. Z tego punktu widzenia nigdy nie jest za wcześnie na to, by uświadamiać, jak można realizować kompetencję retoryczną z użyciem języka innego niż ojczysty. O ile jednak na poziomie B1 co najwyżej można odwoływać się do umiejętności już posiadanych, o tyle od poziomu B2, gdy podstawy języka włoskiego są już zasadniczo opanowane, można także wprowadzać aktywności, stanowiące połączenie ćwiczeń językowych ze świadomym ćwiczeniem umiejętności retorycznych. Na trudniejsze ćwiczenia retoryczne można sobie pozwolić dopiero od poziomu

C1, gdy osiągnięta biegłość językowa pozwala uczniowi na dokonywanie wyboru form wypowiedzi pod kątem nie tylko ich poprawności, ale także ich oddziaływania perswazyjnego. Na poziomie C1, a w szczególności na C2, umiejętności retoryczne (jakkolwiek bez używania terminu *retoryka*) są wymieniane także w opisach kompetencji w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*: uczeń powinien na przykład umieć bronić własnej opinii i ustosunkowywać się do poglądów innych.

Kiedy?

Kiedy – na zajęciach i tak obfitujących w cele dydaktyczne, które trzeba zrealizować w ograniczonym czasie – można by ćwiczyć umiejętności retoryczne, zwłaszcza te wykraczające już poza „retorykę naturalną”?

Problem postawiono już wiele wieków wcześniej, oczywiście w innych ramach edukacyjnych, kiedy retoryki nauczano obok gramatyki i dialektyki (ćwiczonych w łacinie i/lub w językach ojczystych). W średniowiecznym *trivium* [...] *retoryka następuje po gramatyce nie tylko ze względu na stopień trudności, ale też dlatego, że jest nad swą poprzedniczką nadbudowana. Retoryka jest przez gramatykę implikowana, ale nie jest gramatyki rozszerzeniem* (Ziomek [1990] 2000:14). Wzajemne relacje gramatyki i retoryki precyzuje Lausberg ([1949] 2002:276): [...] *gramatyka jako ars recte dicendi [...] zmierza ku lingwistycznej poprawności (recte), podczas gdy retoryka jako ars bene dicendi [...] dąży do perfekcji na wyższym stopniu (bene) (mając na uwadze cel mowy), nawet w obrębie językowego sformułowania (elocutio)*. Ćwiczenia retoryczne, wykraczające poza „retorykę naturalną“, można zatem prowadzić od momentu, gdy biegłość językowa (znajomość gramatyki i słownictwa) pozwoli na swobodę wyboru środków lingwistycznych, aby osiągnąć perswazyjny cel mowy.

Częściowo od poziomu B2, a w pełni od poziomu C1, proponując ćwiczenia w mówieniu lub prowadząc kurs konwersacji po włosku, można zatem wykraczać poza zwyczajowe rozmowy i dyskusje, poprzez proste pytanie do uczestników: Co jest celem konkretnej wypowiedzi? Co chcemy osiągnąć – tylko składać wypowiedzi po włosku czy może skłonić rozmówcę do zmiany zdania albo choćby do poważnego rozważenia naszych opinii? W komunikacji naturalnej zwykle przecież czegoś chcemy od naszych rozmówców: udowadnianie im, że umiemy tworzyć poprawne gramatycznie zdania, nie wystarcza.

Zatem kiedy? Kiedykolwiek, w ramach jakiegokolwiek kursu językowego, w trakcie ćwiczeń z mówienia (na zaawansowanym poziomie – także ćwiczeń z pisania). Prosta zmiana zadania – zwrócenie uwagi uczniów na pozajęzykowy, perswazyjny cel mowy – stanowi pierwszy, najistotniejszy krok w kierunku połączenia ćwiczeń językowych i retorycznych.

Kto?

Kto miałby w taki sposób nauczać? Czy trzeba być specjalistą w zakresie retoryki, aby wykorzystywać jej metody do wzbogacania swojego repertuaru praktyk nauczania języka obcego? Na standardowych kursach języka włoskiego nie uczy się o retoryce (zadanie dla specjalisty w tej dziedzinie), lecz co najwyżej wprowadza elementy retoryki jako kompetencji komunikacyjnej do nauczania języka włoskiego.

Poziomy kompetencji nauczycieli mogą się różnić. Niektórzy ograniczą się do własnej „retoryki naturalnej”: jako osoby dorosłe i wykształcone, mające liczne własne doświadczenia we wspomnianych wyżej sytuacjach podważania lub udowadniania jakiegoś sądu, oskarżenia lub obrony, będą się posługiwać własnym wyczuciem i zdrowym rozsądkiem, zwracając uczniom uwagę na sposoby osiągnięcia perswazyjnego celu mowy.

Inni, być może zainteresowani licznymi współczesnymi poradnikami tzw. efektywnej komunikacji, mogą wykorzystywać ową wiedzę z samokształcenia do projektowania własnych ćwiczeń na zajęciach z języka obcego. Ryzyko wprowadzania elementów retoryki do nauczania języka włoskiego z tego źródła jest dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, autorzy tych poradników zwykle nie mają świadomości, że w dużej mierze opierają się na retoryce antycznej. Czasem razi zatem kontrast między zbanalizowanym ujęciem jakiegoś aspektu perswazji we współczesnych poradnikach w porównaniu z jego pasjonującym oryginalnym sformułowaniem. Po drugie, autorzy, którzy przynajmniej deklaratywnie odwołują się do tradycji retorycznej, nierzadko podają jawnie błędne informacje i wskazówki (zob. analizy w: Załęska 2012, Załęska 2013).

Nauczyciele, którzy chcą zdobyć choćby podstawowe wykształcenie zarówno w nauczaniu o retoryce, jak i w samej retoryce, najlepiej mogliby skorzystać, wprowadzając elementy retoryki w języku obcym na podstawie istniejących już zbiorów ćwiczeń autorstwa specjalistów (zob. niżej). Dobór tych ćwiczeń uzależniony jest od odpowiedzi na pytanie kto? w odniesieniu do uczniów. Kto może być nauczany w ten

Retoryka jest to umiejętność metodycznego odkrywania tego, co w odniesieniu do każdego przedmiotu może być przekonywające.

sposób? Wszyscy – od dzieci po dorosłych, jak pokazują różne omawiane poniżej podręczniki.

Co?

Co właściwie miałyby być przedmiotem nauczania w połączeniu nauki języka włoskiego i retoryki? A przede wszystkim: co to jest retoryka?

Potoczne współczesne użycia terminu – *to tylko retoryka, pusta retoryka, skończ już z tą retoryką* – sugerują, że retoryka, zamiast być wprowadzana do programów nauczania, powinna zostać jak najprędzej wyeliminowana w ogóle z komunikacji. Ale czy o taką retorykę chodzi?

Wedle Arystotelesa, [...] *retoryka jest to umiejętność metodycznego odkrywania tego, co w odniesieniu do każdego przedmiotu może być przekonywające* (Retoryka 1355 b 25), a jej zadaniem [...] *nie jest przekonywanie, lecz dostrzeganie tego, co odnośnie do każdego przedmiotu może być przekonywające* (Retoryka 1355b 9-10). Tak zdefiniowana retoryka jest zatem bardziej sztuką wykorzystania inteligencji niż czymkolwiek innym.

Inteligencja może być wykorzystana w złym celu i w złym stylu, gdy zostanie zaprzęgnięta do szukania najłatwiejszych i/lub nieetycznych sposobów wpływania na innych, do zastępowania argumentacji pustosłowiem. Może jednak służyć także celom dobrym, gdy jest używana do poszukiwania tego, co może być przekonujące, a jednocześnie zgodne z zasadami etyki i logiki. Między tymi dwoma skrajnościami jest wiele stopni pośrednich: cele etycznie złe, ale argumenty umiejętnie dobrane – lub na odwrót.

Co zatem stanowi przedmiot nauczania retoryki, wzbogacającej zajęcia z języka obcego? Biorąc pod uwagę ograniczoną liczbę godzin nauki języka włoskiego i fakt, że nauczyciele niekoniecznie muszą być specjalistami w zakresie retoryki, na pewno nie będą to wszelkie technalia związane ze sztuką retoryczną, jak identyfikacja figur i tropów. Ale

może powinno nią być przyzwyczajenie do refleksji nad słowem używanym w komunikacji. Jeśli nadrzędnym celem wszelkiego kształcenia jest zdobywanie mądrości, to retoryka w rozumieniu Arystotelesa przyczynia się do jego osiągnięcia.

W jaki sposób?

W jaki sposób połączyć nauczanie języka i retoryki, języka obcego poprzez retorykę, retoryki poprzez język obcy, aby nie piętrzyć trudności dwojakiego rodzaju: językowych oraz perswazyjnych? Ograniczenia objętościowe niniejszego artykułu nie pozwalają na prezentację własnych metod autorskich w równoległym nauczaniu włoskiego i retoryki. Metody te są oparte na klasycznym podziale retorycznym: *inventio* (poszukiwanie sposobów atrakcyjnego perswazyjnie ujęcia tematu), *dispositio* (przekonująca kolejność argumentów, efektywne i efektowne układy elementów w zdaniu), *elocutio* (próby połączenia estetyki wypowiedzi z oddziaływaniem perswazyjnym), *memoria* (sposoby zapamiętywania złożonych wypowiedzi) oraz *actio* (przekonujące wygłoszenie tekstu, wraz z elementami pozajęzykowymi, z uwzględnieniem różnic międzykulturowych). Ogólnie dostępne źródła inspiracji są natomiast omówione poniżej.

Jakimi środkami?

Jakimi środkami dysponuje nauczyciel, niespecjalista w zakresie retoryki, który jednak byłby zainteresowany włączeniem elementów retoryki do nauczania języka włoskiego? Według mnie, wśród licznych książek o retoryce napisanych po włosku nie ma odpowiedników praktycznych, systematycznych ćwiczeń retorycznych, jakie ukazały się na rynku polskim. Nie istnieją takie podręczniki ani dla rodzimych użytkowników języka, ani dla adeptów języka włoskiego jako obcego. Stąd sugestia, aby czerpać inspiracje z istniejących materiałów, przygotowanych wprawdzie do innych celów dydaktycznych, ale możliwych do zaadaptowania w kontekście nauczania języka obcego.

Podstawowymi publikacjami wprowadzającymi w zagadnienia retoryki są opracowania Korolki (1990) i Ziomka ([1990] 2002). Poradnik Rusinka i Załazińskiej (2013) pokazuje, jak można nauczać retoryki już małe dzieci. Obszerny zbiór ćwiczeń pod redakcją Barłowskiej, Budzyńskiej-Dacy i Załęskiej (2012) może stanowić podpowiedź, jak studenci i dorośli mogliby doskonalić kompetencje retoryczne na zajęciach z języka obcego. Proponowane w nim zadania pozwalają na świadome ćwiczenie kompetencji retorycznych:

Przyzwyczajenie do szukania tego, co może być przekonujące, w wypowiedziach własnych lub cudzych, w języku ojczystym lub obcym, stanowi ćwiczenie inteligencji, bystrości w interakcji i odpowiedzialności za słowo, czyli swoistą wartość dodaną na zajęciach z języka obcego.

od poszczególnych wyborów językowych (od poziomu B2) do planowania złożonych interakcji perswazyjnych (od poziomu C1). Załęska (2003a i 2003b) przedstawia pomysły wykorzystania retoryki do kreatywnych ćwiczeń w pisaniu, także w języku obcym. Dla największych pasjonatów niewyczerpanym źródłem inspiracji do tworzenia własnych aktywności dla zaawansowanych językowo kursantów pozostaje oczywiście księga *Progymnasmata*: zbiór klasycznych ćwiczeń dla adeptów retoryki, który ostatnio ukazał się po polsku w przekładzie pióra Podbielskiego (2013). Ogólnymi aspektami dydaktyki retoryki w odniesieniu do języka ojczystego zajmują się autorzy tomu pod redakcją Sobczak i Zgólkowej (2011), skąd można czerpać wiedzę o różnych aspektach kształcenia retorycznego, głównie na poziomie uniwersyteckim.

Dlaczego?

Dlaczego retoryka i język obcy pospołu, w ramach jednych zajęć? Pytanie to dotyczy koncepcji komunikacji, stanowiących podstawy różnych programów nauczania języków obcych. W starożytności wydawało się oczywiste, że język jest używany w *kontekście*: mówi się jako określony *nadawca*, do określonego *odbiorcy*, w określonej *sytuacji* (miejsce, czas, okoliczności), chcąc uzyskać określone *cele*, licząc się z możliwymi *konsekwencjami*

ich zdobycia w dany *sposób*. Późniejsze zainteresowanie samym medium – językiem – spowodowało skoncentrowanie się na jego cechach (gramatyka, słownictwo), ewentualnie na komunikacji w ogóle (mówienie, pisanie), z pominięciem systematycznego kształcenia fundamentalnej dla skutecznej komunikacji umiejętności metodycznego odkrywania tego, co w odniesieniu do każdego przedmiotu może być przekonywające. Sama znajomość języka to przecież za mało, aby za jego pomocą osiągać własne cele. Dlatego właśnie metodyczna integracja nauczania języka i zainteresowania kontekstem komunikacyjnym może urealniać szanse satysfakcjonującej i skutecznej komunikacji.

Na czyją korzyść?

Z integracji nauczania języka obcego i retoryki korzystają uczniowie, nabywając umiejętność, która będzie procentować w każdej sytuacji komunikacyjnej. Uczą się bowiem języka w kontekstach naturalnych, gdzie liczą się autentyczne intencje, emocje i okoliczności. Strategiczne użycie języka – nie aby *coś* powiedzieć, lecz aby to powiedzieć *w jakimś celu* – skłania ich do poznawania perswazyjnego potencjału języka włoskiego. Jaka jest różnica między takim a innym sformułowaniem, w danej sytuacji komunikacyjnej, przy tych uczestnikach, przy tym celu komunikacji? Przyzwyczajenie do szukania tego, co może być przekonywające, w wypowiedziach własnych lub cudzych, w języku ojczystym lub obcym, stanowi ćwiczenie inteligencji, bystrości w interakcji i odpowiedzialności za słowo, czyli swoistą wartość dodaną na zajęciach z języka obcego.

Korzystają na tym nauczyciele, dysponujący kreatywnym podejściem do nauczania języków obcych, które działa na (prawie) każdym poziomie kompetencji językowych. Jest ono szczególnie przydatne na poziomie zaawansowanym, na którym tak trudno osiągnąć poczucie postępu w uczeniu się i nauczaniu. Systematyczne i metodyczne zwracanie uwagi nie tylko na to, *co* uczeń czy kursant mówi, lecz także *jak* i *po co*, pozwoli każdemu nauczycielowi na stworzenie inspirującej perspektywy postępu w umiejętności inteligentnego posługiwania się językiem obcym.

Korzysta wreszcie całe społeczeństwo i uczniowie jako członkowie tego społeczeństwa: w kraju, na kontraktach zagranicznych, na emigracji. Retoryczna kultura komunikacji jest niezbędna w społeczeństwie obywatelskim (zob. Kampka 2013), zwłaszcza jako przeciwwaga dla źle używanej, wspomnianej wyżej pustej retoryki. Wrażliwość na kulturowo-językowe odmiany retoryki (tzw. etnoretoryki)

okaże się niezbędna każdemu, komu przyjdzie funkcjonować w innym niż rodzime społeczeństwie.

Podsumowanie

W tak krótkim artykule można było jedynie zasygnalizować ogromny potencjał retoryki w glottodydaktyce. Powyżej omówiono tylko to, czym może się zainspirować nauczyciel nie będący specjalistą w zakresie retoryki, który poszukuje ciekawych sposobów nauczania języków obcych. Przed nauczycielem znającym także retorykę otwierają się jeszcze atrakcyjniejsze możliwości. Czy warto zatem sięgać po tak antyczne narzędzia? Jak mówi przewrotne porzekadło francuskie: *wróćmy do przeszłości, to będzie postęp...*

Bibliografia

- Arystoteles (1958) *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski. Warszawa: PWN.
- Barłowska, M., Budzyńska-Daca, A., Załęska, M. (red.) (2012) *Ćwiczenia z retoryki*. Warszawa: PWN.
- Kampka, A. (2013) Polskie Towarzystwo Retoryczne – kształcenie kompetencji obywatelskich[®]. W: Z. Kruszewski (red.) *Towarzystwa naukowe w Polsce – dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*. Warszawa: Rada Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN, t. 2. 237-249.
- Korolko, M. (1990) *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lausberg H. ([1949] 2002) *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*. Bydgoszcz: Homo Homini.
- *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia retoryczne* (2013) opracowanie, przekład i komentarz H. Podbielski. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rusinek, M., Załazińska A. (2013) *Co ty mówisz? Magia słów, czyli retoryka dla dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Literatura.
- Sobczak, B., Zgólkowa, H. (red.) (2011) *Dydaktyka retoryki*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Załęska, M. (2003a) *Non scholae, sed vitae discimus*. Retoryka a sprawność pisania w języku obcym. W: J. Z. Lichański i E. Lewandowska-Tarasiuk (red.) *Nauczanie retoryki w teorii i praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 86-112.
- Załęska, M. (2003b) Ponad poprawność: retoryka a kształcenie umiejętności twórczych. W: J. Z. Lichański (red.) *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, s. 27-40.
- Załęska, M. (2012) Terminologia retoryki. W: D. Brzozowska, W. Chłopicki (red.) *Termin w językoznawstwie*. Kraków: Tertium, 111-124.
- Załęska, M. (2013) Retoryka, wiedza, społeczeństwo: działalność Polskiego Towarzystwa Retorycznego. W: Z. Kruszewski (red.) *Towarzystwa naukowe w Polsce – dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*. Warszawa: Rada Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN, t. 2, 292-306.
- Ziomek, J. ([1990] 2000) *Retoryka opisowa*. Wrocław: Ossolineum.

dr Maria Załęska

Wykłada językoznawstwo, retorykę i metodykę nauczania języka włoskiego w Katedrze Italianistyki UW. Obecnie pełni funkcję przewodniczącej Polskiego Towarzystwa Retorycznego. Członkini zarządu Rhetoric Society of Europe.



Materiały filmowe w nauczaniu języka włoskiego

Marta Kaliska

W dobie wielokulturowości i wielojęzyczności nauczania języka włoskiego nie powinno się ukierunkowywać wyłącznie na rozwój kompetencji językowych, lecz przede wszystkim na rozwój kompetencji interkulturowej. Odpowiednio wykorzystane na zajęciach materiały filmowe mogą stanowić doskonały środek przekazu informacji kulturowych i językowych. Ich wizualność z pewnością lepiej przyciągnie uwagę uczniów wychowanych w epoce cyfrowej niż tekst z podręcznika.

N*on si insegna solo una lingua, ma si insegna la cultura che le sta dietro* (Balboni 2012:145): *nie naucza się wyłącznie języka obcego, ale kultury, która za nim stoi* – to słuszne stwierdzenie w przypadku nauczania języka włoskiego. Język ten nie należy bowiem do najczęściej wybieranych przez uczniów przedmiotów szkolnych, nie plasuje się również w szkolnej czołówce proponowanych przedmiotów. Według danych opublikowanych w raporcie Ośrodka Rozwoju Edukacji, w 2012 r. 16 361 uczniów uczyło się języka włoskiego jako przedmiotu obowiązkowego, co stanowi 0,3 proc. ogółu wszystkich uczniów uczących się języków obcych. Dla porównania: języka angielskiego uczyło się 4 398 940 uczniów, czyli 91,6 proc.; a w odniesieniu do języków romańskich statystyki wyglądają następująco: język francuski: 142 615 (3 proc.), język hiszpański 39 748 (0,8 proc.). Wyniki te plasują język włoski na 6. pozycji w klasyfikacji przedmiotów obowiązkowych w polskich szkołach.

W przypadku języka angielskiego, który funkcjonuje jako środek komunikacji międzynarodowej, w toku nauki nierzadko pomijane są informacje dotyczące rzeczywistości kulturowej obszarów anglojęzycznych, ponieważ celem nauczania języka

jest nabycie pewnej ściśle określonej kompetencji komunikacyjnej. Tymczasem nauka języków romańskich przeszła do kategorii tzw. przedmiotów dodatkowych. Ich nauczanie musi zatem nabrać innego charakteru, idącego w kierunku kulturoznawstwa, co nie stoi w sprzeczności z możliwością osiągnięcia zaawansowanego poziomu znajomości języka.

Rozwój kompetencji interkulturowej u obecnych uczniów musi też przebiegać w kontekście rzeczywistości zdominowanej przez technologie informacyjno-komunikacyjne. Żyjemy w epoce pokolenia młodych ludzi nazywanych *digital natives*. Wedle określeń M. Spitzera i M. Żylińskiej, *cyfrowi tubylcy* to generacja urodzona i wychowana w świecie powszechnego dostępu do Internetu i coraz większych możliwości telekomunikacyjnych (Żylińska 2013:169). Ekran komputera, telefonu (często smartfonu) czy też telewizora stał się najważniejszym przekazywaczem informacji dla dzieci i młodzieży. Wielu uczniów wykazuje niechęć do czytania książek oraz ma problem z dłuższą koncentracją na jednym zadaniu, właśnie z powodu wzrastania w epoce komunikacji, polegającej na szybkiej, nieustającej wymianie informacji, przeważnie w formie obrazkowej, a nie tekstowej. Aby zachęcić ucznia do nauki czegokolwiek, trzeba umieć go wyciszyć oraz ukierunkować

jego uwagę na dany element, mając jednak na uwadze fakt, że wykorzystanie nowych technologii w procesie nauczania wydaje się koniecznością. Wyłącznie tekst pisany i kilka rysunków czy zdjęć umieszczonych w podręczniku może nie wzbudzić zainteresowania uczniów przyzwyczajonych do stale migających obrazów. Ich uwagę może natomiast przyciągnąć fragment filmu, który został przez nauczyciela odpowiednio przygotowany. Co najważniejsze, dydaktyzacja materiałów filmowych nie musi być czasochłonna, a główne zadania i opracowanie ćwiczeń nauczyciel może zostawić uczniom.

Materiały filmowe a kompetencja interkulturowa

Niniejszy tekst stanowi próbę zachęcenia nauczycieli języka włoskiego do zastosowania w pracy krótkich materiałów filmowych. Mogą one być źródłem nie tylko informacji o języku, ale również wiedzy o współczesnych Włoszech, i rozwijać tym samym kompetencję interkulturową uczniów, rozumianą jako połączenie poszczególnych składników tworzących kompetencję kulturową danego człowieka i jego indywidualnych doświadczeń oraz wiedzy w odniesieniu do języków obcych i ich realiów społeczno-kulturowych. Rozwój tej kompetencji może zachodzić w szkole, ale uwarunkowany jest również przez *kontakty międzypokoleniowe, podróże, przebywanie poza krajem ojczystym* (Rada Europy 2003:17). Jak podkreśla I. Janowska, nie chodzi o osiągnięcie perfekcji w posługiwaniu się językiem obcym, lecz o równowagę w rozwoju wszystkich kompetencji w ramach nauki (Janowska 2011:64).

Wiedza o realiach życia na danym obszarze językowym wydaje się wspomagać proces nauki i przyczyniać się do wzrostu zainteresowania językiem i podtrzymania motywacji do nauki. Materiały filmowe doskonale spełniają tę funkcję, dostarczając jednocześnie autentycznych bodźców językowych. Praca z filmem nie powinna w żadnym wypadku polegać na obejrzeniu z uczniami całego filmu lub wybranego odcinka serialu, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania. Działa to demotywująco i nużąco, ponieważ często film, interesujący dla nauczyciela, okazuje się nieciekawym i nudnym dla uczniów. Materiał filmowy musi być krótki, np. przedstawiać jedną scenę tak, aby zachęcać uczniów do pracy nad językiem i do tworzenia własnych wypowiedzi na podstawie obejrzanego fragmentu. Jak to osiągnąć i jak przygotować dydaktycznie wybrany materiał?

Schemat jednostki dydaktycznej

Już na przełomie lat 60. i 70., kiedy glottodydaktyka bardzo szybko zaczęła się rozwijać jako niezależna od językoznawstwa dziedzina nauki, wprowadzono schemat jednostki dydaktycznej oparty na trzech etapach: *presentation, practice, production*. Na gruncie włoskim został on opisany i dostosowany do nauczania języka włoskiego przez G. Frediego, w następującej formie: *motivazione – globalità – analisi – sintesi – riflessione – controllo* (motywacja – prezentacja ogólna – analiza – synteza – refleksja – kontrola). Model ten stosowany jest do chwili obecnej i pozostaje w zgodzie z wynikami badań dotyczącymi pracy mózgu: prawa półkula odpowiada za ogólną percepcję danych umieszczonych w określonym kontekście, lewa natomiast, w której dochodzi do ich zapamiętania w obszarach Broca i Wernickego, za ich analizę szczegółową. W procesie przyswajania języka obie półkule współpracują ze sobą, przy czym pierwsza w odbiorze nowych informacji jest zawsze ta prawa (Balboni 2012:35). Dwie pierwsze fazy: motywacji i prezentacji, służą przedstawieniu nowego materiału językowego. Uczniowie zapoznają się z nim, zarówno obserwując towarzyszące mu szczegóły, np. elementy graficzne, jak i wyodrębniając z tekstu elementy znane, dzięki którym są w stanie zrozumieć temat i ogólny sens danego materiału. Kolejne fazy polegają na analizie nowości, czyli zgłębieniu i zrozumieniu nieznanych wcześniej struktur językowych, następnie ich zastosowaniu również w innym kontekście, czyli utrwaleniu. Końcowa refleksja pod kierunkiem nauczyciela ma na celu rzeczywiste przyswojenie przez uczniów nowego materiału, stanowiąc swego rodzaju powtórzenie. Zdaniem Balboniego, każdy nowy materiał dydaktyczny, w tym film, powinien być realizowany w takim porządku, aby proces nauki odbywał się w zgodzie z zasadami pracy naszego mózgu (Balboni 2012:161-163).

Praca z materiałem filmowym

Każdy materiał filmowy wybrany przez nauczyciela powinien odpowiadać poziomowi znajomości języka uczniów oraz celom lekcji, w ramach których wyznaczono struktury gramatyczne, zakres słownictwa oraz elementy wiedzy o kulturze kraju. Ponadto, materiał filmowy powinien być ciekawy dla uczniów: jego tematyka i aspekt wizualny muszą być zgodne z ich zainteresowaniami i wiekiem. Przed wyborem filmu nauczyciel może przeprowadzić konsultacje z uczniami na temat interesujących ich zagadnień.

W przypadku filmów włoskich dużym problemem wydaje się używany w nich specyficzny język, nierzadko o charakterze regionalnym, trudny do zrozumienia dla cudzoziemców. Nauczyciel powinien zatem przed projekcją wprowadzić uczniów w zagadnienie geograficznych odmian języka tak, aby ułatwić im ogólne zrozumienie treści filmu. Godne polecenia są filmy lub serie dubbingowane, ponieważ używany tam język pozbawiony jest cech regionalnych. Wyraźniejsza jest też wymowa, co na pewno przyczyni się do lepszej percepcji tekstu.

Obecnie znalezienie interesującego dla uczniów materiału filmowego nie powinno stanowić trudności dla nauczyciela. Wystarczy 10-minutowy fragment przedstawiający jedną konkretną scenę, którą można wspólnie z uczniami przeanalizować pod względem językowym. Tekst powinien nie tylko realizować cele wyznaczone w programie nauczania, ale również pozostawać w zgodzie z zasadą Krashena *i+1*, według której bodziec językowy – *input* – musi być dla ucznia zrozumiały i przewyższający nabyte kompetencje językowe o jeden stopień trudności (Balboni 2012:40).

Poniżej zaproponowano rozwiązania dotyczące dydaktyzacji materiału filmowego dla poszczególnych etapów jednostki dydaktycznej.

Motywacja/prezentacja ogólna

Etap tzw. *globalità* polega na ogólnym przedstawieniu materiału poprzez szybkie przejście tekstu (ang. *skimming*) lub materiałów okołotekstowych, takich jak zdjęcia, rysunki, hasła przewodnie itd. Uczniowie mają możliwość zastosowania przyswojonych już struktur językowych w celu wysunięcia hipotez, opisanie czy też wyrażenia własnej opinii odnośnie do nowego tematu.

Tak samo powinien być wprowadzony nowy materiał filmowy – stopniowo, bez podawania szczegółów dotyczących fabuły filmu. Przed obejrzeniem fragmentu nauczyciel zachęca uczniów do wypowiedzenia się na temat filmu przy pomocy wcześniej przygotowanych dodatkowych materiałów dydaktycznych, takich jak np. prezentacja zdjęć głównych bohaterów lub wybranych scen, na podstawie których uczniowie wysuwają hipotezy dotyczące treści i bohaterów. Nauczyciel może przedstawić zdjęcia w programie Power Point lub na tablicy czy też w formie materiałów wydrukowanych. Uczniowie, pracując w małych grupach lub parach, starają się wspólnie ustalić, kim mogą być bohaterowie, lub jaką

historię może ten film opowiadać. Dopiero po zakończeniu tej fazy wprowadzającej nauczyciel przedstawia krótki opis filmu i bohaterów, w celu weryfikacji hipotez.

Kolejną techniką wykorzystania materiału filmowego jest pokazanie fragmentu z wyłączonym dźwiękiem – zadanie uczniów polega na opracowaniu dialogu, który pasowałby do danej sceny.

Analiza

Faza analizy polega na indukcyjnej prezentacji słownictwa i zasad gramatycznych (Freddi 1993:61-71). Po zapoznaniu uczniów z materiałem filmowym, ustaleniu szczegółów dotyczących wybranej sceny i występujących w niej bohaterów, nauczyciel przystępuje do przedstawienia materiału filmowego, odtwarzając go dwa razy, tak jak w przypadku standardowego odsłuchiwania. Następnie uczniowie odpowiadają na pytania do filmu przygotowane przez nauczyciela. Pytania powinny być tak skonstruowane, aby można było zweryfikować stopień zrozumienia danej sceny. Dopiero w kolejnym kroku uczniowie mogą zapoznać się z transkrypcją tekstu, w którym nauczyciel zawczasu podkreśla dane struktury językowe lub nowe wyrazy, stanowiące cel dydaktyczny lekcji. Lektura tekstu powinna być ukierunkowana na realizację wyznaczonych przez nauczyciela celów – uczniowie rozpatrują jego treść z pomocą nauczyciela, starając się samodzielnie zbudować znaczenia. Analiza może dotyczyć również sposobów realizacji konkretnych aktów mowy: udzielania rad, zadawania pytań, odmawiania, stosowania zwrotów grzecznościowych. W tym momencie uczniowie mogą odwołać się do wiedzy i umiejętności nabytych już wcześniej. Po wprowadzeniu tekstu nauczyciel ma możliwość przeprowadzenia ćwiczeń gramatycznych lub leksykalnych, na przykład polegających na usunięciu z tekstu nowo poznanych struktur czy też wyrazów. Zadanie uczniów polega na uzupełnieniu luk brakującymi formami, nie tylko tymi usuniętymi, lecz również ich synonimami, co wpływa na rozwój ogólnie rozumianej kompetencji językowej. Na zakończenie tej fazy nauczyciel może jeszcze raz odtworzyć materiał filmowy w celu weryfikacji wiedzy i dokładniejszego sprawdzenia poprawności wykonanych ćwiczeń.

Synteza – refleksja

Synteza to, innymi słowy, zastosowanie poznanych struktur językowych w nowym kontekście. Nauczyciel może posłużyć

się tutaj dodatkowymi materiałami dotyczącymi tematyki materiału filmowego, jak np.: tekst poświęcony aspektom kulturowym zaczerpnięty z podręcznika lub z innych źródeł, fragment blogu, recenzja, opinia internautów, dialog z czatu itp. Uczniowie mogą także otrzymać nowe zadania, polegające np.: na wcieleniu się w postacie z filmu i przygotowaniu inscenizacji obejranej sceny (technika dramy), wzbogacając ją o opracowane przez siebie zakończenie; na przeprowadzeniu pod okiem nauczyciela debaty dotyczącej poruszonego w filmie problemu; na zastosowaniu poznanych aktów mowy w innej sytuacji komunikacyjnej lub na opisanu ustnym albo pisemnym postaw bohaterów, sytuacji przedstawionej w filmie, przy jednoczesnym odwołaniu się do własnych doświadczeń życiowych.

Refleksja powinna dotyczyć umiejętności posłużenia się nowymi strukturami językowymi lub słownictwem – uczniowie muszą mieć czas na zastanowienie się nad tym, co już przyswoili, a co wymaga od nich dalszej pracy. To moment, kiedy nauczyciel dostarcza dodatkowych bodźców językowych wchodzących w zakres omawianych zagadnień: nowych tekstów, ćwiczeń polegających na transformacji, parafrazowaniu, podawaniu wyrażen synonimicznych czy antonimicznych, definiowaniu pojęć. Zadania muszą być twórcze, niekiedy uczniowie na wyższym stopniu zaawansowania mogą w małych grupach stworzyć serię ćwiczeń, którymi, po sprawdzeniu przez nauczyciela, wymieniają się z innymi grupami i przystępują do ich rozwiązania. Dzięki tego rodzaju zadaniom uczniowie stają się autorami własnego procesu uczenia się, są zachęceni do zastanowienia się nad kwestią tworzenia materiałów dydaktycznych, które nierzadko krytykują. Jak dowodzą wyniki badań neurologicznych, proces zapamiętywania jest najbardziej efektywny, kiedy poznane treści zostaną zastosowane przez osobę uczącą się w praktyce, zgodnie z jej własnymi decyzjami.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę fakt, że język włoski wybierany jest zazwyczaj jako drugi lub nawet trzeci język, a jego znajomość traktowana jest jako atrybut dodatkowy, nauczanie tego języka powinno zostać ukierunkowane na rozwój nie tylko kompetencji językowej, ale również interkulturowej. Może się to przyczynić do wzrostu zainteresowania językiem włoskim, wpływając tym samym na decyzję o kontynuacji

nauki na dalszych etapach kształcenia. Włochy i ogół zjawisk społeczno-kulturowych związanych z tym krajem powinny stanowić punkt odniesienia w opracowaniu programów nauczania i materiałów dydaktycznych. Materiały filmowe doskonale wpisują się w ten nurt, z jednej strony będąc źródłem informacji na temat historii i obecnej rzeczywistości włoskiego społeczeństwa, z drugiej – odpowiadając na potrzeby młodego pokolenia wychowanego w dobie kultury wizualnej. Nauczyciel nie musi już zdobywać filmu, ale może wybrać pojedyncze sceny z różnych stron internetowych, bezpłatnie oferujących swoje zasoby przy poszanowaniu wszelkich praw autorskich, jak np.: <http://www.youtube.com>, <http://www.pubblicitaprogresso.org>, <http://www.spotistituzionale2011.telecomitalia.com>, <http://www.rai1.rai.it>. Serwis YouTube dysponuje krótkimi fragmentami filmów, do których nauczyciel może opracować zestaw ćwiczeń lub zadań. Oczywiście, wiąże się to z dodatkowym nakładem pracy nauczyciela – ale jeśli przyjmuje się współdziałanie uczniów w opracowaniu materiałów, szczególnie w ostatniej fazie – to nie musi być on duży. Liczy się głównie koncepcja i pomysł, w jaki sposób przeprowadzić lekcję w oparciu o materiał filmowy. Najważniejsze zadanie nauczyciela polega na wyborze fragmentu, który będzie adekwatny do poziomu znajomości języka uczniów i ukierunkowany na realizację konkretnego celu dydaktycznego.

Bibliografia

- Balboni, P. (2012) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (1993) *Glottodidattica: principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2013) *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*. [online] [dostęp 26.05.2014] <<http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=426&from=publication>>.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Spitzer, M. (2007) *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

dr Marta Kaliska

Pracuje na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka włoskiego, gramatyki opisowej, metodyki nauczania i stylistyki języka włoskiego.



W Polsce Włochy to my

Paolo Gesumunno

W tej nieco chępliwej formule, wykorzystanej w kampanii reklamowej naszych kursów językowych, zawarty został w skrócie sens istnienia Włoskiego Instytutu Kultury, jego misja i cel.



Faktycznie pozycja Instytutu i jego 80-letnia historia, tak bogata w doświadczenia, wydarzenia i inicjatywy, sprawiają, że skojarzenie *wszystkiego, co włoskie* z naszą placówką jest naturalne i częste u polskich odbiorców. Nakłada to na Instytut wielką odpowiedzialność. Więzy kulturalne między Polską a Włochami są bardzo silne, opierają się na wielowiekowej tradycji. Zainteresowanie językiem i tradycjami naszego kraju w Polsce jest wręcz modelowe, a krąg badaczy, znawców i miłośników kultury włoskiej był zawsze bardzo szeroki. Właśnie wysoka ocena wzajemnych stosunków skłoniła władze obu krajów do utworzenia w 1934 r., w stolicy odrodzonej Polski, Włoskiego

Instytutu Kultury oraz powierzenia prowadzenia lektoratów i wykładów z literatury znanym włoskim akademikom i polonistom. Po spowodowanej wojną przerwie oraz w wyniku nowego geopolitycznego podziału Europy i zaostrzenia się stosunków między blokiem wschodnim i zachodnim ponowne ożywienie kontaktów, w tym kulturalnych, między Polską a Włochami było możliwe dopiero w latach 60. XX wieku. Działalność naszej placówki została wówczas wznowiona w Warszawie przy ul. Nowowiejskiej, początkowo jako czytelnia, później jako pełnoprawny Włoski Instytut Kultury, będący wydziałem kultury Ambasady Republiki Włoskiej. Tegoroczne uroczystości, zorganizowane dla uczczenia

osiemdziesiątej rocznicy powstania Instytutu, pokazały, jak głębokie jest przywiązanie do tradycji i zasług placówki u wielu Polaków, których wiedza o naszym kraju oraz sentyment do niego zostały ukształtowane na kursach językowych, podczas konferencji, wystaw, pokazów i koncertów.

Profil działalności

Jak wiadomo, Włoski Instytut Kultury jest instytucją rządową, stanowiącą sekcję kulturalną Ambasady Włoskiej i działającą pod kierunkiem włoskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Niewątpliwie w dobie decentralizacji, gdy świat nauki i kultury odchodzi od struktur biurokratyzowanych na rzecz bezpośrednich kontaktów i ścisłej integracji, profil naszej instytucji mógłby się wydawać nieco przestarzały, a jego zadania zdezaktualizowane. Jednak rola Włoskiego Instytutu Kultury, również w nowej rzeczywistości, okazuje się niezwykle ważna, nieraz niezastąpiona. Tak samo jak do roku 1989 (a nawet do czasu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej), kiedy kontakty między państwami odbywały się prawie wyłącznie na szczeblu międzynarodowym, tak i dziś wkład Włoskiego Instytutu Kultury w realizację najważniejszych wydarzeń kulturalnych dotyczących Włoch jest absolutnie nieodzowny. Chodzi tu o wielkie wystawy, koncerty, spektakle i pokazy filmowe, wymagające – oprócz znacznych nakładów finansowych – zaangażowania i współpracy ze strony najbardziej prestiżowych instytucji w kraju: teatrów, muzeów, filharmonii, kin, ośrodków naukowych i akademickich. Wystarczy wymienić zaledwie kilka imprez z ostatnich lat: wystawy Muzeum La Farnesina (Pałac Wilanów), *Carte Futuriste* (Zamek Ujazdowski), *Depero Futurysta*, obrazy Tycjana i Canaletta oraz *Guercino i triumf baroku* (Muzeum Narodowe), *Malarstwo włoskie 50/60* (Muzeum Narodowe w Krakowie), *Eksponaty etruskie* (Muzeum Archeologiczne w Krakowie), koncerty orkiestry teatru La Scala z Mediolanu z okazji 150. rocznicy zjednoczenia Włoch (Filharmonia Narodowa), występy Ravy i Bollanigo (Teatr Polski), Cafisa, Milliciego, Buzzurra, Mauro Maura (Polskie Radio), coroczne pokazy filmowe Cinema Italia Oggi w Warszawie (Kino Muranów) i Mittel CineFest w Krakowie (Kino Ars).

Pozytywne efekty pracy Instytutu w Warszawie i jego sekcji w Krakowie w postaci strategicznego inwestowania w kluczowe sektory dydaktyki i kształcenia nauczycieli języka włoskiego są odczuwalne do dziś. Wystarczy spojrzeć

na wielką popularność języka włoskiego wśród młodzieży szkolnej i akademickiej. Instytut utracił w tym zakresie rodzaj monopolu wynikającego z uwarunkowań politycznych i ustrojowych. Trudno byłoby dzisiaj policzyć, ile instytucji, ośrodków prywatnych, organizacji społecznych zajmuje się propagowaniem kultury i języka włoskiego w całej Polsce. Często ich działania są dla nas dużą konkurencją.

Jednak i w tej sytuacji, świadczącej o niesłabnącej wśród Polaków popularności i sile przyciągania tego, co włoskie, można (i należy) dopatrywać się pozytywnych efektów wieloletnich wysiłków naszego Instytutu, który poprzez działalność dydaktyczną, stypendia rządowe dla studentów, naukowców i wykładowców, koordynowanie działań lektorów oddelegowanych do pracy w katedrach italianistyki, promowanie i wspieranie nowych ośrodków italianistycznych na uniwersytetach i sekcji włoskich w szkołach średnich, przyczynił się do popularyzacji kultury i języka włoskiego w Polsce oraz kształcenia wykwalifikowanego i zmotywowanego personelu, gotowego sprostać oczekiwaniom italianofilów.

Jeśli zatem kontakty bezpośrednie i nieformalne zastępują stopniowo umowy i protokoły bilateralne, żadna inna organizacja działająca w tym zakresie nie byłaby w stanie spełnić tych samych kryteriów jakości i udzielić swoim partnerom tych samych gwarancji ciągłości i profesjonalizmu w podejmowaniu współpracy. Dzięki swojej pozycji i niekomercyjnemu profilowi Instytut może liczyć na stałą kadrę pracowników nie tylko przygotowanych i z doświadczeniem, lecz również doskonale zintegrowanych z polską i włoską rzeczywistością.

Dla uczniów

Nasze kursy językowe, prowadzone na wszystkich poziomach przewidzianych przez europejskie standardy, od A1 po C2, cieszą się nadal największą popularnością w Polsce. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom wielu środowisk, regularnie uruchamiamy kursy specjalistyczne z różnych dziedzin (prawo, muzyka, teatr, kuchnia i inne).

Po przyjęciu nowych kryteriów i systemów poświadczania znajomości języków obcych tzw. certyfikacja stała się kluczowym zagadnieniem również dla naszego Instytutu, który poświęca od lat wiele uwagi tej problematyce. Zainteresowanie egzaminami certyfikatowymi stale rośnie. Obecnie Instytut w Warszawie, we współpracy z Uniwersytetem dla Cudzoziemców w Sienie, organizuje egzaminy CILS (w ostatniej półrocznej sesji wzięło udział około 40 kandydatów). Sekcja

krakowska organizuje egzaminy CELI Uniwersytetu dla Cudzoziemców w Perugii (w ostatniej sesji wzięło udział również 40 kandydatów).

Liczba chętnych na kursy językowe organizowane przez Włoski Instytut Kultury w Warszawie i Krakowie jest nadal bardzo duża, pomimo trudności gospodarczych i społecznych ostatnich lat oraz znacznego wzrostu konkurencyjnej oferty na rynku. Tylko w ostatnim roku zanotowano ponad 700 zapisów w Warszawie i ok. 350 w Krakowie. Przyczyny tego sukcesu tkwią właśnie w charakterze instytucji i jej renomie, długiej i bogatej tradycji oraz w gruntownym przygotowaniu, kwalifikacjach i niezawodności kadry nauczycielskiej.

Dla nauczycieli

Kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej było zawsze priorytetowym celem Instytutu. Kierownictwo naszej placówki od początku podjęło się zadania koordynowania tej pracy, począwszy od pionierskich zjazdów italianistów zorganizowanych w Warszawie i Krakowie jeszcze przed 1989 r., po stałą współpracę z ośrodkami administracji centralnej i lokalnej zajmującymi się doskonaleniem nauczycieli. Odpowiednio kierowano, w porozumieniu z ośrodkami italianistycznymi, środki finansowe udostępniane przez stronę włoską na dofinansowanie kursów doskonalących oraz seminariów poświęconych dydaktyce i nauczaniu języka włoskiego jako drugiego, organizowanych przez polskie uczelnie wyższe.

Już od dawna włoskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych, wykorzystując do tego celu Włoski Instytut Kultury, stara się wdrożyć, m.in. w Polsce, internetowe kursy doskonalące dla nauczycieli i lektorów języka włoskiego. Są one przeznaczone zarówno dla ośrodków akademickich, jak i innych organizacji zawodowych zrzeszających nauczycieli.

W ostatnich latach Instytut organizował różne spotkania i seminaria poświęcone metodologii nauczania języka włoskiego, podręcznikom i innym pomocom dydaktycznym, na które zapraszano zarówno lektorów własnych, jak i nauczycieli z zewnątrz. W czasie spotkań organizowanych w 2012 r. zaprezentowano podręcznik *Domani 1* przygotowany we współpracy z wydawnictwem Alma, a w 2014 r. podręcznik *Nuovo contatto* opracowany we współpracy z wydawnictwem Loescher.

Jak wspomniano, Instytut traktuje jako strategiczną problematykę doskonalenia nauczycieli języka włoskiego. Ostatnio została podpisana umowa z Uniwersytetem dla Cudzoziemców w Sienie. Umożliwi ona zdawanie w Warszawie

egzaminów certyfikatowych z *Dydaktyki języka włoskiego dla cudzoziemców* DITALS (poziom I i II).

Cykliczne imprezy poświęcone nauce języków obcych (Europejski Dzień Języków, Tydzień Języka Włoskiego na Świecie), organizowane bądź współorganizowane przez Instytut, są znakomitą okazją, zarówno dla ekspertów, jak i dla miłośników Italii, do przyjrzenia się z bliska najnowszym osiągnięciom dydaktyki języka włoskiego. Instytut prowadził również warsztaty doskonalące dla nauczycieli z innych dziedzin. W 2013 r., we współpracy z WCIES, prof. Chiara Schettini z liceum im. Giuseppe Mazziniego w Neapolu prowadziła seminarium dla wykładowców z nauk ścisłych, w tym z nanotechnologii.

Dzięki współpracy z ogólnopolską siecią placówek oświatowych, Instytut utrzymuje stały kontakt z uczniami. Klasy o profilu italianistycznym i ogólnym piszą do nas, zgłaszają różne potrzeby w ramach swojej działalności dydaktycznej i rekreacyjnej, odwiedzają naszą siedzibę. Warto tu zaznaczyć, że w porozumieniu z miejskimi ośrodkami kultury, Instytut planuje prowadzenie kursów językowych, zwłaszcza dla dzieci i młodzieży, w różnych dzielnicach Warszawy.

Dla studentów, uczniów i wszystkich zainteresowanych językiem i kulturą włoską siedziba Instytutu, również dzięki swojej atrakcyjnej lokalizacji, stanowi miejsce spotkań. Bardzo ważną rolę pełni biblioteka, fundament powojennej historii Instytutu, a dziś, ze swoim okazałym księgozbiorem (12 tys. woluminów) i dostępem do zasobów elektronicznych, utrzymuje najważniejszą pozycję w tym sektorze, pomimo rozkwitu czytelnicy specjalistycznych, zwłaszcza w zakładach italianistyki działających na różnych uniwersytetach. Zarówno biblioteka, jak i pozostałe biura naszej placówki starają się pomóc i doradzić we wszystkich sprawach związanych z włoską kulturą, nauką, sportem, życiem codziennym, obyczajami i kuchnią. Tak właśnie Instytut zawsze pojmował swoją misję, wyrażoną mottem: *Włochy... są wszędzie*.

Paolo Gesumunno

Polonista, ukończył studia w Mediolanie, zatrudniony we Włoskim Instytucie Kultury w Warszawie od 1990 r. Wcześniej pracował jako wykładowca w Katedrze Italianistyki UW. Jest specjalistą w zakresie filologii ogólnej i języków słowiańskich. Jego pasją jest informatyka i programowanie. W Instytucie zajmuje się wymianą kulturalną między Polską a Włochami oraz promocją kulturalną zwłaszcza wśród mediów.



Komu potrzebna jest łacina w szkole?

Grażyna Czetwertyńska

Ostatnio wokół nauczania łaciny w szkole i jej znaczenia dla edukacji w Polsce zrobiło się cicho. A przecież jeszcze w roku 2008 byliśmy świadkami prób ulokowania w programach szkolnych, trwale i w szerokim zakresie, treści powiązanych z kulturą antyczną.



Łacina w szkole u progu wolności

Po intensywnych wieloletnich zabiegach o utrzymanie łaciny i po jeszcze bardziej widocznych próbach jej marginalizacji, z jakimi mieliśmy do czynienia przed rokiem 1989, nastąpił czas walki o łacinę w reformowanej oświacie czasu wolności. Był to moment, kiedy zderzyły się ze sobą oczekiwania i nadzieje środowiska filologów klasycznych oraz rzeczywistość, w jakiej

przyszło im negocjować miejsce dla tego przedmiotu. Przełom lat 80. i 90. zastał szkolną łacinę, w przekonaniu wielu jej zwolenników, w bardzo złej kondycji. Tu i ówdzie uczono jej w klasach humanistycznych, w wymiarze, który wydawał się wówczas wszystkim śmiesznie niewystarczający – ośmiu godzin w cyklu, czyli po dwie godziny tygodniowo przez cztery lata. Później, wraz ze zmianami w oświacie, kiedy

spodziewano się raczej zwiększenia tego wymiaru, zmałał on do sześciu, a nawet do czterech godzin na całym etapie kształcenia. Znacznie gorsze było jednak szybkie znikanie z mapy oświatowej klas humanistycznych, w których w ogóle język ten był nauczany. Zastępowały je klasy językowe, menedżerskie, dziennikarskie itd.

Po chudych, jak się wtedy wydawało, latach, kiedy łacina występowała już tylko w dobrych liceach i jedynie w niektórych profilach nauczania, a greka wyłącznie w nielicznych klasach klasycznych, podejmowano usilnie próby uczynienia z łaciny i kultury antycznej przedmiotu potrzebnego w kształceniu umiejętności kluczowych i przydatnego każdemu wykształconemu człowiekowi.

Miałam możliwość być uczestnikiem i obserwatorem tych debat, w środowisku filologów nazywanych walką o łacinę w szkole. Batalia toczyła się podczas kolejnych etapów reform programu i powstawania nowych wersji podstaw programowych. Decydenci oświatowi i nauczyciele łaciny toczyli spory o rozwiązania dotyczące pozycji łaciny i kultury antycznej w kształceniu i wychowaniu na wszystkich etapach szkolnej edukacji.

Sformułowane poniżej (z konieczności w skrócie) refleksje i uwagi dotyczą reformowania edukacji, które w różnym tempie odbywało się od początku lat 90. i na przełomie wieków weszło w zasadniczą fazę. Na podstawie kolejnych wersji podstaw programowych można prześledzić losy klasyki i jej drogę od ogólnie obowiązującego identycznego modelu edukacji w zakresie łaciny, greki i kultury antycznej do możliwości wprowadzania lokalnych (wewnątrzszkolnych, nauczycielskich) projektów.

Lata 90. to dla filologów klasycznych czas ogromnych rozczarowań. Okazało się bowiem, że wraz z wolnością i odchodzeniem od systemu nakazowości i centralnego sterowania w oświacie, klasycy tracą i tak już niewielkie pole swojego działania. Łacina, programowo zwalczana w trudnych 50. powojennych latach, największego ciosu doświadczyła w czasie, który miał przynieść oczekiwaną wolność. Przyszło bowiem jej i nauczycielom klasykom zmierzyć się z gwałtownie wkraczającymi prawami rynku. I cóż z tego, że mieli za sobą wielkie zasługi szkolnej ostoji humanizmu i wolności myśli. Cóż z tego, że niektórzy przypominali, że nie gdzie indziej, jak na lekcjach ich przedmiotu uczniowie mogli, jak na żadnych innych, nawet w najtrudniejszych czasach, uczyć się, czym jest prawo, obywatel, demokracja (nie tylko socjalistyczna),

czym jest wolność i odpowiedzialność. Że przynajmniej niektórzy z nich pokazywali zawsze Rzeczpospolitą jako najdoskonalsze wcielenie rzymskiej idei republikańskiej, nawet wówczas, kiedy inni nazywali ją Ludową Ojczyzną. Cóż, że pokazywali uczniom, co nie zawsze było możliwe w ramach innych przedmiotów, fundamenty tożsamości narodowej i kulturowej. Udawało się skutecznie czynić z antyku maskę i tarczę, za którą kryły się przekazywane przez pokolenia wartości – dająca Polakom siłę grecka idea wolności, rzymskie prawo i duch Ewangelii. Nauczyciele łaciny przetrwali trudne lata 60., kiedy do wcześniejszej niechęci wobec klasycznego wykształcenia dołączyły ograniczenia pola dla humanistyki w szkole i silnego naporu kształcenia „przydatnego”, czyli zawodowego. Udało im się nawet wytrzymać konkurencję języków obcych, bo udowadniali, że znajomość łaciny nie przeszkadza, ale pomaga uczącym się języków. Poza tym nauczyciele języków obcych zawsze brakowało i łacinnicy wypełnili tę lukę, ucząc łaciny jako drugiego języka obcego. Lata ograniczania liczby godzin przetrwali, udowadniając, że łacina, jako najbardziej humanistyczny z humanistycznych przedmiotów, konstytuuje ten profil i musi pozostać w szkole tak długo, jak długo będzie on utrzymany.

Liczba przyjaciół łaciny w szkole nie rosła, bo ubywało ludzi wychowywanych w szacunku dla tradycji klasycznej i humanistycznej. Nikt też łaciny bezpośrednio nie atakował. Niewielu rodziców zabiegało o klasyczne wykształcenie swoich dzieci, bo nie znali jego walorów. Przyjmowano uczenie się łaciny w klasie humanistycznej raczej jako trudny obowiązek, a nie jako przywilej. W dodatku ciągle żywy był utrwalony w literaturze Gombrowiczowski obraz nauczyciela tego przedmiotu jako nieszkodliwego dziwaka uczącego nudnych i niepotrzebnych nikomu deklinacji i słówek.

Łacinę trudno zastąpić?

Trzeba było stoczyć ostrą walkę, aby uzasadnić w kolejno powoływanych gremiach, podejmujących się opracowywania podstaw programowych, jakkolwiek obecność edukacji klasycznej w nowoczesnej szkole i tym samym uzasadnić konieczność udziału przedstawicieli filologów klasycznych wśród reformatorów. Byli oni niejednokrotnie posądzeni o to, że ich aktywność jest próbą obrony własnego miejsca pracy, albo że czynią to powodowani sentymentami, które czują w stosunku do swojej dziedziny. Tymczasem sami zainteresowani podkreślali, że znacznie ważniejsze jest

przekonanie o wyjątkowej roli, jaką ma do odegrania właśnie ten przedmiot. Rozumiany nieco inaczej i nauczany zupełnie inaczej niż dawniej – wydaje się odpowiadać wprost i bardzo wyraziście na zapotrzebowanie naszych czasów. Kiedy bliżej mu się przyjrzyć, okazuje się, że zawiera w sobie ofertę, która nie tylko jest bardzo aktualna, ale też nie da się zastąpić niczym innym.

Łacina jako kanon dobrego wykształcenia?

Na marginesie dyskusji o konieczności wyraźnego określenia sensu kształcenia ogólnego i sposobu instytucjonalnej organizacji tego kształcenia, powiązanych bezpośrednio z ogólnym rozwojem i przeobrażaniem się społeczeństw i krytyczną oceną modeli życia społecznego (por. Cuban 1997), toczyła się także debata na temat obecności łaciny w kształceniu. Ta dziedzina w tradycji edukacyjnej świata Zachodu zajmowała zawsze ważne miejsce, chociaż doświadczyła drogi od edukacyjnego monopolu, przez dominację, do pozycji przedmiotu z wyboru (Waquet 2001:19). Przemiany ekonomiczne i społeczne wymuszają istotne zmiany w sposobie poszukiwania i wykorzystywania informacji. W związku z powszechnym do nich dostępem, a jednocześnie z coraz większymi wymaganiami, jakie stawia się ich użytkownikom, przed szkołą stanęły nowe zadania. W rozwiniętych społeczeństwach demokratycznych oczekuje się, że powszechnie dostępna edukacja na wysokim poziomie zastąpi ofertę skierowaną tylko do pewnych wąskich grup społecznych.

Podejmowane na różną skalę działania reformatorskie w zakresie programów oświatowych najczęściej polegały więc na uzupełnianiu ich nowymi elementami wiedzy, jej „aktualizacją”. Była to przede wszystkim próba doświadczenia rozwijających się dynamicznie dyscyplin akademickich – dodawanie treści ważnych w danym czasie z różnych powodów (politycznych, ekonomicznych, społecznych itp.). Klasycy nie chcieli niczego dodawać, ale coraz trudniej im było chronić przedmiot przed odejmowaniem. Nawet ulepszanie metod nauczania i korzystanie z coraz doskonalszych środków nie dawało jednak nadziei na nadążenie za stałym i coraz szybszym rozwojem nauki. Trwały spory o zasadność wprowadzania nowych elementów i gwałtowne wystąpienia w obronie starych składników programu, często w obawie przed ich usunięciem. Określenie kanonu, rozumianego jako treści obowiązkowe dla wszystkich wykształconych w danym społeczeństwie, staje się coraz trudniejsze, także w związku

z rozszerzaniem się obszarów całkowicie zdominowanych przez kulturę masową. Wielu nauczycieli, autorów programów i decydentów oświatowych traci orientację i zaczyna dokonywać wyborów przypadkowych, kierując się własnym jednostkowym doświadczeniem czy modą, ulegając presji różnych środowisk lub perswazji autorytetów. Często także naukowcy ze ścisłej czołówki dyscypliny są, ze względu na swoje zainteresowania, bardzo oddaleni od spraw dydaktyki, zwłaszcza od kształcenia ogólnego, i w rozumieniu funkcji i działań szkoły, dokładnie tak samo jak inni, niezwiązani z dziedziną – odwołują się przede wszystkim do własnych szkolnych wspomnień sprzed lat, traktując je jak wzór do naśladowania lub przeciwnie – do odrzucenia. Taka sytuacja dotyczyła łaciny: wielu osobom właśnie łacina jawi się niczym mityczny obraz dzieciństwa, szkolnych zmagañ, sukcesów i porażek (Waquet 2001:117).

Dla rozbudowywanych programów nauczania poszukiwano w czasach zmian miejsca w szkolnym planie nauczania i pamięci uczniowskiej, nawet trwała w tym względzie silna konkurencja (por. Meighan, Siraj-Blatchford 1997:114-119). Także w czasie prac nad kształtem programu szkoły spierano się o godziny w planie nauczania. Przedstawiciele środowiska łacinników, podobnie jak innych dziedzin, próbowali dowodzić znaczenia swego przedmiotu. W projektach podstaw programowych ich autorzy, aby uzasadnić konieczność nauczania danego przedmiotu, zapisywali sformułowania podkreślające wyjątkowość i niezbędność danej dziedziny. Wśród tych dyskusji niezwykle trudno było się przebić z rzeczową argumentacją i głos łacinników, chociaż słyszany, ginął w ogólnej rywalizacji o czas ucznia.

Łacina nauczana po staremu, czy po nowemu?

Gotowość do przyjmowania odpowiedzialności za to, jak tworzyć nowe programy i uczyć po nowemu, była wówczas wśród nauczycieli łaciny bardzo duża, nawet znacznie większa niż wśród nauczycieli innych przedmiotów. Wobec tego najważniejsze wydawało się wówczas przekonywanie decydentów reformy, żeby zostawili miejsce dla oferty klasyków. Podejmowano próby pokazywania uczniom i ich rodzicom, aby dostrzegli atrakcyjność przedmiotu w nowej formule. Zachęcano nauczycieli, aby wykorzystali szansę na rewizję programów i swoich sposobów uczenia, podnosili kwalifikacje i tę ofertę wzbogacali. Nauczyciele bowiem uzyskiwali rzeczywisty wpływ na program. W tym okresie dopuszczono ogół nauczycieli do pisania własnych programów,

decyzja o wyborze programu mogła zapadać w szkole, nauczyciel uzyskał też prawo samodzielnego opracowania programu, który zatwierdza dyrektor szkoły po konsultacji z radą pedagogiczną (por. MENiS 2002).

Wpływ ten, poważnie ograniczany przydzielonym czasem i w pewnym sensie zapisami w podstawach programowych oraz w wymaganiach egzaminacyjnych, pozwalał jednak mieć nadzieję, że łacinnicy, zaprawieni w bojach o popularyzację swojej dziedziny, dobrze poradzą sobie z przeformułowaniem celów kształcenia klasycznego. Wielu właśnie w samodzielności nauczyciela widziało szansę dla dobrze zaprogramowanego nauczania łaciny.

Opracowując programy, nie można było zakładać, że oferta sprzed kilkudziesięciu (a czasem i więcej) lat, przedstawiona w zupełnie innej sytuacji i zupełnie innemu odbiorcy, wzbudzi zachwyt, zyska aprobatę lub choćby zainteresowanie uczniów. I nie chodziło tylko o to, aby tę ofertę na siłę odświeżyć i uatrakcyjnić. Wszelkie próby dotyczące zastosowania nowoczesnych metod aktywizujących uczniów lub współczesnej technologii informacyjnej z pewnością już nie wystarczały. Podkreślano również, że szkoła jest także po to, żeby pomóc uczniowi zdobyć stosowne wykształcenie, a to wymaga od niego wysiłku. Od nauczyciela oczekuje się między innymi tego, że będzie umiał uzasadnić uczniowi, dlaczego warto zdobyć się na duży wysiłek i dlaczego wybrał dla niego właśnie taki materiał nauczania. Uczniowie powinni mieć prawo poznać zamiśl swojego nauczyciela, włączyć się w planowanie zadań, powinni też z pewnością mieć prawo wiedzieć, co zyskają, włączając się aktywnie w realizację zadania. Motywowanie uczniów nie jest łatwe dla żadnego nauczyciela, dla nauczyciela łaciny było w tym czasie w pewnym sensie jeszcze trudniejsze. Pokonywał on nagromadzone przez tradycję uprzedzenia i niechęć. Działał bez wsparcia w postaci dobrych materiałów i podręczników.

Chociaż trudno w to uwierzyć, nauczyciele łaciny w końcu lat 90. ciągle jeszcze korzystali z podręczników, z których uczono się w latach 70. a nawet 50. Od dawna niedostępne w sprzedaży wydania były powielane i stale wykorzystywane przez uczniów. Często oznaczało to rezygnację z wszelkich walorów estetycznych książek. Stare podręczniki, i tak w porównaniu z dzisiejszymi bardzo ascetyczne w formie, w wersji powielanej zupełnie pozbawione urody, nie miały czytelnych ilustracji, zdjęć, map itp. Obecne na rynku podręczniki szkolne były już nieco atrakcyjniejsze, chociaż ciągle jeszcze

dosyć zgrzebne. Zwłaszcza jeśli porównywało się je z ofertą wydawniczą dla innych przedmiotów, na przykład języków obcych. Nauczyciele na spotkaniach (kursach metodycznych, konsultacjach, spotkaniach sekcji dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Filologicznego) informowali o korzystaniu ze starych podręczników: *Vox Latina* W. Steffena i J. Horowskiego oraz *Lectio Latina* S. Wilczyńskiego i T. Zarych (do tego podręcznika E. Pobiedzińska stale przygotowywała i publikowała w „Językach Obcych w Szkole” znakomite komentarze, wspierające nauczyciela w interpretacji tekstu i jego wykorzystaniu w pracy wychowawczej i edukacji kulturowej) lub podręczników dla lektoratów uniwersyteckich, na przykład *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych* (O. Jurewicz, L. Winniczuk i J. Żuławskej). Korzystali też z podręczników zagranicznych, na przykład: francuskiego *Invitation au latin*, niemieckiego *Cursus Latinus, Contextus*. Uczniowie klas klasycznych warszawskiego Liceum Ogólnokształcącego im. M. Reja uczyli się z angielskiego podręcznika *Oxford Latin Course*. Wybrano go ze względu na bardzo dobrze opracowane treści związane z kulturą antyczną. Powstał też podręcznik *Disce Latine* autorstwa Wojciecha Mohorta Kopaczyńskiego i Teodozji Wikarjakówny. Od początku podręcznik ten wywoływał bardzo zróżnicowane reakcje. Jego entuzjaści zachwycaли się nowoczesną formą, wprowadzeniem dowcipnych dialogów i bardzo dużą liczbą ćwiczeń. Tę pozycję uważano za wyłom w kształceniu, bo autorzy odwołali się do metod nauczania języków nowożytnych. Byli też nauczyciele, którzy odstąpili od próby korzystania z tego podręcznika, między innymi z powodu nadużywania przez autorów owych dialogów, które nauczyciele – krytycy podręcznika – nazwali ścieżką donikąd, bo niedostatecznie, ich zdaniem, wprowadzały w lekturę autentycznych tekstów autorów starożytnych, były zbyt infantylne, nie otwierały pola do pogłębionej refleksji na temat kultury antycznej. Zdecydowanie lepsze oceny nauczycieli uzyskała druga część tego podręcznika, zawierająca dobrze wybrany i opracowany wybór tekstów oryginalnych. Nie sposób też pominąć ciągle wykorzystywanego starego podręcznika autorstwa Lidii Winniczuk *Lingua Latina – łacina bez pomocy Orbiliusza*. Ten świetny i w roku swojego wydania niezwykle nowatorski podręcznik nadal miał wielu zwolenników. Zaplanowany przez autorkę jako samouczek, znakomicie służył także uczącym się w szkole, zwłaszcza przy kurczącej się liczbie godzin. W latach 70. można było kupić kasety z nagrany

czytankami, a na falach Polskiego Radia nadawano lekcje prowadzone przez autorkę. Było to wspaniałe wydarzenie dla wielu miłośników humanistyki. Prasa pisała wówczas o udanym eksperymencie i o powrocie łaciny do łask. Można było przeczytać: *Bez stałego wyrabiania umiejętności humanistycznych dojść musi wcześniej lub później do tego, że pomiędzy ludźmi – mimo gwaru dolatującego od strony ich skupisk – zapadnie cisza. W urzędniczo-technicznym bełkocie, jaki pojawia się zawsze i wszędzie tam, gdzie zanikają umiejętności humanistyczne – nie można nawet napisać zrozumiałej instrukcji do obsługi żelazka elektrycznego. Czy ta łacina w radiu coś nagle zmieni? Oczywiście nie, ale fakt nadawania tych lekcji będzie w najgorszym wypadku przynajmniej symbolem naszych poszukiwań, naszej tęsknoty do odrodzenia jakże wszystkim potrzebnych umiejętności humanistycznych* (Małachowski 1976). W tym kursie popularyzowano też przysłowia, śpiewano piosenki, opowiadano anegdoty. W taki sposób i na taką skalę już nikt później nie uczył Polaków łaciny¹. Materiały zawarte w podręczniku nazywanym popularnie „Orbiliuszem” przydają się, jak sądzę, nauczycielom jeszcze dziś. W latach 90. wydano jeszcze kilka podręczników przeznaczonych dla innych odbiorców niż uczniowie liceów ogólnokształcących, po które także niekiedy sięgają nauczyciele, traktując je jako książki pomocnicze (por. Popiak 1995; Wilczyński, Zarych 1998; Wojtczak 1998). W 2002 r. na rynku pojawiła się przygotowana już do nowego liceum propozycja Anny Osipowicz (2002). Autorka wiele troski włożyła w opracowanie podręcznika zgodnego z nowymi tendencjami w nauczaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów. Podręcznik ten był jednak bardzo rozbudowany i nadmiernie obciążał nauczyciela koniecznością podejmowania decyzji o redukcji treści. Czytelnicy w każdym wieku zawsze chętnie sięgali po kolorowe albumy, monografie na temat starożytności, atrakcyjnie wydane przekłady literatury (np. popularne serie wydawnicze: zeszyty Larousse’a, seria *Tak żyli ludzie* Wydawnictwa Dolnośląskiego czy publikacje o starożytności w serii *Patrząc, podziwiam, poznaję* Wydawnictwa Arkady). Wydawane we Włoszech po łacinie dla uczących się tego języka w różnych krajach czasopisma dla młodzieży „Adulescens” i „Iuvenis” bardzo podobały się uczniom. Można też było korzystać z audycji radia fińskiego po łacinie i coraz częściej pojawiających się

łacińskich stron internetowych. Zbyt rzadko jednak sięgali do nich na lekcjach nauczyciele, zmęczeni mozolnym wbijaniem w głowy uczniów wzorów odmian i wyjątków deklinacyjnych. Jak można było skutecznie przekonywać władze szkolne, uczniów, rodziców, że łacina jest bardzo nowoczesnym i potrzebnym współczesnym uczniom przedmiotem, gdy wielu spośród pracujących nauczycieli nie do końca rozumiało zmiany, jakie muszą dokonać się w nauczaniu?

Łacina dla przyszłości

W dyskusjach na temat łaciny jej obrońcy upominali się, aby reformujący polską szkołę odpowiedzieli na pytanie, jak dalece i w jakim zakresie terażniejszość zależy od przeszłości, w jakim stopniu doświadczenia przeszłości mogą być użyteczne dla budowania przyszłości, i wreszcie jak głęboko sięga odpowiedzialność szkoły za pokazanie i uczynienie wiedzy o przeszłości użyteczną dla uczniów. Nie wystarczy już bowiem szukać uzasadnień dla obecności łaciny w programach szkolnych w postaci jej ugruntowanej od wieków, i przez to w pewnym sensie nienaruszalnej, pozycji przedmiotu unifikującego edukacyjny krajobraz w naszym porządku kulturowym. Ta wspólnota tradycji stanowiła przez długi czas ostoję dla klasyki w edukacji europejskiej i amerykańskiej. Dodatkowo wzmacniana była jednością kanonu czytanych dzieł oraz praktyki szkolnej – stosowanych metod i procedur (Waquet 2001:30).

Postulowano, aby nowoczesna oferta klasyków, przekonanych o użyteczności tej wiedzy, zawierała, obok pokazania wartości kultury i tradycji antycznej, prezentację jej wyraźnej obecności we współczesności, uniwersalizm i znaczenie dla obecnych i przyszłych pokoleń. Argumenty środowiska przywoływane wówczas w debacie na temat łaciny dotyczyły zarówno przetrwania, jak i przyszłości:

1. Literatura antyczna, czytana i atrakcyjna dla ludzi od ponad 2000 lat, stanowi jakość zweryfikowaną przez czas i pokolenia czytelników; daje wiedzę, ogromny wybór form i tematów ważnych dla ludzi niezależnie od czasu, w którym żyją. Jest skarbnicą przykładów, po które z powodzeniem sięgają pokolenia ludzi na całym świecie.
2. Studiowanie języka łacińskiego (greckiego) w taki sposób, w jaki nie uczy się już języków nowożytnych, nastawionych na skuteczne komunikowanie się, z położeniem dużego nacisku na powiązanie formy wypowiedzi z treścią, stanowi wprowadzenie do pokazania wielkiego bogactwa sposobów

¹ Od numeru 28/1983 „Przegląd Tygodniowy” rozpoczął kurs łaciny na podstawie omawianego podręcznika. Po 16 lekcjach, ku oburzeniu i rozpaczy czytelników, jak można sądzić z ich listów, kurs przerwano; por. Reyhman 1984

wyrażania myśli ludzkiej. Umiejętności komunikacyjne zdobywane przez uczniów nie wynikają w tym przypadku wprost ze znajomości łaciny lub greki, lecz z umiejętności sprawnego operowania materiają językową jako taką.

3. Możliwość badania odległej czasowo, ale dobrze opisanej kultury poprzez jej własny język może stanowić ważne doświadczenie w drodze do poznawania i zrozumienia bogactwa kulturowego współczesnego świata, a zwłaszcza kultury własnego narodu. Zdobywając umiejętność tłumaczenia i przekładania, nie tylko w rozumieniu dosłownym – z języka na język, ale też ze świata starożytnych na dzień dzisiejszy, uczeń zyskuje swoistą wrażliwość i otwartość tłumacza, uważnego obserwatora różnic kulturowych we współczesności.
4. Poznawanie gramatyki łacińskiej stanowi istotne wsparcie w kształceniu językowym; przyczynia się do lepszego rozumienia języka ojczystego i poprawnego posługiwania się nim. Jest to tym ważniejsze, im mniej czasu na kształcenie językowe poświęca się na lekcjach języków nowożytnych.
5. Wzbogacanie słownictwa poprzez zapoznanie z terminami pochodzącymi bezpośrednio lub za pośrednictwem innych języków z łaciny lub greki przyczynia się do poszerzania środowiska językowego uczniów, możliwości autoekspresji i zwiększa ich szansę na sukces w różnych dziedzinach.
6. Praca nad zgłębianiem języka starożytnych daje satysfakcję wytrwałym, nie wymaga wysokich nakładów środków materialnych, lecz systematyczności, ćwiczenia umiejętności logicznego myślenia i planowania pracy umysłowej.

Wprowadzający klasykę do współczesnych programów szkolnych napotkali mity na temat funkcjonowania tego przedmiotu w edukacji. Wiele osób, które zaznaczały własne przywiązanie do łaciny i klasyki oraz widziały możliwość jej usytuowania w szkole, zastrzegano jednak, że nauczanie tego przedmiotu powinno się ograniczać jedynie do szczególnie zainteresowanych językami i uzdolnionych w tym kierunku. Nie da się bowiem, ich zdaniem, nauczyć łaciny przeciętnego ucznia gimnazjum czy liceum. Grupę fałszywych przyjaciół powiększali ci, którzy twierdzili, że można by uczyć łaciny, gdyby dało się na to przeznaczyć odpowiednio dużo czasu. Wyrażali przekonanie, że ze względu na jego swoistość – tego przedmiotu trzeba uczyć długo. Ponieważ jednak wymagania nowej szkoły i współczesne oczekiwania społeczne zmuszają do ciągłego ograniczania liczby godzin przeznaczonych na

ten przedmiot, lepiej nie stwarzać iluzji, że da się poznać język w tak krótkim czasie. Lepiej nie uczyć wcale niż uczyć trochę (por. Waquet 2001:274). Wreszcie nie mało było takich, którzy uznawali kształcenie klasyczne i uczenie się łaciny za zabawę dla przywiązanych do tradycji elit, a nie za użyteczny we współczesnej szkole przedmiot. Podkreślali oczywisty, ich zdaniem, dystans, jaki dzieli świat współczesnych nastolatków od tradycyjnej oferty, jaką zawierają lekcje łaciny.

Poszukiwano zatem jednocześnie sposobów na unowocześnienie przedmiotu i uzyskanie harmonii treści. Twórcy polskich podstaw programowych nie chcieli zupełnie zrezygnować z nauczania języka, ale czuli też obowiązek dbania o obecność i dobrą reprezentację kultury w programie. Wynikało to z przekonania, że obowiązki i odpowiedzialność autorów programów nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej są specyficzne. Dziedzina, którą się zajmują, zawiera szczególnie wiele symboli, kodów i znaków, które są już bardzo trudno czytelne i dla wielu ludzi zupełnie niedostępne, a brak dostępu do nich zamyka wielkie obszary kultury, w której przyszło nam żyć. Coraz węższe grono wtajemniczonych, którzy na przykład dobrze znają mitologię czy radzą sobie z łaciną, stwarzało zagrożenie, że nie tylko zabraknie chętnych do zajmowania się przekładami i interpretacją dzieł starożytnych twórców, ale przede wszystkim okaże się, że mamy coraz większe trudności ze zrozumieniem literatury ojczystej. Argumentowano, że wielu uczniów (i, niestety, także ich nauczycieli) rozumie najwybitniejsze dzieła literatury polskiej tylko w pewnej części i tylko dzięki uproszczonym opracowaniom, ponieważ pozostaje już poza kręgiem pewnej tradycji językowej. Mają oni kłopot nie tylko ze zrozumieniem Kochanowskiego, Mickiewicza, Sienkiewicza, ale także twórców całkiem współczesnych – Miłosza czy Herberta.

Łacina na tzw. ścieżce edukacyjnej

Konkretną propozycją, mającą zaradzić problemowi wydziedziczenia kulturowego i całkowitego zniknięcia przedmiotów klasycznych ze szkoły, była ścieżka międzyprzedmiotowa dla uczniów nowego gimnazjum: kultura polska na tle tradycji śródziemnomorskiej. Była to jedna z ośmiu ścieżek zaproponowanych od roku szkolnego 1999/2000 jako sposób na integrowanie nauczania na poziomie gimnazjalnym. Pojawienie się kultury antycznej jako czynnika integrującego i kształtującego umiejętności kluczowe gimnazjalistów nie było przypadkowe. Był to między innymi wyraz uznania

dla argumentów filologów klasycznych, że materia antyczna nadaje się do realizacji celów edukacyjnych i bardzo sprzyja wychowaniu. Zajęcia w ramach ścieżki mogły dotyczyć na przykład specyfiki kultury europejskiej, jej racjonalizmu, zasad tworzenia pojęć ogólnych, służących badaniu i opisywaniu świata, rozróżnienia między religią a filozofią, nauką a sztuką, wspólnych kategorii w pojmowaniu władzy, państwa, prawa, demokracji, obowiązku, odpowiedzialności i wolności. Z perspektywy klasyków obecność treści antycznych w powszechnym i obowiązkowym wymiarze na poziomie gimnazjalnym miała zapewnić przyszłym licealistom pewną wiedzę o przedmiocie i zachęcić do wyboru łaciny i kultury antycznej na czwartym etapie edukacyjnym. Pojawiła się nadzieja, że przy okazji zajęć na temat kultury śródziemnomorskiej uda się wszystkim uczniom wyposażyć w elementy wiedzy o językach klasycznych w zakresie pozwalającym zrozumieć podstawowe terminy, pojęcia, etymologię niektórych wyrazów obecnych stale w języku polskim i innych językach nowożytnych. A później zróżnicować programy przedmiotu, pozostawiając zgłębianie tajemnic języka Cyserona humanistom, z przyszłymi filologami rozpocząć ćwiczenie umiejętności translatorskich, a przyrodnikom zaproponować poznanie terminów i pojęć pochodzących z języków klasycznych, ważnych dla ich profilu. Te nadzieje także nie w pełni się ziściły. Kultura polska na tle tradycji śródziemnomorskiej, chociaż gdzieś znakomicie realizowana przez zespoły nauczycieli-pasjonatów, podzieliła los wszystkich pozostałych ścieżek. Okazały się one zbyt wielkim wyzwaniem dla tradycyjnie zorganizowanej szkoły i na kolejnym etapie zmian zrezygnowano z nich.

Post scriptum: o łacinie dziś

Sytuacja łaciny dzisiaj to materiał na odrębny artykuł, ale z perspektywy kilkunastu lat widać, że koncepcja umasowienia nauczania języków klasycznych i wiedzy o kulturze antyku grecko-rzymskiego nie została wprowadzona w życie. Skutki wymierne to tylko 156 zdanych w tym roku egzaminów maturalnych z łaciny (za to zdanych bardzo dobrze). Mniej wymierne skutki społeczne wymagają pewnie zbadania, bo przecież chodzi o coś więcej niż tylko rozczarowanie środowiska i zżymanie się niektórych, kiedy osoba występująca publicznie nie zna różnicy pomiędzy *stricto* i *stricte*, myli akcent, mówiąc *primum non nocere*, a współczesny uczeń liceum nie zetknął się nigdy z Owidiuszem.

Bibliografia

- Balme, M., Morwood, J. (2000) *Oxford Latin Course*, parts I-III. Oxford.
- Bayer, K. (1998) *Cursus latinus*, Bamberg.
- Cuban, L. (1997) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gason, J. (1998) *Invitation au latin*, Magnard.
- Gaul, D. i in. (1981) *Contextus*. Frankfurt-Berlin-München.
- Jurewicz, O., Winniczuk, L., Żuławska, J. (1978) *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych*. Warszawa: PWN.
- Małachowski, A. (1976) W: „Kultura”, nr 42, 17.09.1976, za: J. Rejmer, *Łacina na falach Polskiego Radia*, „Meander”, nr 9/1979.
- Meighan, R., Siraj-Blatchford, I. (1997) *Sociology of Educating*. London: Continuum International Publishing Group.
- MENis (2002) *Rozporządzenie w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych*. DzU z 24 kwietnia 2002 r., § 4 pkt 1 i 4 [online] [dostęp 11.07.2014] <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997-2006/trozp_164.php?wrapper=test>.
- Mohort-Kopaczyński, W., Wikarjakówna, T. (1996) *Disce latine*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- O’Neil, J., Cuban, L. (2000) *Fads and Fireflies: The Difficulties of Sustaining Change*. ASCD. W: *Educational Leadership*, vol. 57, nr 7, 6.
- Osipowicz, A. (2002) *Lingua latina, lingua nostra*. Warszawa.
- Popiak, W. (1995) *Nota ignota*. Warszawa.
- Reychman, E. (1984) Kto chce się uczyć łaciny? W: „Meander”, nr 9-10/1984.
- Waquet, F. (2001) *Latin or the Empire of a Sign*. London-New York.
- Wilczyński, S., Zarych, T. (1998) *Rudimenta latininitatis*. Wrocław.
- Winniczuk, L. (1975) *Lingua Latina. Łacina bez pomocy Orbiliusza*. Warszawa.
- Wojtczak, J.A. (1998) *Fides et litterae*. Warszawa.
- W artykule wykorzystano fragmenty niepublikowanej rozprawy doktorskiej G. Czetwertyńskiej *Łacina i kultura antyczna jako składniki systemu edukacyjnego w Polsce współczesnej 1989-2002*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. J. Axera na Uniwersytecie Warszawskim w roku 2003. Kilka referatów dotyczących tej tematyki: Brzuska, B., *University of Warsaw: Polish School Reform in the 1960s: Latin and Awareness of Classical Antiquity in Disputes and Discussions about School Curriculum*; Czetwertyńska, G., *University of Warsaw: Expectations and Disappointments — Latin and Antiquity as Components of the Education System in Poland at the Beginning of the 1990s*, ukaże się w planowanej na 2015 r. publikacji: Movrin, D., Olechowska, E. (red.) *Classics & Class. Teaching Greek and Latin behind the Iron Curtain*. Faculty of Arts, University of Ljubljana – OBTA, Faculty of Artes Liberales, University of Warsaw, Lublana/Warsaw.

dr Grażyna Czetwertyńska

Przewodnicząca regionalnych i wojewódzkich zespołów ds. języków obcych w czasie wprowadzania systemu egzaminów zewnętrznych. Kierownik Laboratorium Edukacyjnego, dyrektor programu „Szkoła z klasą”, członkini Krajowej Rady Badania PISA (OECD) w zakresie czytania. Pełniła funkcję dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Obecnie ekspert w MEN, ekspert grupy ds. programów nauczania dla polskich szkół za granicą, członkini polskiego jury konkursu European Language Label.



Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?

Katarzyna Ochman

Język łaciński przez półtora tysiąca lat nauczany był metodami, które dziś uchodzą za najnowocześniejsze. W XVIII wieku zrezygnowano z nich na rzecz metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Jak do tego doszło? Czy nie czas wrócić do korzeni?

Gdy zapytamy przeciętnie wykształconą osobę o język łaciński, najczęściej odpowie ona, że był to język starożytnych Rzymian. Niekiedy nasz rozmówca przypomni sobie również, że łaciny używano w średniowieczu, oraz że jest to oficjalny język Kościoła katolickiego. To oczywiście prawda, ale wiemy dobrze, że to nie wszystko, co się da powiedzieć o łacinie. Aby to unaocznić, warto posłużyć się pewnymi danymi statystycznymi, które niekiedy wywołują zaskoczenie nawet wśród filologów klasycznych. Są one też najlepszą chyba odpowiedzią na pytanie: *po co w ogóle łacina?*, które warto sobie postawić, zanim przejdziemy dalej.

Dane, o których mowa, zaprezentowane zostały w fascynującej książce J. Leonhardta na temat historii języka łacińskiego (2009:2-3) i dotyczą objętości dostępnych nam tekstów łacińskich z różnych epok. Jeśli spojrzymy na wszystkie zachowane do naszych czasów książki łacińskie napisane przez pisarzy antycznych, to – przyjmując, że każdy tekst mamy w jednym egzemplarzu – będzie to ok. 100 współczesnych 500-stronicowych tomów. Korpus ten stanowi główny i tradycyjny przedmiot badań filologów klasycznych-latynistów i stanowi spuściznę 800 lat historii literatury rzymskiej: od III wieku p.n.e. do V wieku n.e. Pod koniec tego okresu, od II wieku n.e., zaczynają tworzyć po łacinie również autorzy chrześcijańscy. Ich dzieła, zachowane w o wiele większej liczbie niż teksty autorów antycznych, zmieścić można

mniej więcej w 400 tomach. Po teksty te sięgają, owszem, filologowie klasyczni, ale przede wszystkim są one interesujące dla teologów, historyków czy historyków Kościoła. W sumie więc całe łacińskie dziedzictwo literackie starożytności, zarówno pogańskiej, jak i wczesnochrześcijańskiej, zawarte jest w ok. 500 tomach. Dobrze przygotowany i zaangażowany czytelnik byłby w stanie zapoznać się z tą spuścizną w ciągu kilku czy kilkunastu lat.

Można zadać w tym miejscu pytanie: ile tekstów łacińskich zachowało się z późniejszych epok, od VI wieku n.e. do czasów obecnych? Leonhardt, opierając się na kalkulacjach katalogów bibliotecznych, odpowiada: 5 mln tomów (jedna osoba, gdyby nawet czytała po jednym tomie dziennie, potrzebowałaby na zapoznanie się z nimi 14 tys. lat). Z oczywistych względów nie są to liczby precyzyjne, ale chodzi o pokazanie rzędu wielkości: pierwsze 800 lat – 500 tomów; kolejne 1500 lat – 5 mln tomów. Twórczość łacińska powstała od średniowiecza po czasy współczesne przekracza objętością literaturę antyczną aż 10 tys. razy. Oznacza to, że teksty, którymi na co dzień zajmują się badacze, stanowią 0,1 promila całego dziedzictwa łacińskiego.

W takim ujęciu widać bardzo wyraźnie, że nie można mówić o łacinie tylko jako o języku starożytnych Rzymian i Kościoła katolickiego. Łacina to język całego zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego, używany na przestrzeni dwóch i pół tysiąca lat. Gdy mówimy, że łacina to nasze dziedzictwo, nie powinniśmy mieć na myśli jedynie kilku arcydzieł literatury

starożytnej – niewątpliwie wybitnych i wartych studiowania – ale przede wszystkim owe 5 mln tomów, z których zdecydowana większość zalega w bibliotekach i archiwach, nierzadko pod postacią rękopisów czy rozpadających się, pojedynczych egzemplarzy wydań sprzed kilkuset lat. *Gros* tych tekstów nie jest nawet porządnie skatalogowanych, bardzo nieliczne doczekały się nowoczesnych edycji krytycznych, a zaledwie pojedyncze tytuły dostępne są w przekładach na inne języki. W czeluściach bibliotek, pod osłoną coraz bardziej obcego nam języka, wciąż kryją się nieznanne jeszcze utwory o wyjątkowej wartości artystycznej czy kluczowym znaczeniu dla historii. Są to teksty fundamentalne dla naszej tożsamości kulturowej, które – przy utrzymaniu się obecnych trendów w edukacji – już wkrótce na naszych oczach zostaną zapomniane, tak, jak egipskie hieroglify: jeszcze wprawdzie zrozumiałe, ale dostępne jedynie dla bardzo wąskiej grupy wyspecjalizowanych badaczy.

Dysproporcja między sytuacją obecną a cechami charakterystycznymi europejskiej kultury intelektualnej sprzed zaledwie 300 lat jest porażająca. Jeżeli mówimy, że łacina była przez wieki podstawą wykształcenia Europejczyków, nie oznacza to tylko, że każdy wykształcony człowiek znał język łaciński. Chłopiec nie szedł do szkoły, aby uczyć się czytania, pisania, liczenia, geografii, historii i łaciny, ale szedł do szkoły i uczył się tego wszystkiego po łacinie. Tymczasem dzisiaj nawet najlepiej skądinąd wykształceni reprezentanci naszej cywilizacji wyrzekają się jej znajomości. Jeśli nie uda się odwrócić albo przynajmniej powstrzymać tego procesu, zerwana zostanie jedna z podstawowych więzi stanowiących o ciągłości naszej kultury. Byłaby to wówczas zupełnie nowa, odrębna cywilizacja, która musiałaby niemal zupełnie od podstaw budować swój świat pojęć i wartości, ponieważ nie miałaby kontaktu z tymi, którzy ją poprzedzili. Nie będziemy przecież w stanie porozumieć się z naszymi przodkami za pośrednictwem pozostawionych przez nich pism, jeśli najpierw nie dorównamy im w kompetencjach językowych w tym właśnie języku, który był dla nich pierwszym językiem poznawania świata poza progiem rodzinnego domu.

Nikt, kto ostatnio miał okazję uczestniczyć w lekcjach języka łacińskiego w szkole czy na uniwersytecie, nie ma wątpliwości, że nawet najbardziej intensywny i długotrwały kurs tego rodzaju nie zapewni takiej znajomości języka, jaką dysponowali, dajmy na to, nastoletni chłopcy w XVI-wiecznych kolegiach jezuickich. Czy chodzi tu o znacznie mniejszą niż kiedyś liczbę godzin? Czy pomogą szlachetne nawoływania

Wprowadzenie do szkół języków narodowych pozbawiło uczniów dziesiątek godzin niewymuszonych ćwiczeń językowych i stopniowo doprowadziło nauczycieli do rezygnacji ze stosowania znakomitej metody dydaktycznej: immersji.

o powrót łaciny do szkół? Wydaje się, że nie. Przy obecnym sposobie kształcenia, który sprowadza się do *nauki o języku łacińskim* (nie *nauki języka łacińskiego*), nawet gdyby przedmiot ten był nauczany w każdym liceum w Polsce, w żadnym razie nie wystarczyłoby to do podjęcia skutecznych i celowych działań w wojnie o kulturę, wojnie o wartości intelektualne, o zachowanie szlachetności czy subtelności natury ludzkiej, którą w tej chwili przegrywamy. Owszem, po 90-godzinym kursie języka łacińskiego i kultury antycznej – bo taka jest oficjalna nazwa przedmiotu, zaliczonego zresztą nie do języków obcych, ale do grupy przedmiotów artystycznych – uczniowie nasi nabyliby może nieco klasycznej erudycji czy większej świadomości językowej, ale nic więcej. Taki 90-godzinny kurs odpowiada zaledwie kilkudniowemu pobytowi w obcym kraju. Uczeń po tak krótkiej ekspozycji na język łaciński w dalszym ciągu nie potrafiłby samodzielnie czerpać z nieprzebranych zasobów kultury europejskiej, która do XIX wieku była przecież kulturą dwujęzyczną.

Jak zanikała łacina?

Warto się w tym miejscu zastanowić, dlaczego skończyła się owa dwujęzyczność i w jakich okolicznościach łacina utraciła swoją pierwszoplanową rolę w edukacji. Jak to się stało, że ludzie w pewnym momencie historii przestali posługiwać się językiem, który przez przeszło dwa tysiące lat tak skutecznie pełnił funkcję nie tylko języka komunikacji

międzynarodowej – bo do tej roli nadaje się przecież dowolny język – ale przede wszystkim języka ekspresji artystycznej i naukowej oraz nośnika podstawowych treści kulturowych?

Punktem zwrotnym w dziejach języka łacińskiego była epoka oświecenia (por. Stroh 2007). Priorytety edukacyjne zmieniły się wówczas tak radykalnie, że łacina przestała być językiem wykładowym w szkołach, a stała się jednym z wielu wykładanych przedmiotów. Pojawiła się wtedy potrzeba nauczania łaciny jako języka obcego w ramach określonych godzin lekcyjnych, co wiązało się z koniecznością opracowania odpowiednich metod nauczania. Wcześniej w zasadzie nie istniała jeszcze systematyczna glottodydaktyka: jeżeli ktoś chciał się nauczyć języka obcego, to po prostu udawał się tam, gdzie w tym języku mówiono, i uczył się metodą naturalnej immersji – która dziś jest „odkryta” i opisana przez badaczy. Dokładnie tak samo wyglądało przyswajanie języka łacińskiego: dziecko – po lepszym lub gorszym przygotowaniu indywidualnym w domu – posyłane było do szkoły, w której wszystkie lekcje, a często również i rozmowy na przerwach, odbywały się po łacinie. Taki stan rzeczy oczywiście znacznie ograniczał dostępność edukacji, a także redukował jej użyteczność dla szerszych grup społeczeństwa. Oświeceni, którzy całkiem słusznie uczynili jednym ze swoich głównych celów powszechność wykształcenia, za jeden z pierwszych i najprostszych sposobów realizacji tego zamierzenia uznali wprowadzenie zajęć w językach narodowych. Łacina, kojarzona nadal z pewnym prestiżem, pozostała w szkole, ale jako osobny przedmiot. Znajomość tego języka stanowiła odtąd już nie warunek konieczny wykształcenia, lecz zaledwie jeden z jego elementów.

W historii łaciny nikt wcześniej nie próbował nauczać jej w takich okolicznościach. W ogóle żadnego języka obcego nie uczono jeszcze nigdy w tak trudnych, nieprzyjaznych i nieintuicyjnych warunkach! Powstała konieczność opracowania odpowiedniej metody i znów wybrano wyjście najprostsze: pomimo całkowitej zmiany warunków nauczania, nauczyciele kontynuowali po prostu pracę z tymi samymi podręcznikami, które były stosowane dotychczas. Jakże to były podręczniki? Jeśli współczesny metodyk przejrzałby repertuar tych książek, ogarnęłoby go przerażenie i litość dla nieszczęsnych uczniów: od Donata (Aelius Donatus – filolog i nauczyciel retoryki z IV wieku, autor dwóch traktatów pod wspólnym tytułem *Ars grammatica*) po Alwara (Manuel Álvares – XVI-wieczny jezuita, autor *De institutione grammatica*, podręcznika gramatyki łacińskiej ujętego w *Ratio studiorum* szkół jezuickich) straszą one

Nie będziemy w stanie porozumieć się z przodkami za pośrednictwem pozostawionych przez nich pism, jeśli najpierw nie dorównamy im w kompetencjach językowych w języku, który był dla nich pierwszym językiem poznawania świata.

pojęciami gramatycznymi, tabelami paradygmatów i długimi listami wyjątków. Nie należy jednak sądzić, że jakkolwiek nauczyciel – czy to w IV, czy w XVI wieku – próbował wtłoczyć swoim uczniom do głów łacinę jedynie przy pomocy tych podręczników. Były to materiały pomocnicze, przystosowane do sytuacji edukacyjnej, w której normą jest metoda immersji. Jeśli są w nich podane definicje, reguły i tabele, to tylko po to, aby uporządkować, usystematyzować, uzupełnić czy skorygować zasób umiejętności językowych nabywanych przez uczniów w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Teksty Donata czy Alwara można porównać np. z medialnymi wypowiedziami profesora Jana Miodka, który swoich uwag normatywnych nie kieruje przecież w pierwszej kolejności do cudzoziemców, ale do tych, którzy mówią już płynnie po polsku, a chcieliby lepiej, piękniej i bardziej poprawnie posługiwać się tym językiem. Nikt rozsądny nie będzie próbował używać tego rodzaju tekstu do nauczania języka obcego od podstaw. W przypadku łaciny stało się to jednak normą.

Wprowadzenie do szkół języków narodowych pozbawiło uczniów dziesiątek godzin niewymuszonych ćwiczeń językowych i stopniowo doprowadziło nauczycieli do rezygnacji ze stosowania znakomitej metody dydaktycznej: immersji. Zamiast niej, jako pseudometodę wprowadzono środki, które dotychczas były zaledwie drobnym dodatkiem do ogółu wykorzystywanych wcześniej technik nauczania. W tej sytuacji konieczne stało się dodanie jeszcze innych elementów,

kolejnych protez dydaktycznych, z których najważniejszą stało się tłumaczenie. W ten sposób zrodziła się stosowana do dziś metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Nie ma tu już mowy o przyswajaniu języka obcego, o nabywaniu kompetencji językowych – jest za to dogłębna analiza strukturalna i bardzo intensywne ćwiczenia translatoryczne. Działania te nie są same w sobie nieskuteczne, ale trzeba z całą mocą podkreślić, że w znikomym stopniu służą nauczaniu języka. Poprzez analizę gramatyczno-leksykalną uczniowie mają szansę wyćwiczyć – nierzadko do perfekcji – jedną tylko umiejętność: właśnie analizę gramatyczno-leksykalną. Natomiast tłumacząc wybrane zdania czy urywki dłuższych tekstów z języka łacińskiego na język ojczysty, mogą wspaniale rozwinąć swoje kompetencje pisania w języku ojczystym, zgłębiać jego synonimikę i frazeologię. Nie można jednak mówić, że są to lekcje języka łacińskiego. Bezpośrednie rozumienie tekstu oryginalnego, jeśli w ogóle ma miejsce, odbywa się tu niejako przy okazji, jest skutkiem ubocznym. Główny wysiłek zarówno nauczycieli, jak i uczniów, wkładany jest w aktywność metajęzykową.

Jak po wprowadzeniu tych zmian w nauczaniu łaciny przedstawiała się dydaktyka innych języków? Dla osób ambitnych i zamożniejszych jasne było, że jeżeli ich syn ma się nauczyć języka francuskiego, to musi mieć bonę z Francji. Gdy taki chłopiec był posyłany do szkoły, to nie uczył się już francuskiego od podstaw, ale czytał w tym języku mistrzów literatury i czyłował styl swoich francuskich listów. Tam natomiast, gdzie wprowadzano naukę języka obcego od podstaw w kontekście lekcyjnym, stosowano początkowo te same metody, co dla łaciny: wykład gramatyki i tłumaczenie. Ale tutaj zderzenie z rzeczywistością było natychmiastowe. Gdy okazywało się, że osoba uczona taką metodą zupełnie nie potrafiła się komunikować w codziennych sytuacjach, metody zaczęto usprawniać i ulepszać, aż w końcu, po latach badań, historia zatoczyła koło: glottodydaktycy doszli z powrotem do metody immersji – zalecenie dla nauczyciela znowu jest takie, aby w kontekście lekcyjnym stwarzać autentyczne, jednojęzyczne sytuacje komunikacyjne bądź też – w miarę możliwości – ich idealne imitacje. Do tego odkrycia doszli oczywiście ci, którzy uczą języków. W związku z tym, że łacina nie była już traktowana jak prawdziwy język, a jedynie jako materiał do ćwiczeń i analiz, to w jej przypadku owo bolesne i ewidentne zderzenie z rzeczywistością nigdy nie nastąpiło i nie odczuwano potrzeby ulepszenia stosowanych metod.

Na lekcjach języka łacińskiego uczymy się komunikować – za pośrednictwem tekstów – z osobami, które żyły 200, 500 czy 2 tys. lat temu.

Nauczanie łaciny dzisiaj

Na takim tle warto przyrzyć się pewnym zaskakującym stwierdzeniom zawartym w aktualnej *Podstawie programowej dla przedmiotu język łaciński i kultura antyczna*. Już na samym początku jako pierwszy z ogólnych celów kształcenia określono to, że *uczeń wykorzystuje znajomość języka łacińskiego do rozumienia i rozpoznawania sensu tekstów oryginalnych*. Sformułowanie takie zakłada, że uczeń dysponuje znajomością języka, umożliwiającą lekturę tekstów autorów łacińskich. Wygląda jednak na to, że nauka łaciny musiała się rozpocząć już w gimnazjum albo jeszcze wcześniej, ponieważ dla etapu licealnego *Podstawa* nie precyzuje, jakimi sposobami uczeń miałby nabywać umiejętności pozwalające na lekturę tekstów. W celach szczegółowych mowa jest tylko o *rozpoznawaniu form morfologicznych czy identyfikowaniu konstrukcji składniowych*, a nie ma ani słowa o kompetencji językowej, jaką jest czytanie i rozumienie. Podobna niekonsekwencja występuje w kolejnym ogólnym celu kształcenia, według którego *uczeń wykorzystuje język łaciński do sprawnego posługiwania się językiem polskim* – znów nie wiadomo, gdzie i kiedy uczeń zdążył nauczyć się języka łacińskiego. Ponadto nasz przedmiot potraktowany jest tu jedynie jako środek do osiągnięcia celu, który przecież można równie dobrze osiągnąć bez pośrednictwa łaciny – na zajęciach z języka polskiego.

Podobne niespójności czy wręcz absurdy dydaktyczne wynikły z opisanych wyżej oświeceniowych zmian założeń metodologicznych nie dawały spokoju niektórym nauczycielom już w XIX wieku. Po II wojnie światowej głosy wątpliwości i sprzeciwu wobec takiego dydaktycznego stanu rzeczy zaczęły być coraz częstsze i coraz głośniejsze. Od kilkudziesięciu lat coraz silniejszą pozycję wyrabia sobie kierunek w dydaktyce zwany popularnie *łacina żywą*. Jest to dość niefortunne i mało

precyzyjne sformułowanie, używane też często na określenie działań m.in. środowisk propagujących wprowadzenie łaciny jako oficjalnego języka międzynarodowego czy też osób, które z zamiłowaniem podejmują próby konwersacji w języku łacińskim na tematy współczesne, bez zwracania jednak wystarczającej uwagi na poprawność językową czy na klasyczną erudycję. Jeśli takie działania uznamy za *łacinę żywą*, to w kontekście dydaktyki języka łacińskiego o wiele lepiej jest mówić po prostu o *konwersacyjnych, komunikacyjnych czy też immersyjnych metodach nauczania*. Jeszcze jaśniej można się wyrazić, mówiąc, że chodzi o stosowanie w nauczaniu języka łacińskiego metod i technik charakterystycznych dla języków nowożytnych, a wśród nich przede wszystkim o przestrzeganie zasady, żeby komunikacja uczniów z nauczycielem odbywała się od samego początku w jak największym zakresie po łacinie – tylko tyle i aż tyle. O tym, że taka komunikacja jest możliwa również w przypadku języka, który powszechnie uchodzi – słusznie zresztą – za martwy, nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Jak widzieliśmy, ten martwy język przez całe stulecia pełnił rozmaite funkcje niekiedy o wiele skuteczniej niż języki określane jako żywe.

Warto tu od razu wyjaśnić dwie wątpliwości, które zwykle się pojawiają: po pierwsze, zmiana metody nauczania łaciny na bardziej współczesną nie oznacza, że nauczyciel nie będzie mówił o gramatyce. Będzie, ale tylko po łacinie i dopiero wtedy, gdy wytłumaczenie danego zagadnienia rzeczywiście pomoże uczniom w usystematyzowaniu nabytej wiedzy. Po drugie, nie należy się spodziewać, że nauczyciel koniecznie będzie uczył studentów, jak można w języku łacińskim kupić, na przykład, bilet na stacji kolejowej. Jest to zagadnienie, które należy do treści kształcenia, a nie metod czy technik. To, że do łaciny używane są te same metody, co do angielskiego, nie oznacza, że podręczniki do łaciny i do angielskiego będą poruszały te same tematy. Na lekcji łaciny będziemy raczej debatować na przykład nad tym, w jaki sposób Cezar podszedł przeciwnika, albo o tym, co przeżywa Penelopa pod nieobecność Odysusza – bo to są akurat treści zawarte w interesujących nas tekstach. Skupienie na tekstach nie oznacza jednak, że rezygnujemy z komunikacji. Na lekcjach łaciny uczyliśmy się po prostu komunikować – za pośrednictwem tekstów – z osobami, które żyły 200, 500 czy 2 tys. lat temu. W przypadku języka łacińskiego na każdej lekcji rozwijane powinny być równomiernie wszystkie kompetencje językowe: pisanie, czytanie, słuchanie i mówienie. Biorąc jednak pod uwagę długofalowe cele kształcenia, największą rangę

przyznamy w tym wypadku czytaniu, a mówienie możemy uznać za mniej istotne.

Jakich efektów możemy się spodziewać przy wykorzystaniu takiego podejścia? Wyobraźmy sobie – przez analogię do języków nowożytnych – ucznia, który w pierwszej klasie liceum zaczyna uczyć się łaciny w wymiarze dwóch godzin w tygodniu. Załóżmy, że jest to bardzo zdolny uczeń oddany pod opiekę wybitnego nauczyciela, którego znajomość języka jest bliska rodzimej. Przyjmijmy dalej, że ze względu na obopólne zainteresowania ucznia i nauczyciela znaczną część treści nauczania stanowią przykłady z literatury. Nawet w tak luksusowej sytuacji nikt nie będzie oczekiwał, że uczeń na maturze dokona poprawnej i błyskotliwej analizy urywka tekstu literackiego, porównując go krytycznie ze znanymi z wcześniejszej lektury utworami innych autorów. Możemy się jednak spodziewać, że uczeń będzie potrafił dość dobrze zrozumieć prosty tekst bez słownika, że uda mu się sformułować na temat tego tekstu kilka istotnych pytań i samemu na nie odpowiedzieć, a przede wszystkim, że będzie przejawiał pewną samodzielność i niezależność w dalszym rozwoju kompetencji językowych oraz świadomość wagi tego rozwoju. Jeśli uczeń ten byłby skłonny kontynuować samodzielną lekturę łacińskich klasyków przez kilka kolejnych lat, mógłby z czasem rozwinąć kompetencje językowe zbliżone do kompetencji czytanego *native speaker*. A takich właśnie umiejętności wymagamy od „komandosów” gotowych do samotnej walki wśród bibliotecznych półek, którzy będą potrafili skutecznie odszukać, rozpoznać i ocalić od zapomnienia ukryte tam nieznanne arcydzieła literatury łacińskiej i ważne teksty źródłowe.

Bibliografia

- Leonhardt, J. (2009) *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. München: C.H. Beck.
- 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*. Z załącznikami. (DzU nr 4, poz. 17).
- Stroh, W. (2007) *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer grossen Sprache*. Berlin: List.

dr Katarzyna Ochman

Adiunkt w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych UW, nauczycielka języka łacińskiego we wrocławskim Liceum Sióstr Urszulanek. Od 2009 r. uczy się myśleć po łacinie, eksperymentuje z autorskimi programami nauczania i próbuje prowadzić zajęcia wyłącznie w języku łacińskim.



Łacina jako pomost między teraźniejszością a przeszłością

Anna Wojciechowska

Język łaciński – tak jak kiedyś – może być ważnym elementem edukacji humanistycznej. Na lekcjach należy jednak konsekwentnie podkreślać trwałość antyku w kulturze europejskiej, łączyć naukę języka z nauką literatury, historii, retoryki, filozofii i historii sztuki. Wprowadzenie elementów retoryki do programu nauczania łaciny może sprawić, że lekcje tego języka będą ciekawsze, a uczniowie lepiej przygotowani do matury z przedmiotów humanistycznych.

W ciągu ostatnich lat język łaciński, nauczany wraz z kulturą antyczną, stał się przedmiotem niezwykle rzadkim w polskich szkołach. Wydaje się jednak, że edukacja humanistyczna oparta na przedmiotach takich jak język łaciński, grecki, kultura antyczna i śródziemnomorska może być ciekawą propozycją w szkolnej ofercie nauczania. Podstawa programowa przedmiotu język łaciński i kultura antyczna zaleca: *ściśle powiązanie treści językowych z kulturowymi, odwoływanie się do wiedzy o korzeniach cywilizacji europejskiej i jej śródziemnomorskim rodowodzie oraz ukazywanie na tym tle kultury polskiej, która od 1000 lat rozwija się w kręgu kultury Zachodu*. Autorzy podstawy programowej zachęcają, by wykorzystywać wiedzę o języku łacińskim i antyku do interpretowania tekstów kultury oraz poszukiwać śladów tradycji antycznej we współczesności. Uczący się łaciny mają nie tylko rozumieć tekst oryginalny, ale także odczytywać jego sens, wyjaśniać związki kultury europejskiej i polskiej z kulturą antyczną; powinni – tworząc przekład – posługiwać się poprawną polszczyzną; doskonalić pod opieką nauczyciela umiejętność analizowania i syntetyzowania tekstów klasycznych w oryginale i przekładzie. I – co dziś może być szczególnie

ważne – powinni umieć integrować wiedzę z różnych dziedzin do wyrażania i uzasadniania swojego punktu widzenia, ponieważ to nie dostęp do informacji staje się wyzwaniem współczesności, ale jej przetwarzanie. Konsekwencją tak sformułowanych w podstawie programowej wymagań szczegółowych są zmiany wymagań maturalnych.

Egzamin maturalny od roku 2014/2015

W części I egzaminu maturalnego z języka łacińskiego i kultury antycznej ocenie będzie podlegać przekład tekstu oryginalnego na język polski i znajomość realiów historyczno-kulturowych. Część II będzie stanowić test leksykalno-gramatyczny. Część III to zadanie, sprawdzające: znajomość kultury antycznej, trafność przytaczanych przykładów i umiejętność ich omówienia w związku z tematem, zastosowanie terminologii i wyrażen oraz język i styl. Wiedza ma zostać poparta cennymi umiejętnościami, zwłaszcza logiki rozumowania, dostrzegania właściwych powiązań, argumentowania i pisania.

Zmiany wymagań w zakresie egzaminu maturalnego z przedmiotów humanistycznych, czego łacina jest jednym z przykładów, a zwłaszcza kształt egzaminu ustnego z języka polskiego, powinny skłaniać nauczycieli tych przedmiotów do

ściślejszej współpracy. W *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015* w charakterystyce egzaminu ustnego znajdujemy następujący zapis: *Egzamin maturalny z języka polskiego w części ustnej sprawdza umiejętność tworzenia wypowiedzi na określony temat, zgodnej z zasadami poprawności językowej, logiki i retoryki. Inspiracją do wypowiedzi jest tekst kultury. Szczególnie ważne dla zdającego egzamin z języka polskiego jest przygotowanie ad hoc samodzielnej wypowiedzi argumentacyjnej.*

W opisie egzaminu z historii czytamy z kolei o ocenianiu wnioskowania przyczynowo-skutkowego, dostrzeganiu kontekstu historycznego, interpretacji i ocenie faktów historycznych, uwzględnianiu we własnej refleksji różnych opinii i odmiennych stanowisk w ocenie wydarzeń historycznych oraz o umiejętności konstruowania przejrzystej i logicznej, spójnej wewnątrznie wypowiedzi.

Zdający egzamin maturalny z języka polskiego, historii lub łaciny powinien wykazać się zatem dojrzałością intelektualną, orientacją w problemach kultury, sprawnością językowo-komunikacyjną oraz rozumieniem źródła stanowiącego podstawę wypowiedzi. Wydaje się, że myślenie, analizowanie, interpretowanie, refleksja, komunikacja to kluczowe słowa w opisie wymagań maturalnych. Komunikacji nadaje się tu szczególną rangę. Wiele tych umiejętności uczeń może zdobyć i doskonalić także pod okiem nauczyciela języka łacińskiego i kultury antycznej.

Lekcje łaciny okiem ucznia

Licealiści, którzy uczyli się łaciny w większym wymiarze godzin, wskazują wiele korzyści płynących z nauki tego języka. Po pierwsze: proces uczenia się – łacina sprzyja ćwiczeniu pamięci, nauce logicznego myślenia, ćwiczeniu systematyczności i treningowi umysłu. Po drugie: rozumienie kultury – łacina pomaga w poszerzaniu wiedzy o historii i kulturze, w lepszym rozumieniu jej zjawisk, lepszej orientacji we współczesnej kulturze. Po trzecie: doskonalenie kompetencji językowych, takich jak większa efektywność w nauce języków obcych, lepsze rozumienie języka polskiego i bogatsze słownictwo (łacina staje się środkiem do teoretycznego poznawania języków). Uczniowie podkreślają również, że lekcje łaciny dają możliwość zapoznania się z ważnymi tekstami kultury.

Ci zaś, którzy na lekcjach łaciny zetknęli się także z retoryką, podkreślają, że dzięki niej pogłębili umiejętności takie jak: logika rozumowania, umiejętność sprawnego przedstawiania

poglądów i argumentów w polemikach oraz mediacjach, umiejętność przekonywania do swoich opinii, sprawność językowo-komunikacyjna.

Dążenie do biegłości w mówieniu

Nauczyciel, który do programu nauczania łaciny włącza retorykę, ma mniej czasu na lekcje gramatyki i pracę nad przekładem tekstu oryginalnego, która sama w sobie jest dla ucznia szkołą praktycznego doskonalenia stylu. Warto jednak znaleźć choć trochę czasu na elementy sztuki krasomówczej.

Pracę można rozpocząć od zapoznania uczniów z układem przemówienia, najlepiej na przykładzie starannie dobranych mów starożytnych lub współczesnych, a następnie przejść do ćwiczeń. Dobrym materiałem do pracy są niezbyt długie teksty. Dla przykładu, pierwsza mowa Cyncerona przeciw Katylinie może posłużyć do: badania kompozycji przemówienia (wskazania poszczególnych jego części); wyszukania argumentów i dowodów, którymi posłużył się oskarżyciel; badania sposobów zabiegania o szacunek i posłuch u słuchaczy (*captatio benevolentiae*); badania toposu skromności; ustalenia, w jaki sposób Cynceron nadał sprawie Katyliny tak wielką wagę; ustalenia, jak uzasadnił swoje prawo do wystąpienia z tym oskarżeniem; badania języka i stylu autora.

Kolejnym etapem może być napisanie mowy. Uczniowie zaskakują pomysłowością w doborze i tematu, i argumentacji. Niektórzy zamiast przemówienia napiszą rozprawkę, warto zatem – zadając mowę – określić kryteria jej oceniania, np. układu, szaty stylistycznej, argumentacji. Po napisaniu przemówienia uczniowie powinni zostać przygotowani do wygłoszenia go. Trzeba porozmawiać z nimi o tremie, momencie poprzedzającym wystąpienie, intonacji i melodii zdania, o pauzach, doborze słów, słuchaczach, wyglądzie, mikrofonach itd. Niektórzy mimo to odczuwają paraliżujący strach i rezygnują z wystąpienia. Niesłusznie. Ten etap pracy może im przynieść wiele korzyści: daje wiedzę o tym, jak się zachowują w sytuacji publicznej, jak stres wpływa na ich dykcję, refleks, trzeźwość myślenia. Po wygłoszeniu mowy uczeń powinien więc otrzymać od nauczyciela i od swoich kolegów informacje zwrotne dotyczące: kompozycji mowy, jakości i siły użytych argumentów, inwencji, poprawności języka i stylu, spójności przemówienia, doboru środków stylistycznych, kontaktu ze słuchaczami, mowy ciała, dykcji, tempa mówienia itd. Należy określić, jakie są atuty ucznia jako mówcy i podpowiedzieć mu, nad czym powinien pracować szczególnie starannie.

Można też zadać uczniom do opracowania inny rodzaj mowy, np. mowy Hannibala, który zastanawia się, czy ruszyć na Rzym. Ćwiczenie to polega na włożeniu w usta jakiejś postaci stosownej mowy, a jego celem jest lepsze rozumienie własnego charakteru poprzez wcielenie się w cudzy. Można też polecić opracowanie zarówno obrony, jak i oskarżenia jakiejś postaci (np. oskarżenia i obrony Eneasa porzucającego Dydonę, oskarżenia i obrony Rzymian, którzy decydują o zniszczeniu Kartaginy).

Nieocenione w czasie tych ćwiczeń są umiejętności wyniesione przez ucznia z lekcji języka polskiego (można założyć, że potrafi on rozpoznać wypowiedź napisaną stylem urzędowym, naukowym, publicystycznym lub oficjalnym; że zna cechy dobrego stylu, takie jak: poprawność językowa, zrozumiałość wypowiedzi, czyli jasność i prostota składniowa, dynamika, ozdobność wypowiedzi, odpowiedniość stylu, czyli zgodność stylu z przedmiotem). Jednak na lekcjach języka polskiego z reguły brakuje czasu na ćwiczenia retoryczne.

Jak dyskutować?

Uczniowie, którym wiele satysfakcji przyniosło opracowywanie przemówienia i wygłoszenie go, często domagają się innych ćwiczeń, pragną zdobywać kolejne umiejętności niezbędne osobie występującej publicznie. Można dla nich zorganizować zajęcia dodatkowe albo założyć szkolne koło dyskusyjne. Wydaje się jednak, że zanim członkowie koła wybiorą tematy dyskusji albo też zorganizują szkolną debatę, powinni odbyć krótkie, kilkugodzinne warsztaty retoryczne poświęcone temu, jak powinna przebiegać dyskusja, jakich zasad muszą przestrzegać dyskutanci i prowadzący obrady, jak przekonywać, jak budować argumentację, które posunięcia argumentacyjne są dobre, a które złe, jak budować portret komunikacyjny, jak tworzyć spójną wypowiedź, jak łączyć zdania i segmenty wypowiedzi. Można także przeprowadzić ćwiczenia dotyczące postawy, mowy ciała i głosu, by dowiedzieć się, jak budować swój wizerunek za pomocą wyglądu i głosu.

Retoryka jako nauka użyteczna społecznie

Lekcje retoryki mogą stać się również okazją do rozmów o zaufaniu, które jest niezbędnym tworzywem dobrze funkcjonującego społeczeństwa. Każdy z nas zdobywa zaufanie i przychylność innych ludzi dzięki kompetencji, uczciwości, inteligencji i byciu sympatycznym. Te cztery kategorie są kapitałem nie tylko polityka i kandydata na polityka, dziennikarza, naukowca, wykładowcy, nauczyciela, aktora, duchownego, ale także studenta lub człowieka starającego się o pracę.

Z dyskusji z uczniami na temat budowania zaufania wynika, że kompetencje (wiedza i umiejętności), inteligencja i bycie sympatycznym to oczywiście dla nich warunki budowania autorytetu i szacunku. Więcej niejasności i wątpliwości dotyczy kwestii uczciwości mówcy. Uczniowie często pytają, jak pogodzić dążenie do osiągnięcia celu z wymogiem uczciwości i rzetelności w dążeniu do prawdy. Dlaczego osłabiać swoje argumenty, rozważając punkt widzenia przeciwnika? Czemu szacunek dla odmiennych racji jest dowodem uczciwości mówcy? Ten moment może stać się początkiem ciekawych dyskusji o odpowiedzialności za własne słowa, szacunku dla oponenta, skłonności do ustępstw, demagogii, o tym, jak odierać krytykę, by zachować szacunek drugiej strony, o pożądanym stylu i języku debaty, o tym, że celem dyskusji jest prawda. Takie rozmowy mogą przekonać uczniów, że starożytny ideał mówcy wynikał z praktyki, a nie tylko z teorii retoryki: *orator est vir bonus, dicendi peritus* – mówca to człowiek uczciwy, doświadczony w przemawianiu. Lekcje retoryki mogą wobec tego polegać na dążeniu do biegłości w mówieniu i dyskusowaniu i przy okazji skłonić uczniów do rozważań na temat etyki dziennikarza, polityka, obywatela, na temat odpowiedzialności, dobrego społeczeństwa, jakości debaty publicznej itd.

Bibliografia

- Barłowska, M., Budzyńska-Daca, A., Załęska, M. (2012) *Ćwiczenia z retoryki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CKE (2014) *Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/2015* [online] [dostęp 30.06.2014] <<http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Historia.pdf>>.
- CKE (2014) *Informator o egzaminie maturalnym z języka łacińskiego i kultury antycznej od roku szkolnego 2014/2015* [online] [dostęp 30.06.2014] <<http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-lacinski-i-kultura-antyczna.pdf>>.
- CKE (2014) *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015* [online] [dostęp 30.06.2014] <<http://cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf>>.
- Kuziak, M. (2008) *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*. Warszawa-Bielsko-Biała: ParkEdukacja.
- MEN (2008) *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna i kulturalna*, t. 7.
- Pease, A. (1992) *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*. Kraków: Gemini.
- Rusinek, M., Załazińska, A. (2010) *Retoryka codzienna. Poradnik nie tylko językowy*. Warszawa: Czarna Owca.
- *Wielkie mowy historii* (2006) Warszawa: Polityka, t. 1-4.
- Wiszniewski, A. (2003) *Sztuka mówienia*. Katowice: Videograf II.

Anna Wojciechowska

Absolwentka filologii klasycznej UW. Od 18 lat uczy przedmiotów klasycznych (w tym od 1998 r. w klasach klasycznych w XI LO im. M. Reja w Warszawie). W swoim liceum propaguje nauczanie retoryki.



Do czego dzisiaj potrzebna jest łacina?

Barbara Strycharczyk

Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest koniecznością, szczególnie w sytuacji, kiedy łacina traci znaczenie w edukacji i jako przedmiot nauczania powoli przestaje istnieć. W artykule przedstawiono kilka przykładów na to, że potrzeba nauczania łaciny istnieje i wynika z otaczającej nas rzeczywistości. Trzeba jednak na nowo określić, czym dzisiaj jest, i czym może być, łacina rozumiana szeroko jako *latinitas*.

Przyznaję, że mam pewien kłopot z udzieleniem odpowiedzi na pytanie o potrzebę łaciny dzisiaj. Jako nauczycielka języka łacińskiego właściwie powinnam napisać, że nauka tego przedmiotu, mimo wielu trudności, przynosi same korzyści. Z drugiej strony, bycie nauczycielem łaciny sprowadza błyskawicznie na ziemię, bowiem w nowej podstawie programowej figuruje ona w grupie przedmiotów artystycznych, obok plastyki i muzyki. Nie wiem, ilu jest jeszcze wśród dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów entuzjastów łaciny. Szacuję na podstawie własnego rozeznania i danych umieszczonych na stronie Fundacji „Traditio Europae”, że w Polsce na IV etapie edukacyjnym uczy się łaciny i kultury antycznej ok. 1 proc. uczniów, w wymiarze średnio od 1 do 2 godzin tygodniowo, najczęściej przez jeden rok. Nie słyszałam o nauczaniu tego przedmiotu na III etapie edukacyjnym, choć są nauczyciele, którzy podejmują w tym zakresie pewne próby. Patrząc z takiej perspektywy, cóż można odpowiedzieć na pytanie – do czego dzisiaj potrzebna jest łacina? Do niczego. Nie warto bowiem marnować czasu, którego i tak wszystkim ciągle brakuje, na naukę języka, którym już nikt nie mówi. Sądzę jednak, że można odpowiedzieć na tak postawione pytanie innym pytaniem: czym jest dzisiaj łacina? – ze szczególnym naciskiem na słowo *dzisiaj*.

Każdy, kto choć trochę zna i rozumie kłopoty związane z nauczaniem tego przedmiotu w szkole, zgodzi się, że łacina nie jest przedmiotem artystycznym. Ale też nie jest, a może przede wszystkim nie powinna być, przedmiotem, którego obraz zostaje w naszej świadomości po lekturze *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza. Nie jest też jednym z języków obcych w zwyczajowym rozumieniu tego słowa, co warto podkreślić szczególnie w tym czasopiśmie. Chociaż przez lata funkcjonowania łaciny w szkole utrwaliła się pewna tradycja jej postrzegania i nauczania, jestem przekonana, a piszę te słowa na podstawie własnego doświadczenia, że należy ją zdecydowanie odświeżyć i zrewidować.

Łacina depozytem kulturowym

Sądzę, że każdy potrafi wskazać wiele elementów europejskiego depozytu kulturowego. Szczególnym jego rysem jest dziedzictwo starożytnych Greków i Rzymian. Na naszym rodzimym polskim gruncie bez elementarnej znajomości antyku trudno w ogóle mówić o rozumieniu specyfiki kultury narodowej. To właśnie *latinitas*, rozumiana jako poczucie przynależności do świata łacińskiego, i przekonanie, że Rzeczpospolita to najdoskonalsze wcielenie rzymskiej idei republikańskiej, były jednymi z fundamentów tożsamości narodowej i kulturowej obywateli. Do przekazu tych wartości służyła Polakom do

końca XVIII wieku łacina – uważana powszechnie za drugi język narodowy. Znajomość tego języka w wielonarodowej Rzeczypospolitej nobilitowała i jednoczyła obywateli. I tak z czasem, szczególnie w Polsce, łacina rozumiana była jako zapis wspólnego dziedzictwa, do którego należał nie tylko język, ale też prawo, myśl filozoficzna, wzorce osobowe, cnoty obywatelskie, obyczaje, tradycje, literatura, sztuka i architektura. Wracając zatem do postawionego wcześniej pytania, możemy powiedzieć, że dzisiaj łacina jest kluczem, który pomaga czytać i rozumieć otaczającą rzeczywistość, umożliwia poruszanie się w świecie znaków jak w dobrze znanym miejscu, otwiera drzwi do wiedzy o przeszłości, ale przede wszystkim ułatwia zrozumienie własnej tożsamości. Wydaje się, że szczególnie dzisiaj, w dynamicznie zmieniającym się świecie, coraz bardziej potrzebujemy precyzyjnych narzędzi do czytania i poznawania zarówno depozytu pozostawionego przez przodków, jak i otaczającej nas rzeczywistości. Zaryzykowałabym twierdzenie, że łacina rozumiana w kontekście *latinitas* jest dzisiaj czymś w rodzaju biletu, klucza czy też kodu pin, a nawet karty kredytowej. Słowem – zintegrowanym urządzeniem, dzięki któremu poznajemy tajemniczy szyfr kultury, komunikujemy się i czerpiemy wiedzę niezbędną do czytania i rozumienia współczesności. A jak to „urządzenie” działa czy też mogłoby działać w szkole? Pytanie o sens nauki łaciny pojawia się najczęściej wtedy, gdy uczniowie, nierzadko powodowani ciekawością, zaczynają się jej uczyć. Wtedy okazuje się, że trudno to wytrzymać i słychać często powtarzane – *ale hardcore!* Jak można zrozumieć sens szlifowania przekładów i nauki trudnych do wymówienia słów w świecie, w którym informacje zdobywa się przez jedno kliknięcie? To oczywiste, że łacina staje się przeszkodą prawie nie do pokonania. Dlaczego? Najlepiej na to pytanie odpowiedział mający za sobą naukę łaciny Zbigniew Herbert (2000:99), poświęcając temu językowi piękny esej w zbiorze *Labirynt nad morzem*:

Istnieje błędny pogląd, że tradycja jest czymś podobnym do masy spadkowej i że dziedziczy się ją mechanicznie, bez wysiłku, dlatego ci, którzy są przeciw dziedziczeniu i niezastąpionym przywilejom, występują przeciw tradycji. A tymczasem, w istocie każdy kontakt z przeszłością wymaga wysiłku, pracy, jest przy tym trudny i niewdzięczny.

Otóż to – łacina stawia wymagania. Umiejętność logicznego myślenia, dokładność, systematyczność, dociekliwość, cierpliwość, uporządkowanie, pracowitość – to cechy niezbędne do

tego, aby z powodzeniem przejść przez drogę nauki łaciny, która jest również kształceniem charakteru. Wydaje się, że w kontekście zadań szkoły nie powinno nas to dziwić. Z łaciną jest trochę tak jak z pisaniem na murach. I w odległej starożytności, i w czasach nowożytnych łacińskie napisy na murach robiły prawdziwą karierę. Wystarczy wspomnieć starożytne budowle i dzieła sztuki, a następnie uniwersytety, szkoły, szpitale, a z czasem centralne budowle miejskie i państwowe, galerie, muzea, prywatne domy, aż po przedmioty codziennego użytku. Jedną z najstarszych uczelni europejskich – Uniwersytet Oxfordzki – ma w swoim herbie słowa wzięte z psalmu 27: *Dominus illuminatio mea* [Pan moim światłem]. Studenci i profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego od wieków pochylają głowy pod napisem umieszczonym nad wejściem do Collegium Maius: *Plus ratio quam vis* [Rozum znaczy więcej niż siła]. Ta mądrość, zaczerpnięta z pism rzymskiego elegika Korneliusza Gallusa, przypomina, że to rozum właśnie jest najlepszym narzędziem do rozwiązywania konfliktów i pokonywania trudności. Gdybyśmy jeszcze z Europy przenieśli się do Stanów Zjednoczonych, zauważylibyśmy, nie bez pewnego zdziwienia, że sytuacja wygląda podobnie, a nawet, można powiedzieć, występuje w większym natężeniu. Budynek stanowe, rządowe, biblioteki, siedziba Kongresu – opatrzone są łacińskimi napisami. Nawet na rewersach monet możemy przeczytać motto – sedno dumy Amerykanów: *E pluribus unum* [Jedność z wielości]. Jeśli przyjrzeć się bliżej temu zjawisku napisów, można zauważyć, że: po pierwsze – było ono niemal powszechne, po drugie – źródłem cytatów są trzy wielkie filary naszej kultury: tradycja grecka, rzymska i Biblia, i – po trzecie – językiem owych przedziwnych graffiti jest łacina. Czyżby nie można było tych trudnych do zapamiętania zdań i sentencji napisać w zrozumiałym dla każdego języku ojczystym? Wydaje się jednak, że skoro te napisy są cytatami z naszego depozytu kulturowego, to właśnie dlatego zostały zapisane i przekazane w języku, który chroni ów depozyt przed zmiennością. Języki żywe bowiem, przy pomocy których komunikujemy się na co dzień, podlegają przeobrażeniom. Niezastąpioność łaciny wiąże się więc z jej ponadczasowym charakterem, ponieważ pomaga ona w przekazie i zrozumieniu tego, co trwałe, zasadnicze i niezmiennie – a więc wartości i zasad postępowania. Tłumaczenie i komentowanie łacińskich sentencji i poszukiwanie znaczenia przekazu zawartego w łacińskich maksymach to świetny materiał edukacyjny, który można wykorzystać w szkole nie tylko na lekcjach łaciny.

Czytanie interdyscyplinarne

W pracy nad lekturami nauczyciel łaciny może wspierać polonistę. Gdyby mogli wspólnie popatrzeć np. na *Treny* Jana Kochanowskiego (1980:567), to znajomość łaciny i wiedza o antyku w istotny sposób pomogłyby zrozumieć, na czym polega niezwykłość tego cyklu utworów. W *Trenie VIII* poeta ukazuje ogrom straty, jaką jest śmierć córki. Czytamy słowa:

Pełno nas, a jakoby nikogo nie było:

Jedną maluczką duszą tak wiele ubyło.

Jak podkreślają badacze spuścizny Kochanowskiego, *Treny* budziły wielkie zainteresowanie wśród współczesnych. Były czytane i komentowane, mimo że taka bezpośrednia uczuciowość wobec dziecka nie mieściła się w ówczesnym modelu poezji. Jeśli w pracy nad tekstem wykorzystamy łaciński ślad – doprowadzi on nas do Cyserona. Kiedy ten słynny Rzymianin stracił ukochaną córkę, usunął się z życia publicznego, próbując znaleźć pociechę w filozofii. Otrzymał wtedy list od jednego z przyjaciół, z pocieszeniem i zachętą powrotu do Rzymu, w którym pada pytanie: *In unius mulierculae animula si iactura facta est tanto opere commoveris?* [Czy aż tak bardzo porusza cię strata jednej małej duszyczki kobiecej?] I oto właśnie w *Trenie VIII* znajdujemy odpowiedź na pytanie postawione ok. 44 r. p.n.e. – Tak! *Jedną maluczką duszą tak wiele ubyło.*

Czytanie interdyscyplinarne pozwala w tym przypadku zrozumieć istotę poezji renesansowej. Pokazuje, jak głęboko powiązana jest ona z antykiem, i czym w istocie jest humanizm. Jest wiele lektur szkolnych, nad którymi mogliby razem pracować polonista i nauczyciel łaciny. Taka współpraca otwiera pole do wielu pomysłów, choćby do ćwiczeń w pisaniu, do różnorodnych projektów międzyprzedmiotowych czy popisów retorycznych por. powiązania *Trenów* z biografią Cyserona po stracie córki oraz korespondencję Serwiusza Sulpicjusza, której ślady znajdujemy w *Trenie VIII*, na co zwracał uwagę wielokrotnie prof. J. Axer m. in. w komentarzu do *Trenów* (Kochanowski 1983).

Jeśli chcemy zapoznać się z wspólną dla Europy tradycją językową, płynnie i logicznie wypowiadać się nie tylko w obcym, ale przede wszystkim w ojczystym języku, samodzielnie poszukiwać znaczeń, pojęć, terminów czy zwrotów oraz umiejętnie je wyjaśniać – powinniśmy przynajmniej trochę znać łacinę. Czas spędzony nad pracą z tekstem łacińskim nie idzie na marne. Wiedzą o tym dobrze nauczyciele łaciny. Kiedy bliżej przyjrzeć się znaczeniu często używanych słów i terminów, np. *palmtop*, *bilateralny*, *integracja*, może się okazać, że łacina

Łacina rozumiana w kontekście *latinitas* jest dzisiaj czymś w rodzaju biletu – zintegrowanym urządzeniem, dzięki któremu poznajemy tajemniczy szyfr kultury.

oraz greka stanowią klucz otwierający nam nie tylko właściwe znaczenie pojęć, ale i odsłaniający przed nami cały tajemniczy świat, który w tych pojęciach jest zamknięty. Dwa greckie słowa – *παλαμη* (*palame*) – dłoń i *τοπος* (*topos*) – miejsce – opisują, czym jest mały komputer osobisty – to komputer (słowo pochodzenia łacińskiego!), który możemy rozłożyć na dłoni. Terminu *bilateralny* używa się w polityce, szczególnie kiedy mówi się o zawieraniu umów międzynarodowych oraz o kontaktach między dwoma państwami. Podkreśla się wtedy, że zawierana umowa czy układ akceptowane są przez każdą z dwu stron. Skoro się umówiliśmy, zgadzamy się na to, że dwie strony łączą się jakby w jedną całość. Tak jak dwa boki jednego ciała czy też dwie strony, czy flanki lub dwa brzegi jednej rzeki. *Latus* (*gen. lateris*) – to łacińskie słowo oznacza brzeg, stronę, zaś *bis* (*gr. δις*) – jest liczebnikiem podziałowym oznaczającym dwa razy, podwójnie.

Modne i często używane słowo *integracja* jest również pochodzenia łacińskiego. Trzy formy: *integratio* – odnowienie, *integrare* – przywrócić do dawnego, dobrego, pierwotnego stanu, *integer* – nieskażony, nietknięty, nienaruszony – składają się na właściwe rozumienie terminu *integracja*. Szukając go w słownikach czy encyklopediach, przekonamy się, że bez odwołania do znaczenia łacińskiego trudno zrozumieć, o co chodzi. Czytamy bowiem o: integracji europejskiej, integracji społecznej i edukacyjnej, imprezach integracyjnych, integracji w zarządzaniu. Jak zatem rozumieć jedno słowo *integracja*? Kiedy sięgniemy do łacińskich korzeni, będzie nam łatwiej zrozumieć, że owa popularna *integracja* to nic innego, jak zgodne współżycie wielu różnych ludzi na wielkim obszarze, których łączy wspólna zwierchność, prawo, język urzędowy (*lingua communis*), ale z zachowaniem własnej odrębności.

Przykładów, dla których łacina stanowi klucz otwierający szczyf kultury, jest wiele. Choćby w odbiorze przekazu zawartego w pamiątkach zgromadzonych w muzeach. W Polsce dobitnym tego przykładem jest choćby rozumienie dziedzictwa pozostawionego przez Jana III Sobieskiego w Wilanowie.

Niezwykłą przygodą, również dzięki łacinie, staje się interdyscyplinarne i równoległe czytanie różnych tekstów kultury: dzieł literackich, np. średniowiecznego tekstu łacińskiego *Requiem* Tomasza z Celano, muzycznych, np. wielkiej mszy żałobnej – *Requiem d-moll* A. Mozarta oraz malarskich, np. *Sądu Ostatecznego* H. Memlinga. Jest naprawdę wiele takich sytuacji edukacyjnych, kiedy nauczyciele różnych dziedzin, dzięki wzajemnej współpracy i wsparciu nauczyciela łaciny, mogą pomagać uczniom w odkrywaniu zupełnie nowych, nieznanych jeszcze obszarów. Oczywiście pod warunkiem, że w ogóle istnieje w szkole możliwość realizacji takich przedsięwzięć.

Jednym ze sposobów zastosowania łaciny w edukacji jest kształcenie w duchu *artes liberales*. W Polsce bardziej znane jest ono na poziomie uniwersyteckim, ale zdarzają się też przykłady zastosowania takich rozwiązań w szkole. Jednym z przykładów jest tu program kształcenia humanistycznego przyjęty w szkole, w której pracuję: w Liceum dla Dziewcząt *Strumienie* Stowarzyszenia Sternik. Program opracowany jako połączenie trzech przedmiotów w jeden blok i nazwany *Kultura i tradycja: z języka polskiego – program Dziedzictwo języka i literatury, z wiedzy o kulturze – Jak czytać dzieło sztuki?* oraz z języka łacińskiego – *Ad fontes*. Połączone w jeden zestaw programy, napisane przez zespół nauczycieli, zawierają wzajemnie powiązane i uzupełniające się treści. Dają one możliwość nie tylko przygotowania uczennic do świadomego odbioru depozytu kulturowego oraz do aktywnego w nim uczestnictwa, ale też do studiowania, a w przyszłości do odnalezienia się na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Wbrew pozorom, zamykanie się w wąskich granicach specjalizacji może być niebezpieczne, a kształcenie klasyczne pozwala łączyć różne dziedziny wiedzy i, co bardzo ważne, umożliwia też pracę nad charakterem. Tam, gdzie łacina jest jeszcze doceniana jako narzędzie, które uczy myśleć, wypowiadać się i pisać, panuje przekonanie, że komuś, kto przeszedł kurs łaciny i tłumaczył z powodzeniem Cycerona, można bez obawy powierzyć odpowiedzialne stanowisko.

A zatem skoro tak się rzeczy mają – *quae cum ita sint* – jak by to powiedział Cyceron – wydaje się, że dzisiaj każdy z nas powinien sobie odpowiedzieć na pytanie o sens zdobywania

wiedzy o własnych korzeniach, a więc również o sens nauki łaciny w szkole. Tę myśl pięknie we wspomnieniach o własnym nauczycielu wyraził cytowany już Zbigniew Herbert (2000:169):

Powiedział, że nie będzie nas zachęcał do nauki, liczy tylko na nasz rozsądek i poczucie odpowiedzialności, bo w końcu młodzieńcy rzymscy w naszym wieku przywdziewali toż samą i gotowali się do rządzenia największym imperium świata. Potem, ni stąd ni zowąd, zaczął rysować na tablicy plan Forum Romanum (...) W naszych zeszytach kopiowaliśmy posłusznie plan Forum, niewiele z tego rozumiejąc. Objaśnienia miały nastąpić później. Na razie nasz profesor zadowolili się uwagą: „Być może przyjeździe kiedyś do Rzymu w orszaku prokonsula. Powinniście zatem poznać główne budowle Wiecznego Miasta. Nie chcę, żebyście się pętali po stolicy cesarów jak nieokrzesani barbarzyńcy”.

Autorka tekstu prezentuje również dwa scenariusze lekcji, które są do pobrania w wersji elektronicznej pisma na stronie: www.jows.pl



Scenariusz 1

Lingua communis – europejska wspólnota językowa



Scenariusz 2

Gerundium w zdaniu łacińskim

Bibliografia

- Cicero, M.T. *Ad Familiares*. Lib. IV, V. Scr. Athenis mense Aprili a.u.c. 709. Servius Ciceronis. [online] [dostęp 20.06.2014] <<http://www.thelatinlibrary.com/cicero/fam4.shtml>>.
- Herbert, Z.(2000) *Labirynt nad morzem*. Kraków: Fundacja Zeszytów Literackich.
- Kochanowski, J. (1980) *Dzieła polskie*. J. Krzyżanowski (red.). Warszawa: PIW.
- Kruczkiewicz, B. (red.) (1925) *Słownik łacińsko-polski*. Lwów/Warszawa: Książnica/Atlas.
- Liddell, H.G., Scott, R. (1978) *An Intermediate Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press.
- *Łacina w Polsce i na świecie dane statystyczne* [online] [dostęp 20.06.2014] <http://www.traditio-europae.org/Dzialalnosc_Fundacji/Polska_w_Europie_-_Łacina_w_szkole_dane_statystyczne.html>.

Barbara Strycharczyk

Absolwentka filologii polskiej i filologii klasycznej Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje jako nauczycielka języka łacińskiego i kultury antycznej w Liceum dla Dziewcząt *Strumienie* w Józefowie k. Otwocka. Jest autorką programów do języka łacińskiego, greckiego i kultury antycznej.



Polska w Europie – łacina w szkole

Rafał Toczko

W porównaniu z większością krajów Europy Zachodniej w Polsce języka łacińskiego uczy się bardzo niewielu uczniów. Tymczasem istnieją bardzo pragmatyczne argumenty, poparte badaniami, które pokazują, że nauka łaciny niesie ze sobą wiele, czasem nieoczywistych, korzyści. Powinniśmy zatem przemyśleć miejsce łaciny w polskim systemie edukacyjnym.



Jednym ze sposobów na zwrócenie uwagi na wartość nauczania języka łacińskiego w polskich szkołach jest akcja społeczna *Polska w Europie – łacina w szkole*. Bezpośrednim powodem rozpoczęcia akcji była decyzja rektorów uczelni wyższych zrzeszonych w KRASP, którzy rekomendowali MEN na początku 2011 r. zlikwidowanie egzaminów maturalnych z języka łacińskiego, filozofii, historii sztuki, historii

muzyki i wiedzy o tańcu. W oczywisty sposób doprowadziłoby to do dalszego pogarszania się pozycji języka łacińskiego w polskich szkołach. Środowisko łacinników skupionych wokół Fundacji „Traditio Europae” podjęło szereg działań, które mają przyczynić się do zmiany postrzegania tego języka w Polsce.

Nagłośnienie problemu rozpoczęło się od zebrania, pod petycją skierowaną do ówczesnej minister edukacji narodowej

Katarzyny Hall, podpisów prawie stu trzydziestu wybitnych przedstawicieli nauki polskiej, w tym także autorytetów z dziedzin technicznych i medycznych. Postulowaliśmy w tej petycji wprowadzenie łaciny do nowej podstawy programowej dla gimnazjum, ocalenie łaciny jako przedmiotu maturalnego oraz informowaliśmy, że nowa podstawa programowa dla liceum *de facto* jeszcze opóźni rozpoczęcie nauki języka łacińskiego o rok. Argumenty, które, w nowym opracowaniu, przedstawiam poniżej, odwoływały się do korzyści płynących z nauki języka łacińskiego i do statystyk dowodzących, że w Europie Zachodniej nauka łaciny jest o wiele bardziej dostępna, a co za tym idzie, bardziej popularna wśród uczniów szkół ogólnokształcących drugiego i trzeciego poziomu edukacyjnego. Równocześnie w czerwcu 2011 r. uruchomiliśmy facebookową stronę akcji, która funkcjonuje do dziś (<https://www.facebook.com/lacinaw Szkole>).

Omawiana akcja spotkała się z bardzo przychylnym przyjęciem mediów ogólnopolskich, które podjęły temat nauczania łaciny w polskich szkołach (por. Pezda 2011, Sosnowski 2011). Minister Katarzyna Hall jeszcze w czerwcu 2011 r. spotkała się z przedstawicielami fundacji: prof. Agnieszką Dziubą z KUL oraz dr Barbarą Bibik z UMK i piszącym te słowa. Pani minister zapewniła o swojej dobrej woli, a zarazem stwierdziła, że niemożliwy do zrealizowania jest jeden z naszych postulatów, czyli wprowadzenie łaciny do nowej podstawy programowej dla gimnazjów, natomiast prace nad nowym egzaminem maturalnym miały jeszcze potrwać. Petycja została oficjalnie wysłana do MEN w grudniu 2011 r., a w lutym 2012 r. otrzymaliśmy odpowiedź, która potwierdzała słowa minister Katarzyny Hall. W sierpniu 2012 r. MEN zdecydowało, że język łaciński i kultura antyczna pozostanie przedmiotem maturalnym (MEN 2012). Jednak od tego czasu wbrew połowicznemu sukcesowi, sytuacja łaciny w polskich szkołach pogorszyła się.

Opisując sytuację nauczania łaciny w Polsce AD 2014, mogę bez przesady stwierdzić, że tak źle jeszcze nigdy nie było. Ale celem tego tekstu nie jest wzruszanie, czy, irytowanie czytelników. Rozpoczęta w 2011 r., przez filologów klasycznych akcja *Polska w Europie – łacina w szkole* ma na celu pokazanie, że na tle większości krajów Europy Zachodniej w Polsce wielokrotnie mniej uczniów ma kontakt z językiem łacińskim. Ci, którzy go mają zaczynają jego naukę później niż ich rówieśnicy w innych krajach. Liczba uczących się łaciny w Polsce w ostatnich latach drastycznie spada. Jesteśmy przekonani, że istnieją ważne powody, by tę tendencję zahamować, a nawet odwrócić.

Łacina w Europie

Bombardowani mnóstwem różnorodnych informacji, goniąc za lepszą płacą, podnosząc swoje kwalifikacje, po prostu ciężko pracując, często nie mamy czasu i możliwości, żeby spojrzeć na nauczanie łaciny w szerszym, europejskim kontekście. W naszych sądach uwzględniamy często stereotypy, emocje, przesady typu: *Nigdy nie uczyłam się łaciny, a bez problemu ogarnęłam francuski. Miałam łacinę ze strasznie nudną nauczycielką – nic mi to nie dało.* Oczywiście, wśród łacinników zdarzają się źli nauczyciele, a aby nauczyć się języków nowożytnych, nie trzeba znać łaciny. W kampanii promującej nauczanie łaciny staramy się natomiast pokazać, że w Europie Zachodniej przeważają społeczeństwa, które widzą wartość w nauczaniu tego przedmiotu, a przejawia się to w liczbie uczniów, którzy ten język poznają. Przedstawiam tutaj zebrane przez siebie nowe¹ dane statystyczne, które dowodzą tej tezy w sposób wyrazisty i jasny.

W Niemczech w roku szkolnym 2002/2003 łaciny uczyło się 654 016 osób, czyli 6,7 proc. wszystkich uczniów, w 2012/2013 już 740 302, a zatem 8,7 proc. (Malecki 2014). W Polsce było to w roku 2010/2011 0,6 proc., a w 2013/2014 – 0,4 proc. Można na kwestię popularności łaciny spojrzeć także, porównując liczbę uczących się tego języka w niemieckich ponadpodstawowych szkołach ogólnokształcących, tj. gimnazjach pierwszego i drugiego stopnia, z ogólną liczbą gimnazjalistów. W roku 2002/2003 było to 28,1 proc. uczniów, w 2011/2012 – 31,8 proc. (Merkler i Meurer 2013). W Polsce, biorąc pod uwagę jedynie populację licealistów, było to w roku 2010/2011 5,7 proc., w 2013/2014 – 2,9 proc., zaś uwzględniając licealistów i gimnazjalistów, w 2013/2014 roku łaciny uczyło się 1,2 proc. uczniów tych szkół. O ile w Niemczech liczba ta się zwiększyła, to w Polsce zmalała (dane z Polski z lat 2010–2014 pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html>).

W Austrii, według ostatnich dostępnych danych statystycznych (Statistik Austria 2014), zebranych na koniec roku szkolnego 2011/2012, na 196 031 uczniów szkół średnich ogólnokształcących (AHS-Unter- i Oberstufe) 62 613 uczyło się łaciny (co stanowi 34,2 proc.), a 1083 uczniów zgłębiało

¹ Pierwszą wersję tych danych, dziś nieaktualną, opublikowałem razem z Barbarą Bibik i Damianem Jasińskim na http://www.traditio-europae.org/Dzialalnosc_Fundacji/Polska_w_Europie_-_Lacina_w_szkole_dane_statystyczne.html [online] [dostęp 5.07.2014]. Poszukiwałem danych ze wszystkich krajów europejskich. Publikuję tu statystyki jedynie z tych, do których udało mi się dotrzeć. Mamy więc do czynienia z wyborem, ale nie tendencyjnym.

starogrecki. Dla porównania: 10 lat wcześniej łaciny uczyło się w Austrii ok. 53 tys. osób i tylko częściowo tłumaczy to fakt, że liczba uczniów zwiększyła się w tym czasie ze 183 tys. do 196 tys. (Mehr Schüller 2014), bowiem wzrost dotyczy także odsetka tych uczniów, którzy uczą się łaciny – wzrósł on z 29 proc. do 32 proc.

W belgijskiej Flandrii, w roku szkolnym 2012/2013 w ponadpodstawowych szkołach ogólnokształcących łaciny oraz łaciny i greki uczyło się w sumie 22,7 proc. uczniów w tzw. pierwszym cyklu (czyli w dwóch pierwszych latach nauki w szkole średniej pomiędzy 12. a 14. rokiem życia), a w następnych czterech latach (w cyklu drugim i trzecim) – 23,9 proc. uczniów (Statistisch jaarboek 2012/2013), w porównaniu do odpowiednio 22,7 proc. i 25,2 proc. w roku 2002/2003 (Statistisch jaarboek 2002/2003). A zatem w pierwszym cyklu, w ciągu 11 lat, liczba uczniów poznających języki klasyczne w stosunku do ogółu uczniów szkół średnich ogólnokształcących nie zmieniła się, a w cyklu drugim i trzecim nieznacznie spadła (o 1,3 proc.).

We Francji w ogólnokształcących szkołach ponadpodstawowych dane z ostatnich 11 lat pokazują (Ministère de l'Éducation Nationale 2013), że w 2002 i 2012 r. 17,1 proc. uczniów szkół prywatnych uczyło się łaciny. Jeśli chodzi o szkoły publiczne – to w roku 2002 odsetek uczniów uczących się łaciny wynosił 12,8 proc., a w 2012 – 12 proc. W sumie w 2012 r. uczyło się łaciny 13,1 proc., tj. ponad 500 tys., uczniów, a greki 1 proc., czyli 34 tys. uczniów wszystkich ponadpodstawowych szkół ogólnokształcących.

We Włoszech, w wyniku reform minister Mariastelli Gelmini, od 2010 r. zmniejszyła się liczba godzin łaciny w niektórych typach szkół, powstały też nowe rodzaje szkół, w których nauka łaciny w ogóle nie jest proponowana (Ministero dell'Istruzione 2010). Żeby jednak zobrazować ten spadek nieznanym włoskiego modelu kształcenia, powiedzmy, że w najpopularniejszym typie szkół, mianowicie *liceo scientifico*, przed reformami uczeń poznawał łacinę średnio przez 4 godziny tygodniowo przez 5 lat. Teraz ma średnio 3 godziny łaciny na tydzień przez 5 lat. To nadal więcej godzin niż w jakiegokolwiek szkole w Polsce. Od 2010 r. łacina jest przedmiotem obowiązkowym w czterech typach szkół: *liceo classico*, *liceo linguistico*, *liceo scientifico* oraz *liceo delle scienze humane*. W roku szkolnym 2011/2012 do tych czterech typów liceów dostało się w sumie 37,4 proc. całego rocznika, a do szkół ogólnokształcących w sumie 49,2 proc.,

zatem łaciny uczyło się 76 proc. spośród uczniów pierwszych klas ponadpodstawowych szkół ogólnokształcących drugiego stopnia we Włoszech, a wśród nich przeważali ci, którzy będą poznawali łacinę w cyklu 5-letnim.

Bardzo wymowne są tutaj dwa fakty. Po pierwsze, w Europie Zachodniej uczniowie rozpoczynają naukę łaciny zazwyczaj w wieku 11-13 lat, a więc o 3-4 lata wcześniej niż w Polsce. Po drugie, w ogólnokształcących szkołach ponadpodstawowych w większości krajów Europy Zachodniej mniej więcej co piąty uczeń ma kontakt z łaciną, zaś w Polsce, w gimnazjach, jeden na tysiąc, w liceach – co trzydziesty.

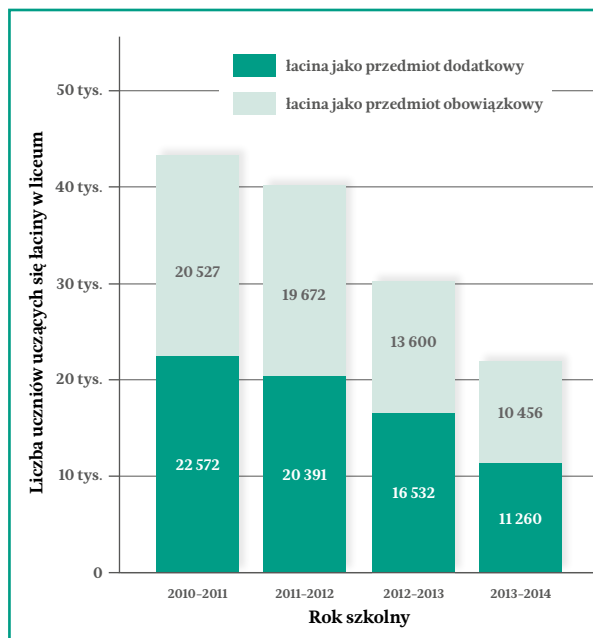
Ważne jest też i to, że uczniowie uczęszczający do szkół ogólnokształcących w Europie Zachodniej uczą się łaciny w większym wymiarze godzin niż w Polsce. W Bawarii można wybrać łacinę jako pierwszy język obcy – wówczas nauka trwa od 11. roku życia aż do matury, w wymiarze 864 godzin. Dla porównania: nauce języka niemieckiego poświęca się 900 godzin szkolnych.

Oczywiście, można zauważyć, że Polska w badaniach PISA wypada lepiej niż Niemcy czy Belgia. Pamiętajmy jednak o tym, o czym milczą nasze media i liczni specjaliści – że w naszych szkołach jest wielokrotnie mniej uczniów, dla których język urzędowy nie jest językiem pierwszym (por. Spiegelhalter 2013).

Łacina w Polsce

Akcja *Polska w Europie – łacina w szkole* miała jednoznacznie pokazać, że pod względem liczby osób uczących się łaciny Polska odstaje od większości krajów europejskich. Jakkolwiek celem systemu edukacji jest z pewnością zapewnienie uczniom perspektyw zdobycia ciekawej i dobrze płatnej pracy, a przedsiębiorstwom prywatnym i państwowym – dobrze wykwalifikowanych pracowników, w Polsce, zwłaszcza ostatnimi czasy, nader rzadko dostrzegamy, że nie jest to cel jedyny ani nawet podstawowy. W naszej akcji nie chcieliśmy i nie chcemy rozpoczynać męczącej dyskusji na temat tego, komu dziś potrzebne jest wykształcenie ogólne, co to jest kanon i dlaczego język łaciński zachwycać powinien. Staramy się jednak dowodzić, że tego celu nie realizuje się w krajach europejskich, rugując ze szkół naukę łaciny czy greki. Bezrobocie w Niemczech jest prawie trzykrotnie niższe niż w Polsce, chociaż łaciny uczy się tam dwadzieścia jeden razy więcej uczniów. Nie sugerujemy, że istnieje korelacja między poziomem bezrobocia a liczbą uczniów uczących się łaciny,

wręcz przeciwnie – jesteśmy absolutnie pewni, że bezrobocia nie likwiduje się poprzez zabieranie uczniom możliwości poznawania języka Rzymian, który był też językiem polskich elit przez kilka długich wieków.

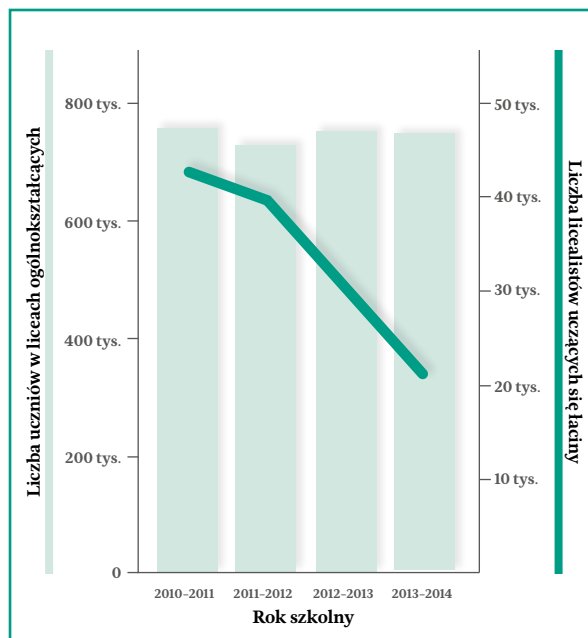


Wykres 1. Liczba uczniów uczących się łaciny w Polsce latach 2010-2014. Źródło: System Informacji Oświatowej

Gimnazjum polskie to dla łaciny właściwie *terra incognita*. W roku szkolnym 2010/2011 w polskich gimnazjach łaciny uczyło się 1480 uczniów, rok później 2664, w roku 2012/2013 – 1492, a w minionym roku szkolnym – 1114. Trudno mówić w tym okresie o wyraźnej tendencji spadkowej w zainteresowaniu gimnazjalistów językiem łacińskim. Z szacunków Polskiego Towarzystwa Filologicznego wynika, że łacina jest najczęściej oferowana w szkołach katolickich. Biorąc pod uwagę populację uczniów w gimnazjach, liczba gimnazjalistów uczących się łaciny oscyluje wokół 0,01 proc., czyli jednej dziesiątej promila.

Natomiast tendencje spadkowe w liczbie uczniów uczących się łaciny w liceach są bardzo wyraźne. Według danych GUS i SIO, w liceach łacina jest oferowana zarówno jako przedmiot obowiązkowy, jak i jako dodatkowy. Dokładne dane dla jednej i drugiej grupy mamy jedynie z ostatnich czterech lat (Wykres 1.) Co się tyczy łaciny uczoney obowiązkowo, można znaleźć także dane sprzed 11 lat, co pozwala na przedstawienie statystyk podobnych jak w przypadku krajów zachodnich. W roku 2003/2004 łaciny jako przedmiotu

obowiązkowego uczyło się 44 580 licealistów (MEN 2005). Natomiast w roku 2013/2014 już tylko 11 260. Uwzględniając zmiany demograficzne jest to i tak bardzo wyraźny spadek uczących się tego języka.



Wykres 2. Liczba licealistów uczących się łaciny w Polsce w stosunku do ogółu licealistów. Źródło: System Informacji Oświatowej

Wykres 2. ilustruje trzy istotne obserwacje. Po pierwsze, wprowadzenie nowej podstawy programowej wpłynęło na drastyczne zmniejszenie się liczby licealistów poznających łacinę. Rok szkolny 2011/2012 przyniósł zmianę w postaci zmniejszenia się tej liczby o 7 proc. w stosunku do roku poprzedniego, w następnym liczba ta spadła o kolejne 25 proc. w stosunku do roku poprzedniego, a w roku 2013/2014 zanotowaliśmy 28-procentową stratę. Druga, bardzo istotna obserwacja to, że nie istnieje żaden związek pomiędzy zmniejszaniem się liczby licealistów uczących się języka łacińskiego a liczbą uczniów w liceach. Ta druga liczba pozostaje prawie niezmienna od czterech lat. Niż demograficzny w ostatnich czterech latach niemal nie dotknął liceów. Po trzecie, odsetek licealistów poznających łacinę odbiega jeszcze bardziej od norm zachodnioeuropejskich. W roku 2010/2011, na 754 826 licealistów, łaciny uczyło się 43 099, a więc 5,7 proc., w 2013/2014 na 744 782 uczniów – tajniki łaciny zgłębiało tylko 21 716, a zatem 2,9 proc. wszystkich uczniów liceów.

Łacina w głowie

Wiele osób znających łącinę mówi: *Łacina wprowadza w głowie porządek. Łacina uczy logicznego myślenia. Łacina pomaga uczyć się innych języków. Łacina...* Krytyk odpowie: nauka innych języków spełnia wszystkie te kryteria. W naszej akcji poprosiliśmy o stworzenie sloganów promujących naukę łaciny osoby z różnych środowisk, np. pisarzy: Jacka Bocheńskiego i Marka Krajewskiego, profesorów medycyny: Andrzeja Szczeklika i Andrzeja Trzebskiego, oraz językoznawcę, prof. Jana Miodka. W tym artykule nie chciałbym jednak epatować mocą ich autorytetów i siłą słowa, ale przede wszystkim odwoływać się do ustaleń naukowych.

Na początku naszej kampanii przetłumaczyliśmy obszernie fragmenty z kilku artykułów naukowych opisujących eksperymenty z wprowadzaniem łaciny w amerykańskich szkołach oraz ich efekty. Wprawdzie badania te zostały przeprowadzone dość dawno, w latach 70. i 80., ale wszystkie one dobitnie wykazywały, że istnieje statystycznie istotna różnica w umiejętności czytania i pisania (*literacy*) w języku ojczystym u tych dzieci, które uczyły się łaciny. Badania te pozwalały także wyciągnąć wniosek, że nauka łaciny w wyrażnie większym stopniu niż nauka innych języków obcych poprawiła tę umiejętność. Amerykańscy filologowie klasycy zbierają także dane dotyczące wyników osiągniętych przez uczniów w trakcie *Scholastic Assessment Test* (nieobligatoryjny ustandaryzowany test dla uczniów szkół średnich w USA), które jednoznacznie wskazują, że osoby uczące się języka łacińskiego w szkołach, zdają ten test w części poświęconej językowi angielskiemu lepiej niż uczniowie uczący się innych języków. A jeśli chodzi o wyniki z matematyki, ustępują jedynie uczniom wybierającym język chiński.

Przeprowadzona w Szwajcarii w 2008 r. kompleksowa ewaluacja nowego, wprowadzonego w 1995 r., systemu organizacji szkół ogólnokształcących, w powiązaniu z wynikami matur, również wykazała, że uczniowie, którzy uczyli się języków klasycznych (*Alte Sprachen*), wyraźnie lepiej radzili sobie na maturze z języka ojczystego. Uzyskiwali także o wiele lepsze wyniki z matematyki oraz biologii i chemii niż ich rówieśnicy, którzy uczyli się języków nowożytnych (Eberle i in. 2008).

Gwoli ścisłości trzeba dodać, że najbardziej podkreślana, zarówno przez internautów, jak i w czasie wielu dyskusji, zaleta uczenia się łaciny, czyli łatwiejsze przyswajanie innych języków obcych, zwłaszcza romańskich, została niedawno

podważona przez dwoje uczonych: Ludwiga Haaga i Elbeth Stern (Haag i Stern 2003). W 2000 r. sprawdzili oni, że grupa studentów z uniwersytetu w Norymberdze, która wcześniej uczyła się łaciny, napisała test końcowy z języka hiszpańskiego gorzej niż druga grupa studentów, która wcześniej poznała francuski. Należy jednak pamiętać, że badanie to nie zostało powtórzone, a wnioski sformułowano na podstawie jednego tylko testu tłumaczeniowego, dlatego na naukowo potwierdzoną ocenę przydatności nauczania łaciny w nauce innych języków należy jeszcze poczekać.

W 2010 r. brytyjska organizacja Friends of Classics zleciła niezależnej firmie zajmującej się ankietami i badaniem opinii przeprowadzenie badania pt. *Impact of Classics. Survey* (2010). W badaniu tym losowo wybranej próbie 2700 dorosłych mieszkańców Wielkiej Brytanii, którzy mieli kontakt z *Classics* na poziomie szkoły średniej lub wyższej, zadano szereg pytań dotyczących tej dziedziny wiedzy. Pytania miały na celu dokonanie oceny przydatności nauki łaciny, greki, kultury i historii starożytnej w ich życiu zawodowym, prywatnym, a także emocji związanych ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności w tej dziedzinie. Kwestionariusze zwróciło ponad 80 proc. ankietowanych. Zapytani, czy rekomendowaliby nauczanie łaciny i/lub greki we wszystkich typach szkół średnich, 83 proc. wyraziło silne poparcie dla takiego pomysłu, a 6 proc. było przeciw. Co ciekawe, aż 47 proc. kadry menedżerskiej i zarządzającej stwierdziło, że studiowanie *Classics* w jakiegokolwiek formie jest przydatne w ich pracy. Aż 81 proc. wszystkich zapytanych uznało kontakt z językami i kulturą antyczną za korzystny dla ogólnej jakości ich życia.

Redakcja „Frankfurter Allgemeine Zeitung” pytała w tym roku pracowników 30 działów HR największych niemieckich korporacji, jaki wpływ ma stopień z łaciny na proces rekrutacyjny w ich firmach. Odpowiedź odesłały 22 firmy, z których tylko potentat farmaceutyczny Bayer potwierdził, że znajomość łaciny służy jako jedno z kryteriów przy konkursach na niektóre stanowiska. Jednak wielu szefów działów HR przyznało, że dobra ocena z łaciny jest dla nich dowodem na to, że dana osoba przeszła dobrą szkołę myślenia. W związku z tym, ocena z łaciny odgrywa rolę pomocniczą w procesie rekrutacji (Bös 2010).

W akcji *Polska w Europie – łacina w szkole* staramy się także pokazać, że nauka języka łacińskiego i kultury antycznej nie zamyka drogi do sukcesu zawodowego. Joanne K. Rowling,

autorka serii książek o Harrym Potterze, studiowała języki romańskie i klasyczne na uniwersytecie w Exeter, magnat medialny Ted Turner jest absolwentem *Classics*, podobnie jak Jonathan Evans, szef MI5, czyli brytyjskiego kontrwywiadu. Zarówno Rowling (Rowling 2011), jak i Evans (Bloxham 2010) otwarcie mówią o korzyściach edukacji klasycznej.

Łacina uczona jest w nieco inny sposób niż wszystkie języki nowożytne i to daje jej pewną przewagę w rozwoju umiejętności czytania i pisania w języku ojczystym, którą potwierdza większość badań. Społeczeństwa Europy Zachodniej, świadome korzyści płynących z nauki łaciny, pozwalają wielu gimnazjalistom i licealistom uczyć się tego przedmiotu, a w ostatniej dekadzie zauważa się tam raczej wzrost niż spadek jego popularności. Świadczenia wielu ludzi, którzy nauczyli się łaciny, i są pewni, że im się ona przydaje, powinny być traktowane jako lepsze podstawy do wnioskowania niż uwagi osób, które się jej nie uczyły lub nie nauczyły i są niechętnie jej wprowadzeniu do szkół.

Informacje na temat badania *Polska w Europie – łacina w szkole* można znaleźć na stronie Fundacji „Traditio Europae”: <http://www.traditio-europae.org>.

Bibliografia

- Bloxham, A. (2010) MI5 Boss Attracted by “Intrigue” of I, Claudius [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://www.telegraph.co.uk/culture/culture-renews/8039653/MI5-boss-attracted-by-intrigue-of-I-Claudius.html>>
- Bös, N. (2010) Lateinkenntnisse Für die Schule, nicht fürs Leben. W: Frankfurter Allgemeine Zeitung, z dn. 24.06.2010 [online] [dostęp 5.07.2014] <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/lateinkenntnisse-fuer-die-schule-nicht-fuers-leben-1608741-p2.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2>
- Eberle F. I in. (2008) *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR) Phase II. Kurzbericht*. Zurich, 17-19 i 28. [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/evamar.html>>
- Haag, L., Stern, E. (2003) In Search of the Benefits of Learning Latin. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 95, 174-8.
- Impact of Classics. Survey* (2010) [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://www.friends-classics.demon.co.uk/survey.pdf>>
- Malecki A. i in. (2014) *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden, Statistisches Bundesamt, 20-21. [online] [dostęp 5.07.2014] <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuerenSchulenBlick0110018149004.pdf?__blob=publicationFile>
- Mehr Schüler lernen Spanisch und Latein* (2014) W: derstandard.at [wpis z 4.10.2014] [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://derstandard.at/1389859255543/Mehr-Schueler-lernen-Spanisch-und-Latein>>
- MEN (2005) *Raport Krajowy. Edukacja językowa w Polsce*. Warszawa. [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://prohumanum.org/wp-content/uploads/2008/03/raport-men-jezyki.pdf>>
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (DzU 2012 poz. 977).
- Merkler, A., Meurer, H.D. (2013) Bericht Zur Lage Des Altsprachlichen Unterrichts in Der Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2011/2012. W: „Forum Classicum”, nr 3, 188-96. [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC2013-3.pdf>>
- Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*: (RERS 2013). Paris, 130-131. [online] [dostęp 5.07.2014] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010) *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*. Roma. [online] [dostęp 5.07.2014] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Servizio Statistico (2010) *Focus in breve Sulla scuola: Le iscrizioni alla nuova scuola superiore A.S. 2010/2011*. Roma. [online] [dostęp 5.07.2014] <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1368912cb-f421-4284-b45f-46b3520612f9/Nota_iscrizioni_4-maggio_new.pdf>
- Liceo scientifico* [hasło encyklopedyczne] [online] [dostęp 5.07.2014] <http://it.wikipedia.org/wiki/Liceo_scientifico>
- Pezda, A. (2011) Quo vadis, Polonia? W: „Gazeta Wyborcza”, z dn. 8.06.2011.
- Rowling, J.K. (2011) *J.K. Rowling Speaks at Harvard Commencement* [plik wideo] [online] [dostęp 5.07.2014] <<https://www.youtube.com/watch?v=wHGqp8lz36c>>
- Sosnowski, K., (2011) Łacina uczy logicznego myślenia. Rozmowa z dr. Krzysztofem Rzepkowskim i dr. Rafałem Toczka. *Klub Trójki*. Program 3. Polskiego Radia. [audycja radiowa] [7.06.2011] [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/381891.Lacina-uczy-logicznego-myslenia>>
- Spiegelhalter, D., (2013) *Why Learning Lessons from PISA Is as Hard as Predicting Who Will Win a Football Match* [blog] [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://educationmediacentre.org/blog/warning-learning-lessons-from-pisa-is-as-hard-as-winning-a-football-match>>
- Statistik Austria (2014) *Bildung in Zahlen 2012/13 – Tabellenband*. Wien, 265. [online] [dostęp 5.07.2014] <http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html>
- Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs – schooljaar 2002-2003*, 132-177. [online] [dostęp 5.07.2014] <<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistiek/2002-2003/jb0203/jb-1hdst412.pdf>>
- Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs – schooljaar 2012-2013*, 98-117. [online] [dostęp 5.07.2014] <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistiek/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/pdf-files_1213/97-118.pdf>

dr Rafał Toczko

Filolog klasyczny i historyk filozofii z UMK w Toruniu. Stypendysta Rządu Włoskiego, Fundacji im. Lanckorońskich z Brzezia oraz International Association for Patristic Studies; sekretarz Fundacji „Traditio Europae”; współtwórca akcji *Polska w Europie – łacina w szkole*.



Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty). Uwaga – słownictwo!

Monika Cichmińska

Trzeci tekst omawiający sprawdzian szóstoklasisty dotyczy kompetencji leksykalnej. Przyjrzyjmy się, jak jest ona testowana w sprawdzianie, oraz jak ją rozwijać, pielęgnować i ćwiczyć – nie tylko pod kątem testu.

W dwóch poprzednich tekstach z serii poświęconej sprawdzianowi szóstoklasisty postawiliśmy dwie tezy. Po pierwsze: można i warto nauczać języka obcego w codziennej pracy z uczniami w taki sposób, by jednocześnie przygotować dzieci do sprawdzianu; a po drugie: nauka języka obcego może się też stać nauką umiejętności życiowych (na przykład sprawności czytania i słuchania w ogóle). W odniesieniu do kompetencji leksykalnej pierwsza teza jest również prawdziwa: o ile można wyćwiczyć z uczniami pewne typy zadań egzaminacyjnych ze słuchania i czytania i trenować różne umiejętności, o tyle słownictwa nauczać tak się nie da. Uczniowie albo znają dane słowo, kolokację lub wyrażenie, albo nie, niezależnie od tego, w jakim typie zadania się ono pojawia. Można więc powiedzieć, że praca nad kompetencją leksykalną nigdy się nie kończy: niezależnie od tego, nad czym pracujemy w klasie, uczniowie zawsze mają do czynienia ze słownictwem (i gramatyką) – niezależnie od tego, czy lekcja poświęcona jest czytaniu i analizie tekstu, słuchaniu dialogu, czy tworzeniu dialogu w parach.

Jeżeli chodzi o tezę drugą, odpowiedź wydaje się nieco mniej oczywista. Czy nauka słownictwa może stać się umiejętnością życiową? Moim zdaniem, jest to możliwe – zależy to jednak od definicji kompetencji leksykalnej i naszego podejścia do jej rozwoju.

Kompetencja leksykalna

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Rada Europy 2003) wśród kompetencji językowych wymienia się kompetencję leksykalną, która pozwala na posługiwanie się systemem słownictwa, oraz kompetencję semantyczną, umożliwiającą rozumienie i wyrażanie różnych znaczeń. Jak zauważa Andrukowicz (2001), obie te kompetencje są ze sobą ściśle powiązane – nie wystarczy bowiem znać dane słowo, jego pisownię i wymowę; trzeba też wiedzieć, jak używać słów zgodnie z ich znaczeniem, w określonych sytuacjach i kontekstach, tak aby inni użytkownicy danego języka obcego mogli zrozumieć, co chcemy im przekazać.

Co to bowiem znaczy, że uczeń zna dane słowo? Uczniowie często posłusznie kiwają głowami, gdy zapytamy ich, co oznacza słowo *get* w języku angielskim, ale ich wiedza jest często ograniczona – przynajmniej na początkowych etapach nauki języka angielskiego – do podstawowego znaczenia tego słowa w języku angielskim, jego ekwiwalentu w języku polskim, jego wymowy (w miarę poprawnej), pisowni oraz tego, jaką częścią mowy ono jest. Znajomość słowa to jednak coś więcej: to również znajomość jego konotacji, częstotliwości występowania i użycia, najczęściej używanych kolokacji i związków frazeologicznych, których jest członem, wieloznaczności, jaką dane słowo reprezentuje itd.

Pomimo intuicyjnego przekonania o znaczeniu słownictwa w nauczaniu języków obcych, poświęcało mu się i nadal poświęca (przynajmniej w większości podręczników) dużo mniej uwagi niż innym aspektom znajomości języków obcych, szczególnie gramatyce (Folse 2004). Pojawiają się oczywiście głosy, które nawołują do tego, by to właśnie słownictwo, a nie gramatyka, stało na nauczycielskim piedestale, w szczególności w tzw. podejściu leksykalnym (Lewis 1993, 1997), i reakcje na te apele widać w wielu podręcznikach, w których słownictwo nie jest już tylko dodatkiem do gramatyki. Uczniowie bowiem, często sfrustrowani niemożnością wypowiedzenia się z powodu braku prostych słów, dobrze wiedzą to, o czym napisał Wilkins: *bez gramatyki nie da się zbyt wiele przekazać, ale bez słów nie można przekazać niczego* (1972:111).

Jednak niezależnie od używanego podręcznika i miejsca słownictwa, jakie w nim ono zajmuje zgodnie z intencją autorów i wydawców, nie da się uczyć języka obcego bez używania słownictwa, a rozwój kompetencji leksykalnej nigdy się nie kończy.

Słownictwo na sprawdzianie. Gdzie? Wszędzie!

Jeśli zakładamy, że uczniowie powinni znać typy zadań, za pomocą których sprawdzana jest ich kompetencja leksykalna, to gdzie jej szukać? Oczywiście – w zadaniach na znajomość środków językowych. Odpowiedź mniej oczywista – właściwie wszędzie. Nawet w informatorze znajdujemy wskazówkę, że *dla zadań sprawdzających umiejętność rozumienia wypowiedzi nie podaje się wymagań związanych ze znajomością środków językowych, wychodząc z założenia, że ta wiedza jest koniecznym warunkiem zrozumienia tekstu mówionego i pisanego* (Informator o sprawdzianie od roku 2014/2015, 2013:93).

Nam, nauczycielom, może się to wydawać oczywiste, jednak uczniowie mogą uważać, że skoro najwięcej punktów dostają za wykonanie zadań na rozumienie tekstów, słownictwo i gramatyka nie są zbyt ważne. Być może nie zdają sobie sprawy z tego, że często nie muszą rozumieć całych (czytanych lub słuchanych) tekstów, że może im wystarczyć znajomość pojedynczych wyrazów lub zdań, by móc odpowiedzieć na dane pytanie. I odwrotnie, nieznanie jednego wyrazu może prowadzić do braku odpowiedzi: np. w zadaniu 2. (Informator o sprawdzianie od roku 2014/2015) na rozumienie ze słuchu nieznanie słowa *jumper* sprawi, że uczeń nie będzie umiał odpowiedzieć na jedno z pytań.

To samo dotyczy czytania ze zrozumieniem. Wielu badaczy wskazuje na fakt, że znajomość słownictwa jest kluczowym składnikiem sprawności czytania. Badania Laufer i Sim (1985) wykazują, że to właśnie znajomość słownictwa jest czynnikiem, który ma największy wpływ na rozwój sprawności czytania, a znajomość gramatyki ma znaczenie najmniejsze (mniejsze niż znajomość tematyki tekstu i znaczników dyskursu). Dlatego też metodycy i nauczyciele wiedzą, jak ważna jest znajomość słownictwa kluczowego dla danego tekstu: jak pisze Badecka-Kozikowska (2008), nieznanie kluczowych słów i wyrażen nie tylko zakłóca rozumienie tekstu, ale może też spowodować, że uczeń straci motywację, by przeczytać tekst do końca i wykonać zadanie z nim związane. Wskazówki dotyczące pracy z zadaniami na rozumienie tekstu czytanego można znaleźć w poprzednim, drugim tekście z serii (*Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty) Uwaga – czytanie!*), dostępnym w archiwum numerów na stronie pisma www.jows.pl. Poniżej podaję garść wskazówek, jak można pracować ze słownictwem, które pojawia się w tekstach. Należy mieć świadomość, że większość tych sugestii dotyczy pracy w klasie i nie będzie można ich przenieść do sali egzaminacyjnej; można jednak mieć nadzieję, że przynajmniej niektóre z nich zostaną przez uczniów użyte w trakcie sprawdzianu – w sposób mniej lub bardziej świadomy – jako strategie wyuczone na lekcjach.

Słownictwo w tekście

Warto zaznaczyć, że opisane poniżej ćwiczenia mogą być wykorzystywane do pracy z każdego rodzaju tekstem/tekstami; osobiście zachęcam do pracy z tekstami, które pojawiają się w zadaniach egzaminacyjnych – warto, by uczniowie zobaczyli w nich właśnie teksty, do których można zastosować różnego rodzaju strategie rozumienia, a nie tylko zadania egzaminacyjne. Można pracować z tekstami i słownictwem na dwa sposoby: pracę zaczyna nauczyciel albo robią to uczniowie.



Zadanie 7.

Informator o sprawdzianie
od roku szkolnego 2014/2015, str. 108–109

WERSJA 1

Nauczyciel wybiera z pytań i tekstów 8–10 wyrazów i/lub wyrażen, które uważa za kluczowe lub nowe dla uczniów i zapisuje je na tablicy. W zadaniu 7. mogłyby to być następujące

wyrazy i wyrażenia: *won, race, bike trip, great prices, brands, take part in, bikers, finish line, forest, agree*.

- uczniowie wyjaśniają znaczenie tych wyrazów, które już znają;
- uczniowie czytają teksty, szukają w nich pozostałych słów i próbują je zrozumieć z pomocą nauczyciela i/lub słowników; nauczyciel wyjaśnia znaczenie pozostałych wyrazów;
- uczniowie zgadują, jaka może być tematyka tekstów, które za chwilę będą czytać;
- uczniowie dzielą wyrazy i wyrażenia na te, które są związane z główną tematyką tekstu (rowery, jazda na rowerze), i te, które nie są z nią związane;
- uczniowie mogą też wykonywać innego rodzaju ćwiczenia, których celem jest przetwarzanie słownictwa, a które są krótko omówione poniżej.

WERSJA 2

Uczniowie sami podkreślają wyrazy lub wyrażenia, które są dla nich nowe lub niejasne. Nauczyciel może też wyjaśnić uczniom, że teksty dotyczą rowerów i jazdy na rowerze, i poprosić o podkreślenie wszystkich wyrazów i wyrazów, które dotyczą tej tematyki.

To samo inaczej – synonimy

Jak wskazywałam w poprzednim tekście, ważnym elementem pracy nad rozumieniem tekstów pisanych jest rozpoznawanie parafrazy. Jest to również ważny element kompetencji leksykalnej – świadomość tego, że to samo można wyrazić inaczej (ale niekoniecznie w sposób najbardziej oczywisty, czyli za pomocą synonimów), oraz tego, że jedno słowo może mieć kilka znaczeń. Należy rozpocząć od rozpoznawania różnych sposobów parafrazowania. W zadaniach egzaminacyjnych na rozumienie tekstów pisanych informacje w pytaniach do tekstów, jak w zadaniu 7., podawane są w inny sposób niż w samych tekstach, warto więc je wykorzystywać do rozpoznawania parafrazy. Uczniowie mogą więc podkreślić, jak te same informacje są przedstawione w pytaniach i tekstach. Na przykład w pytaniu 1. pojawia się informacja: *Who won a new bike?* – a w tekście: *I was first at the finish line. The prize was a new bike.* Warto też w dalszej kolejności ćwiczyć parafrazę, używając zdań lub słownictwa z tekstów, na przykład można zapytać uczniów, jak inaczej sformułować pytanie: *Do you like riding a bike?* Uczniowie mogą zasugerować: *Are you fond*

of riding a bike?/Do you like cycling? Za każdym razem należy pamiętać o tym, by zwracać uwagę uczniów na synonimy, na przykład *cycle/ride a bike*.

Znajomość środków językowych: gramatyka czy słownictwo?

Zgodnie z *Informatorem*, znajomość środków językowych to znajomość środków leksykalno-gramatycznych, zatem w jednym zadaniu uczniowie mogą mieć do czynienia i z gramatyką, i ze słownictwem. Warto jednak uważnie przyglądać się proponowanym zadaniom, ponieważ wydaje się, że występują między nimi znaczne różnice. Zadanie tego samego typu – na wybór wielokrotny – przedstawione przez CKE w *Informatorze* (zadanie 6.) i *Przykładowym zestawie zadań* (zadanie 8.), a mianowicie zadanie na uzupełnienie luk trzema z sześciu podanych wyrazów, kładzie nacisk albo na słownictwo (zadanie 6.), albo na gramatykę (zadanie 8.). W zadaniu 6. dwie odpowiedzi to prawidłowe kolokacje: *do homework, take photos*. W trzeciej luce wybór spośród możliwości *spend time* lub *spend money* uwarunkowany jest podaną odpowiedzią: *About 2 hours*. Gramatyka nie jest tu więc testowana. W zadaniu 8. jednak prawidłowe odpowiedzi, to: *there (are), sister's (bedroom)* i *(a big) desk*. Widać wyraźnie, że dwie pierwsze sprawdzają znajomość gramatyki (nieprawidłowe odpowiedzi w obu przypadkach to *they* i *mum*).



Zadanie 6. i 8.

Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015, str. 106, oraz *Przykładowy zestaw zadań*, str. 9

W innym typie zadania na znajomość środków językowych, czyli w zadaniu, w którym uczniowie muszą wybrać jedną z podanych odpowiedzi na trzy pytania odnoszące się do ilustracji, oba zadania (i w *Informatorze*, i w *Przykładowym zestawie zadań*) mają podobną strukturę: jedno pytanie zadane w czasie *present continuous* odnosi się do tego, co widać na obrazku (musi być więc zawsze zadane w tym czasie), na przykład: *The little boy is buying a ticket*), jedno pytanie dotyczy położenia pewnego przedmiotu, a więc uczniowie muszą poprawnie rozpoznawać przyimki i używać ich (*The suitcase is next to the table*), trzecie pytanie zaś dotyczy znajomości słownictwa (*The man getting off the train is wearing a shirt/ The little girl is taking a photo of an elephant*).

**Zadanie 5. i 7.**

Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015, str. 105–106, oraz Przykładowy zestaw zadań, str. 8–9

Trudności w zadaniach na znajomość środków językowych polegają przede wszystkim na nieznaności słownictwa lub struktur gramatycznych, a przede wszystkim ich użycia w tekście (np. nieznaności łączliwości wyrazów – kolokacji lub typowego użycia przyimków angielskich – które są często inne niż w języku polskim). Dlatego należy uczulić uczniów, by starali się notować i zapamiętywać całe zwroty, a nie pojedyncze wyrazy, na przykład *take photos* czy *do homework*.

Zadania z lukami

Aby dobrze wykonać zadanie na uzupełnianie luk, uczniowie muszą dokładnie zrozumieć kontekst wokół luki, by zorientować się, jakiego wyrazu użyć. W celu uświadomienia uczniom wagi kontekstu – najbliższego sąsiedztwa danej luki i szerszego rozumienia, na przykład całego zdania – można przeprowadzić następujące ćwiczenie: zanim uczniowie zobaczą tekst, nauczyciel pisze na tablicy po dwie (lub więcej) możliwości, w zależności od zadania:

- *in my house they/there;*
- *my mum/sister's;*
- *a big desk/garage.*

**Zadanie 8.**

Przykładowy zestaw zadań, str. 9

Nauczyciel może również poprosić uczniów, by podali przykłady całych zdań, w których można użyć podanych wyrażen (na przykład: *My mum is tall/My sister's room is big*). Dopiero po przeczytaniu całego tekstu uczniowie decydują, które odpowiedzi są poprawne w tekście – ze względu na szerszy kontekst – a które są niepoprawne i dlaczego. Zadanie to pomaga uświadomić uczniom, że muszą uważnie czytać nie tylko wyraz przed luką czy po niej, ale cały kontekst wokół luki, przynajmniej jedno całe zdanie lub pytanie i odpowiedź na nie.

Praca z materiałem ikonograficznym

Najprostszym sposobem przygotowywania uczniów do wykonywania tego typu zadań jest praca z dowolnymi

ilustracjami: mogą to być ilustracje w podręczniku czy innych materiałach dydaktycznych, zdjęcia wyszukane w Internecie, zdjęcia prywatne przyniesione przez uczniów, plakaty, reprodukcje itd. Najważniejsze, aby uczniowie skupili się na trzech sprawach:

- opisywaniu ilustracji z użyciem właściwego czasu (w języku angielskim – czasu *present continuous*);
- nazywaniu wszystkiego, co widać na obrazku – ludzi, zwierząt, przedmiotów, kolorów, pogody itp.;
- opisywaniu położenia ludzi i przedmiotów względem innych ludzi, przedmiotów i miejsc tak, aby ćwiczyć użycie przyimków.

Niekończąca się historia

Nasi uczniowie nie muszą zdawać sobie sprawy z tego, jak ważna jest kompetencja leksykalna, nie tylko w odniesieniu do znajomości języka obcego, ale też w całym sprawdzianie. Naszym zadaniem jako nauczycieli jest jednak takie nauczanie, by zadbać o pełny rozwój wszystkich kompetencji niezbędnych na sprawdzianie. Słownictwo – pojmowane szeroko, nie tylko jako znajomość pojedynczych wyrazów, ale też kolokacji, czasowników złożonych, zwrotów grzecznościowych, idiomów czy innych jednostek wielowyrazowych – wymaga żmudnej, systematycznej pracy. Jak pisze Folse (2004) w swojej książce dotyczącej mitów na temat nauczania słownictwa, należy zrobić coś dotyczącego słownictwa na każdej lekcji: wprowadzać jednostki nowe lub ćwiczyć, używać i powtarzać te, które już wprowadziliśmy (bo to, czy ich nauczyliśmy, to zupełnie inna sprawa).

Zanim jednak omówimy ćwiczenie i powtarzanie, zatrzymajmy się na chwilę przy szerokim podejściu do słownictwa – takim, jakie propagują na przykład Nattinger i DeCarico (1992): dla tych autorów bowiem wielowyrazowe, ustabilizowane jednostki języka, które pełnią określoną funkcję pragmatyczną (np. wyrażanie prośby, propozycji, sugestii itd.), są elementem kompetencji leksykalnej, a nie składniowej. Nauczanie i uczenie się całych wyrażen jest bowiem i bardziej ekonomiczne ze względu na pojemność pamięci krótkotrwałej, i bardziej skuteczne niż nauczanie oddzielnie gramatyki i słownictwa w takich przykładach, jak: *Sorry, I'm busy. I'll call you back later. Can I use your phone? Poor you. I must tell you something important.* A wszystko to są przykłady możliwych reakcji w zadaniu na znajomość funkcji językowych.



Zadanie 4.

Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015, str. 104

O ile można z łatwością nauczyć używania czasownika modalnego *can* i przećwiczyć je, by wyrazić prośbę, nie da się na poziomie A1 wytłumaczyć, dlaczego właśnie tak, a nie inaczej używamy wyrażenia: *poor you*. Nauczamy tego jako jednolitego wyrażenia – o określonym znaczeniu i funkcji.

Z punktu widzenia ucznia nieważne jest, czy uczymy go gramatyki, czy słownictwa. Warto jednak pamiętać, że nauczając funkcji językowych, często mamy do czynienia z całymi zdaniami lub równoważnikami zdań, których łatwiej nauczać i ćwiczyć je jako całe zwroty, z wyjaśnieniem, co dokładnie zwroty te oznaczają i kiedy są używane.

Najważniejsza jest ilość

To właśnie ta zasada powinna kierować nami w rozwijaniu kompetencji leksykalnej uczniów. Często wydaje nam się, że im ćwiczenie bardziej skomplikowane i wymyślne, tym lepiej. Z punktu widzenia czystej ekonomii jest to jednak mało sensowne; badania wskazują bowiem na to, że nie liczy się sposób, w jaki ćwiczymy słownictwo – liczy się liczba powtórzeń (Schmitt 2000); im częściej, tym lepiej, nawet jeśli ćwiczenia nie są zbyt wymyślne. Różnorodne – tak, ale niekoniecznie muszą być one bardzo skomplikowane. Ważne, aby aktywizowały wyobraźnię i zmuszały do użycia danego słownictwa w nieco inny sposób. Thornbury (2002) nazywa to *zasadą kognitywnej głębi*: łatwiej i głębiej zapamiętujemy informacje, jeśli zostały one przetworzone na wiele różnych sposobów. Poniżej podaję więc propozycje, co można zrobić, gdy chcemy przeprowadzić rozgrzewkę językową na początku lekcji lub gdy pod koniec lekcji zostaje nam czas wolny – możemy wtedy przećwiczyć/powtórzyć 8-12 dowolnie wybranych wyrazów. Ćwiczenia te najlepiej przeprowadzić w parach, aby razem dokonać podsumowania.

Ćwiczenia sprawdzające znajomość słownictwa

1. Podziel na 3 kategorie wyrazy, które są ze sobą powiązane w logiczny sposób.
2. Podziel wyrazy na 3 następujące grupy: pozytywne, neutralne i negatywne (te, które budzą we mnie pozytywne, neutralne i negatywne skojarzenia/emocje).
3. Podziel wyrazy na te, które na pewno ci się przydadzą w przyszłości, na te, które na pewno ci się nie przydadzą

w przyszłości, i na te, co do których przydatności nie masz zdania.

4. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, których wymowę jest ci najtrudniej zapamiętać.
5. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, których pisownię jest ci najtrudniej zapamiętać.
6. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, które najbardziej ci się podobają i chcesz je zapamiętać.
7. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, które wydają ci się zupełnie nieprzydatne.
8. Ułóż wyrazy od najdłuższego do najkrótszego.
9. Ułóż wyrazy w porządku alfabetycznym.
10. Do każdego wyrazu dopisz jego przeciwieństwo.
11. Do każdego rzeczownika dopisz przymiotnik/czasownik. Do każdego czasownika dopisz rzeczownik. Do każdego przymiotnika dopisz rzeczownik – tak, aby powstały typowe połączenia.
12. Wybierz 2-3 wyrazy, które nie pasują do pozostałych.

Podane sugestie dotyczą grup wyrazów, które nie są ze sobą blisko powiązane tematycznie. Częściej mamy jednak do czynienia z grupami leksykalnymi, np. słownictwem odnoszącym się do jedzenia: różnego typu pokarmów, dań, posiłków itp. Dużo łatwiej jest nam wtedy zaproponować ćwiczenie, które zaangażuje emocje i wyobraźnię uczniów, jak w trzech przykładach poniżej, ale można również zaadaptować niektóre z ćwiczeń podanych wcześniej.

- Podziel nazwy pokarmów na rzeczy, które: lubisz, nie lubisz, są ci obojętne.
- Podziel nazwy pokarmów na grupy w zależności od tego, jak je zjadamy (surowe, smażone, gotowane itp.).
- Podziel pokarmy na grupy według ich koloru/kształtu/ceny/smaku/dostępności itp.

Bardzo skutecznym ćwiczeniem, w którym uczniowie powtarzają i aktywnie używają słownictwa, szczególnie w postaci kolokacji, jest dryl komunikacyjny. Nauczyciel pisze na tablicy 8-10 czasowników/rzeczowników/przymiotników. Prosi uczniów, by do każdego z nich dopisali po jednym wyrazie tak, aby powstały typowe kolokacje. Przykładowo, jeśli wybierzemy 8 czasowników (*make, do, take, read, watch, play, buy, eat*), zadaniem uczniów jest dopisanie do każdego czasownika rzeczownika lub całego wyrażenia rzeczownikowego (np.: *make dinner, do homework, take photos, read a book, watch films, play computer games, buy an icecream, eat breakfast*). Nauczyciel zapisuje na tablicy po dwie propozycje

podane przez uczniów. Następnie prosi uczniów o zadanie modelowego pytania, np. dotyczącego dnia codziennego: *Do you often...?/How often do you...?/Do you... every day?* lub dotyczącego przeszłości, np.: *Did you last week/yesterday?* Uczniowie pracują w parach, zadając sobie nawzajem pytania i odpowiadając na nie, używając kolokacji napisanych na tablicy i modelowego pytania (np.: *Do you often take photos? Did you do homework yesterday?*). Po zakończeniu ćwiczenia wskazani uczniowie zadają pytania wybranym przez siebie osobom. Uczniowie mogą też napisać 5 zdań o koleźce/koleżance, wykorzystując podane przez niego/nią odpowiedzi.

Celem drylu komunikacyjnego jest nie tylko powtórzenie i przeciwczenie słownictwa w sposób aktywny, ale również powtórzenie gramatyki – czyli „drylujemy” gramatykę, ale w wyrażeniach częściowo podanych przez uczniów.

Podsumowując, niezależnie od tego, czy celem danej lekcji jest wprowadzenie słownictwa, czy nie, warto jest wprowadzić pewien element związany z rozwijaniem kompetencji leksykalnej na każdej lekcji: czy jako rozgrzewkę językową na początku lekcji, powtórkę przy okazji przygotowania uczniów do pracy z zadaniami egzaminacyjnymi lub tworzeniem dialogu, czy nauczenie kluczowego słownictwa przed pracą z tekstem. Kompetencję leksykalną rozwijamy bowiem nieustannie, za każdym razem, gdy mamy do czynienia z językiem obcym.

Słowa na całe życie

Czy rozwój szeroko pojętej kompetencji leksykalnej jest tylko umiejętnością językową, czy czymś więcej? W moim rozumieniu, kompetencja leksykalna jest tym komponentem języka, który może prowadzić do pobudzenia czy pogłębienia autentycznego, głębokiego zainteresowania danym językiem obcym. Wieloletnie doświadczenie nauczyło mnie, że dużo łatwiej jest zainteresować uczniów w każdym wieku sferą leksykalną języka angielskiego niż innymi jego aspektami. Uczniowie zawsze chętnie poznają słowa, które odnoszą się do pojęć nieznanymi lub mało znanych w naszej kulturze, oraz wyrażenia, które opisują pojęcia i zjawiska w sposób odmienny od naszego. Poznając słowa danego języka, poznają też rzeczywistość, którą ten język opisuje.

Słowa są również narzędziem, po które uczniowie sięgają, aby wyrazić swoje własne treści – a taki etap nadchodzi prędzej czy później w nauce każdego języka obcego, szczególnie u dzieci, które lubią opowiadać o swoim świecie. To właśnie wtedy padają pytania o słowa w języku obcym, płynące

z autentycznej potrzeby wyrażenia siebie: *Proszę pani/pana, a jak powiedzieć po angielsku niewypspany/lody malinowe/ symulator transportu miejskiego?* Te potrzeby pojawiają się, gdy zapytamy ucznia, jak się dziś czuje, co najbardziej lubi jeść i jakie są jego ulubione gry komputerowe.

Z jednej strony, kompetencja leksykalna pozwala wyrażać siebie i mówić o swoim świecie, a w procesie tym język obcy staje się jakby mniej obcy, bardziej oswojony, bardziej swojski. Z drugiej strony, warstwa leksykalna języka obcego pozwala uczniom otworzyć okno na świat kultury i rzeczywistości tego języka, innymi słowy – wzbogaca uczniów o nową wiedzę, nie tylko o nowy język. Jeśli tylko potraktujemy słowa poważnie i z należytą wnikliwością, staną się one potężnymi sprzymierzeńcami w walce o uwagę i zainteresowanie uczniów.

Ćwiczenia zamieszczone w powyższym tekście i oznaczone symbolami strzałki, dostępne są w wersji elektronicznej artykułu na stronie www.jows.pl

Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2001) *Kompetencje językowe w ujęciu integralnym*. [online] [dostęp 30.06.2014] <<http://www.eid.pl>>.
- Badecka-Kozikowska, M. (2008) *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- CKE (2013) *Informator o sprawdzianach od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa: Autor.
- CKE (2013) *Sprawdzian od roku szkolnego 2014/2015. Część 2. Język angielski. Przykładowy zestaw zadań*. Warszawa: Autor.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folse, S.F. (2004) *Vocabulary Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Langer, E. (1990) *Mindfulness*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Langer, E. (1998) *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Laufer, G. i Sim, D. (1995) Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts. W: *Foreign Language Annals*, nr 18, 405-411.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Nattinger, J. i DeCarico, J. (1993) *Lexical Phrase and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson.
- Wilkins, D. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.

dr Monika Cichmińska

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



Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość

Krystyna Miłułka

Na związki zachodzące pomiędzy językiem i kulturą zwracali uwagę filozofowie języka, językoznawcy, antropologowie już wiele wieków temu. Ich stwierdzenia i hipotezy, wyprowadzone najczęściej z badań empirycznych, są przywoływane do dzisiejszego dnia. Niektórzy współcześni badacze powtarzają je niczym mantrę, inni ostro polemizują ze spostrzeżeniami uczonych z poprzednich dekad. Jedna kwestia pozostaje bezsporna – przyswajanie języka zawsze jest silnie związane z nabywaniem kultury w nim odzwierciedlonej, bez względu na to, czy chodzi o język pierwszy (najczęściej ojczysty), czy o kolejne języki.

Związki pomiędzy językiem i kulturą „odkryte” zostały na nowo w podejściu interkulturowym, którego początki datują się na koniec lat 80. i początek lat 90. ubiegłego wieku. Propagatorzy tego podejścia, akcentując wagę kultury w procesie przyswajania języka obcego, obligowali wszystkie organa odpowiedzialne za edukację językową do obrania nowego kursu, a mianowicie do akcentowania komponentu interkulturowego podczas lekcji języka obcego. O tym elemencie niemal zupełnie zapomniano w podejściu komunikacyjnym, sprowadzając kulturę jedynie do trywialnych wycinków dnia codziennego. Mimo iż problem ważności komponentu interkulturowego w procesie nauczania i uczenia się języka obcego podejmowany jest w Polsce przez ekspertów z dziedziny glottodydaktyki od około 20 lat, to wiele pozostało jeszcze do zrobienia w zakresie badań rozwoju kompetencji

interkulturowej u osób uczących się języka obcego. W moim przekonaniu należy raczej wyrazić ubolewanie, iż mimo wielu inicjatyw, cennych uwag teoretycznych i praktycznych wskazówek, interkulturowość jest w dalszym ciągu kwestią niedocenianą czy wręcz ostentacyjnie ignorowaną w edukacji językowej w Polsce.

Celem niniejszego artykułu jest ponowne zwrócenie uwagi na rangę treści interkulturowych w edukacji językowej.

Perspektywy badań nad językiem i kulturą – zarys historyczny

Relacje język – kultura opisywane były przez badaczy w rozmaity sposób i aby ukazać je w miarę przejrzystość, konieczne jest pogrupowanie i usystematyzowanie koncepcji i definicji. Najogólniej rzecz ujmując, dają się wyróżnić dwie perspektywy postrzegania języka i kultury, a mianowicie

perspektywa generatywna, nawiązująca do szkoły Chomsky'ego (1965) i określająca język przede wszystkim jako fakt biologiczny, oraz perspektywa społeczna, zakładająca, iż przejmujemy język otoczenia, którego kształt wyznacza kultura¹.

Perspektywa generatywna

Noam Chomsky (1975, 1977) powiada, że mózgi ludzkie wyposażone są w pewien specyficzny organ mentalny zawierający z natury pewnego rodzaju gramatykę uniwersalną, pojmowaną jako system zasad i reguł będących elementami wszystkich ludzkich języków. Gramatyka uniwersalna zawiera więc istotę ludzkiego języka, a poszczególne języki różnią się od siebie cechami przypadkowymi. Wspomniana struktura konkretyzuje się jako struktura tego lub innego języka na skutek kontaktu z określonymi danymi językowymi, tj. sytuacjami komunikacyjnymi. Tym tokiem rozumowania podąża także Grucza (1989:26) i podkreśla, że język ludzki, a przynajmniej jego podstawowa warstwa, *jawi się jako pewien specyficzny element biologicznej natury ludzkiej, jako pewna wrodzona właściwość ludzkich mózgów*. Toteż stwierdza on, że języki ludzkie trudno w całości uznać za wytwory kulturowe. Zdaniem Gruczy (1989:28), wytworem kulturowym danej wspólnoty językowej są przede wszystkim trzy systemy: system leksykalny, system morfologiczny i syntaktyczny oraz system fonematyczny i grafematyczny języka. W myśl tej koncepcji język definiowany jest jako *niezwykle skomplikowany zbiór (system) tych reguł operacyjnych, na podstawie których poszczególne osoby tworzą, nadają (...), odbierają (...) i rozumieją wypowiedzi jako określone sygnały fizyczne, a także posługują się nimi* (Grucza 1992:13, por. Grucza 1996, 2007). Grucza (1992:48,43) zwraca ponadto uwagę na antropologiczno-generatywny sposób rozumienia kultury, którą określa jako *pewien specyficzny generatywny system reguł działania, zachowania i oceniania* i odróżnia go, z jednej strony, od *jego opanowania i umiejętności posługiwania się nim*, a z drugiej – od aktów kulturowych (a więc działań, zachowań podejmowanych na podstawie tego systemu

i zarazem tworzących go), od umiejętności ich realizowania i od uzyskiwanych w ich wyniku wytworów.

Perspektywa generatywna, uznająca język za fakt biologiczny i widząca korelat zjawisk językowych w umyśle, a nie w kulturze, jest koncepcją rzadziej pojawiającą się w literaturze przedmiotu. Na pierwszy plan wysuwa się w językoznawstwie, a za jego sprawą także w glottodydaktyce, perspektywa społeczna.

Perspektywa społeczna

Z tej perspektywy języki ludzkie, postrzegane jako twory kulturowe, zalicza się do klasy faktów społecznych. Dodać należy, że w tej koncepcji panuje pewnego rodzaju rozłam, gdyż jedni badacze uznają nadrzędność języka względem kultury, inni wyrażają przekonanie, że język jest integralną częścią kultury i w żaden sposób nie można go z niej wyabstrahować².

W literaturze przedmiotu przeważają jednak koncepcje akcentujące nadrzędną rolę języka w stosunku do kultury. Na związki języka z kulturą narodową zwracał uwagę już w końcu XVII wieku angielski filozof John Locke, podkreślając, że w każdym języku istnieje ogromna różnorodność słów, którym nie odpowiadają żadne w innym języku. Zaznaczał on ponadto, że słowa charakterystyczne dla danego języka są odpowiednikami pewnych złożonych idei, u podstaw których leżą zwyczaj i sposób życia danego narodu (por. Tabakowska 2001:176). Podobnie tłumaczyli związki pomiędzy językiem i kulturą, odwołując się do języka narodowego i kultury narodowej, przedstawiciele romantyzmu niemieckiego, głównie Johann Gottfried Herder i Wilhelm von Humboldt.

Wilhelm von Humboldt wskazywał na więź języka z myśleniem i akcentował, że bez zespolenia się myśli z dźwiękiem świat wyobrażeń nie mógłby przekształcić się w świat pojęć. W jego przekonaniu forma wewnętrzna języka, pojmowana jako specyfika struktury psychologicznej danej społeczności językowej, jest bardziej istotna od formy zewnętrznej. Języka nie utożsamiał więc tylko ze zbiorem dźwięków, lecz pojmował go jako językowe odbicie świata. Humboldt postrzegał język jako emanację ducha danego

¹ Koncepcje języka dają się przyporządkować do dwóch grup definicji, skupionych wokół teorii relatywizmu językowego oraz uniwersalizmu językowego. Ta druga teoria bywa nierzadko postrzegana jako antypoda pierwszej. A. Wierzbicka (1978:22) zaznacza jednak, że *relatywne i absolutne w języku to dwa bieguny, których nie da się od siebie oddzielić*. Dodaje jednocześnie, że teoria względności językowej byłaby *zupełnie pusta* bez teorii uniwersaliów. Jej zdaniem, analizy porównawcze języków mają sens tylko wówczas, gdy badacze posługują się jakąś wspólną miarą (w postaci uniwersaliów), która dopiero pozwala na uchwycenie różnic pomiędzy językami.

² Propagatorem tej ostatniej koncepcji był m.in. antropolog Bronisław Malinowski, dla którego język nie jest środkiem wyrażania myśli, lecz sposobem działania, ogniwem łączącym ludzi podczas wykonywania czynności kulturowych. Autor zwracał uwagę na aktywną, pragmatyczną rolę języka w ludzkich zachowaniach. W jego przekonaniu, poprawne zrozumienie danego wyrażenia wymaga znajomości nie tylko kontekstu całej wypowiedzi, lecz kontekstu sytuacji, którą tworzą gesty, mimika, wykonywane czynności, charakterystyka grupy, otoczenie (por. Paluch 1981:261-262).

narodu, jako zewnętrzny wyraz formy wewnętrznej, poprzez którą manifestuje się określony pogląd na świat (por. Helbig 1982:10). Jak zauważa Kowalska (2006:232), język stanowił dla Humboldta *niezbędną kategorię poznawczą, warunek sine qua non myślenia kognitywnego, które skądinąd symbolizuje*. Poprzez język, tj. poprzez kryteria semantyczne w nim występujące, człowiek poznaje rzeczywistość, orientuje się w niej, zachowując się adekwatnie do relacji ustanowionych przez ten język.

Koncepcja języka i kultury w badaniach Sapira i Whorfa

Rozpowszechniona przez Humboldta koncepcja języka jako sieci rozciągniętej nad przedmiotami istniejącymi w świecie, która powoduje, że każdy język to odmienny punkt widzenia tego świata, „powędrowała” w końcu XIX wieku do Stanów Zjednoczonych za sprawą Franza Boasa i jego następców: Sapira i Whorfa³. Boas zapoczątkował tam badania w dziedzinie antropologii kulturowej i językoznawstwa. Wyraźnie odrzucając teorie przypisujące językowi twórczą rolę w stosunku do kultury, opowiadał się za tymi, które właśnie akcentowały kształtującą rolę kultury w stosunku do języka, i konstatował, że decydujący wpływ na różne myślenie ludzi ma właśnie kontekst kultury, z jakiej się oni wywodzą (por. Schaff 1982:9).

Badania Boasa kontynuował jego uczeń, antropolog i językoznawca, Edward Sapir, który – analizując języki plemion tzw. Nowego Świata – zaproponował „nową” wizję języka i kultury. I chociaż Sapir (1978:94) nigdy nie negował faktu, że *regularność i formalny rozwój języka zależą od czynników natury biologicznej i psychologicznej*, to i tak w jego rozważaniach na pierwszy plan wysuwa się język jako twór kulturowy i społeczny. Sapir (1978:33,37) uważał język za najdoskonalszy aspekt kultury, za doskonały system symboliczny o idealnie jednorodnym materiale. Język był dla Sapira (1978:45,47) przede wszystkim *głosową realizacją tendencji do symbolicznego ujmowania rzeczywistości, ale ponadto sprawnym instrumentem komunikacji, tworem współdziałania społecznego oraz czynnikiem socjalizacji*.

³ W literaturze przedmiotu określa się niekiedy teorię pola i etnolingwistykę mianem „nehumboldtizmu”, co jest bezzasadne i nieoparte żadnymi dowodami. To pochopne wnioskowanie niektórych badaczy wynika, zdaniem Schaffa (1982:6-7,16), głównie stąd, że pierwsza część hipotezy Sapira-Whorfa bezpośrednio nawiązuje do poglądów Humboldta (myślimy tak, jak mówimy, a jednocześnie mówimy tak, jak myślimy). Schaff dodaje ponadto, że poglądy Humboldta, znane z pewnością Sapirowi, były najprawdopodobniej zupełnie obce Whorfowi.

Analizując języki plemion, Sapir (1978:62) zauważył, że różniczenia występujące w jednym języku i postrzegane przez jego użytkowników jako konieczne, wcale nie muszą występować w innym języku, będącym odzwierciedleniem całkiem odmienną kulturą, i odwrotnie. Podobnie jest w przypadku systemów gramatycznych języków, które mogą różnić się od siebie pod względem sposobów wyrażania policzalności czy niepoliczalności, przymiotników, czasów, przypadków oraz innych różniczeń (por. Sapir 1978:103-109).

W przekonaniu Sapira (1978:88-89), język, znacząco warunkujący nasz sposób myślenia, jest przewodnikiem po rzeczywistości społecznej – *widzimy, słyszymy i w ogóle doświadczamy tak, jak doświadczamy, w dużej mierze dlatego, że zwyczajne językowe naszej społeczności preferują pewne wybory interpretacyjne*. W języku, w jego specyficznych kategoriach, niejako tkwi myślowy konstrukcyjny schemat danej kultury, zawierający charakterystyczne dla niej klasy pojęciowe, za pomocą których użytkownicy tego języka porządkują rzeczywistość. Zrozumienie prostego wiersza nie ogranicza się, zdaniem Sapira (1978:88), do zrozumienia pojedynczych słów *w ich zwykłym znaczeniu, lecz zakłada zrozumienie życia danej społeczności, które odbite jest w słowach lub w związanych z nimi skojarzeniach*. Analizując wyżej przedstawione przekonania Sapira, można dojść do wniosku, że rzeczywistość fizyczna jest jedna⁴, lecz ilość rzeczywistości społecznych, kulturowych uzależniona jest od liczby języków.

Kontynuatorem myśli Sapira był amerykański językoznawca i etnolog Benjamin Lee Whorf, który w swoich pracach skonkretyzował tezy swojego mistrza oraz dość mocno je zradycalizował, „odkrywając” zasadę względności językowej⁵ stanowiącej epicentrum hipotezy Sapira-Whorfa. Swoją wizję języka i kultury Whorf sformułował na bazie wyników

⁴ Podczas gdy Sapir nie miał wątpliwości co do tego, że istnieje rzeczywistość obiektywna, która odzwierciedlana jest przez język, tak Whorf (1982:284-285) postrzegał świat jako *kalejdoskopowy strumień wrażeń*, którym strukturę nadaje umysł, a dokładniej system językowy. Herskovits (1984, w: Burszta 1998:85), wskazując na kulturę, a nie na język, jako na siłę kategoryzującą rzeczywistość, twierdził, podobnie jak Whorf, że nie ma rzeczywistości jako takiej, obiektywnej. W jego przekonaniu istnieje tylko rzeczywistość widziana przez pryzmat naszej własnej kultury, tzw. rzeczywistość enkulturowana (rzeczywistość, którą „nabywamy” w procesie enkultuacji, tj. wrastania we własną kulturę).

⁵ Schaff (1982:20) podkreśla, że zasada względności językowej tkwi *implicitie* już w tezach Sapira – *Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem, tylko opatrzonym odmiennymi etykietami* (Sapir 1978:88). Whorf (1982:285) ujmuje ten problem już nie tak umiarkowanie i ostrożnie jak Sapir, akcentując, że *nikt nie potrafi opisać rzeczywistości całkowicie bezstronnie*.

badania porównawczych języka Indian Hopi i języków indoeuropejskich, które to badania wykazały wiele różnic, że wspomnę tylko o odmiennym pojmowaniu wielkości, zasadach stosowania liczebników, pojmowaniu długości czasu oraz faz i cyklów (por. Whorf 1982:187-189, 288-290). Struktura języka ukierunkowuje zatem ludzkie myślenie, narzuca siatkę interpretacyjną na wrażenia płynące ze świata zewnętrznego, posiada więc zdolność kategoryzowania rzeczywistości. Whorf (1982:284-285) zaznacza, że *dokonujemy segmentacji natury tropami wyznaczonymi przez nasze języki ojczyste. (...) Dzielimy świat na części, porządkujemy go za pomocą pojęć, przypisujemy mu sens w określony sposób, ponieważ jesteśmy sygnatariuszami umowy, by czynić to tak właśnie, a nie inaczej; umowy, która obowiązuje w naszej społeczności językowej i którą skodyfikowano we wzorcach naszego języka. Umowę tę zawarliśmy implícite i nigdy nie została ona spisana, ale jej warunki obowiązują bezwzględnie – nie jesteśmy w stanie mówić bez zaakceptowania ustanowionych przez nią klasyfikacji danych i ich uporządkowania*⁶.

W swoich rozważaniach Whorf (1982:285), o czym była już mowa wyżej, jest bardziej radykalny niż jego nauczyciel Sapir, gdy powiada, że *postrzegający nie utworzą sobie tego samego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne*, formułując automatycznie nową zasadę relatywizmu, określaną jako stanowisko skrajnie deterministyczne. Twierdzenie nieprzetłumaczalności języków zakłada bowiem brak porozumienia pomiędzy osobami posługującymi się w trakcie interakcji językami znacznie różniącymi się od siebie. To twierdzenie wydaje się absurdalne, gdy widzimy, że my, Polacy, jesteśmy w stanie skutecznie komunikować się np. z Japończykami, posługując się przy tym np. językiem niemieckim.

Na zakończenie tej części rozważań warto zwrócić uwagę na fakt, że metalingwistyka Whorfa spokrewniona jest z gramatyką treści, której przedstawicielem był m.in. Leo Weisgerber, kontynuator nauki Humboldta⁷. Podobnie jak Whorf, był on zdania, że język jest czymś więcej niż

tylko narzędziem komunikacji, gdyż język kształtuje myśli i determinuje sposób postrzegania rzeczywistości (por. Helbig 1982:131-133, 162).

Hipoteza Sapira-Whorfa we współczesnych badaniach empirycznych

Poglądy Sapira i Whorfa, określane w literaturze przedmiotu jako *hipoteza Sapira-Whorfa*⁸, dają się, ogólnie rzecz ujmując, sprowadzić do dwóch głównych myśli:

1. Język jako twór społeczny, jako system, w którym się wychowujemy i w którym myślimy, kształtuje od najmłodszych lat nasze widzenie otaczającego świata.
2. Różnice pomiędzy systemami językowymi będącymi odzwierciedleniem tworzących je odmiennych środowisk powodują, że ludzie myślący w tych językach różnie percypują rzeczywistość (por. Schaff 1982:16).

Mimo iż hipoteza Sapira-Whorfa była wielokrotnie krytykowana, m.in. z powodu wieloznaczności, zbyt mętnych przesłanek, zbyt pospiesznych uogólnień oraz zbyt słabych podstaw empirycznych, to nikomu nie udało się obalić twierdzenia, że system języka, w którym myślimy, determinuje nasz sposób postrzegania rzeczywistości oraz zachowania (Schaff 1982:24,27).

Krytycy tej hipotezy są zgodni co do tego, że brak jest dotychczas dostatecznych badań empirycznych pozwalających na potwierdzenie lub całkowite jej obalenie. Za jej przyjęciem przemawiają m.in. wyniki badań Choi i Bowermann (1991) oraz Gordona (2004).

Choi i Bowerman (1991:91,95-96) przeprowadziły badanie wśród 14-21-miesięcznych dzieci koreańsko- i anglojęzycznych, którego zadaniem było porównanie i pogrupowanie m.in. następujących czynności: układanie klocków Lego, wkładanie mniejszych przedmiotów do luki w większej całości (np. układanie elementów układanki), wkładanie przedmiotów do pojemnika, zakładanie ubrań na siebie. Okazało się, że dzieci anglojęzyczne podczas grupowania czynności kierowały się różnicą pomiędzy znaczeniami przyimków *in* i *on*, podczas gdy u podstaw działań dzieci koreańskojęzycznych leżały inne

⁶ Z zaprezentowanym poglądem Whorfa słusznie polemizuje Tabakowska (2001:178-179), wskazując na sformułowania nader radykalne. Szczególnie odnosi się do stwierdzenia, że owa umowa obowiązuje bezwzględnie. Zdaniem autorki, kanoniczne warunki umowy można przecież ominąć, stosując choćby różne parafrazy i opis, jednak należy liczyć się z tym, że wyrażenia te będą dłuższe i bardziej złożone niż sformułowania, które podpowiada nam język rodzimy.

⁷ Ze względu na bliskość poglądów, Whorfa uważano niekiedy w Niemczech za „amerykańskiego Weisgerbera” (por. Helbig 1982:164).

⁸ Na uwagę zasługuje fakt, że wspomniana hipoteza Sapira-Whorfa nigdy nie została sformułowana przez samych naukowców, lecz jest wypadkową poglądów przypisywanych tym badaczom przez ich kontynuatorów i uczniów. Biorąc pod uwagę to, że tezy zawarte w jej obrębie noszą znamiona umiarkowanych poglądów Sapira i bardziej radykalnych Whorfa, trudno hipotezę tę określić mianem jednolitej, co sugeruje nazwa. Schaff (1982:20) słusznie zauważa, że każdy z autorów tezę hipotezy reprezentuje w ważnych zagadnieniach poglądy odmienne, a przez to specyficzne.

kategorie, a mianowicie rozróżnienie pomiędzy tym, czy coś luźno (*nehta*, *ipta*), czy ściśle/mocno (*kkita*) do siebie przylega. Grupy czynności wyszczególnione przez objęte badaniem dzieci różniły się, w zależności od ich języka bazowego, co przedstawione zostało w Tabeli 1.

Kontekst	Język angielski	Język koreański
układanie klocków Lego	on	<i>kkita</i> (ściśle przyleganie)
zakładanie ubrań na siebie	on	<i>ipta</i> (luźne przyleganie)
wkładanie mniejszych przedmiotów do luki w większej całości	in	<i>nehta</i> (luźne przyleganie)
wkładanie przedmiotów do pojemnika	in	<i>kkita</i> (ściśle przyleganie)

Tabela 1. Słowa użyte w podobnym kontekście przez dzieci angielsko- i koreańskojęzyczne w przedziale wiekowym 14-21 miesięcy wg Choi i Bowerman (1991:95-96)

Zebrane wyniki pokazują, że dzieci dokonują kategoryzacji rzeczywistości na podstawie tych, których dostarcza im ich język ojczysty.

Na częściowe potwierdzenie hipotezy Sapira-Whorfa pozwalają wyniki badania przeprowadzonego przez Gordona (2004), który podczas trzech pobytów w Amazonii (Brazylia) dokonał analizy porównawczej języka plemienia Pirahá. Na podstawie danych, zebranych przy pomocy przygotowanych przez siebie zadań odnoszących się do używania liczebników, stwierdził, iż w języku tym jest o wiele mniej elementów służących do wyrażania ilości niż w języku angielskim. Członkowie plemienia Pirahá posługują się podczas liczenia systemem *jeden-dwa-wiele*. Z tego powodu badani nie byli w stanie zauważyć różnicy pomiędzy trzema, czterema czy pięcioma obiektami ułożonymi w rzędzie. Członkowie plemienia Pirahá nie mogą, zdaniem Gordona (2004), inaczej wyrazić swoich myśli na temat ilości niż tak, jak dyktuje im to system ich języka. System języka determinuje zatem sposób myślenia jego użytkowników.

Wyżej zaprezentowane wyniki badań wydają się częściowo potwierdzać prymat języka nad rzeczywistością oraz jego dominującą rolę w procesie orientacji w świecie, jednak aby można było w sposób jednoznaczny zaakceptować lub odrzucić hipotezę Sapira-Whorfa, konieczne jest przeprowadzenie badań zakrojonych na szerszą skalę, które prowadzone byłyby wieloetapowo przez ekspertów z różnych dyscyplin i obejmowałyby swym zasięgiem większą liczbę języków nie przypadkowych, lecz starannie dobranych na podstawie jednolitych kryteriów.

Kompetencja kulturowa – kompetencja interkulturowa

Scharakteryzowane powyżej koncepcje ukazujące relacje pomiędzy językiem i kulturą nie pozostawiają wątpliwości, że wzajemne przenikanie się języka i kultury jest mocno osadzone w kontekście grupy i społeczeństwa. Dakowska (2008:65-66) rozpatruje relacje między grupą a kulturą z dwóch perspektyw, mówiąc o związku synergicznym (nie ma społeczeństwa bez kultury i kultury bez społeczeństwa) i interakcyjnym (człowiek tworzy kulturę, a kultura wpływa na kształtowanie się mentalności jednostek), oraz dodaje, że grupa/społeczeństwo może istnieć i przetrwać tylko wówczas, gdy istnieje pewien system komunikacji pomiędzy jej/jego członkami, który z kolei determinowany jest przez kulturę.

W drugiej dekadzie XXI wieku, w obliczu globalizacji na wszystkich płaszczyznach życia, pojęcia *dwujęzyczność* i *dwukulturowość* (por. Grucza 1989), propagowane w latach 80. ubiegłego wieku, wydają się już niewystarczające, aby opisać skomplikowany proces nabywania *międzynarodowego języka pomocniczego*⁹ (Sapir 1978:111) i odbitej w nim kultury, jak i proces posługiwania się tym językiem podczas komunikacji przebiegającej na styku kilku kultur. Status języka międzynarodowego, dodajmy – bez żadnych specjalnych świadomych starań, a jedynie za sprawą rozwoju nowych technologii i biznesu – uzyskał język angielski. Jako *lingua franca* używane są współcześnie, obok angielskiego, także języki niemiecki i francuski. Używanie wymienionych języków nie tylko jako obcych (tj. podczas komunikacji

⁹ Sapir (1978:67-68,111-127) polemizuje ze słowem *pomocniczy*, podkreślając, że żaden język narodowy nie jest dostatecznie regularny i prosty, aby móc spełniać wszystkie wymogi praktyczne. Ponadto każdy język, wychodząc poza swoje rodzime granice, stosunkowo szybko traci wiele ze swojego pierwotnego bogactwa znaczeniowego i wówczas niewiele różni się od języka sztucznego, np. esperanto, tak mocno krytykowanego właśnie za swoją sztuczność i za brak kulturowych fundamentów.

z ich natywnymi użytkownikami), lecz także jako języków międzynarodowych, wiąże się z koniecznością uwzględnienia nowej perspektywy w procesie nauczania i uczenia się tych języków w warunkach zinstytucjonalizowanych. Zdajemy sobie bowiem sprawę z tego, iż nauka języka obcego nie może ograniczyć się tylko do nabycia kompetencji kulturowej, a więc zdobycia wiedzy o materialnych i mentalnych wytworach dwu różnych wspólnot, jak i praktycznego opanowania typowych dla nich sposobów myślenia, percepcji, a przede wszystkim wartościowania rzeczywistości fizycznej i duchowej (Grucza 1989:36-37). Nie chodzi zatem już tylko o wiedzę o kulturze np. Niemiec, a raczej świadomość swej własnej kultury, lecz także o wiedzę dotyczącą funkcjonowania kultur w ogóle. Nie chodzi już tylko o stosunek uczących się wobec Niemców, ale także o ich postawy względem przedstawicieli innych grup etnicznych. I wreszcie nie chodzi już tylko o sięganie po stosowne w relacjach z Niemcami wzorce komunikacyjne, lecz o adekwatne do sytuacji komunikacyjnej używanie tychże wzorców w języku niemieckim podczas komunikacji przebiegającej na styku np. kultury polskiej i japońskiej.

W celu zilustrowania, jak duży wpływ na poprawną interpretację przekazu werbalnego, niewerbalnego i całej sytuacji komunikacyjnej ma znajomość kultury naszego partnera komunikacyjnego, przedstawię dwie wybrane krytyczne sytuacje interakcyjne.

Wspomnienia pewnego japońskiego wykładowcy:

Po swoich pierwszych zajęciach chciałem opuścić aulę, gdy nagle podeszła do mnie wysoka i korpulentna studentka. Patrzyła na mnie tak, jak gdyby chciała o coś zapytać. Podchodziła do mnie coraz bliżej i bliżej. Już prawie chciałem ją odepchnąć obydwoma rękami. Zadawałem sobie pytanie – czy ona chce mi coś zrobić? Ale nie wyglądała strasznie, wręcz przeciwnie: patrzyła na mnie z pewną dozą otwartości. Zrobiłem krok do tyłu, a ona podeszła bliżej. Czuję się prześladowany. Znowu cofnąłem się i, stałem oparty plecami o tablicę. Uśmiechnąłem się do niej przyjaźnie, ale to nic nie pomogło. W końcu zadała mi swoje pytanie: jak my w Japonii chcemy dalej rozwijać naszą gospodarkę (Heringer 2012:76).

Ukazana sytuacja dotyczy proksemiki, tj. dystansu przestrzennego panującego pomiędzy uczestnikami interakcji. Nieprzyjemne odczucia wykładowcy wynikają ze stosowania przez niego większej odległości podczas komunikacji. Nadmierne przybliżanie się studentki, preferującej mniejszy dystans przestrzenny, postrzegane było zatem przez niego

jako nieprzyjemne i natarczywe. Wykładowca-Japończyk jest przedstawicielem tzw. kultur opuszków palców (także Niemcy, USA, Kanada, kraje skandynawskie) ceniących sobie stosunkowo dużą przestrzeń podczas rozmowy. Studentka zaś należy do „kultur łokci” (kraje Ameryki Łacińskiej, kraje arabskie, Hiszpania, Włochy), których członkowie także w sytuacjach formalnych znajdują się tak blisko siebie, że mogą dotykać się łokciami (por. Eismann 2007:63). Każdy z rozmówców dąży zatem podczas komunikacji do ustalenia optymalnej dla siebie odległości od partnera komunikacyjnego, przy czym *optymalna odległość* może oznaczać dla obydwu rozmówców coś skrajnie innego.

Gościnnie pobyt niemieckiej pani docent w pewnej chińskiej szkole wyższej:

Pani docent z Niemiec, przebywająca gościnnie na jednej z chińskich uczelni, przechodziła przez kampus. Nagle minęła ją pewna Chinka i zapytała, czy nie jest jej zimno. Niemka zaprzeczyła. Po krótkiej chwili spotkała ją znajoma chińskiego pochodzenia, która także, mijając ją, zadała pytanie – czy nie jest pani zimno? Pani docent znowu zaprzeczyła. Ale gdy pewien Chińczyk, przechodząc obok niej, znowu zapytał o to samo, poczuła się bardzo nieswojo, niepewnie i kompletnie nie wiedziata, co myśleć o tej sytuacji (Heringer 2012:77).

Pytanie sytuacyjne – *czy nie jest pani zimno?* – które usłyszała Niemka wielokrotnie z ust Chińczyków, nie powinno być postrzegane jako pytanie, nie należy go również bezpośrednio interpretować, ani tym bardziej na nie odpowiadać¹⁰. Pytania zadawane stosownie do sytuacji (możemy przypuszczać, że tego dnia było zimno) są w Chinach nieodłącznym elementem etykiety dnia codziennego i należy interpretować je jako pozdrowienie. „Odpowiadamy” na nie dość nietypowo – *ah, hm* – sygnalizując tym samym, że pozdrowienie właściwie zrozumieliśmy oraz wyrażamy chęć na ewentualną rozmowę (Liang 1992:70). Ten sposób pozdrawiania się jest charakterystyczny dla kultur preferujących pośredni styl komunikowania się.

Powyższe przykłady pokazują, że brak koniecznej wiedzy i umiejętności praktycznego zastosowania jej może prowadzić do nieporozumień interkulturowych o różnej sile – poczynając od tych błahych, wywołujących jedynie uśmiech na twarzy

¹⁰ Podobną funkcję pełni anglojęzyczne pozdrowienie: *How do you do?*, na które właściwie też nikt nie oczekuje precyzyjnej odpowiedzi. Zasadnicza różnica pomiędzy chińskimi pytaniami sytuacyjnymi a anglojęzycznym *How do you do?* polega na tym, że formułka anglojęzyczna bez względu na sytuację brzmi tak samo. W języku chińskim zaś kontekst sytuacyjny decyduje o treści pytania (sytuacyjnego) stawianego rozmówcy.

rozmówcy, a kończąc na nieporozumieniach mogących prowadzić do całkowitego zerwania kontaktów z partnerem komunikacyjnym. Bagatelizują czy wręcz wyśmiewają trudności natury interkulturowej najczęściej te osoby, które nigdy w sposób świadomy nie doświadczyły wpływu nieporozumień interkulturowych na przebieg komunikacji. Piszę celowo o świadomym doświadczeniu, gdyż zaryzykuję stwierdzenie, że każda osoba, posługująca się językiem dla niej obcym, w kontekście interkulturowym doświadczyła nieporozumień wynikających z odmienności kulturowej, jednak nie była ich świadoma, a winę za całe zajście przypisała rozmówcy, jego niskiej kulturze osobistej oraz jego negatywnym cechom osobowościowym, jak np. gburowatość, ordynarność, prymitywizm.

Aby uniknąć tego typu niepowodzeń komunikacyjnych, potrzebujemy dobrze rozwiniętej kompetencji interkulturowej postrzeganej jako efekt bardziej skomplikowanego, dynamicznego i trwającego całe życie procesu: nauczania interkulturowego. Zanim jednak scharakteryzowana zostanie pokrótce kompetencja interkulturowa, należałoby zdefiniować kompetencję w ogóle. Każda osoba ucząca się języka obcego zetknęła się ze słowem *kompetencja*, które najczęściej rozumiane jest dość prosto, tzn. tylko jako umiejętność wykonania czegoś. Natomiast nie wszyscy użytkownicy języka zdają sobie sprawę z tego, jak skomplikowane i w związku z tym niejednoznaczne w interpretacji jest to słowo. *Kompetencja* nie składa się tylko z umiejętności, lecz także z wiedzy leżącej u jej podstaw. To rozróżnienie pomiędzy komponentem wiedzy o przedmiocie i komponentem umiejętności posługiwania się tą wiedzą w konkretnych sytuacjach ma w dydaktyce języków obcych długą tradycję (por. Duszak 1998:25, Surkamp 2010:141). Autorzy ESOKJ (Rada Europy 2003:20) akcentują ponadto, że *kompetencja* to nie tylko całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności danej osoby, lecz także jej cechy charakteru, które warunkują sposób podejmowanych przez nią działań. Wagę czynników osobowościowych w swojej definicji kompetencji podkreśla również Wilczyńska (2002:74). *Kompetencja* jest dla niej *zespolem umiejętności osobistych*, które każdy człowiek dopasowuje do podejmowanych przez siebie działań, uwzględniając przy tym preferowane przez siebie postawy ogólne. Ostateczny kształt tych postaw uzależniony jest od systemu wartości i doświadczeń każdej jednostki.

Ten osobisty aspekt kompetencji, który uwypuklony został przez autorów ESOKJ i przez Wilczyńską, jest niezwykle istotny w przypadku kompetencji interkulturowej, ujmowanej przez

Lüsebrinka (2005:9) jako możliwość współdziałania i komunikowania się z przedstawicielami innych kultur w sposób zgodny z ich systemem wartości i stylem komunikacyjnym. W obrębie kompetencji interkulturowej wyróżniamy, obok komponentu kognitywnego¹¹, komponentu zorientowanego na działanie, tj. umiejętności¹², jeszcze jeden, tylko z pozoru nieistotny aspekt – komponent afektywny¹³, a więc nasze nastawienie, postawy wobec przedstawicieli innych grup etnicznych. To właśnie od tego dość subtelnego, ale jakże ważnego aspektu uzależniony jest przebieg komunikacji interlingwalnej i interkulturowej, na co zwracał uwagę już ćwierć wieku temu Grucza (1989:63) – *powodzenie zarówno interlingwalnej, jak i interkulturowej komunikacji zależy w sposób całkiem zasadniczy nie tylko od stopnia znajomości mediów komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się nimi, lecz także od wzajemnego nastawienia partnerów komunikacyjnych do siebie (...).*

Postawy

Postawy wobec przedstawicieli innych grup etnicznych wydają się w porównaniu z wiedzą i umiejętnościami czymś ulotnym, nienamacalnym, trudno testowalnym, i być może dlatego, w przekonaniu niektórych nauczycieli, czymś mało znaczącym w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Nastawienie wobec przedstawicieli danej grupy narodowej przekłada się na stosunek wobec języka, którym się oni posługują. Tę kwestię chciałabym omówić na przykładzie języka niemieckiego. Chociaż język niemiecki awansował w ostatnich latach do miana języka międzynarodowego, przy pomocy którego możemy wchodzić w interakcje z interlokutorami z innych obszarów językowych niż

¹¹ Komponent kognitywny kompetencji interkulturowej, określanej w literaturze przedmiotu również jako kompetencja kognitywna lub po prostu wiedza o, obejmuje wiedzę o specyfice kulturowej innych krajów, ogólną, teoretyczną wiedzę o kulturze, a więc wiedzę dotyczącą sposobu funkcjonowania kultur, wiedzę o istnieniu różnic kulturowych i ich wpływie na komunikację przebiegającą w kontekstach międzykulturowych oraz autorefleksję, to jest głównie analizę własnych obrazów rzeczywistości, własnych postaw, sposobów zachowań oraz wzorców komunikacyjnych (Erl i Gymnich 2007:12).

¹² Komponent zorientowany na działanie, nazywany także kompetencją pragmatyczno-komunikatywną lub po prostu wiedzą *jak*, obejmuje używanie odpowiednich dla danej sytuacji wzorców komunikacyjnych, używanie skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów (Erl i Gymnich 2007:14).

¹³ Komponent afektywny, określanej także jako kompetencja afektywna lub po prostu postawy/nastawienie, obejmuje zainteresowanie innymi kulturami oraz otwartość na nie, empatię (umiejętność wczucia się w inne od naszych zachowania i postawy), umiejętność rozumienia tego, co obce/inne od naszego, oraz umiejętność radzenia sobie z różnicami pomiędzy własnym systemem wartości i norm a systemem charakterystycznym dla kultury naszego partnera komunikacyjnego (Erl i Gymnich 2007:13).

niemiecki, to i tak podczas nauki tego języka na plan pierwszy wysuwa się stosunek uczących się do Niemców i Niemiec, jako czynnik motywujący lub demotywujący ich do nauki języka naszych zachodnich sąsiadów.

W obrazie Niemiec i Niemców, stworzonym na bazie wyników uzyskanych przeze mnie w badaniu podłużnym przeprowadzonym w latach 2008–2010 wśród licealistów wybranych podkarpackich liceów ogólnokształcących¹⁴, na pierwszym miejscu znajdują się pozytywne cechy socjoekonomiczne Niemców, takie jak zorganizowanie, gospodarność, pracowitość, dokładność, solidność, wskazujące na dość duży podziw respondentów wobec niemieckiego porządku widocznego na różnych płaszczyznach życia. Jednak już na następnym miejscu znalazły się skojarzenia negatywne, związane z II wojną światową. Ten brzemienisty okres w stosunkach polsko-niemieckich wpływa, niestety, do dzisiejszego dnia na wizerunek Niemców w Polsce, którzy postrzegani są wciąż przez jego pryzmat, pomimo wielu inicjatyw służących wzajemnemu zrozumieniu i pojednaniu, podejmowanych po obydwu stronach Odry. Olbrzymi wpływ przeszłości znajduje odzwierciedlenie w cechach przypisywanych tej nacji przez uczniów. Niemcy w oczach ankietowanych to osoby egoistyczne, aroganckie, wyrafinowane, chamskie, mściwe i uprzedzone do Polaków. I właśnie m.in. z powodu tych negatywnych cech, które, zdaniem respondentów, Niemcy mają, wielu uczniów nie jest sobie w stanie wyobrazić ani pracy, ani mieszkania w Niemczech, a więc w kraju, w którym zarobki i standard życia są o wiele wyższe niż w Polsce, co podkreślano wielokrotnie w ankietach – *Jako informatycy Niemcy dobrze zarabiają, jednak i tak wolalabym Polskę; wolalabym zarobić dwa razy mniej niż czuć się dyskryminowana w pracy w Niemczech; wolalabym być bezrobotna niż czuć się dyskryminowana w Niemczech* (Mihułka 2012:239, 258). Negatywne postawy względem naszych zachodnich sąsiadów dają się zauważyć również w odpowiedziach na pytania skonstruowane na podstawie skali Bogardusa¹⁵. Okazuje się mianowicie, że znaczna część licealistów mogłaby zaakceptować

Niemca w Polsce tylko w jednej roli społecznej, a mianowicie jako sąsiada.

To dość negatywne nastawienie ankietowanych do Niemców ma, moim zdaniem, wielki wpływ na stosunek uczniów do języka niemieckiego. Mimo iż język niemiecki był w czasie przeprowadzania badania najczęściej wybieranym drugim językiem obcym w podkarpackich szkołach ponadgimnazjalnych, to zaryzykuję stwierdzenie, że w większości przypadków uczniowie nie kierowali się, dokonując tego wyboru, chęcią poznania języka niemieckiego i kultury w nim odbitej, lecz raczej chęcią *pójścia na łatwiznę* w postaci ponownego „uczenia się” tego języka od poziomu A1. O tym, że wielu respondentów ani nie lubi języka niemieckiego, ani – mimo wielu lat nauki¹⁶ – nie zna go w stopniu nawet komunikatywnym i nie widzi szans na nauczenie się go, świadczą poniższe wypowiedzi – *nie lubię niemieckiego, nie potrafię się nim posługiwać i nie mogłabym się z nikim porozumieć; nie znam języka niemieckiego i prawdopodobnie się go nie nauczę* (Mihułka 2012:258, 238).

Niechęć do języka niemieckiego wynika, w moim przekonaniu, w dużej mierze z ogólnej niechęci wobec Niemców. W celu podniesienia motywacji uczniów do nauki języka niemieckiego należałoby w pierwszej kolejności podjąć starania zmierzające do zburzenia muru wznoszącego się pomiędzy Polakami i Niemcami, którego fundament stanowią wprawdzie zaszczości historyczne, ale przy którego budowie wykorzystano takie materiały, jak: stereotypy narodowe, etnocentryzm, nacjonalizm oraz ksenofobię, w tym germanofobię. I chociaż określenie *zburzyć mur* brzmi w tym kontekście niczym utopia, to jednak my, nauczyciele, nie tylko języka niemieckiego, powinniśmy podjąć skuteczne kroki, aby przezwyciężyć niechęć uczniów wobec języka niemieckiego i Niemców¹⁷.

¹⁴ Wyniki uzyskane w badaniu postrzegane są w niniejszej publikacji w sposób holistyczny, tj. nie odnoszą się przy ich prezentacji do poszczególnych części ankiety, czasu jej przeprowadzania oraz grup respondentów. Szczegółowy opis badania znajduje się w: Mihułka (2012).

¹⁵ Skala Bogardusa to skala dystansu społecznego, która służy do pomiaru skłonności ludzi do uczestniczenia w – zróżnicowanych co do stopnia bliskości – stosunkach społecznych z innymi grupami ludzi (por. Oppenheim 2004).

¹⁶ Języka niemieckiego uczyli się ankietowani już na wcześniejszych szczeblach edukacji – gr. I: 52,17 proc. uczniów w szkole podstawowej i 69,56 proc. w gimnazjum; gr. II: 65,96 proc. uczniów w szkole podstawowej i 87,23 proc. w gimnazjum; gr. III: 45,46 proc. w szkole podstawowej i 86,36 proc. w gimnazjum (Mihułka 2012:162).

¹⁷ Kształtowanie postaw wobec przedstawicieli innych grup kulturowych, w tym wypadku Niemców, powinno rozpocząć się od poznania wzajemnej historii, rzeczywistego rozprawienia się z nią i przeanalizowania pewnych wydarzeń w sposób obiektywny, a nie subiektywno-stereotypowy. Taka dogłębna lekcja historii stosunków polsko-niemieckich, które nie kończą się na II wojnie światowej, jest potrzebna polskim uczniom, gdyż pozwoli spojrzeć na Niemca jako na człowieka, na naszego zachodniego sąsiada o bardzo ciekawej kulturze, władającego językiem wybitnych filozofów, językoznawców, odkrywców, pisarzy i poetów. Zrozumienie przeszłości jest krokiem ku wspólnej przyszłości.

Implikacje glottodydaktyczne

Analizując przedstawione wybrane koncepcje charakteryzujące relacje pomiędzy językiem i kulturą, należałoby zastanowić się nad tym, co wnoszą one do współczesnej myśli glottodydaktycznej. Rozważania rozpocznę od przywołania tego fragmentu hipotezy Sapira-Whorfa, której dotychczas nie udało się obalić, a mianowicie, że system języka, w którym myślimy, determinuje nasz sposób percepcji rzeczywistości oraz kształtuje nasze zachowanie. Zatem im więcej znamy języków, tym bardziej dogłębnie możemy poznać i zrozumieć rzeczywistość. O tym pisał już w XIX wieku Humboldt (cyt. za Kowalską 2006:234) – *dzięki różnorodności języków powiększa się nam bezpośrednio bogactwo świata i różnorodność tego, co w nim poznajemy. (...) Studiowanie języków kuli ziemskiej jest więc światową historią myśli i wrażeń ludzkości*. Poznawanie języków obcych umożliwia, na skutek ciągłego ścierania się tego, co własne, z tym, co obce, poznanie/„odkrycie” samego siebie i swojego języka ojczystego. Najtrafniej ujął to Johann Wolfgang von Goethe, pisząc, *iz kto nie zna języków obcych, ten nie wie nic o własnym*.

Dzięki znajomości nowego języka poszerzamy swoje horyzonty myślowe, rozwijamy wrażliwość względem tego, co inne od naszego, stajemy się ambasadorami innych kultur, a nasze działania językowe i niejęzykowe zaczynają nosić nowe, bo dyktowane przez tę nową dla nas kulturę, znamiona. Zaczynamy zachowywać się podobnie do rodzimych użytkowników tego języka i podobnie jak oni reagować w danych sytuacjach komunikacyjnych.

O tym, jak mocno nowy język wpływa na nasz sposób wyrażania myśli, można się przekonać, analizując wyniki badania przeprowadzonego przez Ervin-Tripp (1967) wśród Amerykanek japońskiego pochodzenia (*Issei* – pierwsze pokolenie Amerykanek japońskiego pochodzenia oraz *Nisei* – drugie pokolenie Amerykanek japońskiego pochodzenia), posługujących się językiem japońskim i angielskim. Zaproponowane przez badaczkę zadania (kojarzenie słów, uzupełnianie zdań, dokończanie historii) miały na celu pokazanie, jak zmienia się myślenie respondentek w zależności od używanego języka. Poniżej przedstawione zostały wyniki jednego z zadań dotyczącego uzupełniania odpowiedzi na pytania (patrz Tabela 2.); te same zdania sformułowane zostały w dwóch różnych kodach językowych – w języku angielskim i w języku japońskim – i w tych językach należało dokończyć rozpoczętą wypowiedź.

Język japoński	Zdanie	Język angielski
Pokoju na świecie.	Czego najbardziej pragnę w życiu?	Szczęścia.
czuję się nieswojo, niekomfortowo.	Kiedy jestem z mężczyznami...	jestem zadowolona.

Tabela 2. Uzupełnianie zdań przez bilingwalne Amerykanki japońskiego pochodzenia (Ervin-Tripp 1967: 84).

Wyniki ujęte w Tabeli 2. pokazują, że w zależności od używanego języka respondentki uzupełniły zdania w odmienny sposób. Odpowiedzi w języku japońskim odzwierciedlały „japoński sposób myślenia”, natomiast odpowiedzi w języku angielskim były bardziej dopasowane do reguł panujących w kulturze amerykańskiej. W przypadku skojarzeń badanych sytuacja wyglądała podobnie, tzn. treść asocjacji zmieniała się w zależności od używanego języka. Na bazie uzyskanych danych badaczka doszła do wniosku, że język aktualnie używany przez nas wpływa na nasz sposób odbierania, kategoryzowania i odczuwania rzeczywistości.

I chociaż bezsporny pozostaje fakt, że nabywanie języka w oderwaniu od kultury nie jest możliwe, to jednak marginalizowanie wpływu kultury na język, głównie na umiejętność posługiwania się nim, daje się zauważyć zarówno u osób nauczających, jak i uczących się języków obcych w oparciu o założenia podejścia komunikacyjnego. Niewątpliwym mankamentem tego podejścia jest bagatelizowanie zagadnień interkulturowych w procesie nauczania i uczenia się języka obcego oraz niedocenywanie roli kompetencji interkulturowej, tak w procesie nabywania języka, jak i posługiwania się nim. Ten problem naświetlany jest od wielu lat: Grucza (1989, 1992, 1996), Żylińska (2003), Komorowska (2004), Aleksandrowicz-Pędich (2005, 2007), Miłułka (2010, 2012), jednak do dziś nie widać satysfakcjonujących rozwiązań.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są stale te same, a mianowicie brak wiedzy na temat istoty interkulturowości w kształceniu językowym (bez względu na typ szkoły) oraz brak chęci zdobycia jej. Ta druga przyczyna jest, w moim przekonaniu, poważniejsza od pierwszej, ponieważ stawia osoby obojętne na zdobycie nowej wiedzy i poszerzenie swoich horyzontów w gronie ignorantów. Zadajmy sobie zatem wspólnie pytanie,

czy edukacja językowa w Polsce, biorąc pod uwagę kwestie interkulturowości, musi mieć perspektywę tak pesymistyczną, jak to, niestety, obserwujemy? (por. Miłułka 2014). Myślę, że nie, gdyż bardzo wiele w tej materii zależy właśnie od nas, nauczycieli języków obcych, od naszych chęci i naszego zaangażowania.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2007) Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich. W: H. Komorowska (red.). *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, 39-56.
- Burszta, W.-J. (1998) *Antropologia kultury*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass.
- Chomsky, N., (1975) *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York
- Chomsky, N. (1977) *Formal Aspects of Language*. Cambridge: Mass.
- Choi, S. i Bowerman M. (1991) Learning to Express Motion Events in English and Korean: The Influence of Language-specific Lexicalization Patterns. W: *Cognition*, nr 41, 83-121.
- Dakowska, M. (2008) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak, A. (1988) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Eismann, V. (2007) *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen.
- Erll, A. i Gymnich, M. (2007) *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Ervin-Tripp, S. (1967) An Issei Learns English. W: *Journal of social issues*, t. XXIII, nr 2, 78-90.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Gordon, P. (2004) Numerical Cognition Without Words: Evidence from Amazonia. W: *Science*, t. 306, issue 5695, 496-499, [online] [dostęp 15.06.2014] <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=14831762&site=ehost-live>>.
- Grucza, F. (1989) Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności W: F. Grucza (red.) *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18-20 września 1986 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-49.
- Grucza, F. (1992) Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. W: F. Grucza (red.) *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-70.
- Grucza, F. (1996) O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych. W: F. Grucza, K. Chmoicz-Jung (red.) *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i kultur. Materiały z XIX Ogólnopolskiego Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW i Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Warszawa-Bemowo, 17-19 lutego 1994 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 11-31.
- Grucza F. (2007) Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyczne. W: H. Kardela, T. Zygmunt (red.) *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Chełm: Wydawnictwo PWSZ w Chełmie, 12-24.
- Helbig, G. (1982) *Dzieje językoznawstwa nowożytnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Heringer, H.-J. (2012) *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Komorowska, H. (2004) Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie. W: P.-P. Chruszczewski (red.) *Aspekty współczesnych dyskusów*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium (*Język a kultura* 5, t. 1), 137-148.
- Kowalska, E.-M. (2006) *Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło, mit*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Liang, Y. (1992) Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb. W: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, r. 18, 65-86.
- Lüsebrink, H.-J. (2005) *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.
- Malinowski, B. (1981) Problem znaczenia w językach pierwotnych. W: A.-K. Paluch (1981) *Malinowski*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 258-278.
- Miłułka, K. (2010) Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania. W: W. Chłopicki, M. Jodłowiec (red.). *Słowo w dialogu międzykulturowym*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”. (*Język a komunikacja* 25), 355-363.
- Miłułka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka, K. (2014) 20 Jahre des interkulturellen Ansatzes in Polen – Licht – und Schattenseiten. [w druku].
- Sapir, E. (1978) *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schaff, A. (1982) Słowo wstępne. W: B.-L. Whorf (1982) *Język, myśl, rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 5-29.
- Surkamp, C. (2010) *Metzler-Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.
- Tabakowska, E. (2001) *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Whorf, B.-L. (1982) *Język, myśl, rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wierzbicka, A. (1978) Słowo wstępne. W: A. Sapir. (1978) *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 5-31.
- Wilczyńska, W. (2002) Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. W: W. Wilczyńska (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 69-83.
- Żylińska, M. (2003) Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych. W: „*Języki Obce w Szkole*”, nr 6, 49-62.

dr Krystyna Miłułka

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, autorka trzech monografii naukowych i ponad 40 rozpraw i artykułów naukowych. Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, edukacja interkulturowa, komunikacja interkulturowa, stosunki polsko-niemieckie po roku 1989 (płaszczyna społeczna).



Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego

Maciej Mackiewicz

Zgodnie z założeniami podejścia interkulturowego w dydaktyce języków obcych, uczeniu się i nauczaniu winna towarzyszyć świadomość wzajemnych związków pomiędzy komunikacją a kulturą (nie ma komunikacji bez kultury, nie ma kultury bez komunikacji), a tym samym wpływu różnic kulturowych na procesy komunikacyjne. Ukierunkowane interkulturowo zajęcia języka obcego tylko w pewnym stopniu realizują cele kognitywne i są platformą przekazu informacji o kulturze języka docelowego, o wiele bardziej zaś służą kształtowaniu określonych postaw (takich jak np. tolerancja czy empatia) i rozwojowi interkulturowych strategii i umiejętności (np. policentryzmu, dystansu ról, metakomunikacji itp.). Tym samym kurs językowy rozwija nie tylko kompetencję lingwistyczną, ale także interkulturowe umiejętności komunikacyjne (por. Altmayer 2004), czy nawet szerzej – kompetencję interkulturową.

Choć podejście interkulturowe w dydaktyce języków obcych jest od lat postulatem bardzo nośnym i coraz częściej wprowadzanym w życie, to przez niektórych metodyków uznawane jest za koncepcję zbyteczną, wręcz szkodliwą (por. Edmondson, House 1998). Jednym z głównych zarzutów przeciwników owego podejścia jest przypisywanie w ten sposób zbyt dużej roli koncepcjom pedagogicznym, co prowadzi jakoby do jednoczesnego zaniedbywania celów czysto językowych (Krumm 2003:140). Niezależnie od raczej sporadycznych głosów krytyki, podejście interkulturowe jest mniej lub bardziej bezpośrednio promowane poprzez treści programowe, odpowiednie szkolenia metodyczne czy koncepcje podręczników.

Powszechnie w ostatnich latach przywoływany dokument Rady Europy *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocena* (Europarat 2001) wzmacnia pozycję takiego podejścia poprzez wskazanie na konieczność rozwoju kompetencji socjo- i interkulturowej. Pośrednio, bo nie tylko w odniesieniu do kształcenia językowego, odnaleźć można podobne postulaty w innych dokumentach europejskich, takich jak *Biała księga kształcenia ogólnego i zawodowego* (Europäische Kommission 1996), czy wśród zaleceń dotyczących kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Europäische Kommission 2007). Oczywiście, rozwijanie kompetencji socjo- i interkulturowej nie może nauczycielowi przysłańcać celu, jakim jest kształcenie

kompetencji językowej. Ale właściwie rozumiane i realizowane podejście interkulturowe ryzyka takiej nierównowagi nie niesie, gdyż chodzi tu przede wszystkim o zintegrowanie celów kształcenia językowego w taki sposób, że np. rozwój sprawności mówienia oznacza jednocześnie rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Niniejszy artykuł nie ma na celu rozpatrywania wad i zalet podejścia interkulturowego, stawia sobie natomiast zadanie przyjrzenia się uczącemu się języka obcego i dostrzeżenia jego potrzeb w zakresie zdobywania kompetencji interkulturowej, poprzez uchwycenie motywów wychodzących poza te *stricte* językowe. Postrzeganie ucznia jako centralnej postaci i podmiotu dydaktyki (Komorowska 2009:224) winno skłaniać nauczyciela do refleksji nad motywami uczących się języka obcego. Wskazane jest, aby dydaktycy, którzy mają ambicję realizacji podejścia interkulturowego, widzieli u swoich uczniów motywy, które wspierają (lub hamują) ich proces uczenia się. W przypadku deficytu motywów, które chcemy tu nazywać interkulturowymi, możliwe jest podjęcie działań motywujących, wzmacniających u uczniów świadomość celów z zakresu kompetencji interkulturowej.

W centrum naszego zainteresowania znajdują się zarówno uczniowie gimnazjów i liceów uczący się języka niemieckiego, jak i studenci, którzy uczestniczą w kursach języka niemieckiego na tzw. lektoratach. Rozbudowane i szeroko zakrojone badania „orientacji interkulturowej”, których fragment zostanie w poniższej analizie uwzględniony, dotyczą wyłącznie polskich studentów. Ponieważ jednak dla celów innego badania uzyskano także ogólny obraz motywów uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, kilka istotnych danych z tego raportu zostanie zaprezentowanych w pierwszej, krótszej części analizy. W części drugiej już bezpośrednio dotkniemy tematu motywów i orientacji interkulturowej i po krótkim wyjaśnieniu pojęć omówione zostaną badania poziomu orientacji interkulturowej polskich studentów. Na zakończenie podane są, z uwzględnieniem metod statystycznych, dane na temat tego, jak określony poziom orientacji interkulturowej przekłada się na inne zmienne, istotne dla procesu uczenia (się) języka niemieckiego.

Motywy uczniów

Charakterystyka badania i próby badawczej

Motywy towarzyszące polskim uczniom uczącym się niemieckiego zostały rozpoznane podczas ewaluacji projektu *Deutsch-Wagen-Tour* (DWT). DWT, inicjatywa Goethe-

-Institut w Warszawie, służy od roku 2009 promocji języka niemieckiego, głównie wśród młodzieży. Zasadniczą formą realizacji tych zamierzeń są wizyty moderatorów DWT, którzy bezpośrednio w szkołach przeprowadzają animacje językowe, zarówno z uczącymi się języka niemieckiego, jak i z uczniami, którzy nie uczestniczą w lekcjach tego języka. Dwie odrębne ewaluacje projektu dokonane przez autora za rok 2011 oraz 2012 obejmowały m.in. wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów, nauczycieli oraz dyrekcji szkół. Ankiety miały formę elektroniczną, a ankietowanie uczniów przeprowadzono każdorazowo w salach komputerowych szkół pod nadzorem nauczycieli współpracujących w ramach projektu. Nadzór nauczycieli nie naruszał anonimowości badania.

Obraz motywacji polskich uczniów na podstawie pierwszej ewaluacji został już opublikowany (Mackiewicz 2013a; Mackiewicz 2013b). Poniższe dane pochodzą z badań przeprowadzonych rok później na znacznie większej próbie i nie były do tej pory upublicznione. Badanie to zostało przeprowadzone w okresie 11.12.2012-18.01.2013. Prezentowane tutaj wyniki dotyczą jedynie motywów wskazywanych przez uczniów. Ze względu na ograniczone ramy artykułu, inne kwestie poruszone w badaniu, takie jak np. nastawienie do języka czy postrzeganie Niemiec i Niemców, zostały pominięte¹. Oczywiście także ocena działań DWT nie jest przedmiotem artykułu.

Badanie przeprowadzono na dużej grupie 1779 uczniów, którzy biorą udział w szkolnych zajęciach z języka niemieckiego i uczestniczyli w spotkaniu z DWT. Badani uczniowie to 1257 (70,7 proc.) gimnazjalistów oraz 522 (29,3 proc.) licealistów i uczniów techników. 58,7 proc. próby stanowiły dziewczęta i 41,3 proc. – chłopcy. Ponad 73 proc. stanowili uczniowie w wieku 13-16 lat.

Ankieta objęła uczniów z całego kraju, który na potrzeby logistyczne projektu DWT podzielony został na pięć regionów. Każdy region był silnie reprezentowany: Kraków (Polska Centralna i Południowa) – 26 proc., Lublin (Polska Wschodnia) – 15 proc., Olsztyn (Polska Północna i Północno-Wschodnia) – 21 proc., Poznań (Polska Zachodnia i Północno-Zachodnia) – 23 proc., Wrocław (Polska Południowo-Zachodnia) – 15 proc.

Prawie wszyscy ankietowani uczniowie uczą się oprócz niemieckiego także angielskiego, inne języki są reprezentowane

¹ Obrazowi Niemca i Niemiec w świetle badań przeprowadzonych rok wcześniej wśród polskiej młodzieży poświęcono osobny artykuł: Mackiewicz 2012.

marginalnie. Dla prawie 80 proc. uczniów angielski jest pierwszym językiem obcym, a niemiecki jest takim językiem dla prawie 20 proc. z nich.

Wśród badanych znajduje się stosunkowo wiele osób, które uczą się niemieckiego dwa lata lub krócej (39,3 proc.), jak też wiele z doświadczeniami znacznie dłuższymi, sześciu lub więcej lat (26,4 proc.).

Więcej niż połowa uczniów uzyskuje średnie i dobre oceny, jedna czwarta uczniów może się pochwalić ocenami bardzo dobrymi.

Powody wyboru języka niemieckiego i aktualne motywy uczniów

Uzyskane dane wskazują wyraźnie, że znaczna większość uczniów (84 proc.) uczy się niemieckiego wyłącznie w szkole. Większość uczniów w grupie pozostałych 16 proc. podaje, że ma lub miała także lekcje prywatne lub uczyła się niemieckiego w domu samodzielnie (np. za pomocą kursu komputerowego). Niemiecki jest więc dla polskich uczniów przede wszystkim obowiązkowym przedmiotem szkolnym. W tym kontekście nie zaskakują odpowiedzi na pytanie o powody rozpoczęcia nauki języka niemieckiego.

Pytanie to zostało sformułowane jako pytanie wielokrotnego wyboru o charakterze półotwartym, a odpowiedzi pokazują silne powiązanie tego języka z programem szkolnym i w związku z tym z pewnym „przymusem” jego nauki. Kafeteria tego pytania uwzględniła kilka zasadniczych powodów, dając jednocześnie możliwość dodania powodu innego, dodatkowego. Ponad 50 proc. uczniów podaje, że musiała wybrać ten język w szkole. Inne powody odegrały znacznie mniejszą rolę. Tylko 13 proc. badanych podaje, że była to decyzja rodziców:

- Musiałem/musiałam wybrać ten język w szkole – 54,3 proc.
- Chciałbym/chciałabym móc się porozumiewać np. z Niemcami – 27 proc.
- Podoba mi się ten język – 20,2 proc.
- Tak zdecydowali rodzice – 13,9 proc.
- Inny powód – 9,3 proc.
- Interesowały mnie kraje niemieckojęzyczne oraz ich kultura – 8,3 proc.
- Wybrałem/wybrałam w szkole niemiecki, żeby uniknąć zajęć z języka, którego nie lubię – 7,1 proc.
- Zrobiłem/zrobiłam to pod wpływem kolegów/ koleżanek – 4,3 proc.

Jak wynika z powyższego zestawienia, dla ponad 90 proc. uczniów zainteresowanie krajami niemieckojęzycznymi oraz/lub ich kulturą nie odegrało żadnej roli w wyborze języka niemieckiego.

Wart podkreślenia jest fakt, że wyniki te są niemal identyczne z uzyskanymi rok wcześniej (por. Mackiewicz 2013b). Potwierdza to zarówno trafność ankiety, jak i wskazuje na dużą reprezentatywność próby w obu badaniach, choć z formalnego punktu widzenia były to badania quasi-reprezentatywne.

Dla potrzeb niniejszego artykułu kluczowe są jednak odpowiedzi na pytanie wielokrotnego wyboru, co w momencie przeprowadzania ankiety motywuje uczniów do nauki niemieckiego i na ile treści i wartości kulturowe stanowią istotne motywy (Tabela 1.).

Motyw	Liczba odpowiedzi
Konieczność zaliczenia tego języka w szkole, uzyskanie pozytywnej oceny.	1161 (65,3%)
Uznanie i zachęta ze strony rodziców i rodziny.	219 (12,3%)
Może wyjadę wkrótce za granicę i niemiecki przyda mi się.	718 (40,4%)
Mam znajomego/znajomych za granicą i chcę się z nimi coraz lepiej porozumiewać.	196 (11%)
Chcę czytać niemieckie książki, oglądać filmy po niemiecku, rozumieć piosenki.	118 (6,6%)
Chcę korzystać z niemieckojęzycznych stron internetowych.	90 (5,1%)
Chcę poprzez ten język lepiej poznać Niemców, Austriaków, Szwajcarów.	201 (11,3%)
Uważam, że w Europie powinno się znać niemiecki.	319 (17,9%)
Nauka niemieckiego to dla mnie przyjemność, zabawa.	272 (15,3%)
Inne motywy.	121 (6,8%)

Tabela 1. Obecne motywy uczenia się języka niemieckiego przez uczniów (N=1779)

Wskazane jest, aby dydaktycy, którzy mają ambicję realizacji podejścia interkulturowego, widzieli u swoich uczniów motywy, które wspierają (lub hamują) ich proces uczenia się. W przypadku deficytu motywów, które chcemy tu nazywać interkulturowymi, możliwe jest podjęcie działań motywujących.

Także przy tym pytaniu potwierdzają się najistotniejsze wnioski sformułowane rok wcześniej. Charakterystyczna jest ogromna przewaga odpowiedzi: *Konieczność zaliczenia tego języka w szkole, uzyskanie pozytywnej oceny*. Może ona wskazywać na silną motywację zewnętrzną o charakterze instrumentalnym: osiągnięcie dobrej oceny albo zaliczenie przedmiotu jest celem nadrzędnym. Opcja: *Może wyjadę wkrótce za granicę i niemiecki przyda mi się, którą można interpretować jako „motyw „komunikacyjny”* (por. Apelt 1992), jawi się w ramach całej próby badawczej jako drugi najważniejszy motyw. Inny motyw pragmatyczny, związany z wykorzystywaniem źródeł niemieckojęzycznych, w tym tak bliskich i dostępnych uczniom jak strony internetowe, jest nadzwyczaj słabo reprezentowany. Prawie 7 proc. wykorzystało półotwarty charakter pytania i możliwość podania innych motywów. Większość w tej grupie wskazała na brak jakichkolwiek motywów. Można przyjąć, że ok. 5 proc. całej próby badawczej to osoby zdemotywowane, u których brakuje nawet motywu instrumentalnego w postaci oceny czy zaliczenia przedmiotu.

Charakterystyczny i dla tych rozważań bardzo istotny jest fakt, że zainteresowanie kulturą niemieckojęzyczną lub społecznościami krajów niemieckojęzycznych nie stanowi szczególnie motywującego czynnika. Motywy związane

z kulturą wysoką lub popkulturą stanowią zaledwie margines wśród aktualnych motywów uczniów. Zajęcia, w których większość badanych uczestniczy od trzech lub więcej lat, nie wpłynęły na nich motywująco w tym zakresie. Tak jak dostęp do kultury poprzez język nie miał generalnie znaczenia na początku nauki języka niemieckiego (co można też tłumaczyć młodym wiekiem i mało skryształizowanymi zainteresowaniami), tak i po dłuższym pośrednim kontakcie z kulturą krajów niemieckojęzycznych (DACH) poprzez kurs językowy nie zostały rozbudzone motywy kulturowe ani wyznaczone cele pozajęzykowe. W prosty sposób sformułowane pytanie o chęć lepszego poznania Niemców, Austriaków i Szwajcarów było w istocie próbą wysondowania pewnych postaw otwartości na obcą kulturę i inne standardy kulturowe, co jest atrybutem kompetencji interkulturowej. Także w tym przypadku przytłaczająca większość nie wskazała na ten motyw. Choć ankieta nie sprawdzała znaczenia kultury anglosaskiej dla respondentów, to fakt, iż dla prawie 80 proc. z nich język angielski jest pierwszym językiem obcym, uprawnia hipotezę, iż obiektywnie wysoka „konkurencyjność” kultury anglojęzycznej została poprzez ten fakt jeszcze bardziej wzmocniona, a język niemiecki nie stał się kluczem do kultury krajów DACH.

Orientacja interkulturowa uczestników kursów języka niemieckiego na poziomie akademickim

Badanie ilościowe przeprowadzone wśród studentów polskich uczelni będących uczestnikami kursów języka niemieckiego stanowiło część większego projektu dotyczącego tzw. motywacji interkulturowej uczących się języka niemieckiego. Projekt miał charakter kulturowo-porównawczy i obejmował studentów biorących udział w kursach niemieckiego na uczelniach w Polsce i w USA. W badaniach zastosowano metodę triangulacji, w której połączono badania ilościowe z jakościowymi. W badaniu ilościowym wykorzystano kilkuczęściową ankietę, natomiast zastosowanie narzędzia tzw. biografii językowej na pewnej podgrupie osób badanych ilościowo stanowiło fazę jakościową badania².

Do poniższej analizy wykorzystano wyłącznie ten fragment badania ilościowego, którego celem było określenie poziomu orientacji interkulturowej polskich studentów.

² Wybrany aspektom z tej części badania poświęcono artykuł *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego* (Mackiewicz 2014).

Orientacja i motywacja interkulturowa

– definicja pojęcia

Koncepcja orientacji i motywacji interkulturowej wyrasta po części z propozycji Gardnera i Lamberta (1972) oraz idei Gardnera (1985) i modelu socjopedagogicznego, przewidującego m.in. obok orientacji instrumentalnej także tzw. orientację integracyjną uczących się języka obcego. Dla naszej koncepcji ważne było jednak także uwzględnienie innych aspektów socjokulturowych uczenia się języków obcych, przede wszystkim tych związanych z postulatami podejścia interkulturowego w dydaktyce języków obcych. Za szczególnie istotny uznano przy tym postulat kształtowania kompetencji interkulturowej. Obok motywów instrumentalnych mogą się więc pojawić motywy interkulturowe – o charakterze kognitywnym, afektywnym lub konatywnym – i nawiązywać do jednego z trzech głównych zakresów kompetencji interkulturowej: wiedzy, postaw i nastawień oraz umiejętności.

U podstaw motywacji interkulturowej leży orientacja interkulturowa, której jakość i siłę tworzą różne motywy międzykulturowe. Aby mówić o motywacji interkulturowej, należy, oprócz orientacji interkulturowej, uwzględnić także inne czynniki, takie jak wysiłek wkładany w kulturowe uczenie się, determinację w dążeniu do celów interkulturowych czy nastawienie do kultury języka docelowego. Wszystkie one mogą (ale nie muszą!) wpływać pozytywnie lub negatywnie na motywację.

Wysoka motywacja interkulturowa uczącego się języka obcego oznacza nie tylko chęć skutecznej komunikacji interkulturowej, lecz także pragnienie rozwoju, np. tolerancji niejednoznaczności, kształtowania empatii lub chęci ciągłej refleksji nad tym, co obce, i nad tym, co własne. Motywacja interkulturowa jest w ten sposób przykładem motywacji wewnętrznej, w której cele uczącego się wykraczają poza cele czysto lingwistyczne, i która może występować zarówno obok motywacji instrumentalnej, jak i zamiast niej (w skrajnych przypadkach)³.

Charakterystyka badania i próby badawczej

Polską część badania ilościowego przeprowadzono w semestrze zimowym i letnim w roku akademickim 2011/12 na 11 polskich uczelniach wyższych. W badaniach wzięło udział 1009 studentów, reprezentujących następujące uczelnie:

1. Akademia Pomorska (Słupsk) – N=72

³ W USA, gdzie język niemiecki uznawany jest za znacznie mniej praktyczny i przydatny niż w Polsce, badanie wykazało takie przypadki.

Wysoka motywacja interkulturowa uczącego się języka obcego oznacza nie tylko chęć skutecznej komunikacji interkulturowej, lecz także pragnienie rozwoju, np. tolerancji niejednoznaczności, kształtowania empatii lub chęci ciągłej refleksji nad tym, co obce, i nad tym, co własne.

2. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa (Zamość) – N=113
3. Politechnika Śląska (Gliwice) – N=170
4. Politechnika Wroclawska (Wrocław) – N=83
5. Szkoła Główna Handlowa (Warszawa) – N=152
6. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań) – N=133
7. Uniwersytet w Białymstoku (Białystok) – N=43
8. Uniwersytet Ekonomiczny (Poznań) – N=43
9. Uniwersytet Jagielloński (Kraków) – N=36
10. Uniwersytet Warszawski (Warszawa) – N=30

11. Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu (Poznań) – N=134
620 respondentów (61,4 proc.) stanowiły kobiety, 389 (38,6 proc.) badanych to mężczyźni. Zdecydowana większość to osoby w wieku 19-23 lat, pochodzące ze wszystkich 16 województw. Pod względem etnicznym grupa badawcza była bardzo homogeniczna: 966 respondentów (95,7 proc.) podało obywatelstwo polskie i język polski jako język ojczysty. W pozostałej niewielkiej grupie większość stanowili studenci pochodzenia ukraińskiego.

Z pomocą lokalnych koordynatorów – lektorów języka niemieckiego⁴ rozprowadzono wśród uczestników lektoratów ankietę online. Ankieta miała charakter anonimowy, zaś uzyskane dane służyły do autora bez pośrednictwa wykładowców.

⁴ W tym miejscu chciałbym serdecznie podziękować wszystkim Koleżankom i Kolegom z wymienionych uczelni za pomoc w przeprowadzeniu badań.

Należy zaznaczyć, że z racji przedmiotu badania, tzn. motywacji interkulturowej, wykluczono z grupy potencjalnych respondentów studentów germanistyki, wśród których można się było spodziewać nieco innych, bardziej specyficznych motywów. Próba badawcza składała się więc z przedstawicieli szeregu innych kierunków, zarówno ścisłych, przyrodniczych, inżynierskich, jak i humanistycznych i społeczno-ekonomicznych.

Orientacja interkulturowa polskich studentów

Choć ankieta była kilkuczęściowa i także inne pytania mogły dotyczyć motywów interkulturowych, niniejszy artykuł uwzględni przede wszystkim tę część, która w sposób najbardziej kompleksowy zbadała motyw interkulturowy i wskazała na stopień orientacji interkulturowej. Ponieważ jednak prezentowane wyniki w oderwaniu od pozostałych danych niewiele mówią o znaczeniu orientacji interkulturowej na tle innych motywów, powinny one być też rozpatrywane w kontekście pytań o motyw uczenia się języka niemieckiego w ogóle.

Rezygnując ze szczegółowego przedstawienia odpowiedzi na pytanie o aktualne motyw studentów (pytanie wielokrotnego wyboru), należy stwierdzić, że – tak jak u młodszych uczących się – wśród studentów motyw instrumentalny zdecydowanie dominują. Najczęściej wymieniany jest motyw osiągnięć, czyli oceny w indeksie (ponad 43 proc.), niewiele rzadziej podawano motyw pragmatyczny związany z koniecznością znajomości tego języka w sytuacjach zawodowych (prawie 37 proc.) i motyw komunikacyjny (prawie 35 proc.). Motyw związany z postawami interkulturowymi czy dotyczące dostępu do kultury (filmy, książki itd.) wymieniane były przez maksymalnie 10 proc. badanych. Nie można więc stwierdzić, że motyw interkulturowy zyskuje na znaczeniu wraz z rosnącym wiekiem polskich badanych.

Aby dać badanym możliwość refleksji nad ewentualnymi motywami interkulturowymi, motyw te zostały zoperacjonalizowane poprzez 20 stwierdzeń z zastosowaniem pięciostopniowej skali Likerta. Każdą z tych 20 pozycji można przypisać do jednego z trzech zakresów motywacji lub orientacji interkulturowej: wiedza (pozycje 1-5), nastawienia i postawy (pozycje 6-12) oraz umiejętności (pozycje 13-20). Do każdego stwierdzenia badani odnosili się, zaznaczając jedną z opcji: zdecydowanie się zgadzam – raczej się zgadzam – stosunek neutralny – raczej się

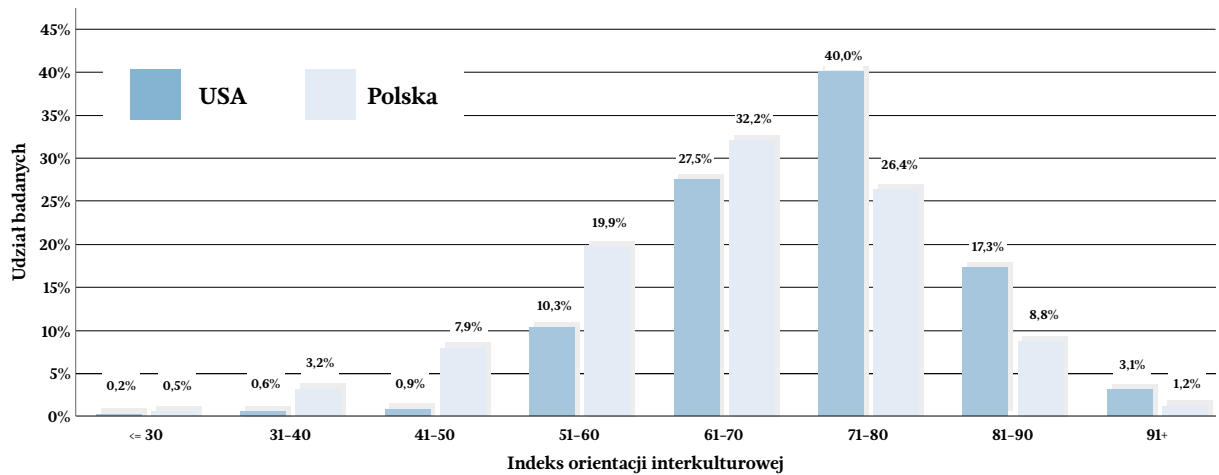
nie zgadzam – zdecydowanie się nie zgadzam. W fazie analizy statystycznej każdej odpowiedzi zostały przypisane punkty od 1 do 5, gdzie odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” to 5 punktów, zaś odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam” to 1 punkt. Jedynie w trzech negatywnie zakodowanych twierdzeniach (5, 11, 20) punktacja była odwrotna i w trakcie opracowywania wyników odpowiedzi musiały zostać przekodowane. Zsumowana liczba punktów (indeks orientacji interkulturowej) dawała wartość pomiędzy 20 a maksymalnie 100. Im wyższy indeks, tym silniejsza orientacja interkulturowa. Zestawienie średnich wartości dla poszczególnych twierdzeń znajdują się w Tabeli 2.

Porównując poszczególne kategorie stwierdzeń (wiedza, nastawienia i postawy, umiejętności), wyraźniejsze motyw interkulturowe zauważyć można w zakresie umiejętności. Stosunkowo mocno reprezentowane są motyw związane ze zdobywaniem kompetencji socjolingwistycznej oraz te dotyczące rozwoju tolerancji dla niejednoznaczności. Jednocześnie najniższą wartość osiągnęło stwierdzenie nr 12, które sugerowało chęć akulturacji w społeczeństwie niemieckojęzycznym. Ten motyw, który można by określić jako ekstremalnie „integracyjny”, jako taki został odrzucony przez większość badanych.

Jak już wspomniano, uzyskane indeksy orientacji interkulturowej stają się bardziej wymowne w zestawieniu z innymi danymi, w tym z pochodzącymi z innego kraju. Wyniki osiągnięte przez poszczególnych badanych zostały zebrane w przedziały 10-punktowe i przedstawione na Wykresie 1. wraz z wynikami uzyskanymi w Stanach Zjednoczonych. Choć jest to wycinek szerszej analizy (jej wyniki znajdują się w osobnej publikacji), warto w tym miejscu wskazać, że amerykańscy studenci uczący się języka niemieckiego wykazują silniejszą orientację interkulturową. Jest to efekt całego spłotu okoliczności historycznych, politycznych, geograficznych czy kulturowych, które w dwóch różnych krajach na dwóch kontynentach kształtowały określoną pozycję języka niemieckiego w świadomości społeczeństwa i w systemie edukacyjnym. Fundamentalny jest też fakt pozycji pierwszego języka respondentów w obu grupach. Dominująca, globalna rola języka angielskiego nie sprzyja w USA nauce języków obcych, natomiast wśród „elity” uczestniczącej w kursach niemieckiego wyraźniejsza jest świadomość związków pomiędzy kulturą a językiem, stąd też wyższy niż w Polsce indeks orientacji interkulturowej.

Poz.	Motyw	Średnia wartość (maks. 5)
1.	Poprzez kurs języka niemieckiego chcę poznać społeczeństwa krajów niemieckojęzycznych (DACH) z ich realiami życia codziennego i systemem polityczno-społecznym.	3,3
2.	Poprzez kurs języka niemieckiego chcę poznać mentalność, system wartości, standardy kulturowe itd. mieszkańców DACH.	3,4
3.	Poprzez kurs języka niemieckiego chcę poznać kulturę wysoką krajów DACH.	3,3
4.	Poprzez kurs języka niemieckiego chcę (lepiej) poznać historyczne i aktualne relacje polityczne i kulturowe pomiędzy Polską a np. Niemcami.	3,1
5.	Jedyna wiedza, jaką chcę wynieść z kursu języka niemieckiego, to wiedza dotycząca słownictwa i reguł gramatycznych.	2,9
6.	Na zajęciach z języka niemieckiego chciałbym spoglądać na kraje DACH i ich mieszkańców z wielu perspektyw, nie tylko z polskiej.	3,4
7.	Poprzez zajęcia z języka niemieckiego pragnę „odświeżyć”, zrelatywizować i ewentualnie zmodyfikować mój obraz polskiej kultury, Polaków, ich norm i systemów wartości.	3,0
8.	Zajęcia z języka niemieckiego pomagają mi spojrzeć na nowo na siebie samego/samą i ocenić stopień identyfikacji ze swoją rodzimą kulturą.	2,9
9.	Rozwijanie postaw tolerancyjnych wobec przedstawicieli innych kultur to dla mnie ważny cel zajęć z języka niemieckiego.	3,3
10.	Kurs języka niemieckiego może mi pomóc weryfikować polskie stereotypy i uprzedzenia wobec Niemców, Austriaków i Szwajcarów.	3,3
11.	Nie interesuje mnie zmiana albo weryfikacja mojego obrazu krajów DACH i ich społeczeństw, chcę tylko opanować język niemiecki.	3,0
12.	Chciałbym przyjąć sposób myślenia i system wartości Niemców (ew. Austriaków lub Szwajcarów) jako swój.	2,2
13.	Chcę poprzez kurs rozwijać zdolność empatii i umiejętność rozumienia obcokulturowej (np. niemieckiej) perspektywy.	3,3
14.	Chcę się nauczyć adaptować do różnych, odmiennych kulturowo sytuacji i oczekiwań niemieckojęzycznych partnerów.	3,5
15.	Przetłumaczenie wypowiedzi niemieckiego partnera na polski to dla mnie za mało, ważna jest jej odpowiednia interpretacja w celu zrozumienia intencji rozmówcy i skutecznej komunikacji.	3,9
16.	Nie chcę rozmawiać po niemiecku ze wszystkimi tak samo: muszę dostosowywać się do sytuacji, rozmówców, ich pozycji i wykształcenia, oraz dobrać właściwy styl i słownictwo.	3,9
17.	Język werbalny to nie wszystko, chcę rozumieć mowę ciała i gesty niemieckojęzycznych partnerów.	3,7
18.	W niejednoznacznych, trudnych do interpretacji sytuacjach interkulturowych muszę potrafić o nich rozmawiać z niemieckojęzycznym partnerem, a przez to rozładowywać napięcie i moją niepewność.	3,6
19.	Jest dla mnie ważne, żeby nie doświadczać kulturowych wpadek (<i>faux pas</i>) w kontaktach z Niemcami, Austriakami lub Szwajcarami.	3,4
20.	Do rozwijania kompetencji pozajęzykowych nie potrzebuję kursu języka niemieckiego, mam do tego inne okazje (wykłady, seminaria, książki, telewizję, Internet itd.)	3,2
RAZEM:		65,6

Tabela 2. Średnie wartości dla poszczególnych twierdzeń dotyczących motywów interkulturowych studentów uczących się języka niemieckiego



Wykres 1. Porównanie orientacji interkulturowej polskich (N=1009) i amerykańskich studentów (N=671) ucących się niemieckiego

Warto na koniec zadać pytanie, czy poziom orientacji interkulturowej pozostaje w związku z innymi zmiennymi. Z pewnością obecność motywów interkulturowych korzystnie wpłynie na realizację celów dydaktycznych w sytuacji, gdy zajęcia hołdują podejściu interkulturowemu. Czy jednak, patrząc szerzej, silniejsza motywacja interkulturowa korzystniej wpływa na uzyskiwane rezultaty mierzone oceną z kursu? Sprawdźmy to, wykorzystując metody statystyczne do oceny korelacji:

Korelacja rho Spearmana pomiędzy aktualną oceną z kursu a siłą orientacji interkulturowej		
Polska	Współczynnik korelacji	0,074
	Istotność (jednostronna)	0,038
	N	1009

Tabela 3. Korelacja rho Spearmana pomiędzy aktualną oceną z kursu a siłą orientacji interkulturowej

Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (jednostronnie). Korelacja jest istotna statystycznie, jednak jej siła jest bardzo słaba (brak związku), zauważalnie słabsza niż w przypadku amerykańskiej wersji badania. Pozwala to wyciągnąć wniosek, że w polskich realiach brak jest związku pomiędzy siłą orientacji interkulturowej a uzyskiwanymi ocenami.

W przeciwieństwie do USA, nie stwierdzono w Polsce także związku pomiędzy poziomem (zaawansowaniem) kursu a siłą orientacji interkulturowej:

Korelacja rho Spearmana pomiędzy aktualnym poziomem kursu a siłą orientacji interkulturowej		
Polska	Współczynnik korelacji	0,101
	Istotność (jednostronna)	0,008
	N	1009

Tabela 4. Korelacja rho Spearmana pomiędzy aktualnym poziomem kursu a siłą orientacji interkulturowej

Jak wynika z powyższych danych, korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (jednostronnie). Występuje znikoma korelacja dodatnia, jest ona wprawdzie istotna statystycznie, jednak jej siła jest bardzo słaba (na granicy braku związku). Wyższy poziom zaawansowania kursu, a tym samym większe kompetencje językowe studentów, nie zwiększają w Polsce roli motywów interkulturowych. Wyraźna różnica w porównaniu z sytuacją na uczelniach amerykańskich potwierdza także w tym aspekcie fakt innych uwarunkowań orientacji interkulturowej. Wydaje się ona w Polsce mniej dynamiczna i bardziej oporna na korzystne zmiany.

Podsumowanie

Badanie motywów uczenia się języka niemieckiego wśród polskich uczniów odbyło się za pomocą innego instrumentarium i było bardzo ograniczone w porównaniu do rozbudowanego kwestionariusza ankiet skierowanych do studentów polskich i amerykańskich uczelni. Także analizy dotyczące orientacji interkulturowej stanowią tylko niewielką część studium na temat motywów interkulturowych wśród uczących się niemieckiego jako języka obcego. Mimo to, uzasadnione wydaje się wyciągnięcie kilku wniosków, które dotyczą tak polskich uczniów, jak i studentów polskich uczelni, oraz ich motywacji.

Zarówno na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, jak i akademickim, dominują motywy instrumentalne, najsilniej związane ze zdobyciem pozytywnej oceny i pomyślnym zaliczeniem przedmiotu lub kursu. Choć te motywy są najsilniej reprezentowane na każdym poziomie edukacyjnym, należy jednak zaznaczyć, że wraz z wejściem w dorosłe życie i podjęciem studiów, rola motywów pragmatycznych, takich jak możliwość wykorzystania języka niemieckiego w życiu zawodowym czy chęć skutecznej komunikacji z obcokrajowcami lub podczas podróży, zdecydowanie wzrasta.

W obu badanych grupach stosunkowo niewielkie znaczenie mają motywy powiązane z kulturą kraju języka docelowego lub z komunikacją interkulturową. Szczegółowe badanie orientacji interkulturowej wśród studentów pokazuje co prawda określone preferencje, jak np. dość silny motyw dotyczący zdobywania kompetencji socjolingwistycznej, niemniej jednak tę orientację, a tym samym motywację interkulturową w przekroju ogólnym określić należy jako raczej słabą. Analiza korelacji wykazała jednocześnie, że nie należy w polskich warunkach oczekiwać wzrostu indeksu orientacji interkulturowej wraz z osiąganiem wyższych poziomów kompetencji lingwistycznych.

Mimo iż silniejsza reprezentacja motywów interkulturowych nie przekłada się na uzyskiwanie lepszych ocen, fakt ten nie powinien prowadzić do konstatacji, że motywy interkulturowe nie wspierają nauki języka obcego. Przecież nie tylko o oceny chodzi, nawet jeżeli z perspektywy tak wielu polskich uczniów czy studentów jest to cel sam w sobie. Należy pamiętać, że wyższy poziom motywacji interkulturowej to większa szansa rozwoju kompetencji interkulturowej. To z kolei oznacza bardziej efektywną

komunikację, która jest celem uczenia się i nauczania języków obcych. Tak więc powinniśmy mówić nie tylko o motywacji interkulturowej, ale także o konieczności motywowania interkulturowego ze strony nauczyciela. Ale to już temat na osobne rozważania.

Bibliografia

- Altmayer, C. (2004) *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.
- Apelt, W. (1992) Motive – Motivation – Motivierung. W: Udo O.H. Jung (red.) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 85-93.
- Edmondson, W.J., House, J. (1998) Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. W: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, nr 9 (2), 161-188.
- Europäische Kommission (1996) *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2007) *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein Europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, leben, beurteilen*. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt.
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Komorowska, H. (2009) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm, H.-J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. W: K.R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm, (red.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag, 138-144.
- Mackiewicz, M. (2012) Alte Stereotype neu definiert? Zum Deutschlandbild der polnischen Jugendlichen. W: K. J. Krasoń, B. Haedrich (red.) *Dialog polsko-niemiecki i niemiecko-polski w języku, literaturze i teatrze Polnisch-deutscher und deutsch-polnischer Dialog in der Sprache, Literatur und im Theater*. Szczecin: Zapol, 171-183.
- Mackiewicz, M. (2013a) Deutschschüler und ihre Motivation im Spiegel der Evaluation der „Deutsch-Wagen-Tour“ in Polen. W: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, nr 1, 23-36.
- Mackiewicz, M. (2013b) Motywacja i nastawienie polskich uczniów do nauki języka niemieckiego w kontekście różnic regionalnych i postrzegania społeczeństwa niemieckiego. W: „Neofilolog”, nr 40/2, 205-217.
- Mackiewicz, M. (2014) Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego. W: „Neofilolog”, nr 42 [w druku].

dr Maciej Mackiewicz

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.



Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład Szwecji

Katarzyna Baumann

Bycie emigrantem to sytuacja skomplikowana w sensie psychologicznym, ponieważ emigracja wymusza konieczność redefinicji siebie (Czykwin, Misiejuk 2002:71). Dotyczy to nie tylko osób dorosłych, ale również dzieci, które po przyjeździe do nowego kraju zaczynają być wychowywane na granicy dwóch lub więcej kultur, podzielonych co najmniej dwoma językami.

Dziecko-emigrant staje wcześniej czy później przed zadaniem znalezienia odpowiedzi na szereg pytań, np. *Jaki jest sens uczenia się języka ludzi o niższym statusie społecznym (dotyczy to chociażby języka polskiego)? Czy powinienem wybierać między kulturą ojczyzną i kulturą nowego miejsca zamieszkania? Kim jestem? Gdzie jest mój dom?*

Psychologiczne konsekwencje emigracji to konieczność redefinicji siebie, to częste obniżenie nastroju, stany depresyjne, tymczasowy regres w rozwoju, utrata pewnych zasobów (np. wsparcia rodziny, sąsiadów, znajomych) oraz zmiana statusu społecznego (często na niższy). W poniższej tabeli przedstawiono rodzaje zmian wynikających z emigracji, na dwóch płaszczyznach – psychologicznej i społecznej.

Zmiany społeczne	Zmiany psychologiczne
<ul style="list-style-type: none"> • zmiana roli i statusu społecznego (często na niższy); • zamiana ról dorosły-dziecko (np. dziecko jest tłumaczem swojego rodzica); • brak sieci wsparcia społecznego; • konflikty małżeńskie (zmiana psychospołecznych ról płciowych, nowy podział obowiązków) oraz międzypokoleniowe (dzieci przejmują role dorosłych, dorośli dla utrzymania autorytetu i przywrócenia równowagi silniej zwracają się ku tradycyjnym wartościom kultury ojczyźnej). 	<ul style="list-style-type: none"> • wzrost poziomu stresu i spadek efektywności radzenia sobie z nim; • nieadekwatność dotychczasowych mechanizmów obronnych; • częste stosowanie mechanizmu obronnego zwanego przeniesieniem (rodzice często przenoszą swoje wewnętrzne niepokoje na dziecko); • dolegliwości psychosomatyczne; • obniżenie nastroju/depresja; • poczucie alienacji; konflikty inter-/ inrapersonalne.

Tabela 1. Rodzaje zmian wynikających z emigracji. Źródło: opracowanie własne

Szok kulturowy i stres akulturacyjny

Bardzo często po przybyciu do nowego kraju dana osoba, w tym także dziecko, doznaje tzw. szoku kulturowego. Bochner (1994) podkreśla, że szok kulturowy (...) *obejmuje funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka, jest rezultatem napotykanym w kulturze przyjmującej trudności, jego istotą jest doświadczanie negatywnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia, i co za tym idzie całości funkcjonowania człowieka.*

Wśród emigrantów, w reakcji na szok kulturowy, dochodzi często do gloryfikowania kultury ojczystej. Stosując taki mechanizm, ludzie zatracają otwarte spojrzenie na otaczającą rzeczywistość na rzecz obrazu wyimaginowanego. W takiej sytuacji trudniej jest przejść przez etap szoku kulturowego. Rezultatami szoku kulturowego mogą być: zagubienie, niepewność, depresja, niepokój, bezsilność, poczucie alienacji, konflikty interpersonalne i intrapersonalne, a nawet zaburzenia psychosomatyczne.

Warto być świadomym konsekwencji związanych z szokiem kulturowym, ważne by np. nauczyciele uświadamiali zarówno swoich uczniów, jak i ich rodziców, że taki stan jest naturalną konsekwencją migracji, aczkolwiek gdy się przedłuża, konieczna jest specjalistyczna pomoc psychologa.

Pisząc o psychologicznych aspektach funkcjonowania ucznia migrującego i jednocześnie o relacjach, jakie zachodzą np. między uczniem a nauczycielem w środowisku wielokulturowym, trzeba odnieść się do schematu przebiegu stresu

akulturacyjnego. Ważna jest refleksja nad tym, co dzieje się z dzieckiem na poszczególnych etapach przebiegu tego stresu, i jak można mu wtedy pomóc. Tabela 3. przedstawia pięć etapów tego procesu. Na każdym z etapów nieocenione są zdolności psychopedagogiczne nauczyciela. Niezwykle ważne jest podmiotowe traktowanie uczniów, dbałość o porozumienie się z uczniami, dbałość o jakość relacji z uczniem, okazywanie uczniom taktu pedagogicznego, posługiwanie się odpowiednimi technikami wychowawczymi oraz chęć poznawania uczniów.

Modele rodzin

W tym miejscu warto omówić modele rodzin, w jakich może żyć uczeń-emigrant. Wyróżniamy cztery modele rodzin. Przedstawię to na schemacie, w którym zakładam, że rodzina imigrantów znajduje się w kraju A:

- mama narodowości B – tata narodowości B
- mama narodowości B – tata narodowości A
- mama narodowości A – tata narodowości B
- jeden rodzic narodowości B – drugi narodowości C

Konsekwencje, jakie występują w każdym z wymienionych modeli, to, po pierwsze, inne wzory wychowania dziecka, inne kompetencje społeczno-językowe oraz inny język dominujący w domu, co determinuje rozwój dziecka.

W Tabeli 2. zamieszczono analizę zasobów i deficytów dzieci, wychowujących się w jednym z wspomnianych wyżej modeli rodziny w Szwecji.

Model rodzinny	Zasoby	Deficyty
mama Polka/ tata Polak	<ul style="list-style-type: none"> • zna 2 języki; • język polski jest ugruntowany (pewność posługiwania się językiem, przynajmniej w mowie); • wzmocniona kultura i tradycje polskie. 	<ul style="list-style-type: none"> • uboższa znajomość języka szwedzkiego; • problemy z asymilacją.
jeden rodzic Polak/ drugi rodzic Szwed	<ul style="list-style-type: none"> • zna 2 języki; • żyje w bogactwie dwukulturowości; • poczucie pewności w obu językach; • łatwość rozwiązywania problemów dnia codziennego w obu kontekstach językowo-kulturowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • konflikty dotyczące wzorca wychowania wynikające z różnych kultur; • rozbicie tożsamości.
jeden rodzic Polak/ drugi rodzic obcokrajowiec np. Niemiec	<ul style="list-style-type: none"> • znajomość 3 języków; • życie w trójkulturowości; • dominujący język i kultura matki; • wzrastanie w wielokulturowości powoduje większą otwartość i tolerancję. 	<ul style="list-style-type: none"> • konflikty wynikające z różnych modeli wychowania; • konflikty natury narodowościowej; • niebezpieczeństwo zaburzenia tożsamości; • słaba kultura językowa; • dezorientacja.

Tabela 2. Modele rodzin mieszkających poza granicami swojego kraju. Omówienie zasobów i deficytów na przykładzie rodzin polskich oraz polsko-szwedzkich mieszkających w Szwecji. Źródło: opracowanie własne

Etap	Opis	Jak pomóc?
miesiąc miodowy	<ul style="list-style-type: none"> osoba jest zaintrygowana i pozytywnie nastawiona do odmienności kulturowej, nowość zachwyca, intryguje, wywołuje entuzjazm; z uczniami rozpoczynającymi naukę w nowej szkole jest inaczej; zmianie szkoły częściej towarzyszą obawy niż ciekawość; ten etap nie występuje u migrantów przymusowych. 	<ul style="list-style-type: none"> dostarczyć wiedzy o kulturze kraju przyjmującego i umożliwić pomoc nauczycieli języka ojczystego, tłumacza; zapoznać ucznia i rodzinę z prawami i obowiązkami; pomóc uczniom w nazywaniu emocji; zachęcić do aktywności w grupie rówieśników mających ten sam język ojczysty.
pierwsza faza szoku	<ul style="list-style-type: none"> rzeczywistość okazuje się bardziej zaskakująca, odmienność bardziej przeszkadza i irytuje, niż cieszy; nieumiejętność rozszyfrowywania kodów społecznych przeszkadza i zaczyna powodować wewnątrz niepokoje; codzienne nieporozumienia kulturowe powodują frustrację, zamykanie się w sobie, co może skutkować np. niechęcią do nawiązywania kontaktów. 	<ul style="list-style-type: none"> otwarta rozmowa z uczniem; nauczyciel pracujący z uczniem powinien być dobrym słuchaczem, mieć czas dla dziecka; umożliwić kontakt nauczyciela języka ojczystego ze szkołą przyjmującą; zacieśnić współpracę z nauczycielem klasowym.
druga faza szoku	<ul style="list-style-type: none"> funkcjonowanie w innym kręgu kulturowym jest wyczerpujące; osłabienie fizyczne i psychiczne może skutkować skłonnością do chorób; zmienia się ukierunkowanie złości i agresji z siebie samego na „nich”; dominuje przekonanie, że to członkowie społeczeństwa przyjmującego są wobec mnie niechętni; wybuchy złości i agresji przeciwko uczniom z grupy większościowej; na tym etapie dzieci najczęściej trafiają do specjalistów z objawami psychosomatycznymi, depresją, myślami samobójczymi, obniżoną zdolnością poznawczą, spadkiem koncentracji. 	<ul style="list-style-type: none"> pomoc personelu szkolnego (pedagoga szkolnego, psychologa, pielęgniarki); skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej; pomoc w nawiązywaniu kontaktu z klasą; możliwość dzielenia się własnymi doświadczeniami w grupie na zajęciach z języka ojczystego; pogadanki na zajęciach z języka ojczystego, wyjaśniające pojawiające się emocje, pytania, wątpliwości związane ze zmianą miejsca zamieszkania.
zrozumienie	<ul style="list-style-type: none"> rozpoczyna się okres stabilizacji emocjonalnej i społecznej, uczeń zna już plusy i minusy funkcjonowania w nowej kulturze, odzyskuje poczucie kontroli; zyskuje zdrowy dystans do swojej i nowej kultury; powraca chęć do nawiązywania kontaktów społecznych; poprawia się kondycja psychofizyczna, zdolność koncentracji. 	<ul style="list-style-type: none"> bycie z uczniem; aktywne słuchanie tego, co uczeń mówi; wspieranie w procesie krystalizacji myśli i poglądów.
kompetencja międzykulturowa	<ul style="list-style-type: none"> w wyniku doświadczeń wykształca się umiejętność zdrowego i efektywnego funkcjonowania w obu kontekstach kulturowych; wraca poczucie stabilności i bezpieczeństwa. 	<ul style="list-style-type: none"> otwarty dialog; partnerska wymiana poglądów.

Tabela 3. Pięcioetapowy schemat przebiegu stresu akulturacyjnego. Źródło: Helsińska Fundacja Praw Człowieka

Poczucie narodowe a rozwój osobisty

W analizowaniu aspektów psychologicznych migracji nie sposób pominąć tak ważnego zagadnienia, jakim jest poczucie narodowe. W Tabelach 4-6 przedstawiono wyniki badań Romana Laskowskiego (2009), który porównał ze sobą dzieci w różnym wieku, pochodzące z rodzin polskich lub polsko-szwedzkich, mieszkających na terenie Szwecji. Z perspektywy psychologicznej można powiedzieć, że warto, by dziecko potrafiło zadeklarować poczucie narodowe (w swoim rozumieniu, oczywiście).

Zarówno rodzice, jak i kadra pedagogiczna powinni wesprzeć dziecko w tym procesie. Z perspektywy czysto psychologicznej nie jest ważne, do jakiej grupy etnicznej dziecko przynależy, ważne, by miało określone poczucie narodowe.

Z badań przeprowadzonych przez Laskowskiego na uniwersytecie w Göteborgu wynika (por. Tabele 4-6), że około 20 proc. dzieci posiadających polskie korzenie

i mieszkających w Szwecji nie ma zadeklarowanego poczucia narodowego. Dodatkowo z badań wynika, że 30 proc. dzieci i młodzieży między 5. a 15. rokiem życia urodzonych w Szwecji, a mających jednego bądź oboje rodziców Polaków, nie ma określonego poczucia narodowości, co może nieść za sobą problemy, związane m.in. z zaburzeniem identyfikacji, obniżeniem poczucia własnej wartości, a w konsekwencji może mieć wpływ na stan zdrowia psychosomatycznego.

Dwujęzyczność

Zajmując się psychologicznymi aspektami pracy z dzieckiem emigrantem zasygnalizuję także temat dwujęzyczności. W literaturze przedmiotu mówimy o dwóch typach dwujęzyczności, tj. dwujęzyczności zrównoważonej, gdzie kompetencja w zakresie L1 równa się zakresowi kompetencji w L2 oraz dwujęzyczności dominującej, gdzie zakres kompetencji w zakresie L1 jest większy od kompetencji w zakresie L2

Poczucie narodowe	Wiek dziecka			
	5-6 lat	7-9 lat	10-12 lat	13-15 lat
Polak	14%	16%	19%	31%
Szwed	52%	54%	42%	38%
Polak i Szwed	15%	8%	8%	0%
Nie wiem	19%	22%	28%	19%

Tabela 4. Poczucie narodowe w zależności od wieku dziecka z rodzin polskich lub polsko-szwedzkich mieszkających na terenie Szwecji. Źródło: Laskowski (2009:75)

Poczucie narodowe	Miejsce urodzenia	
	Urodzony w Polsce	Urodzony w Szwecji
Polak	42%	16%
Szwed	33%	38%
Polak i Szwed	3%	13,5%
Nie wiem	14%	30%

Tabela 5. Poczucie narodowe dzieci z rodzin polskich lub polsko-szwedzkich a miejsce urodzenia. Źródło: Laskowski (2009:70).

	Poczucie narodowe			
	Polak	Szwed	Polak i Szwed	Nie wiem
Liczba dzieci	26	63	10	30
%	19,5	47,5	7,5	22,5

Tabela 6. Deklarowane poczucie narodowe. Źródło: Laskowski (2009:67)

(Norman 2010). W zależności od wieku przyswajania obu języków wyróżniamy: wczesną dwujęzyczność (jednoczesna /sukcesywna), gdzie L2 nabywany jest w dzieciństwie i przyswojony przed 10-11 rokiem życia (L1+L2=dwa języki ojczyste), dwujęzyczność wieku dorastania, gdzie L1, to język ojczysty, a L2 przyswojony jest między 4-5 a 10-11 rokiem życia, dwujęzyczność dorosłych, gdzie L2 przyswojony jest między 10-11 a 16-17 rokiem życia.

Na Rysunku 1. przedstawiono schemat dotyczący kompetencji językowej dziecka wg hipotezy progów Cumminsa (za: Strek 2006), z którego to wynika, że dziecko emigrant może się znaleźć na jednym z trzech poziomów, jeśli chodzi o dwujęzyczność, tj. poziom ograniczonej dwujęzyczności, poziom jednostronnej dwujęzyczności oraz poziom wyrównanej dwujęzyczności.

O relacjach w kontekście wielokulturowości

Uczenie się jest wielokulturowym spotkaniem. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele należą do odmiennych grup społecznych, do których przynależność determinuje ich wiek, klasa społeczna,

Najwyższy poziom: Wyrównana dwujęzyczność.

Dziecko opanowało oba języki na poziomie odpowiednim do wieku, co ma pozytywny wpływ na jego rozwój poznawczy.

Poziom drugiego proggu

Poziom średni: Jednostronna dwujęzyczność

Na tym poziomie dziecko posiada umiejętności odpowiednie do wieku w jednym z dwóch języków. Może to wpłynąć albo pozytywnie albo negatywnie na rozwój poznawczy.

Poziom pierwszego proggu

Najniższy poziom: Ograniczona dwujęzyczność

Dzieci nie mają wystarczających umiejętności w żadnym z obu języków, co bardzo negatywnie wpływa na ich rozwój poznawczy.

Rysunek 1. Kompetencja językowa dziecka wg hipotezy progów Cumminsa. Źródło: Strek 2006

Warto być świadomym konsekwencji związanych z szokiem kulturowym, ważne by np. nauczyciele uświadamiali zarówno swoich uczniów, jak i ich rodziców, że taki stan jest naturalną konsekwencją migracji.

pleć, rasa, czy pochodzenie. Nauczyciele wyspecjalizowani w pedagogice równego traktowania potrafią wykorzystać tę różnorodność i różnorodność do uatrakcyjnienia procesu nauczania, zamiast obawiać się różnic i ignorować ich istnienie (McGee Banks, Banks 2010).

A. Śliz (2011) ujmuje problem następująco: *wielokulturowość jest (...) pojęciem wysoce złożonym. To zinstytucjonalizowane na zasadach demokratycznych współżycie w określonej przestrzeni społecznej jednostek, wspólnot i innych form zbiorowości społecznych, cechujących się wyartykułowaną społecznie tożsamością kulturową.*

Nad zagadnieniami wielokulturowości w kontekście nauczania dzieci migrantów zastanawiali się nauczyciele języka polskiego jako ojczystego pracujący na terenie całej Szwecji. W ramach dyskusji pedagogów podczas wykładu interakcyjnego, który odbył się w ramach konferencji dla nauczycieli języka polskiego pracujących w Szwecji (Göteborg, 17-18.05.2013) powstały listy pozytywnych i negatywnych stron funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Za bezsprzecznie wartościowe uznano: znajomość języków, szersze horyzonty; tolerancja i zrozumienie; otwartość na drugą osobę; uczenie się od siebie nawzajem; ciekawość świata; otwartość na to, co nowe, na innych ludzi; walka ze stereotypami. Do zagrożeń wielokulturowości zaliczono: przemoc np. na tle religijnym; brak zrozumienia dla innych kultur; zanik tradycji w poszczególnych kulturach; zamknięcie się w sobie, w swoim świecie; przejęcie złych zachowań od innych kultur.

Metody pracy z uczniami-emigrantami w Szwecji

Według dyrektyw prawa szwedzkiego, z nauczania języków ojczystych w szkołach publicznych mogą korzystać dzieci, które używają w domu, na co dzień, innego języka niż szwedzki, w kontaktach z co najmniej jednym z rodziców (opiekunów), oraz dzieci adoptowane, których rodzice zastępczy nie mówią w języku kraju ich pochodzenia. Nauczanie języka ojczystego rozpoczyna się w przedszkolu i może być kontynuowane do końca edukacji na poziomie szkoły średniej.

Uczniowie mają prawo do 80 minut nauki języka ojczystego w tygodniu. Język ojczysty wchodzi w skład programu nauczania szkoły szwedzkiej. W programach, jakie zostały przygotowane dla poszczególnych języków ojczystych, znajdują się wymagania, które powinien spełnić uczeń po ukończeniu każdego roku nauki. Ocena z języka ojczystego umieszczana jest od 8. klasy szkoły podstawowej na świadectwie ucznia (uczniowie w Szwecji otrzymują oceny od 8. klasy szkoły podstawowej; szkoła podstawowa trwa 9 lat).

Nowo przybyli uczniowie otrzymują tzw. *studiehandledning*, tj. pomoc nauczyciela języka ojczystego podczas lekcji, które odbywają się języku szwedzkim (ok. 2 godz. w tygodniu; liczba godzin zależy od ustaleń danej gminy). Uczniowie mogą również skorzystać z możliwości tłumaczenia egzaminów na język ojczysty (np. egzaminu z matematyki).

Nowo przybyli uczniowie mają również możliwość nauki w tzw. klasach przygotowawczych, gdzie uczą się intensywnie języka szwedzkiego, by móc jak najszybciej pójść do klas z rówieśnikami i zacząć się uczyć innych przedmiotów.

Warto również podkreślić, że biblioteki szkolne i publiczne wyposażone są w książki i innego rodzaju materiały dydaktyczne dla dzieci i dorosłych w językach ojczystych. Szwedzki system edukacyjny stara się wyjść naprzeciw wielokulturowości i wielojęzyczności emigrantów i z tego powodu może być wzorcem dla innych krajów.

W załączonym do artykułu aneksie, dostępnym w wersji elektronicznej pisma, na stronie: www.jows.pl zaprezentowano dwie analizy przypadku, które zaczerpnięto z praktyki psychologicznej (po zmianie danych osobowych). Analizy dokonywali nauczyciele podczas warsztatów psychologicznych, które odbyły się w ramach konferencji oświatowej dla nauczycieli języka polskiego pracujących w Szwecji w 2010 r.



Aneks.
Analiza przypadku

Podsumowanie

Rozważania na temat złożoności psychologicznych aspektów dziecka migrującego do innego kraju i obcującego tam zarówno z kulturą ojczystą, jak i z wielokulturowością, skłaniają do refleksji o roli edukatorów i rodziców w tej także skomplikowanej sytuacji życiowej młodego człowieka; pozwalają uświadomić sobie, jak ważne jest społeczno-polityczno-ekonomiczne tło, w jakim żyjemy, wzrastamy, zdobywamy wiedzę; i tę merytoryczną, i tę dotyczącą nas samych. Na zakończenie chciałabym zacytować fragment wiersza Czesława Miłosza *Sposób*, który powstał podczas jego pobytu na emigracji:

*Rytmiczne kołysanie słów układanych, powtarzanych
na ulicy, w autobusie, w barach, na drogach,
A tym bardziej w północy rannych godzin, kiedy
świadomość wynurza się jak diabelska góra.
Ale umiałem robić to tylko po polsku, w języku którego
nikt nie rozumie (...)*

Bibliografia

- Baumgartner, B. (2008) *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzycznie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bochner, S. (1994) Culture Shock. W: W. J. Lonner, R.S. Malpass (red.) *Psychology and Culture*, 245-249.
- Czykwin, E., Misiejuk, D. (2002) *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok: Trans Humana.
- McGee Banks, Ch.A., Banks, J.A. (2010) Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej. W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.) *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania*. Warszawa: FFRS.
- Laskowski, R. (2009) *Przysuwanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya J., Białystok E. (2011) Wpływ dwujęzyczności na rozwój procesów poznawczych u dzieci. W: *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 108, nr 3, 567-579.
- Strek, K. (2006) Jedno dziecko – dwa języki. Po polsku i po niemiecku o dwujęzycznym wychowaniu [online] [dostęp 19.07.2014] <<http://www.daz-my.de/>>.
- Śliz, A. (2011), Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. W „Studia Socjologiczne” 4 (203). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Katarzyna Baumann

Absolwentka psychologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Studium Języków Obcych przy Fundacji UAM. Otrzymała stypendium naukowe w Szwecji na Linköpings Universitet oraz ukończyła Wyższą Szkołę Umiejętności Społecznych w Poznaniu na kierunku negocjacje i mediacje. Przez kilka lat była psychologiem-trenerem w Wielkiej Brytanii oraz Polsce. Obecnie pracuje jako psycholog szkolny w Göteborgu. Autorka wielu artykułów do „Języków Obcych w Szkole”, „Niezbędnika dyrektora szkoły”, oraz „Edukacji i Dialogu”.



European Language Label

– o motywacji, integracji i pasji w nauce języków obcych

Anna Grabowska

***Języki to nasza pasja, Języki integrują, Włącz się w języki, nie bądź offline, Języki motywują* – to przykłady haseł, przy pomocy których promowaliśmy w Polsce w ciągu kilku ostatnich lat naukę języków obcych. Towarzyszyły one nie tylko obchodom Europejskiego Dnia Języków, ale stanowiły również kwintesencję inicjatyw językowych nagradzanych Europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych – European Language Label.**

22 września br. z rąk przedstawicieli MEN oraz Komisji Europejskiej certyfikaty ELL odbierze 15 laureatów, których projekty nie tylko w atrakcyjny sposób motywują i, dzięki zastosowaniu nowych technologii, włączają uczniów do nauki języków obcych, ale jednocześnie umożliwiają ich integrację w coraz bardziej wielojęzycznych i wielokulturowych społecznościach.

Integracja to słowo klucz tegorocznej edycji konkursu ELL. Nagrodzone inicjatywy musiały bowiem spełnić europejskie priorytety tematyczne dotyczące: nauki języków na rzecz spójności społecznej oraz nauki języków poprzez sport. Dodatkowo polskie jury ustaliło krajowe priorytety: integracja i reintegracja językowa osób powracających z zagranicy i imigrantów uczących się języka polskiego i języków obcych oraz promowanie nauki języka polskiego jako obcego. Takie sformułowanie tematyki konkursu ELL na lata 2014 i 2015 zaowocowało zgłoszeniem się do konkursu również szkół polskich działających przy Ambasadach RP w Paryżu i Wiedniu. We Francji organizatorzy projektu przeprowadzili *Pierwsze polskie dyktando*, a w Austrii dzieci polonijne wraz z nauczycielami

i rodzicami promowały kulturę i literaturę polską świętując obchody Roku Tuwima w ramach projektu *Kwietnik polski*.

Nauka języków obcych w celu integracji społecznej była również motywem przewodnim projektu dotyczącego, na przykład, nauczania języka angielskiego dzieci niedowidzących i niewidomych jako elementu ich terapii psycho-lingwistycznej.

Jury konkursu przyznało również certyfikat ELL kilku projektom, w ramach których opracowano materiały dydaktyczne do nauki języka obcego zawodowego lekarzy, fizjoterapeutów, gastronomów, hotelarzy itp. Studenci przygotowujący się do wykonywania tych zawodów będą mogli dzięki lepszemu przygotowaniu językowemu znaleźć pracę również zagranicą.

Charakterystyczną cechą pozostałych nagrodzonych inicjatyw była ich interdyscyplinarność, szczególnie widoczna w przypadku projektów dotyczących zintegrowanego nauczania języka obcego i sportu, zakładająca współpracę nauczycieli kilku przedmiotów, np.: anglisty, wuefisty i geografa.

Wszystkie nagrodzone projekty zakładały wykorzystanie w trakcie nauki języków obcych nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych, bez których nikt już chyba sobie nie wyobraża nowoczesnej edukacji.

Poniżej prezentujemy krótkie opisy wszystkich projektów nagrodzonych w XIII edycji konkursu European Language Label. Więcej informacji o tegorocznych laureatach ELL, samym konkursie oraz inicjatywach dotyczących promowania nauki języków obcych w Europie znajdą Państwo na stronie www.ell.org.pl.

‘læŋgwidz

Projekty instytucjonalne

Tytuł: Piłka i języki obce łączą ludzi już od najmłodszych lat

Instytucja: Akademia „Kick in English” w Krośnie

Koordynator: Karol Stefański

Poziom edukacji: przedszkole i szkoła podstawowa

Język: angielski

Kick in English to nauka języka angielskiego w czasie zajęć piłkarskich. Projekt był realizowany we współpracy ze środowiskiem lokalnym (firmami oraz lokalnymi żłobkami, przedszkolami i szkołami podstawowymi). Uczestnikami projektu były dzieci w wieku od 2 do 9 lat, które z entuzjazmem powtarzały słowa i polecenia w języku obcym, pracując w ten sposób nad dobrymi nawykami językowymi i sportowymi. Podstawową zasadą projektu była nauka poprzez zabawę i ruch.

Zajęcia rozpoczynała krótka lekcja wprowadzająca nowe słownictwo, które następnie ćwiczone przez 30 min w formie treningu piłkarskiego. Zajęcia prowadzone były cyklicznie, z każdym rokiem na coraz wyższym poziomie zaawansowania językowego i sportowego.

Bardzo ważnym elementem projektu było kształtowanie kompetencji społecznych: pracy w grupie, komunikacji, rozwijania poczucia własnej tożsamości i przynależności do grupy. Optymistyczne i pełne pasji podejście nauczycieli

i trenerów jest dla dzieci prawdziwą szkołą życia. Dzięki pozytywnemu nastawieniu dzieci uczą się, że błędy i upadki są naturalnym procesem, a aktywnie spędzony czas jest zachętą do realizacji marzeń. Program *Kick in English* to zabawa a nie prawdziwy futbol, dlatego też, gdy dziecko osiąga wiek 6-7 lat, przechodzi do profesjonalnej szkółki piłkarskiej, aby tam kształtować umiejętności gry w piłkę.

Oprócz regularnych zajęć w ramach projektu, organizowanych jest wiele imprez plenerowych, tj. pikniki, rozgrywki, spotkania rodzinne, a nawet bicie rekordu Guinnessa w zbiorowym dryblingu piłkarskim.

Tytuł: I really speak English

Instytucja: Szkoła Podstawowa w Chomęcicach

Koordynator: Julietta Jones

Poziom edukacji: szkoła podstawowa

Język: angielski

Uczniowie szkoły w Chomęcicach chcieliby biegle mówić po angielsku, ale też ciekawie i aktywnie spędzać czas poza lekcjami. Dzięki projektowi mogli doskonalić umiejętności komunikacji w języku angielskim, wykorzystując swój wolny czas do aktywnej nauki języka.

W ramach działań projektowych, przez ponad rok, grupa uczniów z klas IV-VI, o zróżnicowanej znajomości języka angielskiego (jednym z celów projektu było wsparcie słabszych uczniów w przełamaniu barier w mówieniu), spotykała się na bezpłatnych zajęciach, w czasie których pracowano metodą odgrywania ról i tworzenia scenek sytuacyjnych. Uczniowie opracowywali dialogi w sytuacjach codziennych (lotnisko, hotel, restauracja, zakupy, fryzjer, lekarz itp.), przygotowywali scenografię i kostiumy, wcielali się w odpowiednie role. Wszystkie scenki zostały sfilmowane.

Oprócz pracy nad scenkami zorganizowano spotkania z rodowitymi Anglikami, warsztaty językowo-taneczne, zwiedzanie miast z rozwiązywaniem zadań w języku angielskim, m.in. w zoo i na dworcu kolejowym.

Projekt zintegrował środowisko lokalne. Jako partnerzy uczestniczyli w nim uczniowie z trzech pobliskich szkół podstawowych, prywatna szkoła językowa, lokalne firmy oraz gmina. Wzrosła motywacja uczniów do nauki języka, co przyniosło efekt m.in. w postaci większej liczby chętnych do udziału w konkursach językowych. Według relacji rodziców, uczestniczący w projekcie uczniowie podczas zagranicznych wyjazdów wakacyjnych pewniej i aktywniej angażowali się w sytuacje przeciwiczone już wielokrotnie w trakcie trwania projektu.

Tytuł: Pierwsze polskie dyktando w Paryżu
Instytucja: Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Adama Mickiewicza przy Ambasadzie RP w Paryżu
Koordynator: Konrad Leszczyński
Poziom edukacji: szkoła podstawowa i gimnazjum
Język: polski, francuski

Projekt punktu konsultacyjnego przy polskiej placówce dyplomatycznej działającej na terenie Francji realizowany był w okresie od listopada 2013 r. do kwietnia 2014 r. Głównym działaniem było przeprowadzenie wieloetapowego otwartego dyktanda w języku polskim. Konkurs miał na celu doskonalenie umiejętności starannego pisania z zachowaniem reguł ortograficznych, gramatycznych i interpunkcyjnych, zachęcanie do zdrowej rywalizacji międzyszkolnej oraz integrację zarówno dzieci, jak i nauczycieli ze szkół polskich z Paryża i okolicy. Adresatami projektu byli wszyscy, którzy znają język polski. Konkurs podzielono na kategorie wiekowe oraz na grupy: Polacy i cudzoziemcy. W grupie Polaków nadrzędnym celem było pielęgnowanie języka ojczystego oraz popularyzowanie wszelkich form rywalizacji służącej integracji środowiska

polonijnego. W grupie cudzoziemców natomiast celem dyktanda było integrowanie środowisk dwujęzycznych oraz promowanie pisanego języka polskiego wśród obywateli kraju przyjmującego, w sposób nowoczesny i atrakcyjny.

Eliminacje do konkursu trwały trzy miesiące. Organizowano spotkania przygotowawcze i prowadzono akcję promocyjną. Oprócz głównego dyktanda zorganizowano festyn polski na dziedzińcu szkoły, kiermasze książek, koncerty polskiej poezji śpiewanej oraz występy zespołów folklorystycznych.

Projekt spotkał się z ogromnym zainteresowaniem. Po raz pierwszy na świecie w konkursie promującym nasz język wzięła udział tak duża liczba cudzoziemców, dla których język polski jest językiem obcym.

Zrealizowany projekt przyczynił się do zwiększenia zainteresowania językiem polskim. Zmobilizował całe środowisko polonijne, rodziny i cudzoziemców do powtórki polskich zasad ortograficznych.

Projekt doskonale wpisał się w misję szkoły. Jednym z jej głównych celów jest korzystanie z ogromnego bogactwa uczniów dwujęzycznych i ich rodziców. Dzięki tej atrakcyjnej inicjatywie udało się zebrać wielopokoleniowe grupy pasjonatów języka polskiego.

Tytuł: W naszej pięknej ojczyźnie – polszczyźnie.
Kwietnik polski

Instytucja: Szkolny Punkt Konsultacyjny im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu
Koordynator: Hanna Kaczmarczyk
Poziom edukacji: szkoła podstawowa i gimnazjum
Język: polski, niemiecki

Projekt polskiej placówki oświatowej w Wiedniu związany był z obchodzonym w roku 2013 Rokiem Tuwima. Składał się z kilku etapów: projektu gimnazjalnego przybliżającego sylwetkę poety i jego dokonania artystyczne, wykonania ilustracji do wierszy Tuwima (szkoła podstawowa), konkursu na autorskie tłumaczenie wierszy Tuwima na język niemiecki oraz przygotowania spektaklu poetyckiego *Kwietnik polski*. Projekt zakończyło wydanie książkowe nagrodzonych wierszy wraz z ilustracjami uczniów.

Projekt zaangażował całą społeczność szkolną w problematykę poezji Tuwima oraz przedstawił twórczość poety austriackim rówieśnikom. W realizację włączyła się też ambasada polska oraz wydziały sławistyki i translatoryki Uniwersytetu Wiedeńskiego. Uczniowie w ramach projektu

współpracowali z nauczycielami i polskim reżyserem. Tłumaczenia tekstów wymagały od nich dobrej znajomości obu języków, pomysłowości i kreatywności. Uczniowie słabsi językowo mogli dokonać plastycznej interpretacji wierszy Tuwima.

Projekt przyczynił się do kształtowania postawy kreatywności i otwartości, ośmielał uczniów do podejmowania kolejnych wyzwań. Dzięki projektowi uczniowie dostrzegli własny potencjał językowy, umocnili swoją tożsamość kulturową i narodową, coraz szerzej propagując kulturę polską w środowisku austriackim.

Projekt wzmocnił pozycję i autorytet szkoły w środowisku polonijnym i austriackim. Polska szkoła jest obecnie częściej zapraszana do prezentowania kultury i sztuki polskiej w placówkach austriackich.

Tytuł: Sportomaniacy: sport prowadzi nas do świata

Instytucja: Gimnazjum nr 1 w Zespole Szkół nr 1 im.

Tadeusza Kościuszki w Lubiczu

Koordynator: Ewa Brzuszkiewicz - Żychska

Poziom edukacji: gimnazjum

Język: angielski

Projekt realizowany był w gimnazjum obejmującym klasy sportowe. Powstał w odpowiedzi na dwa główne obszary zainteresowań wymieniane przez młodzież: sport i język angielski. Uczniowie gimnazjum przeprowadzili warsztaty w języku angielskim dla uczniów szkoły podstawowej. Prezentowali sylwetki znanych sportowców, informacje dotyczące zdrowej diety, sportu oraz innych kultur. Warsztaty miały charakter interaktywne: uczniowie inicjowali dyskusje, przeprowadzali quizy. Zorganizowano również w lokalnym parku trening sportowy prowadzony w języku angielskim. Odbył się także mecz piłki nożnej, który relacjonowany był po angielsku.

W komunikacji internetowej uczestniczyli uczniowie z zaprzyjaźnionych szkół z Anglii, Portugalii i Włoch.

Projekt był przykładem pracy zespołowej: anglistów (koordynacja prac projektu, przygotowanie materiałów), nauczycieli wychowania fizycznego (zorganizowanie meczu piłki nożnej, asystowanie w treningu sportowym) oraz biologów (przeprowadzenie zajęć na temat roli sportu i dobrej diety w utrzymywaniu zdrowego stylu życia). W projekt aktywnie zaangażowały się też lokalne kluby sportowe.

Projekt pokazał, iż nauczanie języka obcego może odbywać się w połączeniu z każdym przedmiotem nauczania (język angielski z wychowaniem fizycznym, biologią, informatyką, sztuką).

Tytuł: W poszukiwaniu utraconych smaków stołu cesarskiego / *Auf der Suche nach dem verlorengegangenen Menü des österreichischen Kaisers*

Instytucja: Zespół Szkół Gastronomicznych i Handlowych w Bielsku-Białej

Koordynator: Lidia Szarek

Poziom edukacji: szkoła ponadgimnazjalna

Język: niemiecki

Projekt miał na celu pokazanie uczniom, iż nauka historii z czasów cesarza Franciszka Józefa I może być ciekawa, a nauka języka zawodowego (polskiego i niemieckiego) poprzez stare przepisy kulinarne może dawać zaskakujące rezultaty. Projekt miał umożliwić też kontakt z pracodawcami z branży gastronomicznej, którzy wykonują swój zawód z pasją. Celem projektu było także doskonalenie umiejętności językowych, które mają wpływ na kształtowanie postaw i przekonania uczniów w kontaktach z otoczeniem.

Projekt realizowany był przez grupę uczniów specjalności technik usług gastronomicznych. Uczniowie ci mieli możliwość m.in. sprawdzenia się w kuchni, wypróbowania starych przepisów z dworu cesarskiego, nauki fotografowania żywności i kontaktu z profesjonalnym fotografem, analizy składników żywności w laboratorium i stworzenia filmu instruktażowego pt. *Bulka cesarska zwana kajzerką*.

W trakcie realizacji zadań uczniowie kształtowali także umiejętność obsługi gości, organizowali warsztaty cukiernicze, uczyli się nakrywać stół zgodnie z tradycją. Projekt zrealizowany został przy olbrzymim zaangażowaniu i pomocy wielu środowisk lokalnych. Jego największą wartością był kontakt młodych entuzjastów z profesjonalistami – pasjonatami.

Tytuł: Foreign language in my job – I know it! I use it!

Instytucja: Zespół Szkół Ekonomiczno-Usługowych w Rybniku

Koordynator: Katarzyna Lewczuk-Leśnik

Poziom edukacji: kształcenie zawodowe

Język: niemiecki, angielski

Projekt służyć miał wzmocnieniu motywacji do uczenia się języka obcego jako niezbędnego elementu przyszłej pracy zawodowej. W projekcie udział wzięli uczniowie klas II i III

technikum w wieku 16-18 lat, o zróżnicowanym poziomie językowym, oraz grupa 10 nauczycieli. Działania projektowe były bardzo różnorodne i obejmowały m.in. *Srody po angielsku* (raz w tygodniu sprzedaż w szkolnym sklepiku prowadzona jest wyłącznie w języku angielskim); debaty uczniowskie (debata oksfordzka i panel dyskusyjny) w języku angielskim, poświęcone wartości uczenia się języków obcych, w tym także języka obcego zawodowego, oraz sposobom uatrakcyjnienia zajęć z tego zakresu; konkursy szkolne (na prezentację multimedialną na zadany temat, na przepis kulinarny w języku obcym, na prezentację zdobywanego zawodu); zajęcia pozalekcyjne *Gotowanie po angielsku* (uczniowie w trakcie gotowania posługiwali się zawodowym językiem angielskim). W ramach projektu powstała też szkolna internetowa książka kucharska. Bardzo cennym elementem projektu były praktyki i staże zawodowe w Austrii i Włoszech oraz wycieczki do zagranicznych firm logistycznych, hoteli i restauracji. Połączenie praktycznej nauki zawodu z rozwijaniem umiejętności językowych zaowocowało zwiększoną motywacją do nauki języków oraz zdobyciem umiejętności zawodowych, językowych i technicznych. Uczniowie mieli możliwość systematycznego rozwijania swoich zainteresowań oraz dokonywania samooceny i prezentowania efektów swoich działań całej społeczności szkolnej. Nauczyciele natomiast rozbudowali swój warsztat pracy, wspólnie tworząc bazę ciekawych rozwiązań dydaktycznych. Projekt przyniósł też korzyści szkole: podniosła się jej konkurencyjność, szkoła wzbogaciła ofertę kształcenia.

Tytuł: *Language Cracker* – Koło Naukowe Glottodydaktyki WSF

Instytucja: Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu

Koordynator: dr Małgorzata Bieszczanin

Poziom edukacji: szkoły wyższe

Język: angielski

Language Cracker – Koło Naukowe Glottodydaktyki Wyższej Szkoły Filologicznej – zostało utworzone w 2009 r., jako odpowiedź na zmieniające się trendy w nauczaniu języków obcych oraz chęć studentów specjalizacji nauczycielskiej do dodatkowego doskonalenia swojego warsztatu pracy. Głównym celem działalności Koła jest promowanie innowacyjnych sposobów nauczania języka obcego poprzez ćwiczenia aktywizujące i twórczą zabawę. W tym celu członkowie Koła prowadzą różnorodne zajęcia dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, z wykorzystaniem teatru

cieni, filmów fabularnych i animowanych, oraz lekcje kulturowe, których celem jest nie tylko nauczanie języka, ale też poszerzanie kulturowych horyzontów odbiorców. Studenci prowadzą również lekcje we własnym gronie i biorą udział w cyklicznych warsztatach, co pozwala im opanować techniki pracy na lekcjach poświęconych tradycjom danego obszaru kulturowego. Ponadto, przyszli nauczyciele są przygotowani do realizacji projektów filmowych poprzez uczestnictwo w procesie powstawania filmu (od wymyślenia bohatera i historii poprzez pisanie i wielokrotne przerabianie poszczególnych scen, aż do pełnego tłumaczenia, przygotowania do zdjęć, kręcenia filmu i postprodukcji).

Zgodnie z profilem zainteresowań członków i opiekuna naukowego, działania Koła związane są też z badaniami naukowymi (np. badanie związków muzyki i języka w aspekcie diachronicznym i synchronicznym), badaniami kulturowymi (np. projekt *Kultura Szkolci*) oraz uczestnictwem w warsztatach metodycznych.

Tytuł: Intensywny kurs języka francuskiego dla fizjoterapeutów – język ogólny i medyczny – wykorzystujący podejście neurolingwistyczne w nauczaniu języków obcych

Instytucja: JJ Communication Joanna Józwiak

Koordynator: Joanna Józwiak

Poziom edukacji: kształcenie dorosłych

Język: francuski

Projekt intensywnego kursu języka francuskiego dla fizjoterapeutów jest realizowany od 2009 r. Dwa jego cykle były prowadzone w ramach projektu Leonardo da Vinci pod nazwą *Europejska fizjoterapia – studiuj w Polsce. Praktykuj we Francji*.

W projekcie uczestniczą osoby przygotowujące się do wyjazdu do Francji w celu podjęcia pracy zawodowej jako fizjoterapeuci. Kurs ma na celu przygotowanie kursantów do integracji na trzech poziomach: zawodowym, instytucjonalnym i prywatnym oraz wykorzystania nabytych umiejętności językowych w zawodzie.

U podstaw programu leży pasja nauczania języka francuskiego oraz przedstawienie konkretnej, skutecznej odpowiedzi na problemy językowe grupy zawodowej fizjoterapeutów. Wszystkie działania oparte są na motywacji uczących się. Dla uczestników kursu uczenie się języka francuskiego nie jest celem samym w sobie, lecz integralnym etapem rozwoju zawodowego.

Kluczowymi elementami kursu są: autorski podręcznik do nauki języka francuskiego przeznaczony dla fizjoterapeutów przygotowujących się do podjęcia pracy we Francji, zajęcia prowadzone metodą autorską opartą na elementach programowania neurolingwistycznego, wykorzystanie możliwości nagrywania i odsłuchiwania własnej wypowiedzi, realizacja filmów z udziałem kursantów.

Projekt przyczynia się do rozwiązania problemu podaży i popytu na zawód fizjoterapeuty we Francji i w Polsce z naciskiem na merytorycznie bogate i skuteczne przygotowanie językowe do wyjazdu przyszłych fizjoterapeutów.

Tytuł: Edukacja językowa i zawodowa imigrantów szansą na skuteczną integrację

Instytucja: Fundacja Nauki Języków Obcych *Linguae Mundi*

Poziom edukacji: kształcenie dorosłych

Koordynator: Adam Sajkowski

Język: polski jako obcy

Projekt jest kontynuacją i rozwinięciem działań edukacyjnych rozpoczętych wiele lat temu przez Fundację *Linguae Mundi*, doświadczoną w realizacji projektów dotyczących grup imigrantów/uchoźców przybywających do Polski. Podstawowym celem projektu jest przygotowanie tych grup do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym i obywatelskim w Polsce. Cele projektu działania przekładają się na działania językowe, dydaktyczne oraz z zakresu aktywizacji zawodowej. Są to m.in. kursy języka polskiego jako obcego z elementami wiedzy o Polsce i szkolenia zawodowe (zajęcia stacjonarne, lekcje w terenie, miniprojekty edukacyjne, wycieczki); kursy specjalistycznego języka polskiego jako obcego (język polski dla pracowników gastronomii, kierowców, osób prowadzących działalność gospodarczą, opiekunów osób starszych); warsztaty kompetencji zawodowych (aktywizacja zawodowa, podstawy prawa pracy, autoprezentacja, sposoby skutecznego poszukiwania zatrudnienia); warsztaty kompetencji obywatelskich (prawa i obowiązki cudzoziemców w Polsce, kompetencje międzykulturowe); wykłady z wiedzy o Polsce; dobre praktyki (wymiana doświadczeń zawodowych i edukacyjnych cudzoziemców), certyfikacja języka polskiego jako obcego (przygotowanie do egzaminu państwowego oraz umożliwienie uzyskania certyfikatu); opracowanie i publikacja podręczników do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego.

Projekt wspomaga integrację cudzoziemców w sposób kompleksowy: obejmuje edukację językową i zawodową, rozwój kompetencji socjokulturowych oraz integrację społeczną.

Tytuł: DysTEFL – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language

Instytucja: Uniwersytet Łódzki, Zakład Pragmatyki Językowej, Instytut Anglistyki, Biuro Międzynarodowych Projektów Edukacyjnych

Koordynator: Joanna Nijakowska, Marcin Podogrocki

Poziom edukacji: kształcenie nauczycieli

Język: angielski, polski, niemiecki, węgierski, czeski

Celem projektu DysTEFL było wsparcie uczniów z dysleksją uczących się języka angielskiego jako obcego, poprzez szkolenie nauczycieli języka angielskiego w zakresie rozpoznawania i dostosowania wymagań i metod pracy do specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów. Projekt został zrealizowany przez konsorcjum składające się z 7 partnerów z 6 krajów europejskich pracujących wspólnie na rzecz udoskonalenia i uzupełnienia oferty kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli o treści dotyczące pracy z uczniem z dysleksją na lekcjach języka obcego, a przez to na rzecz podniesienia jakości kształcenia.

W ramach działań projektowych przeanalizowano sytuację prawną uczniów z dysleksją w krajach partnerskich, w tym rozporządzenia właściwych ministrów i akty prawne oraz ofertę edukacyjną instytucji kształcenia i doskonalenia zawodowego pod kątem pracy z uczniem z dysleksją. Przeprowadzono także szczegółową analizę potrzeb w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języka angielskiego.

Uwzględniając wyniki analizy potrzeb, opracowano strukturę, treści i materiały kursowe. Głównym odbiorcą rezultatów projektu są nauczyciele języka angielskiego, ale także instytucje kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli: uniwersytety, kolegia nauczycielskie, wyższe szkoły zawodowe, a także lokalne, regionalne, narodowe i międzynarodowe instytucje i stowarzyszenia zajmujące się szkoleniem nauczycieli, które mogą wykorzystać kurs DysTEFL w swoim systemie szkoleń. Kurs dostępny jest w wersji do nauczania stacjonarnego, samodzielnego uczenia się (online) i uczenia się na odległość (Moodle). Dostępny jest też podręcznik dla kursanta i trenera (z CD). Materiały kursowe i inne rezultaty projektu, wraz z informacją o partnerach, celach, zadaniach i działaniach, dostępne są na stronie projektu: <http://www.dystefl.eu>.

Projekty indywidualne nauczycieli

Tytuł: English is cool with sports and music!

Instytucja: Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Nasza szkoła” w Opolu oraz Niepubliczne Przedszkole – Akademia Twórczego Rozwoju i Zabawy "Minilatki" w Opolu.

Koordynator: Marcin Kamiński

Poziom edukacji: szkoła podstawowa

Język: angielski

Projekt realizowany w szkole podstawowej i przedszkolu przez nauczyciela języka angielskiego, zarazem sportowca i muzyka. Projekt jest odpowiedzią na niepokojący brak aktywności fizycznej dzieci zastępowanej coraz większą aktywnością w świecie wirtualnym. Dzięki wprowadzeniu elementów sportu do nauki języka angielskiego, projekt był stanowczym protestem przeciw brakowi ruchu i sportu. Projekt przeznaczony był dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wzięła w nim udział grupa 100 dzieci o zróżnicowanej znajomości języka i sprawności fizycznej, w tym dzieci niepełnosprawne ruchowo i dzieci z zespołem Downa.

Zajęcia prowadzono metodą *Total Physical Response* z wykorzystaniem autorskiego programu *Musical World with Frankie* (Frankie – pluszowy zwierzak – aktywnie uczestniczył w zajęciach) opracowanego przez koordynatora projektu.

Dzięki sportowej i muzycznej formie zajęć, dzieci zdecydowanie szybciej przyswajały zupełnie nowe elementy języka obcego, z którymi przychodziło im się mierzyć na co dzień. Nauka języka angielskiego w takiej formie była wyjątkową przygodą dla dzieci, a tym samym zaspakajała ich ciekawość poznawczą.

Tytuł: Język jako narzędzie terapii psycholingwistycznej – *Dotykanie świata*

Instytucja: Społeczna Akademia Nauk, Wydział w Warszawie, Instytut Anglistyki

Koordynator: Beata Wyszynska

Poziom edukacji: szkoła podstawowa

Język: angielski

Projekt dotyczył nauczania języka angielskiego jako języka obcego osób dorosłych z dysfunkcją wzroku ze

sprzężeniem słuchowym. Język angielski stanowił narzędzie terapii psycholingwistycznej pt. *Dotykanie świata*. Bazą rozwoju językowego w tej terapii było zbalansowanie, wyciszenie emocji – afektów negatywnych – i wzrost natężenia afektów pozytywnych, prowadzący do rozwoju poczucia własnej wartości, rozwoju osobistego, poprzez przełamanie izolacji psychicznej i społecznej osób dysfunkcyjnych wzrokowo.

Terapia obejmowała dwie domeny: językową, której rdzeniem była tzw. doładowana metoda bezpośrednia – *Re-charged Direct Method* (na podbudowie teoretycznej następujących metod: bezpośredniej, audiolingwalnej, TPR), łącząca techniki: oddechu kontrolowanego, czytania równoległego i dicto-słuchania z blokami: piasku (nauka leksyki) i wody (nauka gramatyki), oraz drugą domenę – mentalną. Blokami głównymi w obszarze mentalnym były: metoda bioemanacji (BSM) i kinestezja edukacyjna, a także wykorzystanie platform z piaskiem, który był podwójnym medium. Kluczowym aspektem terapii jest wykorzystanie technik multisensorycznych, w których elementem prymarnym jest doznanie haptyczne: budowa struktury zdania w postaci piłki ping-pongowej, sznurka o różnej fakturze i grubości, patyczków magnetycznych, knotyczków.

Projekt przeprowadzono w latach 2004-2006 w Polskim Związku Niewidomych, w Oddziale w Białymstoku, w grupie 23 osób o różnych dysfunkcjach wzroku sprzężonych z niedosłuchem, o umiejętnościach językowych na poziomie podstawowym.

Wypracowane w projekcie techniki multisensoryczne wykorzystywane są w pracy ze studentami na zajęciach z metodyki nauczania języka angielskiego, psychopedagogiki, interakcji klasowej i projektowania zadań w nauce języka angielskiego oraz przy nauczaniu języka angielskiego uczniów (niedysfunkcyjnych wzrokowo) w szkole średniej.

Tytuł: En marge/Na marginesie

Instytucja: Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Gdyni

Koordynator: Olga Wronska

Poziom edukacji: gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna

Język: francuski

Projekt to owoc niezwyklej współpracy w ramach nowatorskiego partnerstwa: teatru uczniów szkoły w Gdyni

działającego pod nazwą „Familianci Don Kiszota”, teatru TRAC z Beaumes de Venise i teatru CARAVANE z Tuluzy oraz Fundacji Junior przy Teatrze Muzycznym w Gdyni. W ramach projektu rozwijana jest w Polsce francuska idea *theatre populaire*, w której widz jest aktorem, a poruszana tematyka żywo dotyka społeczeństwa, integrując różne środowiska i mobilizując je do działania poprzez sztukę. W pierwszej edycji projekt skupiał się na problemie marginalizacji ze względu na wiek, środowisko, zamożność, a nawet nieznamość języka. Projekt wypracowuje narzędzia, które przeciwdziałają wykluczeniu. Osią działań jest *teatr forum* (czyli model teatralnej debaty zaczerpnięty z zaangażowanego społecznie Teatru Uciśnionych Antonio Boala), wzbogacony multimedialnie i pogłębiony międzykulturowo. Projekt

zakłada edukację poprzez wielowymiarową, międzynarodową i interdyscyplinarną twórczość.

W projekcie bierze udział grupa 80 osób w wieku 12-76 lat. Główne działania projektowe to m.in. spotkania z osobami doświadczającymi marginalizacji, w wyniku których powstają: „etiudy” (krótkie metraże, impresje, reportaże, zdjęcia, tekst) oraz polsko-francuska wymiana młodzieży i warsztaty teatralne w Polsce i we Francji.

Język obcy w projekcie jest katalizatorem wszechstronnego rozwoju (osobistego, społecznego), impulsem, aby rozszerzyć rejestr osobistej wrażliwości, poszerzyć horyzonty poznawcze, przezwyciężyć lęk przed innością czy odkryć własny potencjał. Projekt doskonale ćwiczy dwie umiejętności: *savoir-faire* (wiem, jak zrobić) i *savoir-vivre* (dosłownie: wiem, jak żyć).

Nagroda honorowa

Jury konkursu ELL w roku 2014 przyznało Dwujęzycznej Szkole Podstawowej Tęczowy Ogród oraz Dwujęzycznemu Przedszkolu Tęczowy Ogród honorową nagrodę European Language Label za całokształt działań w dziedzinie nauczania języków obcych, w tym realizację w roku 2004 projektu pt. *Dwujęzyczny program nauczania dzieci w wieku przedszkolnym* oraz w roku 2009 za realizację projektu pt. *Young Scientist*. Do listy nagrodzonych projektów dołączyło w br. kolejne przedsięwzięcie, które prezentujemy poniżej.

Tytuł: Financial Education in Schools and Kindergartens/Edukacja finansowa w szkołach i w przedszkolach

Koordynator: Agata Żurowska

Poziom edukacji: przedszkole, szkoła podstawowa

Język: angielski

Wielostronny projekt partnerski Comenius zatytułowany *Financial Education in Schools and Kindergartens/ Edukacja finansowa w szkołach i w przedszkolach* powstał w wyniku współpracy placówek edukacyjnych z Anglii, Bułgarii, Estonii, Grecji, Irlandii Północnej, Polski, Portugalii, Turcji i Włoch. Projekt skierowany był do dzieci w wieku 4-12 lat. Miał na celu rozbudzenie świadomości finansowej wśród najmłodszych, ze szczególnym uwzględnieniem planowania wydatków, umiejętności oszczędzania oraz inwestowania.

Uczniowie poznali różne waluty, doskonalili umiejętności matematyczne poprzez dokonywanie przeliczeń walutowych, a także zapoznali się z historią pieniądza. Zdobyli podstawowe informacje na temat bankowości: przeanalizowali działanie bankomatu, karty płatniczej i kredytowej. Dzięki uczestnictwu w specjalnych zajęciach teatralnych dowiedzieli się, jak ważne w życiu każdego człowieka jest rozsądne gospodarowanie finansami. Dodatkowo dzieci udoskonalili swoją znajomość języka angielskiego, a także poznały podstawowe zwroty dotyczące życia codziennego w innych językach. Językiem projektu był język angielski, ale duża część przygotowywanych przez partnerów materiałów była dwujęzyczna. Polska część projektu (*Akademia Misia Złotoweczki, Od Grosika do Złotówki*) była prowadzona w języku polskim.

Anna Grabowska

Redaktor naczelna „Języków Obcych w Szkole”. Koordynator programu European Language Label w Polsce. Absolwentka Interdyscyplinarnych Studiów Podyplomowych dla Tłumaczy Prawnych i Sądowych oraz European Masters in Conference Interpreting w ILS UW.



W stylu Comeniusa

Tamara Hachulska

Polish-Italian Picnic – Learning about Distinctive Characteristics of Our Regions / Piknik polsko-włoski – poznajemy osobliwości naszych regionów to dwustronny projekt językowy programu Comenius, realizowany w latach 2008–2010 przez XI Liceum Ogólnokształcące im. K. I. Gałczyńskiego w Kielcach. Projekt został wybrany jako przykład dobrej praktyki przez polską Narodową Agencję Programu „Uczenie się przez całe życie” (2010), został też zauważony i doceniony przez Komisję Europejską jako jeden z 33 najlepszych projektów realizowanych w latach 2007–2013. Przyznano nam specjalne wyróżnienie w postaci znaku jakości *Star Projects*. Nasza szkoła została uhonorowana tą nagrodą jako jedyna w województwie.



Nowa jakość

Przez wiele lat bezskutecznie szukałam możliwości organizowania międzynarodowych wymian uczniowskich. Najsilniejszym bodźcem okazały się przykłady bardziej doświadczonych nauczycieli z innych szkół i ich zapewnienia, że projekt nie tylko nie utrudnia ich codziennej pracy, ale wręcz nadaje jej inny wymiar i jakość, a świadomość uczestniczenia w ciekawej inicjatywie motywuje do pracy zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Zachęta i pomoc lokalnych trenerów Comeniusa były także bardzo skuteczne; początkowe onieśmienie szybko zmieniło się w entuzjazm i otwartość na niemal każde wyzwanie. Z nauczycielkami Moniką Sokalską, Iwoną Kłos, Edytą Kolaśką i Agnieszką Godzik-Gad stworzyliśmy sprawny zespół, który pracował twórczo i efektywnie. Nawiązałyśmy kontakt ze szkołą Liceo Ginnasio Statale Francesco Petrarca w Arezzo (w Toskanii) we Włoszech i napisałyśmy wniosek o dwustronny projekt językowy, choć ten rodzaj współpracy był powszechnie uznawany za bardziej wymagający, trudniejszy i rzadziej realizowany niż inne. Co więcej – polska strona została koordynatorem projektu.

Pierwsze posiedzenie rady pedagogicznej, na którym podałam informację, że dostaniemy dofinansowanie, odbyło się w zupełnie nowym stylu – dopiero później nazwanym comeniusowskim. Były owocowe koreczki w kolorach flagi włoskiej (kiwi, banan, truskawka) przygotowane przez moich uczniów, wszyscy śpiewaliśmy *Volare* Domenico Modugno. Nikt nie uzupełniał dziennika, ucichły rozmowy, wszyscy wpatrzeni byli w prezentowane zdjęcia. Zgodnie z nazwą, projekt *Piknik polsko-włoski - poznajemy osobliwości naszych regionów* zakładał, że uczniowie regionu świętokrzyskiego i tokańskiego lepiej poznają lokalną kulturę, tradycje, sztukę kulinarną, a także docenią uroki miejsc, w których mieszkają. Mogli tego dokonać w czasie dziesięciodniowych wizyt roboczych, w których jednorazowo uczestniczyły grupy 20 uczniów. Obie wymiany uczniowskie, w październiku 2009 r. w Arezzo i w kwietniu 2010 r. w Kielcach, były bogato wypełnione działaniami przygotowanymi w ciągu dwóch lat trwania projektu.

Działaliśmy proregionalnie

Aktywnie zwiedzaliśmy typowe dla regionów miejsca: uczniowie występowali w roli przewodników, dzielili się z gośćmi swoją wiedzą o regionie, wcześniej jednak musieli sami tę wiedzę zdobyć; używaliśmy opracowanych przez siebie kart pracy, map i wskazówek do *treasure hunt* (poszukiwania

skarbów) lub gier miejskich. Stworzyliśmy multimedialne prezentacje na temat obu krajów, regionów i miast, a także leksykon osobliwości, w którym każda litera alfabetu odnosiła się do jednego elementu charakterystycznego dla Toskanii lub Ziemi Świętokrzyskiej. Organizowaliśmy wystawy regionalnych produktów żywnościowych, sztuki ludowej oraz współczesnego życia regionu; w ten sposób nie tylko promowaliśmy kraj, lecz także pozbywaliśmy się kompleksów i wzmacnialiśmy w sobie świadomość własnego bogactwa kulturowego.

Działaliśmy twórczo

Nastawiając się na kreatywność i inwencję, stworzyliśmy logo, hasła i plakat reklamujący projekt. Zorganizowaliśmy warsztaty plastyczne, w czasie których utrwalaliśmy pejzaże świętokrzyskie i tokańskie w fotografii, grafice, filmie i na plakacie. Wszystkie prace zaprezentowane zostały na wystawie *Mój region*. Przygotowaliśmy wspólne przedstawienie teatralne ukazujące legendy i tradycje regionów. Dało ono uczestnikom możliwość wyrażenia siebie przez ruch sceniczny, taniec, żywe słowo, humor. Wspólnie czytaliśmy po polsku, angielsku i włosku poezję patronów obu szkół: Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego oraz Francesco Petrarci. Przygotowywaliśmy programy artystyczne w czasie wizyt oraz wielu spotkań promujących projekt, podczas których uczniowie mogli w pełni zaprezentować swoje talenty muzyczne.

Działaliśmy społecznie

Pobyty uczniów u rodzin włoskich, a później przyjmowanie gości w polskich domach, w tym wspólne gotowanie, udział w życiu rodzinnym, bezpośrednie rozmowy, pozwalały poznać realia życia rówieśników. Ciekawe były spostrzeżenia dotyczące np. różnic w żywieniu: skromne śniadania włoskie, czyli kawa i herbatnik lub słodki rogalik, oraz bardzo późne i duże kolacje. Tym, co nas łączy, jest to, że polskie i włoskie mamy są bardzo opiekuńcze i dla wszystkich rodzina jest prawdziwą wartością. Jeśli chodzi o wspomnienia ze szkoły w Arezzo i odbytych tam lekcji, to wszyscy polscy uczestnicy podkreślali, że doświadczenie uczenia się w budynku z XVI wieku było bezcenne.

Parla italiano?

W dwustronnym projekcie programu Comenius ważną rolę odgrywała edukacja językowa, bowiem każda ze szkół musiała

wykazać się wieloma działaniami promującymi nauczanie języka polskiego i włoskiego. A oto osiągnięcia naszego liceum:

1. 30-godzinny kurs językowy prowadzony przez trzy młode włoskie wolontariuszki przebywające w Kielcach. Zajęcia miały bardzo atrakcyjną formę – nauka przez zabawę, ćwiczenia bazujące na rzeczywistych sytuacjach i z użyciem rekwizytów; poznanie i utrwalenie słownictwa odbywało się poprzez tworzenie plakatów tematycznych, gier, multimediów.
2. Zakupienie do czytelnicy szkolnej multimedialnego kursu języka włoskiego, umożliwiającego samodzielną naukę. Mogli z niego korzystać nie tylko uczestnicy projektu, lecz także pozostali uczniowie i nauczyciele szkoły.
3. Umieszczenie na terenie szkoły dwujęzycznych plakietek z nazwami pomieszczeń oraz napisami informacyjnymi, co pozwalało na kontakt z językiem obcym na co dzień.
4. Stworzenie specjalnej witryny Klubu Comenius oraz Klubu Polsko-Włoskiego, na której zamieszczane były nie tylko informacje dotyczące działań projektowych, kolejnych spotkań i akcji, lecz także ekspozycje tematyczne i leksykalne pomagające w utrwaleniu słownictwa. Uczniowie dokonywali wyboru treści, dbali o walory artystyczne i edukacyjne wystaw.
5. Organizowanie cyklicznych spotkań z zaprzyjaźnioną włosko-polską rodziną mieszkającą w naszym mieście, podczas których uczestnicy Klubu Comenius mieli okazję poznać kulturę i historię Włoch, a także życie codzienne i obyczaje współczesnych Włochów.
6. Zorganizowanie w pobliskim przedszkolu i szkole podstawowej Dnia Włoskiego, podczas którego goście z Włoch uczyli młodszych kolegów piosenek i rymowanek w języku włoskim.
7. Efekty naszych działań widoczne były w trakcie wizyty projektowej we Włoszech: nasi uczniowie oraz nauczyciele z przyjemnością używali poznanych wyrażeń i zwrotów, z satysfakcją rozpoznawali napisy i szyldy w sklepach, na dworcu czy w szkole. Wprawdzie nie osiągnęliśmy biegłości w tym języku, ale zdobyliśmy podstawy, a niektórzy dostrzegli u siebie nowe zdolności językowe. Jedna z nauczycielek XI LO, zachęcona postępami, kontynuowała naukę na poziomie B1.

Szkolenie z języka polskiego w partnerskiej szkole w Arezzo przebiegało podobnie, choć niełatwo było tam znaleźć Polaków chętnych do prowadzenia kursu. Na szczęście udało

się przekonać studenta z Polski uczestniczącego w programie Erasmus na uniwersytecie we Florencji. Pomogliśmy w zdobyciu multimedialnego kursu języka polskiego dla obcokrajowców. Nie byliśmy zaskoczeni, gdy nasi włoscy przyjaciele stwierdzali, że język polski okazał się dla nich bardzo trudny.

Zainspirowana metodą LDL (uczenie się poprzez nauczanie) oraz zgodnie z zasadą „potrzeba jest matką wynalazków”, zaproponowałam polskim i włoskim uczniom nagrywanie krótkich filmów prezentujących słowa i zwroty w ojczystych językach, a także scenek rozgrywanych w naturalnych warunkach: w domu, szkole, sklepie, na przystanku autobusowym itd. Następnie wymienialiśmy się powstałym materiałem, który był odtwarzany w czasie lekcji lub spotkań Klubu Comenius.

Czy było warto?

Dla niewtajemniczonych realizacja projektu to tylko możliwości wyjazdów. Natomiast ci zaangażowani widzieli pełen obraz: trud znalezienia szkoły partnerskiej, dziesiątki e-maili wysłanych do partnerów, długi proces pisania wniosku, odniesienie się do wszystkich najważniejszych kryteriów, czas oczekiwania i niepewność, czy wniosek zostanie zaakceptowany, odpowiedzialność, gdy to już nastąpiło.

Po przyznaniu grantu niezwykle ważne było umiejętne koordynowanie prac nad realizacją poszczególnych działań projektowych: wybór uczniów, przekonanie nauczycieli, organizacja wizyt w Polsce, pokonywanie barier językowych i kulturowych w czasie wizyt w partnerskich szkołach, aktywny udział w tworzeniu produktów, prowadzenie dokumentacji, pisanie raportów. Na zakończenie działań projektowych zawsze pojawia się refleksja: jaki sens miał włożony przez nas wysiłek? O tym, jak ważny był projekt dla życia szkoły, nauczycieli czy uczniów, świadczy trwałość i użyteczność jego rezultatów.

To, co zostało

Zależało nam na tym, aby działania podejmowane w ramach projektu były wykorzystywane w ciągu dwóch lat jego realizacji, ale również, żeby wykorzystać ich praktyczny wymiar. Gdyby po zakończeniu realizacji projektu jego efekty-produkty odłożone były do szuflad lub pozostały tylko w plikach w komputerze, idea partnerskich projektów szkół byłaby bardzo zubożona. Tylko dalsze życie rezultatów i produktów po zakończeniu projektu nadaje prawdziwy sens naszym wysiłkom. Owe rezultaty to:

1. Słowniczek wyrazów i zwrotów komunikacyjnych w języku polskim, włoskim i angielskim w formie wygodnych zakładki do książek, bardzo przydatnych w czasie wyjazdu, ale także przy okazji wizyt innych gości zagranicznych w naszych szkołach.
2. Leksykon multimedialny osobliwości regionów świętokrzyskiego i toskańskiego, który był wykorzystywany na lekcjach języka angielskiego w klasach o profilu turystycznym i który znajduje się w wyposażeniu biblioteki szkolnej.
3. Zestaw kart pracy do aktywnego zwiedzania Kielc, typu *treasure hunt*, opracowany do wykorzystania w czasie wizyty partnerów włoskich w Polsce (kwiecień 2010 r.), następnie udoskonalony i używany we wszystkich pozostałych projektach oraz w grze miejskiej podczas Europejskiego Dnia Języków Obcych zorganizowanego w Kielcach (wrzesień 2013 r.).
4. Scenariusz wizyty jako gotowy do użycia materiał edukacyjny.
5. Pamiątkowe teczki informacyjno-promocyjne opatrzone zdjęciami projektu oraz tekstami uczestników i lokalnych władz oświatowych, które to teczki znalazły praktyczne zastosowanie i świetnie służą kolejnym rocznikom absolwentów, a także gościom odwiedzającym szkołę.
6. Banery i plakaty przedstawiające działania i rezultaty projektu, wyeksponowane w głównym korytarzu szkoły, które nadal skutecznie promują program Comenius (Partnerskie Projekty Szkół) oraz inspirują innych do podejmowania podobnych inicjatyw w przyszłości.

Wielką wartością udziału w projektach było doświadczenie i wiedza zdobyte przez młodzież i kadre nauczycielską. Zajmowanie się szeroką tematyką rozwijało nas intelektualnie. Planowanie wydatków uczyło gospodarności i elastyczności. Doświadczenie w pisaniu wniosków i wykorzystywaniu środków unijnych zachęcało do tworzenia nowych partnerstw i udziału w nowych akcjach, np. indywidualnych wyjazdach kadry nauczycielskiej.

Zdobywaliśmy nowe umiejętności: nauczyciele doskonalili język angielski, którym musieli się posługiwać nie tylko angliści; młodzież uczyła się nie tylko języka angielskiego, lecz także włoskiego, a świadomość tego, że rówieśnicy z innego kraju uczą się języka polskiego, była powodem do dumy i podnosiła poczucie własnej wartości. Poznawaliśmy także nowe formy TIK, które były niezbędne w naszych projektach: skype, blog czy film. Wypracowaliśmy skuteczne metody pracy w zespole: Klub Comeniusa, międzynarodowe zespoły działaniowe uczniów i nauczycieli, zespół koordynatorów. Wspólnie stworzyliśmy bazę dokumentów, wzorów zaświadczeń i ankiet,

co bardzo ułatwiało obieg informacji, a praca nad dokumentacją w kolejnych projektach odbywa się znacznie sprawniej.

Doświadczenie i przyjaźń

Dla kilku uczestników z XI Liceum, którzy kształcili się jednocześnie w szkołach muzycznych, projekt był szczególnie ważnym doświadczeniem pozwalającym na lepsze zrozumienie kultury Włoch, naukę języka włoskiego, występy poza granicami kraju. Obecnie z sukcesami kontynuują oni naukę i karierę artystyczną. Jednemu z uczniów projekt dał możliwość sprawdzenia swoich sił jako tłumacz języka włoskiego w bardziej oficjalnych sytuacjach. Odniesiony sukces pomógł mu w podjęciu decyzji o kierunku dalszej nauki.

Wszyscy uczestnicy dowiedzieli się czegoś nowego o sobie, poczuli się mocniejsi, bardziej dowartościowani, walczyli ze stereotypami, pozbywali się kompleksów, zmieniali się na naszych oczach. Byliśmy z nich dumni.

Hasłem projektu było: *Comenius – porozumienie kultur*, lecz naszą współpracę określamy raczej jako „porozumienie serc”. Wizyta młodzieży włoskiej przypadła na czas żałoby narodowej: 10 kwietnia 2010 r., w czasie wycieczki do Warszawy, młodzi Włosi widzieli tłumy Polaków przeżywających katastrofę samolotu prezydenckiego w Smoleńsku. Mówili: *Współczuliśmy i rozumieliśmy, co przeżywają Polacy*. Dnia 12 kwietnia wspólnie przygotowaliśmy program refleksyjny z muzyką Chopina i Schumanna, minutą ciszy uczciliśmy zmarłych, czarne wstążki noszone przez wszystkich uczestników symbolizowały moment zadumy i integracji. Gdy 18 kwietnia nasi partnerzy mieli trudności z opuszczeniem Polski z powodu odwołania lotów ze względu na pył wulkaniczny, polskie rodziny uspokajały: *Możecie do nas wrócić i przeczekać*. Podobne współczucie i zrozumienie wykazali uczniowie szkoły włoskiej, gdy nasz region nawiedziły powodzie w maju 2010 r. Nasi włoscy partnerzy dzwoniли wtedy, by sprawdzić, czy u nas wszystko w porządku.

Szczególne podziękowania dla Marii Bednarskiej, Macieja Długosza, Mirosławy Banak i Lidii Ciupy za pomoc przy realizacji projektu.

Tamara Hachulska

Nauczycielka języka angielskiego od 22 lat. Od 2012 r. doradca metodyczny w Samorządowym Ośrodku Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, od 2007 r. szkolna koordynatorka trzech projektów wielostronnych programu „Uczenie się przez całe życie”.



Polsko-włoska podróż kulinarna

Ewa Sakowicz

We wrześniu 2011 r. Zespół Szkół nr 6 im. Macieja Rataja w Elku dołączył do grona szkół realizujących program Comenius – Partnerskie Projekty Szkół. Naszym partnerem była szkoła Istituto Professionale di Stato per i Servizi per l'Enogastronomia, l'Ospitalità Alberghiera e i Servizi Commerciali z Asyżu we Włoszech.

Wybór tytułu projektu – *Polsko-włoska podróż kulinarna* – był dość oczywisty z racji tego, iż uczestniczące w nim organizacje to szkoły zawodowe kształcące w zakresie gastronomii i hotelarstwa. Głównym tematem projektu było zapoznanie z kuchniami narodowymi obu krajów.

Pomimo ogromu pracy, realizacja projektu okazała się bardzo rozwijającym doświadczeniem, poza tym była świetną zabawą. Uczniowie mieli mnóstwo zadań do wykonania. Po pierwsze, musieli zaplanować współpracę i działania, co nauczyło ich odpowiedzialności za własne decyzje. Wiele zadań dotyczyło gotowania, dlatego obie szkoły musiały opracować menu, czyli wybrać najbardziej charakterystyczne dania, które miały być przygotowane i zaprezentowane przez uczniów. Kolejnym krokiem było napisanie i przetłumaczenie na język angielski przepisów kulinarnych. Na tym etapie okazało się, że minikurs języka włoskiego, w którym uczestniczyli polscy uczniowie, był im pomocny. Bez wątpienia działanie to rozwinęło umiejętności językowe uczestników, ponieważ musieli sprawdzać znaczenie wielu słów i, chcąc nie chcąc, uczyli się ich. Te same umiejętności były ćwiczone także podczas codziennej komunikacji. Uczniowie i nauczyciele wymieniali się listami zarówno przed wyjazdem w celu poznania się, jak i później, pracując nad produktami końcowymi projektu. Podczas wymiany posługiwali się głównie językiem angielskim,

ale uczyli się też podstawowych zwrotów w języku partnera. To z pewnością pozwoliło uczestnikom przełamać bariery komunikacyjne.

Inne działania dotyczyły tworzenia prezentacji multimedialnych: jednej dotyczącej programu i projektu dla społeczności szkolnej i lokalnej, drugiej – o własnym kraju i regionie dla partnerów, i w końcu – tej podsumowującej pracę nad projektem. Uczniowie założyli również internetową stronę projektu, którą na bieżąco aktualizowali napisanymi przez siebie tekstami, oraz tworzyli galerie zdjęć. Opisane działania pozwoliły uczniom ćwiczyć i doskonalić umiejętności informacyjno-komunikacyjne.

Podczas wymiany uczestnicy mieli szansę poznać nową kulturę. Polscy uczniowie zorganizowali w swojej szkole dzień włoski, a Włosi przygotowali u siebie dzień polski. Wymagało to poznania różnych aspektów obcej kultury, takich jak: kuchnia, sztuka, muzyka i walory turystyczne. Uczniowie Zespołu Szkół nr 6 w Elku podzielili ten dzień na część rozrywkową i oficjalną. Aby zaprosić gości, sami przygotowali zaproszenia dla władz lokalnych, dyrektorów innych szkół, mediów oraz społeczności szkolnej. Jednym z punktów tego wydarzenia była prezentacja multimedialna przygotowana przez uczniów na temat programu, projektu oraz kraju naszych partnerów. Następnie, po wysłuchaniu trzech melodii, w części rozrywkowej, goście musieli odgadnąć, które z nagrań jest hymnem Włoch. Odbył się też

quiz wiedzy o tym kraju oraz *mini playback show* największych szlagierów muzyki włoskiej, który włączył gości do wspólnej zabawy. Po części rozrywkowej nadszedł najbardziej oczekiwany moment: degustacja dań kuchni włoskiej przygotowanych przez naszych partnerów. Na stołach królowały makarony (bigoli w sosie z kaczki, orecchiette z brokułami, trofie z pesto) oraz takie rarytasy, jak risotto po mediolańsku, lasagne z regionu Marche, słodkie pierogi z Sardynii, zupa warzywna z fasolą, wołowina w winie i oczywiście najbardziej tradycyjne: pizza i zuppa inglese, tiramisu i pana cotta.

Wymiana uczniowska

W czasie wyjazdu uczniowie uczestniczyli w zajęciach zawodowych, głównie gastronomicznych, podczas których przygotowywali wspólnie dania kuchni włoskiej, zapoznając się wcześniej z przepisami przygotowanymi w języku angielskim. Poznali również obowiązujący we Włoszech system edukacji oraz porównali metody nauczania.

Jednym z punktów wymiany było zaprezentowanie walorów turystycznych regionów Polski i Włoch. I tak, Włosi pojechali do Olsztyna, Malborka, Stańczyk oraz Wigier. Natomiast polscy uczniowie mieli okazję poznać zabytki i ciekawe miejsca Rzymu oraz Perugii. Poza pięknymi widokami była to ciekawa lekcja historii. Nasi partnerzy odbyli również wycieczki edukacyjne, m.in. byli w zakładzie produkcyjno-usługowym „Karmelek”, gdzie poznali metodę produkcji pieczywa, oraz w miejscowości Żytkiejmy, gdzie mogli samodzielnie przygotować od początku do końca regionalne przysmaki, takie jak kartacze czy sękacz. Natomiast uczniowie naszej szkoły zwiedzili fabrykę oryginalnego sera parmigiano-reggiano w Modenie, fabrykę czekolady Nestlé w Perugii oraz gospodarstwo produkujące ocet balsamiczny i gospodarstwo wytwarzające oliwę. Ciekawym punktem była wizyta w jednym z najbardziej prestiżowych obiektów w Perugii, w pięciogwiazdkowym hotelu Brufani, który powstał na ruinach etruskich budowli sprzed 3 tys. lat.

Nieodzowną częścią wymiany uczniów były zajęcia integracyjne. Uczniowie ZS nr 6 w Elku zaprosili swoich partnerów na ognisko z pieczeniem kiełbasek i śpiewami przy dźwiękach gitary, na mecze siatkówki i piłki nożnej oraz wspólne spacery wzdłuż promenady biegnącej nad pięknym Jeziorem Elckim. Rozwijali w ten sposób umiejętności interpersonalne.

Zadaniem uczniów był też kontakt z mediami. Udzielali wywiadów rozgłośniom Bayer FM i Radio 5 oraz telewizji

regionalnej (TVP) w Olsztynie, co służyło rozpowszechnianiu wiedzy o projekcie i jego rezultatach. Pisali również artykuły do szkolnej gazetki „Ingremio”. Podczas pobytu we Włoszech przygotowali w telewizji lokalnej RAI fuzję dań obu kuchni – placki ziemniaczane przekładane killkuwarstwowo serem mozzarella, podawane z salsą z pomidorów i bazylii.

Wiele wspomnianych działań zmierzało do opracowania i wydania słownika terminów kulinarnych oraz poradnika kulinarnego, które służą do tej pory podczas zajęć edukacyjnych. Mnóstwo działań projektowych było zintegrowanych z programem nauczania, np.: przetwarzanie zdjęć, tworzenie stron internetowych, przygotowanie prezentacji multimedialnej (lekcje technologii informacyjnej), opanowanie pojęć i terminów gastronomicznych, przygotowanie posiłków, obsługa klientów (przedmioty zawodowe), korespondencja internetowa (lekcje języka polskiego i angielskiego).

Rezultaty projektu przerosły najsmielsze oczekiwania nauczycieli. W praktyce okazało się, że europejska współpraca rzeczywiście jest konieczna, aby sprawić, żeby uczniowie o różnych kulturach komunikowali się i pracowali razem. Taki projekt powinien wzbogacić standardy zawodowe, oraz zachęcić do pracy w środowisku międzynarodowym. Celem projektu było przybliżenie uczniom ich własnej kultury, a jednocześnie odkrywanie kultury innego kraju. Porównania pomiędzy krajami pozwoliły zaobserwować zarówno różnice, jak i cechy wspólne. Ważnym elementem było także zanurzenie w styl życia innej kultury, co jest najlepszym sposobem na obcowanie z odmiennymi nawykami i językami. Uczniowie uświadomili sobie, że są częścią większej społeczności – europejskiej, zrozumieli wagę dobrej znajomości języków obcych. Projekt stał się bazą do dalszej współpracy pomiędzy dwiema szkołami. Bez wątplenia wzbogacił on wszystkich uczestników pod względem edukacyjnym, zawodowym i ludzkim. Udział w projekcie zachęcił do dalszych wyjazdów i wymian. Wzrosła także efektywność nauczania, a stworzone narzędzia edukacyjne w formie słownika i przewodnika kulinarnego służą w codziennej pracy w szkołach gastronomiczno-hotelarskich.

Ewa Sakowicz

Nauczyciel dyplomowany w Zespole Szkół nr 6 im. Macieja Rataja w Elku. Jako nauczycielka języka angielskiego pracuje od 2001 r. Absolwentka Augustowskiego Centrum Edukacyjnego oraz Politechniki Białostockiej.



EPOSTL – narzędzie refleksji dla nauczycieli, czyli refleksja oswojona

Grażyna Kiliańska-Przybyło

Choć Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków (EPOSTL) zostało wprowadzone w 2007 r., jego znajomość wśród nauczycieli języków obcych wciąż jest stosunkowo niewielka. Według profesora Davida Newby’ego, EPOSTL został stworzony z myślą o nauczycielach języków obcych, zarówno tych, którzy dopiero przygotowują się do zawodu, jak i tych mających praktykę i doświadczenie w nauczaniu. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie struktury dokumentu i omówienie możliwości jego zastosowania.

EPOSTL (ang. *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, pol. *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*) jest praktycznym narzędziem, nierozdzielnie związanym z nauczaniem refleksyjnym i ogólnie rolą refleksji w rozwoju zawodowym nauczycieli. Nazwa EPOSTL, tak jak jej polski odpowiednik jest niezbyt fortunna (wyraz *studentów* sugeruje tylko przyszłych nauczycieli języków jako grupę docelową) – narzędzie to nie powinno być stosowane tylko przez osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela, jest ono bowiem przydatne nauczycielom bez względu na ich wiek i staż. Przykłady innych krajów, np. Japonii czy Australii, gdzie portfolio zostało zmodyfikowane i dostosowane do lokalnego kontekstu edukacyjnego, zdają się potwierdzać różnorodność możliwości wykorzystania EPOSTL (Newby 2014; Cakir, Balcikanli 2012).

EPOSTL skonstruowany został tak, aby skłaniać nauczycieli do refleksji osobistej i angażować ich w proces refleksji w sposób systematyczny, przemyślany i długotrwały. Struktura EPOSTL jest przejrzysta. Dokument ten składa się z następujących części:

- autoprezentacji – zawierającej pytania, które nauczyciel lub student powinien sobie samodzielnie zadać na początku kursu lub własnej drogi zawodowej; w części tej znaleźć można również uwagi na temat znaczenia refleksji; autoprezentacja spełnia niejako funkcję katalizatora refleksji, ma pomóc zastanowić się nad różnymi aspektami i problemami dotyczącymi nauczania;
- samooceny – w części tej zawarto 195 stwierdzeń (deskryptorów) rozpoczynających się od wyrażenia: *Potrafę...*; mają one ułatwić nauczycielowi lub studentowi refleksję i samoocenę na różnych etapach kształcenia zawodowego;
- *dossier* – części zawierającej materiały dokumentujące i potwierdzające postępy zawodowe nauczycieli oraz studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela;
- glosariusza – zbioru najważniejszych terminów użytych w portfolio;
- przewodnika użytkownika – zbioru szczegółowych informacji na temat EPOSTL.

Według twórców tego dokumentu, najistotniejszym elementem EPOSTL jest 195 stwierdzeń (deskryptorów),

podzielonych na 7 ogólnych kategorii, które reprezentują dziedziny wymagające od nauczyciela wiedzy, kompetencji i umiejętności podejmowania decyzji dotyczących procesu nauczania. Kategorie te obejmują następujące zagadnienia:

- kontekst nauczania;
- metodologia (metody i techniki nauczania);
- pomoce dydaktyczne;
- planowanie lekcji;
- prowadzenie lekcji;
- samodzielnie uczenie się;
- ocena wyników nauki.

EPOSTL, czyli oswoić refleksję

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków to dokument, który ma ułatwiać nauczycielom refleksję, kontrolę, monitorowanie własnych kompetencji zawodowych i ich ciągły rozwój. To z kolei ma prowadzić do autonomii i pewności w nauczaniu, które wynikają z wysokich kwalifikacji i poczucia wartości w wykonywanym zawodzie. EPOSTL opiera się więc na teorii traktującej rozwój nauczyciela jako proces i zmianę myślenia (podejście refleksyjne). Według propagatorów podejścia refleksyjnego, refleksja jest osądem zawodowym i ma charakter dialogowy (Habernas 1974, za: Brit Fenner 2011:37). Refleksja charakteryzuje się również kilkoma innymi cechami (Kemmis 1985, za: Brit Fenner 2011:38):

- nie jest procesem tylko czysto wewnętrznym, psychologicznym, jest także procesem zorientowanym na działanie i uwarunkowanym historycznie;
 - nie jest tylko procesem indywidualnym – podobnie jak język, ma ona charakter społeczny;
 - wywodzi się z pewnej filozofii i w konsekwencji wywiera ona wpływ na tę filozofię;
 - jest praktyką, która powoduje zmianę lub reorganizację życia społecznego poprzez sposób, w jaki uczestniczymy w komunikacji, proces podejmowania decyzji i działania społecznego.
- Takie rozumienie refleksji dało podstawę do stworzenia EPOSTL, czyli narzędzia przeznaczonego dla nauczycieli i studentów uczestniczących w programach kształcenia nauczycieli. Do najważniejszych celów EPOSTL jego twórcy zaliczają:
- umożliwianie rozwoju kompetencji nauczycielskich poprzez systematyczną obserwację, refleksję i ocenę oraz samoocenę; deskryptory ukierunkowują nauczycieli na problemy warte obserwowania i skupiają ich uwagę na najważniejszych aspektach procesu nauczania; deskryptory spełniają

też funkcję katalizatora procesu refleksji; stwierdzenia typu *Potrafię... planować lekcję*, sformułowane w sposób bezpośredni, wywołują w osobie pracującej z portfolio pytanie: *Ale czy naprawdę potrafię?*;

- promowanie dialogu, dyskusji i współdziałania pomiędzy studentami i nauczycielami oraz wykładowcami, nauczycielami – opiekunami praktyk czy innymi osobami zaangażowanymi w proces kształcenia nauczycieli; jak podkreśla Newby (2014), EPOSTL jest dokumentem wspólnym dla wszystkich nauczycieli, co z kolei daje punkt odniesienia, możliwość uzyskania rzetelnej informacji zwrotnej, a dodatkowo stanowi podstawę do dyskusji i ułatwia współpracę;
- oferowanie pewnego sposobu dokumentowania własnych postępów, co sprzyja rozwojowi kompetencji nauczycielskich w ciągu całej kariery zawodowej, zwiększa kontrolę nauczyciela nad własną wiedzą i przygotowuje go do wykonywania zawodu w różnych kontekstach edukacyjnych;
- umożliwianie rozwoju autonomii i zachowań autonomicznych nauczyciela (Newby 2007, Dirnberger, Weitensfelder 2009, Mehlmauer-Larcher 2009).

Warto podkreślić, iż refleksja może być przeprowadzana na kilku płaszczyznach. To z kolei determinuje sposoby i narzędzia, którymi posługuje się nauczyciel – refleksyjny praktyk. Butler i Newby (Newby 2006:5-6) wymieniają następujące płaszczyzny refleksji i towarzyszące im narzędzia:

1. Refleksja sterowana:
 - zestaw pytań;
2. Refleksja wspomagana przez inną osobę (np. tutora, edukatora, bardziej doświadczonego nauczyciela lub opiekuna):
 - analiza praktyki nauczycielskiej i sposobu nauczania/prowadzenia zajęć;
 - refleksja koleżeńska (*peer reflection*);
3. Refleksja pisemna:
 - refleksja nad własną praktyką nauczycielską i zdobytą wiedzą (teorią);
 - dziennik, pamiętnik;
4. Refleksja nieustrukturyzowana:
 - dzielenie się z innymi własnymi spostrzeżeniami dotyczącymi procesu nauczania, wymiana doświadczeń.

EPOSTL – kto na tym skorzysta?

Twórcy EPOSTL (por. Newby 2006:6) podkreślają, że narzędzie to ma wielorakie zastosowanie. Oprócz studentów przygo-

towujących się do wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych (pierwotna grupa docelowa), z narzędzia tego skorzystać mogą również inne osoby, mniej lub bardziej związane z procesem nauczania. Newby (2006:6) wymienia następujących beneficjentów i korzyści, jakie płyną z wykorzystania EPOSTL:

- studenci – możliwość śledzenia własnego rozwoju w kierunku zdobywania kwalifikacji zawodowych, przygotowanie i rozwój własnych planów zawodowych;
- edukatorzy, osoby kształcące przyszłych nauczycieli – możliwość ewaluacji własnych kursów oraz zmiany (modyfikacji) sylabusów;
- nauczyciele pracujący w zawodzie, mający pewne doświadczenie w nauczaniu – możliwość ewaluacji własnych kursów i śledzenia własnego rozwoju zawodowego;
- mentorzy – dodatkowe narzędzie, które może służyć do pracy związanej z kształceniem przyszłych nauczycieli.

Z uwagi na liczną grupę beneficjentów pojawiają się głosy, żeby zmienić nazwę dokumentu z EPOSTL na EPOTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages* na *European Portfolio for Teachers of Languages*), kierując go tym samym do nauczycieli, a nie tylko do nauczycieli-studentów (materiały uzyskane w trakcie warsztatu, Graz 2014).

EPOSTL – i co dalej?

Do tej pory EPOSTL został wprowadzony w ponad 30 krajach. Jest wykorzystywany przez różnego rodzaju instytucje w Europie i poza nią, np. w Azji i obu Amerykach (co zaskoczyło nawet samych twórców). Oczywiście, w każdym przypadku EPOSTL jest modyfikowany i dostosowywany do kontekstu i systemu edukacyjnego danego kraju. Według Newby'ego (2014), popularność EPOSTL ciągle jeszcze jest niewystarczająca, zwłaszcza wśród nauczycieli. Konieczne są również badania długoterminowe, pokazujące, jak EPOSTL wpływa na nauczycieli na różnych etapach ich rozwoju zawodowego i jak jest przez nich odbierane.

Pomimo wielorakich zalet EPOSTL budzi pewne wątpliwości. W poszczególnych działach liczba deskryptorów jest bardzo różna. W jednych, np. „kultura”, „samocena” czy „przebieg lekcji”, kompetencje są opisane dokładnie, a liczba deskryptorów waha się od 8 do 12. Z kolei w innych działach niektóre z kompetencji są zaledwie wspomniane a deskryptory są trzy. Kwestie te będą zapewne jeszcze dyskutowane w ramach trwającego projektu, jednak zachęcam, żeby przejrzeć dokument i samemu przekonać się o jego funkcjonalności.

Więcej informacji na temat EPOSTL, w tym wersji polskiej dokumentu, można znaleźć na stronie: <http://www.epostl2ecml.at>.

Bibliografia

- Brit Fenner, A. (2011) The EPOSTL as a Tool for Reflection in Three Contexts of Language Teacher Education. W: D. Newby, A. Brit Fenner, B. Jones (red.) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe Publishing, 37-44.
- Burkert, A. i Schwienshorst, K. (2008) Focus on the Student Teacher: The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a Tool to Develop Teacher Autonomy. W: *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 2, issue 3, 238-252.
- Cakir, A., Balcikanli, C. (2012) The Use of the EPOSTL to Foster Teacher Autonomy: ELT Student Teachers' and Teacher Trainers' Views. W: *Australian Journal of Teacher Education*, nr 37(3). [online] [dostęp 30.03.2014] <<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss3/2>>.
- Dirnberger, G., Weitensfelder, D. (2009) EPOSTL: a Tool for Supporting Reflection in Pre-service Teacher Education. W: *Vienna English Working Papers. Bridging the Gap Between Theory and Practice in English Language Teaching. Teacher Education Issues and Developments in EFL*, nr 18 (3), 29-32.
- Mehlmauer-Larcher, B. (2009) Implementing the EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) in Pre-service Teacher Education. W: *Vienna English Working Papers. Bridging the Gap Between Theory and Practice in English Language Teaching. Teacher Education Issues and Developments in EFL*, nr 18 (3), 91-93.
- Newby, D. (red.) (2006) From Profile to Portfolio: A Framework for Reflection in Language Teacher Education. *Report of Central Workshop 5/2006*. [online] [dostęp 30.03.2014] <http://archive.ecml.at/mtp2/Fte/pdf/wsrepC3E2006_5.pdf>.
- Newby, D. i in. (2007) *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Warszawa: CODN.
- Newby, D., Brit Fenner, A., Jones, B. (red.) (2011) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Newby, D. (2014) *European Portfolio for Student Teachers of Languages in Practice*. [wykład plenarny wygłoszony podczas warsztatu ECML PIU, Graz: 26.03.2014].

Netografia

- Kronika projektu EPOSTL: http://archive.ecml.at/mtp2/Fte/html/FTE_E_news.htm
- European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education: http://archive.ecml.at/mtp2/Fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf; http://archive.ecml.at/mtp2/Fte/html/FTE_E_Results.htm
- Bridging the gap between theory and practice in English language teaching: http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/Views_18_3_2009_special_issue.pdf#page=91

dr Grażyna Kiliańska-Przybyło

Starszy wykładowca w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Sosnowcu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą wpływu czynników osobowościowych i afektywnych na proces przyswajania języka obcego, świadomości językowej i interkulturowej oraz nauczania refleksyjnego.

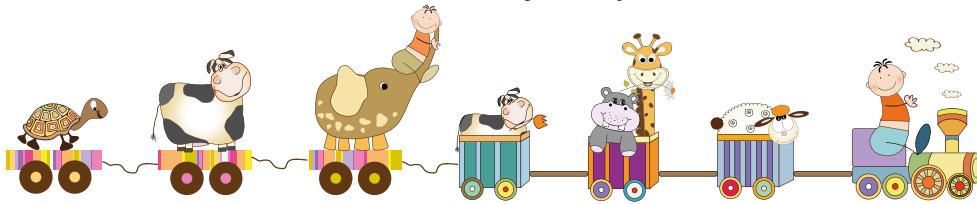


Giochiamo tutti insieme.

Pomysły na urozmaicenie lekcji języka włoskiego z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym

Aleksandra Sowińska

Artykuł przedstawia gry i zabawy, które pozwalają urozmaicić zajęcia z języka włoskiego, prowadzone z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Gry, których celem jest powtórzenie słownictwa, są uniwersalne i można je wykorzystywać także do omawiania innej tematyki.



Coraz częściej wśród osób, które rozpoczynają naukę języka obcego, pojawiają się także dzieci w wieku wczesnoszkolnym, niekiedy również przedszkolnym. Oferuje się im zazwyczaj lekcje języka angielskiego w placówce edukacyjnej, do której uczęszczają, ale zdarza się, że oprócz tego przedszkole lub szkoła proponuje zajęcia z jeszcze jednego języka obcego. Najczęściej jest to język niemiecki, francuski lub rosyjski, a niekiedy również włoski i hiszpański (MEN 2006:9-14).

Nauczyciele języka włoskiego, którzy pracują z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, mają niełatwe zadanie z uwagi na niewielki dostęp do materiałów edukacyjnych dostosowanych do tej grupy wiekowej. Szczególnie trudna jest sytuacja, kiedy mali uczniowie nie opanowali jeszcze umiejętności czytania i pisania. Trzeba wtedy sięgnąć po inne metody, a materiały przygotowywać samodzielnie, przerabiając dostępne na

rynku gry i zabawy skierowane do uczących się innego języka (np. angielskiego) albo też wymyślając własne.

Zabawy, które są przedstawione w niniejszym artykule, zostały stworzone właśnie na potrzeby lekcji języka włoskiego z dziećmi i wielokrotnie były już wypróbowane w praktyce. Pomysły skierowane są przede wszystkim do tych uczniów, którzy nie opanowali jeszcze umiejętności czytania i pisania, lecz nie ma przeszkód, by stosować je także w grupach nieco starszych. Niektóre z zabaw wymagają nieco zaangażowania ze strony nauczyciela, który powinien przygotować materiały, jednak raz przygotowane pomoce będą mu służyć przez długi czas. Można również, jeśli czas na to pozwala, wykonać materiały dydaktyczne z pomocą dzieci, które najczęściej lubią bawić się własnoręcznie zrobionymi planszami czy kartami. Zabawy dotyczą podstawowych umiejętności i słownictwa: nazw kolorów, zwierząt, warzyw i owoców, pomieszczeń w domu.

Zabawa 1.: Giochiamo a colori

Cele dydaktyczne

Nauka nazw kolorów oraz łączenie abstrakcyjnej nazwy koloru z konkretnym przedmiotem o danej barwie.

Materiały

Piłka, przedmioty w różnych kolorach (np. kawałki kolorowych papierów, obrazki, kredki, mazaki, guziki, ścinki tkanin, owoce, zabawki).

Uwagi

Zabawa jest bardzo prosta i wesoła, doskonale nadaje się na jedne z pierwszych zajęć języka włoskiego.

Opis

Dzieci stoją w kółku z piłką. Rzucając do siebie piłkę, muszą głośno powiedzieć nazwę koloru (np. *giallo!*). Dziecko, które złapie piłkę, podchodzi z nią do stolika, na którym rozłożone są różne przedmioty i pokazuje szybko jeden z nich w kolorze żółtym. W tym czasie pozostałe dzieci mogą głośno liczyć do pięciu, żeby określić ramy czasowe, w jakich zadanie powinno być wykonane. Dziecko może także powiedzieć: *Questo è giallo*. Gra toczy się dalej. Nauczyciel może również wprowadzić modyfikację zabawy: jeśli dziecko wskaże poprawnie przedmiot, może go ze sobą zabrać. Wygrywa uczeń, który zebrał najwięcej przedmiotów.

Zabawa 2.: Costruiamo una casa!

Cel dydaktyczny

Nauka nazw pomieszczeń w domu.

Materiały

Dużo zdjęć lub obrazków przedstawiających różne pomieszczenia w domu (mogą być wycięte z gazet, wydrukowane), karton dla każdego dziecka, klej, nożyczki, ewentualnie kredki i mazaki.

Opis

Nauczyciel z pomocą fotografii uczy dzieci nazw pomieszczeń. Podnosi np. zdjęcie kuchni i mówi: *la cucina*. Następnie dzieci mają za zadanie wyszukać w stosie ilustracji wszystkie fotografie przedstawiające kuchnię. Po nazwaniu wszystkich pomieszczeń nauczyciel miesza zdjęcia, a następnie podaje jedno słowo, np. *il bagno*, dzieci zaś mają jak najszybciej odnaleźć przynajmniej jedno właściwe zdjęcie.

Następnie nauczyciel rozdaje uczniom kartony, nożyczki i klej. Na kartonach dzieci powinny narysować trzy piętra domu i wypełnić je zdjęciami pomieszczeń, wybierając te fotografie, które im się podobają. Jeśli chcą, mogą także coś dorysować kredkami lub mazakami. Ważne, aby po skończeniu pracy dzieci potrafiły nazwać pomieszczenia, które znajdują się w tym ich domu.

Nauczyciel może także rozszerzyć zakres zabawy, wycinając kilka zdjęć różnych postaci lub zwierząt. Zadaniem dzieci jest wtedy położenie lub przyklejenie postaci w danym pomieszczeniu w ich „domu” i zbudowanie na tej podstawie zdań. Na przykład nauczyciel zapyta: *Dov'è il cane?*, a uczeń odpowie: *Il cane è in salotto*.

Zabawa 3.: Vai indietro o vai avanti

Cel dydaktyczny

Powtórzenie nazw warzyw i owoców, ewentualnie innych słów związanych z jedzeniem, także nauczanie zdań rozkazujących *vai avanti* i *vai indietro*.

Materiały

Jeden duży karton formatu A1, nieduże zdjęcia lub ilustracje warzyw i owoców, klej, nożyczki, pionki i kostka do gry.

Opis

Nauczyciel powinien przygotować dla dzieci planszę: na kartonie należy przykleić zdjęcia, jednym ciągiem, tak aby każde zdjęcie oznaczało jedno pole na planszy. Należy także zaznaczyć start i metę. Niektóre fotografie powinny być dodatkowo oznaczone cyframi, a do każdej cyfry nauczyciel dopisuje polecenie, z wykorzystaniem słów *vai indietro fino a...* (cofnij się do...) i *vai avanti fino a...* (idź naprzód) oraz nazw owoców i warzyw na zdjęciach.

Przykład I: Pole, na którym przyklejone jest jabłko (*la mela*), oznaczone jest numerem 3. Nauczyciel czyta polecenie: *vai indietro fino alla pera* (cofnij się aż do gruszki). Dziecko musi znaleźć wtedy zdjęcie gruszki i na tym polu postawić swój pionek.

Przykład II: Pole, na którym przyklejone jest zdjęcie pomarańczy (*l'arancia*), oznaczone jest numerem 5. Nauczyciel czyta polecenie: *vai avanti fino al cocomero* (idź do przodu do arbuza). Dziecko musi znaleźć zdjęcie arbuza i na tym polu postawić swój pionek.

Zabawa 4.: Bingo da mangiare

Cel dydaktyczny

Powtórzenie słownictwa związanego z jedzeniem.

Materiały

Kartony, nożyczki, klej, zdjęcia lub rysunki poszczególnych produktów do jedzenia, ewentualnie kredki i mazaki.

Uwagi

Gra w bingo jest bardzo znana i uniwersalna, łatwo można ją dostosować do potrzeb dzieci. Na przykład, jeśli uczniowie już czytają, na kartach do gry można umieścić słowa, a nie

obrazki. Zabawa wymaga jednak pewnego skupienia i lepiej ją przeprowadzić w małej grupie (3-4 osoby).

Opis

Nauczyciel przygotowuje dla każdego dziecka kartę do gry, na której powinna znaleźć się tabela z czterema wierszami i czterema kolumnami. W każdej powstałej w ten sposób rubryce należy przykleić zdjęcie lub ilustrację pewnego produktu do jedzenia. Każda karta powinna zawierać inną kombinację tych samych produktów. Jeśli czas na to pozwala, dzieci mogą również same wykonać swoje karty, rysując produkty, a nie przyklejając zdjęcia: nauczyciel musi jednak wtedy pilnować, aby na każdej karcie znalazły się te same produkty, tylko inaczej rozłożone w poszczególnych miejscach tabeli. Następnie rozpoczyna się gra. Uczestnicy po kolei wypowiadają nazwę jednego produktu, który mają na swojej karcie, na przykład *il pane*, na co wszyscy uczestnicy, którzy mają na swojej karcie chleb, mogą go skreślić. Jeśli ktoś skreśli wszystkie produkty w jednej kolumnie lub wierszu, mówi głośno: *bingo!*. Wygrywa ten, kto pierwszy skreśli wszystkie produkty w swojej tabeli.

Zabawa 5.: Come si chiama questo animale?

Cel dydaktyczny

Powtórzenie nazw zwierząt.

Materiały

Prezentacja multimedialna ze zdjęciami różnych zwierząt (na każdym slajdzie jedna fotografia), projektor i tablica do wyświetlenia prezentacji, piosenka dotycząca zwierząt (na przykład *Nella vecchia fattoria*).

Uwagi

Zabawa jest prosta i wesoła, dlatego można ją przeprowadzić nawet wtedy, gdy dzieci są zmęczone.

Opis

Dzieci stoją tyłem do tablicy, na której wyświetlana jest prezentacja. Nauczyciel włącza piosenkę, którą uczniowie już dobrze znają, i powinni ją śpiewać. Niespodziewanie nauczyciel zatrzymuje muzykę, dzieci muszą szybko odwrócić się i głośno nazwać zwierzę, którego zdjęcie pojawiło się na tablicy. Następnie ponownie odwracają się tyłem do tablicy, nauczyciel znów włącza piosenkę, dzieci śpiewają i zabawa toczy się dalej.

Zabawa 6.: Giochiamo in un grande tabellone

Cel dydaktyczny

Powtórzenie słownictwa z różnych działów.

Materiały

Kartki papieru w różnych kolorach, kostka do gry.

Uwagi

Gra jest dość długa, lepiej więc przeprowadzić ją już na początku zajęć. Najlepiej gra się w małej grupie (4-5 osób).

Opis

Nauczyciel rozkłada na podłodze kartki papieru w jednym ciągu, najlepiej tak, by ciąg kartek prowadził przez całą salę – każdy arkusz to jedno pole. Zaznacza także start i metę. Kolory kartek oznaczają konkretną kategorię, na przykład żółty oznacza zwierzęta, czerwony – warzywa, niebieski – owoce, i tak dalej. Każde dziecko po kolei rzuca kostką i przesuwa się o określoną liczbę pól: tak jakby samo było pionkiem na planszy. Gdy zatrzyma się na kartce w określonym kolorze, musi podać jedno słowo z danej kategorii, np. jeśli zatrzyma się na żółtym arkuszu, może powiedzieć *il cavallo* albo *il gatto*. Jeśli nie potrafi udzielić poprawnej odpowiedzi, musi wrócić na pole, na którym znajdowało się w poprzednim ruchu. Wygrywa dziecko, które pierwsze dojdzie do mety.

Nauczyciel może także rozbudować grę, dodając polecenia, na przykład kiedy dziecko trafi na żółte pole, musi udawać zwierzę, a pozostałe dzieci muszą zgadnąć, o jakie zwierzę chodzi. Dziecko może także odpowiedzieć na pytanie w rodzaju *Come fa il gatto?* Dobór poleceń zależy od zakresu opracowanego materiału.

Zaproponowane gry pomagają uczynić z lekcji języka włoskiego dla dzieci przyjemną zabawę, a jednocześnie pozwalają na wprowadzenie lub utrwalenie słownictwa. Jednocześnie są na tyle uniwersalne, że można wykorzystywać je wielokrotnie, zmieniając jedynie ich tematykę.

Bibliografia

- MEN (2005-2006) Raport Krajowy Ministerstwa Edukacji i Nauki *Edukacja językowa w Polsce* [online] [13.01.2014] <<http://prohumanum.org/wp-content/uploads/2008/03/raport-men-jezyki.pdf>>.

Aleksandra Sowińska

Absolwentka socjologii, studentka italianistyki z translatoryką na Uniwersytecie Łódzkim. Od 2011 r. pracuje jako lektorka języka włoskiego w szkole językowej. Od 2012 r. aktywna członkini Studenckiego Koła Naukowego „ItaliAMO” i redaktor naczelna studenckiego czasopisma dwujęzycznego „ItaliAMO”, współorganizatorka warsztatów z języka włoskiego dla dzieci, prowadzonych w ramach akcji *Uniwersytet Łódzki dla dzieci* oraz projektu *Dzieci jedzą włoszczyznę* dla Szkoły Podstawowej nr 22 w Płocku.

to, że zwykle podejmują się oni nauki tego języka w wieku dojrzałym, kierowani własnymi zainteresowaniami i pasjami. Wynika to bezpośrednio z nikłej obecności nauczania języka włoskiego w polskiej szkole. I tak, w roku szkolnym 2011/12 w szkołach podstawowych uczyło się włoskiego zaledwie 229 uczniów, w gimnazjach było ich 696, zaś w liceach – 11 943, co stanowiło razem 0,3 proc. ogółu uczniów. Proporcjonalny odsetek uczniów przystępuje corocznie do egzaminów gimnazjalnych i maturalnych z włoskiego, co klasyfikuje włoski na szóstym miejscu, po francuskim i hiszpańskim. I tak, w 2014 r. na 380 tys. gimnazjalistów włoski zdawało 119 uczniów, zaś maturę w 2014 r. zdawało z języka włoskiego 650 uczniów, co stanowiło mniej niż 1 proc. ogółu abiturientów.

Ponieważ wiele osób podejmuje naukę języka włoskiego w wieku dojrzałym, kierując się w wyborze języka sprecyzowanymi zainteresowaniami, szukają one kursów, które, oprócz ćwiczenia czterech sprawności językowych, dostarczą jednocześnie bogatego materiału kulturowego. Wobec tego zrodziła się potrzeba opracowania kursów językowych spełniających te oczekiwania. Można takie kursy znaleźć w ofercie Włoskiego Instytutu Kultury bądź też na coraz popularniejszych Uniwersytetach Otwartych działających przy wyższych uczelniach, realizujących program kształcenia ustawicznego. W niniejszym artykule chciałabym podzielić się własnymi pomysłami na prowadzenie kursów poświęconych kulturze włoskiej, jak również opiniami i doświadczeniami lektorów z Włoskiego Instytutu Kultury w Warszawie.

Znam włoski śpiewająco

Powszechnie wykorzystywane przez lektorów w praktyce nauczania języka obcego i lubiane przez słuchaczy są piosenki. Prof. Teresa Siek-Piskozub podkreśla w swych pracach, że słuchanie piosenek niezwykle ułatwia naukę języka obcego. Piosenka przykuwa uwagę słuchacza poprzez melodię, a ten często nieświadomie powtarza jej fragmenty wraz z tekstem. Powtarzany w ten sposób tekst jest poprawny gramatycznie i fonetycznie. Uczniowie z ciekawością szukają znaczenia słów, które powtarzają. Z własnej praktyki lektorskiej również mogę potwierdzić, że wprowadzanie na lekcjach nauki piosenek spotyka się z ogromnym zainteresowaniem i entuzjazmem słuchaczy, pełniąc tym samym rolę motywującą i stymulującą w nauce języka. Dodatkowo, wspólne śpiewanie piosenek ośmiela osoby, które z reguły mają trudności w przełamaniu bariery podczas wypowiedzania się w języku obcym. Kierując

się tymi spostrzeżeniami, opracowałam kurs *Znam włoski śpiewająco*, w którym każdej jednostce lekcyjnej towarzyszy nauka jednej włoskiej piosenki. Jest ona wprowadzeniem do lekcji i jednocześnie ilustracją omawianego materiału gramatycznego. Kurs przeznaczony był dla osób rozpoczynających naukę języka, stąd piosenki musiały być dobrane bardzo starannie, tak by ich treści nie zawierały nowego i niezrozumiałego materiału gramatycznego. W przygotowaniu i wyborze pomocny okazał się podręcznik *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con le canzoni*. Sięgałam także do piosenek rozsianych po różnych podręcznikach do nauki włoskiego oraz dokonywałam samodzielnego wyboru utworów, do których przygotowywałam ćwiczenia językowe. Każda piosenka była wprowadzeniem do konkretnego materiału gramatycznego bądź leksykalnego. I tak, omawianiu rodzajników określonych towarzyszyła piosenka *Ci vuole un fiore* Sergia Endrigo, wprowadzeniem do czasu terażniejszego była zaś *E penso a te* Lucia Battistiego. Przy okazji omawiania typów koniugacji włoskich uczniowie poznali piosenkę *Si puo' fare* Angela Branduardiego, która składa się w zasadzie jedynie z czasowników w bezokoliczniku. *Dopo domenica è lunedì* tego samego autora służyła do wprowadzenia *pronomi diretti* (zaimków *lo, la, li, le*) i zilustrowania ich pozycji w zdaniu. Omawianiu czasu *imperfetto* towarzyszyła natomiast piosenka *La gatta* Gina Paoliego. Nowy materiał leksykalny również był ilustrowany piosenką. I tak, omawianiu nazw części garderoby towarzyszyła piosenka *Pippo non lo sa*. Przy okazji uczniowie poznali historię tej piosenki, która w okresie swego powstania była odczytywana jako satyra na faszystowskiego hierarchę Achille Staracego. Uczniowie, słuchając piosenki, każdorazowo uzupełniali luki w tekście, a po niezbędnych wyjaśnieniach wykonywali szereg ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych.

Słuchaczom bardziej zaawansowanym (znającym język co najmniej na poziomie B1) zaproponowałam kurs *Historia Włoch w piosence*. Tu piosenka była punktem wyjścia do rozmowy o najnowszej historii Włoch. W okresie *Risorgimento* (zjednoczenie Włoch) wprowadził słuchaczy hymn narodowy Włoch *Fratelli d'Italia*. Podczas analizy tekstu słuchacze dowiedzieli się o wydarzeniach, do których w hymnie czynione są aluzje, i ku swemu zaskoczeniu odkryli, że tak jak w hymnie polskim mówi się o ziemi włoskiej, tak we włoskim istnieje odniesienie do Polski i Polaków, co stanowi swoisty ewenement w skali światowej. W zagadnienia związane z historią Południa

Włoch wprowadziła słuchaczy piosenka *Brigante se muore*, którą z dialektu przekładaliśmy na współczesny język ogólny. Lekcją poświęconym Południu Włoch towarzyszyło także oglądanie fragmentów filmów *Li chiamarono briganti!* oraz *Benvenuti al Sud* i dyskusja nad tezami książki *Terroni* Pina Aprilego. *Mamma mia dammi cento lire* była punktem wyjścia do omawiania problemów emigracji, *La leggenda del Piave* towarzyszyła omawianiu historii Włoch podczas pierwszej wojny światowej, zaś dla okresu faszystów uznałam za reprezentatywne dwie piosenki: *Giovinezza* i *Facetta nera*. Poprzez niezwykle popularną piosenkę *Maramao perchè sei morto*, powstałą po śmierci Costanzo Ciano, słuchacze zapoznali się z kolei z *canzoni della fronda*. W wyborze utworów i w przygotowaniu towarzyszących im ćwiczeń językowych korzystałam z publikacji *Senti che storia! Storia d'Italia attraverso le canzoni*.

„Muzyczne” kursy włoskiego cieszą się obecnie dużą popularnością. Podobnego typu seminarium, przybliżające w zabawny sposób kulturę i zwyczaje Włoch oferuje Włoski Instytut Kultury w Warszawie. *Wielu Polaków lubi włoską muzykę, ponieważ jest ona pełna romantyzmu i wpada w ucho. Studenci znają i śledzą Festiwal w San Remo. Jedyne mankament polega na tym, że często piosenki popularne w Polsce nie są zbyt cenione we Włoszech* – mówi współautorka seminarium *Musica e parole*, Angela Ottone, dodając, że w piosenkach ukryta jest historia danego kraju. Dlatego wraz z dwoma przyjaciółmi, piosenkarzem Matteo Mazzucco i wykładawcą muzyki i kultury Włoch Leonardem Masim, prowadzi seminarium poświęcone włoskiej piosence autorskiej od lat 50. do współczesności. Podczas zajęć słuchacze zapoznają się z historycznym wprowadzeniem, oglądają filmy, słuchają piosenek, wykonują ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, śpiewają, dyskutują. *Kurs łączy tradycyjną lekcję z atmosferą typową dla spektaklu bądź relaksującego i zabawnego koncertu odbywającego się na żywo* – wyjaśnia Angela Ottone – i dodaje: *Tego typu podejście do nauki języka sprawia, że nawet najbardziej nieśmiałe osoby, niechętnie wypowiadające się w języku obcym, odblokowują się*.

L'italiano dell'arte

Włoski jest językiem sztuki i architektury, a bogactwo artystyczne tego kraju sprawia, że uczący się języka często interesują się także sztuką włoską. Dlatego we Włoskim Instytucie Kultury w Warszawie od lat organizowane są również

kursy *Język włoski poprzez historię sztuki*. Kurs przeznaczony jest dla słuchaczy dobrze znających język (B2-C1). Jest on realizowany przy wykorzystaniu podręczników *L'italiano attraverso la storia dell'arte* i *L'italiano dell'Arte*, reprodukcji dzieł sztuki, filmów pochodzących z filmoteki Rai Educational Art i z YouTube. *Celem kursu jest poznanie przez słuchaczy słownictwa związanego ze sztuką, przygotowanie ich do lektury fachowej literatury, zapoznanie ich z najważniejszymi włoskimi artystami i kierunkami w sztuce oraz rozwinięcie przez nich czterech kompetencji językowych potrzebnych do komunikowania się z rodzimymi użytkownikami języka* – mówi lektor Michale Feliziani z Włoskiego Instytutu Kultury i dodaje, że zważywszy na zaawansowany poziom słuchaczy, szczególny nacisk kładziony jest na wypowiedzi ustne i na analizę leksykalną.

Reprodukcje włoskich dzieł sztuki z powodzeniem można jednak wykorzystywać również na tradycyjnych lekcjach, w przypadku słuchaczy mniej zaawansowanych. Stanowią one niezwykle cenne urozmaicenie każdego zajęcia, rozbudzając zainteresowanie słuchaczy włoską kulturą i dziedzictwem artystycznym. Nadają się one zwłaszcza do wszelkiego rodzaju ćwiczeń polegających na opisie. I tak, już z początkującymi uczniami można je wykorzystać przy okazji ćwiczenia opisu osób. Idealnie do tego celu nadają się tu *La Gioconda* Leonarda da Vinci czy też portrety Federica da Montefeltro i Battisty Sforzy autorstwa Piera della Francesca.

Podróż przez Włochy

Włochy są krajem unitarym zaledwie od przeszło 150 lat, zaś wśród samych Włochów istnieje niezwykle silne przywiązanie do regionu pochodzenia. Obywatele tego kraju Włochami czują się dopiero za granicą, u siebie zaś w pierwszej kolejności – Abruzjczykami, Sycylijszczykami, Piemontczykami. Według ostatnich badań (Istat, marzec 2012), niemal połowa Włochów deklaruje, że w domu rozmawia po włosku (45 proc.) niewiele mniej, bo 30 proc. – w dialekcie i po włosku. Zważywszy na niezwykle zróżnicowanie kraju i bogactwo dialektów, które pod względem gramatycznym i leksykalnym stanowią wręcz odrębne języki, można zaproponować zaawansowanym uczniom lekcje poświęcone wybranym regionom włoskim. Doskonałą pomocą dydaktyczną może tu być podręcznik *Viaggio in Italia*, zawierający dialogi i proste teksty informacyjne poświęcone wybranym regionom. Lekcją powinno towarzyszyć oglądanie filmów krajoznawczych, takich jak np. *Italia. Opera unica* zrealizowanego przez Rai Trade,

zawierającego 20 obrazów, z których każdy poświęcony jest konkretnemu regionowi włoskiemu. Podczas zajęć uczniowie poznają historyczne uwarunkowanie danego regionu, jego charakterystykę, brzmienie dialektu (niezbędne jest tu zgromadzenie przez lektora odpowiednich nagrań), tradycję kulinarną itp. Zróżnicowanie regionalne kraju i bogactwo włoskich dialektów jest chętnie wykorzystywane przez lektorów podczas tradycyjnych lekcji, jako wprowadzenie w kulturę włoską. Może także stanowić temat odrębnego kursu językowego, jak stało się to w przypadku kursu *Palcem po włoskiej mapie* znajdującym się w ofercie Uniwersytetu Otwartego UW.

Tematem lekcji, a nawet całego kursu poświęconego kulturze włoskiej może być także wybrane włoskie miasto. Niezmiennym zainteresowaniem i fascynacją cieszy się Rzym. Stąd pomysł opracowania kursu dla słuchaczy zaawansowanych (B2), *Passeggiate romane*, łączącego lekturę fragmentów XIX- i XX-wiecznej literatury z omawianiem najważniejszych zabytków Wiecznego Miasta. Nieocenioną pomocą okazała się tu dla mnie antologia tekstów literackich poświęconych Rzymowi *Amor di Roma*. Słuchacze poznali, między innymi, fragmenty powieści, których akcja rozgrywa się w Rzymie (*Il piacere* Gabriele D'Annunzia, *La storia* Elsa Morante i *Il fu Mattia Pascal* Luigi Pirandella) oraz teksty publicystyczne Ennia Flaiana, Alessandra Baricca, Enza Biagi, Corrada Alvara i Federica Felliniego. Lekturze towarzyszył szereg ćwiczeń na rozumienie tekstu i ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Podczas lekcji omawialiśmy najważniejsze zabytki i charakterystyczne punkty na mapie topograficznej Rzymu. Lekcjom towarzyszyła projekcja fragmentów filmów dokumentalnych i filmów fabularnych, których akcja rozgrywa się w Rzymie (np. *La dolce vita* Felliniego, *Vacanze romane* Wylera, *Caro diario* Morettiego, *La grande bellezza* Sorrentina). Podczas zajęć nie mogło zabraknąć również włoskich piosenek. Dla przykładu *Porta Portese* Claudia Baglioniego wprowadziła słuchaczy w klimat rzymskich targowisk, zaś piosenkarzy rzymskich reprezentował Antonello Venditti.

Podsumowanie

Zaprezentowane przeze mnie kursy włoskiego stanowią przykłady zastosowania elementów kultury na lekcjach języka, co może być inspiracją dla innych nauczycieli. Mogą one znaleźć zastosowanie na odrębnych kursach językowych, jak również mogą być wykorzystane na lekcjach w szkole

ponadgimnazjalnej, bądź na zajęciach w kołach zainteresowań. Nie wyczerpują one możliwości, jakie stoją przed nauczycielem języka włoskiego. Może on wprowadzać w literaturę piękną, proponując uczniom lekturę fragmentów utworów literackich oraz inicjując dyskusję zainspirowaną tekstami. Cenną pomocą będą tu podręczniki *Contesti italiani* Guerra Edizioni i *Giocando con la letteratura* Alma Edizioni. Dla bardziej zaawansowanych uczniów można przygotować lekcje poświęcone neorealizmowi włoskiemu, połączone z oglądaniem wybranych filmów bądź ich fragmentów. Zainteresowanym operą włoską można zaproponować zaś lekcję *Włoski z Verdim*, podczas której uczniowie poznają biografię kompozytora, jego najważniejsze opery i najbardziej znane fragmenty librett. Wszystko zależy od potrzeb i poziomu językowego uczniów oraz zainteresowań i umiejętności samego lektora.

Bibliografia

- Angelino, M., Ballarin, E. (2006) *L'italiano attraverso la storia dell'arte*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Azzarà, V., Scarpocchi, R., Vincenti, F. (1997) *Viaggio in Italia. Testo di civiltà e cultura italiana per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- Costamagna, L. (1998) *Cantare l'italiano. Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Deon, S., Francini, P., Talamo, A., (2001) *Amor di Roma. Roma nella letteratura italiana del Novecento. Testi con attività di comprensione*. Roma: Bonacci
- Di Dio, L., Bellagamba, R. (2011) *Senti che storia! Storia d'Italia attraverso le canzoni*. Recanti: Eli.
- Gawroński, J. (2000) *Drogi prowadzą do Rzymu. Wspomnienia i refleksje*. Kraków: Znak.
- Guastalla, C. (2008) *Giocando con la letteratura*. Firenze: Alma Edizioni.
- Mantovano, F. (1996) *L'italiano dell'Arte*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Naddeo, C. M., Trama, G. (2006) *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con le canzoni*. Firenze: Alma Edizioni.
- Naddeo, C. M., Trama, G., Torresan, P. (2013) *Nuovo canta che ti passa*. Firenze: Alma Edizioni.
- Pichiassi, M., Zaganelli, G. (2005) *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Siek-Piskozub, T. (2001) *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siek-Piskozub, T. (1994) *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- ORE (2013) *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*. Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji. Warszawa: ORE.

Anna Kosiarska

Absolwentka filologii włoskiej i historii na Uniwersytecie Warszawskim; lektorka języka włoskiego, tłumaczka i dziennikarka. Publikuje na łamach „Do Rzeczy”, „Do Rzeczy – Historia”, „Idziemy” i „La Rivisty”.



O kompetencji interkulturowej w kształceniu obcojęzycznym

Dagmara Grzybowska

Tempo życia współczesnego człowieka jest w dzisiejszych czasach wyjątkowo dynamiczne. Towarzyszą nam intensywne zjawiska społeczne takie jak: globalizacja, integracja europejska, wielokulturowość, ruchy migracyjne itp. Rzeczywistość ma wpływ na poczucie tożsamości współczesnego człowieka, jego świadomość przynależności do określonej kultury czy grupy społecznej, a także na samookreślenie danej społeczności lokalnej, narodowej, obywatelskiej (por. Królicza 2012:113).

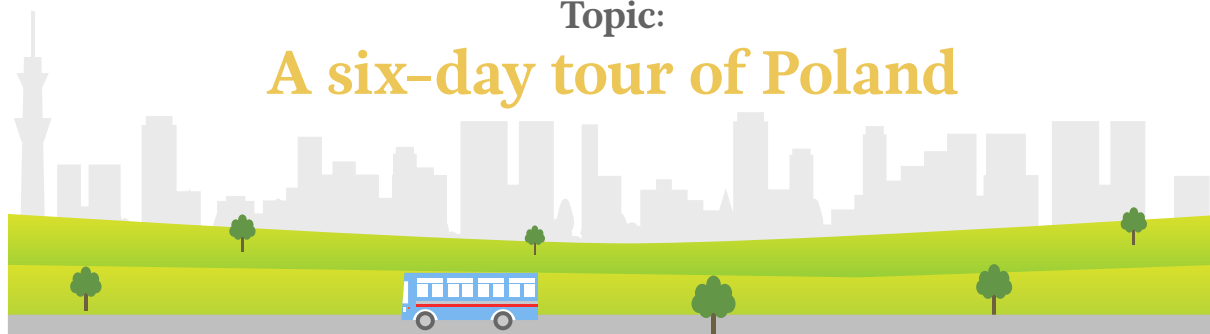


W niniejszym artykule proponuję przeprowadzenie zajęć z języka angielskiego dotyczących Polski. Scenariusze przeznaczone są przede wszystkim dla uczniów reprezentujących zaawansowany poziom języka angielskiego. Zostały przygotowane na podstawie materiałów zawartych na stronie internetowej www.staypoland.com, z której nauczyciel może skorzystać prezentując materiał dotyczący kraju ucznia. Strona ta jest niezwykle bogata w treści związane z Polską przedstawione w języku angielskim, zawiera materiały wizualne np. mapy, trasy turystyczne, zdjęcia

zabytków i atrakcji turystycznych itp. Dodatkowo jest zbiorem informacji dotyczących geografii Polski oraz adekwatnego do tematu słownictwa. Materiały dostępne na wspomnianej wyżej stronie z pewnością wpłyną na atrakcyjność zajęć i przybliżą uczniom rzeczywistość im najbliższą; ich miasto, region, kraj. Bogata oferta materiału językowego online zachęci uczniów do samodzielnego zdobywania informacji i pogłębiania swojej wiedzy. Zakres doboru materiałów wizualnych, przygotowanych do nich ćwiczeń, a zwłaszcza wprowadzenie do tematu poszczególnych zajęć pozostaje w gestii nauczyciela.

Topic:

A six-day tour of Poland



1. Przetłumacz wyrażenia na język polski, skorzystaj ze słowniczka.

- overnight stay
- rebuilt from scratch
- the spiritual heart of Poland
- a Pauline monk
- a grim symbol of
- the extermination camp
- the wooden altar
- a cable car trip

2. Plan your tour

Read the texts quickly and choose an appropriate title (destination name) from the list for each of the days 1-6.

- Polish Mountains,
- Krakow – Royal Capital,
- Warsaw, Black Madonna
- Warsaw

- Little Poland Highlights (Auschwitz & Wieliczka),

Day 1:

Evening: In the evening, you will meet your tour leader and a representative from our office. It will be an occasion to eat a delicious welcome dinner. Overnight stay in Warsaw.

Day 2:

Morning: After breakfast, you can enjoy a full-day tour of the city. Our sightseeing tour will include the very best of Warsaw: the Old Town rebuilt from scratch after WW II, the area of the former Jewish Ghetto, the busy downtown, and the elegant Royal Route including the Palace on the Water.

Afternoon: The next stop is the newest historical museum in Poland – the Museum of the Warsaw Uprising.

Evening: A delicious traditional Polish dinner in a stylish restaurant with a private piano concert of works by Chopin, a Polish composer-pianist, a great master of Romantic music.

Day 3:

Morning: We set out on a journey to the south of Poland and visit Czestochowa, the spiritual heart of Poland famous for the miraculous painting of Black Madonna. The tour of the Jasna Gora Monastery is guided by a Pauline monk.

Afternoon: We drive on to Krakow, check into a comfortable Old Town hotel.

Evening: Free time to discover Krakow on your own.

Day 4:

Morning: We will explore Auschwitz which has become a grim symbol of our civilization. Our tour will include the Holocaust Museum in Auschwitz I, as well as the less frequently visited Auschwitz II – Birkenau, the extermination camp itself.

Afternoon: A visit to Wadowice – the hometown of John Paul II. Lunch break and tasting of Pope's favourite cake.

Evening: The Wieliczka Salt Mines, a fascinating monument of engineering which dates back to the 13th century. There are over 300 km of galleries hewn in rock and salt deposits. We will see the most interesting sights and enjoy dinner in a restaurant located next to the salt mine. Overnight stay in Krakow.

Day 5:

Morning: Following breakfast, we will explore the medieval city, in particular the picturesque Barbican Gate, Main Market Square – the largest square in Europe – with the 16th-century Cloth Hall in its centre, the cobblestone streets of the Old Town up the ceremonial route to Wawel Hill with the castle of the Polish monarchs, where we will visit the Cathedral and the Royal Apartments.

Midday: The world's biggest wooden altar (carved by Wit Stwosz in 1477-1489) opens its wings in the Church of the Virgin Mary and we will not miss this magical moment. Free time for shopping or sightseeing on one's own.

Evening: A horse-drawn cart ride around the historical city centre. Overnight stay in Krakow.

Day 6:

Morning: After breakfast, we will head south to the impressive Tatra Mountains. We will stay in Zakopane, the main Polish mountain resort at the foot of this majestic Carpathian mountain range (over 2,000 metres above sea level).

Afternoon: A coach tour around Zakopane to admire local wooden architecture and a cable car trip up to one of the most beautiful places in the Tatras: Mt. Gubalowka, facing the painful beauty of Zakopane. During the day, you will also have enough time to walk down Krupowki Street for souvenir-hunting.

Evening: A cheerful highlander show with live music and dance. You will have an opportunity to taste the local cuisine. Overnight stay in Zakopane.

3. Read the texts and complete the table with activities planned for each day.



Tabela 1.

4. Have you ever visited any of these places? Write a few sentences about it.

- Explain where you went.
- Describe the place.
- Did you find it interesting?

5. Project Plan your own trip.

Write a description of a two-day trip in Poland. Add some pictures if you can. You may use the website www.staypoland.com

Topic:

Polish cities



1. Find the meaning of the words in a dictionary.

Write them in your notebook.

- a valley
- destination
- royal
- landmarks
- Tricity
- impressive
- maritime
- Masovia
- enormous
- flavour
- mark
- mall
- stall
- kitchen
- utensils

2. Read the texts.

Krakow

I live in Krakow. It's the most beautiful and fascinating city in Poland. Krakow is situated in a valley formed by the Vistula River. The city is known as the most popular tourist destination in Poland, with the former royal Wawel castle, its major attraction. The majority of Krakow's monuments are situated in the Old Town. In the centre of the Old Town there is Europe's largest market square, with the Sukiennice (the Cloth Hall) dating from the 14th century and one of the best-known landmarks of Krakow. Krakow is also an important academic city, with its ancient university – Jagiellonian University.

Ania, 17

Gdansk

Hi! My city is Gdansk. It's situated on the coast of the Baltic Sea. Together with two other cities, Sopot and Gdynia, it forms the Tricity. While Gdynia serves mainly as a port and Sopot as a seaside resort, Gdansk is popular among visitors with its thousand-year history and impressive architecture. Its Old Town attracts almost as many people as that of Krakow or Warsaw. In the past Gdansk's history was complicated and sometimes even dramatic. At present this maritime capital of Poland is an important cultural and academic centre. The seaport and international airport make the city a significant transport place. I love my city.

Karol, 21

Warsaw

I was born in Warsaw, Poland's capital since the late 16th century, the biggest and fastest developing Polish city. Situated on both sides of the Vistula, almost in the heart of Poland, Warsaw is also the capital of Masovia. This is a region rich in folk traditions, characterised by flat landscapes with large open fields. The river divides the city into two parts. The capital of Poland was practically rebuilt from scratch after World War II. There is an enormous Palace of Culture and Science. Warsaw is a world in itself, with an eastern European flavour. Do not miss the beautiful Old Town, the Royal Route, the Chopin museum, several magnificent palaces and the former Jewish ghetto.

Karina, 19

Zakopane

Hi! My name is Kasia. My city is Zakopane, the most popular mountain resort in Poland. It is in a valley at the foot of the Tatra. Zakopane is rather like a large village, with wooden folk cottages

and houses that remain from the town's popularity at the end of the 19th century. It was home to many famous artists at that time, and many of these have left their mark on the atmosphere and architecture of the place. The most well known street in Zakopane is Krupowki – the town's main mall. There are plenty of restaurants, cafes, shops and stalls selling shoes made from calf leather (kierpce), woollen sweaters, wooden kitchen utensils, sheep fleeces and the Oscypek salty cheese. I think it's really a place to live.

Mariusz, 19

- 3. Gdansk is not a part of Tricity. T/F
- 4. There is an international airport in Gdansk. T/F
- 5. Warsaw is situated on one side of the Vistula. T/F
- 6. Warsaw was destroyed during World War II. T/F
- 7. Krupowki is the best-known street in Zakopane. T/F
- 8. Zakopane was popular among artists in 19th century. T/F

3. Read the texts again and complete the table.



Tabela 2.

4. Decide if the sentences are true (T) or false (F).

- 1. Wawel castle is Krakow's main attraction. T/F
- 2. Krakow is not a popular tourist destination. T/F

5. Which of these places would you like to visit? Why?

6. Fill in the worksheet. Go to www.staypoland.com and choose your favourite city. Complete the table with the information about the city.



Tabela 3.

7. Tell the class about the city.

Topic:

Postcards from Poland



1. Think about the geography of Poland. What do you know about it? Do you know the names of any rivers and mountains? Can you think of any famous natural attractions there?

2. Translate the words. Write your associations with the new words.

for example: shanties – szantys: lake, pirate, etc.
 landscape, dune, fauna, to explore, limestone, border, gorge, species, holiday, destination, marina, shanties, abundant, global, significance, an enclave, to snake

3. Read the texts.

Pomerania

Hi! Welcome to Pomerania! The term Pomerania (*Pomorze* in Polish) is used to describe the whole area along the Baltic Sea coastline in the north of Poland, as well as the lake district situated away from the coast. I love it. You can find here: the sea, forests, **fauna** and picturesque **landscapes**. We saw the Slowinski National Park which was included in the World List of Biosphere Reserves in 1967. The Slowinski National Park is famous for having the biggest sand **dunes** in Europe, which move with the

wind, grow and change shape. Excellent! What else to do? Why not visit Gdansk or **explore** some of the many interesting towns and villages, like Ustka, Slupsk, Leba and Rowy.

Pieniny

Greetings from Pieniny! These not high but picturesque **limestone** mountains are situated along Poland's southern border, between the Beskidy Mountains, the Tatras and Podhale. They overlook the spectacular Dunajec River gorge, **snaking** between rock cliffs, a highlight on a European scale. The central part is officially designated a national park with a huge number of plant and animal species. It is estimated that almost half of all species recorded in Poland are to be found here. Yesterday we were on a canoe trip on the Dunajec River. It was an unforgettable adventure started in Sromowce-Katy and finished in Szczawnica. We admired the mountains of Sokolica and Trzy Korony – it was fantastic!

Masuria

Greetings from Masuria, the region of beautiful lakes! This is one of the most popular **holiday destinations** in Poland. The central part of Masuria (Great Masurian Lakes) is situated in the north-eastern corner of Poland, close to the border with Russia. The biggest town is Gizycko, and the other main and frequently visited resorts include Węgorzewo, Mikolajki, Ruciane-Nida, Pisz and Ryn. We saw: the largest lake Sniardwy with numerous yachts and boats on it. We also canoed down the Krutynia River (about 100km long). In the evening we went to the **marina** in Mikolajki where you can enjoy **shanties** – sailor songs popular among boaters from all Masuria.

Bialowieza Forest

Hi! This is cool! Greetings from the part of Poland where forest is most abundant – the Bialowieza National Park, located right in the middle of the forest deeps. Due to its global significance, UNESCO included Bialowieza Forest on the World Biosphere list and on the World Heritage register, plus it was recently awarded a European diploma. Today Bialowieza Forest is perhaps best known as forming **an enclave** for the European bison. Yesterday we saw them. Here, in conditions close to natural ones we could get a close

look at the European bison, Polish tarpan ponies, elk, deer roe-deer, wild boars, wolves, as well as *zubron* (a hybrid of European bison and farm cattle).

4. Read again and write the name of the places (Masuria, Pieniny, Bialowieza Forest, Pomerania).

- It is the part with most abundant forest area in Poland.....
- It is situated in the north-eastern corner of Poland.....
- There are the European bison.....
- The Slowinski National Park is part of the region.....
- You can admire the mountains of Sokolnica and Trzy Korony there.....
- There are famous dunes.....
- There are low limestone mountains.....
- It is the region with the largest Polish lake.....

5. Work online (www.stappoland.com). Choose a holiday destination. Write down the information.



Tabela 4.

Bring some small pictures of your chosen holiday destination. You are going to write a postcard from this place during the English lesson.

Tabele do wydruku dla uczniów dostępne są w elektronicznej wersji czasopisma na stronie www.jows.pl

Bibliografia

- Królicza, M. (2012) Formowanie postaw patriotycznych dzieci w procesie edukacji przedszkolnej a zjawisko wielokulturowości. W: G. Pietruszewska-Kobiela (red.) *Dziecko II*. Wieluń: Kolegium Nauczycielskie.
- Wilczyńska, W. (2005) Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej? W: M. Mackiewicz (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Dagmara Grzybowska

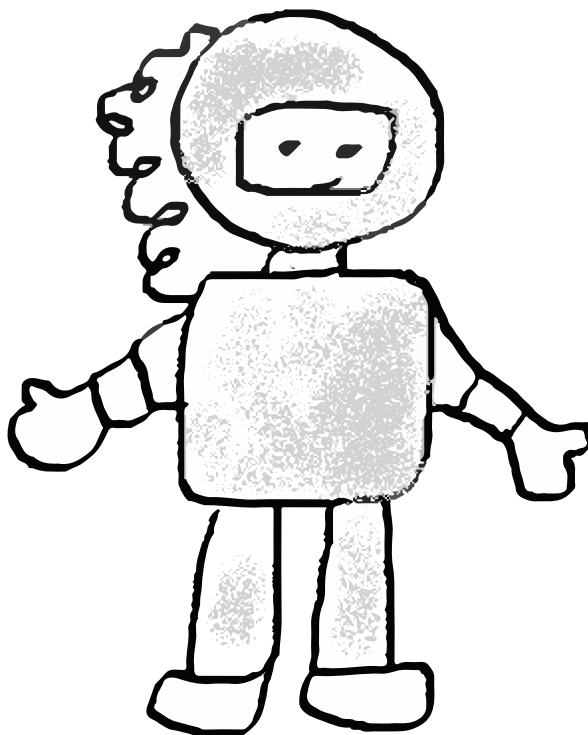
Absolwentka polonistyki i anglistyki. Jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 20 im. II Morskiego Pułku Strzelców w Gdyni. Interesuje się metodyką nauczania języka angielskiego dla II etapu edukacyjnego, a w szczególności pracą z uczniami o zaawansowanym poziomie znajomości języka w szkole podstawowej.

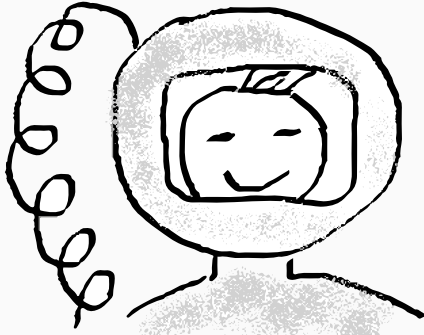


Mike in space

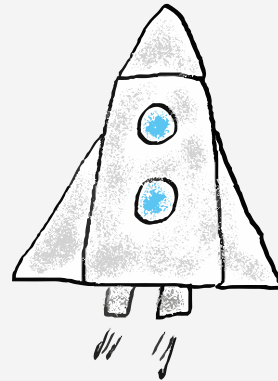
Izabela Witkowska

Mike in space to fantastyczna opowieść o podróży Mike'a w kosmos. W czasie swojej przygody Mike może obserwować charakterystyczne obiekty, których nazwy szybko będą zapamiętane przez dzieci z pierwszej i drugiej klasy szkoły podstawowej. Konstrukcje gramatyczne wykorzystane w historyjce posłużą jako utrwalenie wiedzy dla uczniów klasy trzeciej lub czwartej. Dołączone do tekstu obrazki posłużą prezentacji słownictwa, nazywaniu obiektów, układaniu historii w odpowiedniej kolejności czy też w dekoracji klasy.

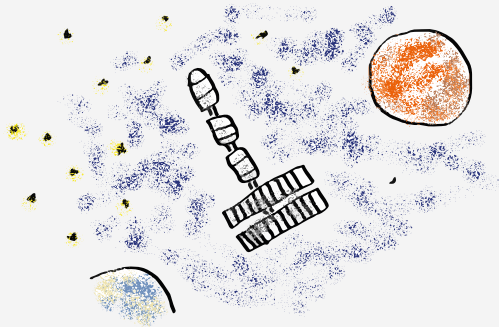




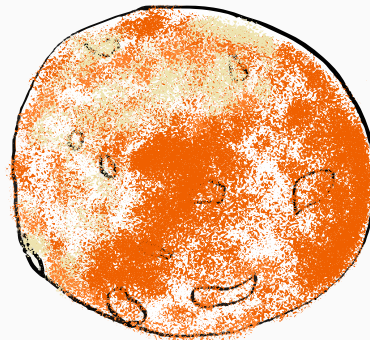
Look at the smile on Mike's face,
he is going into space!



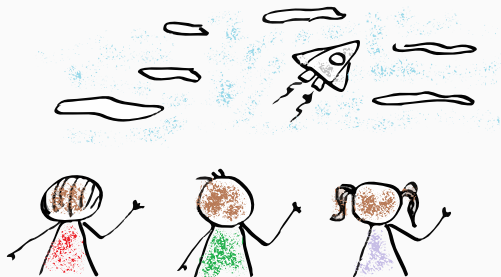
His silver spaceship is great!
Time for the countdown: nine, eight...



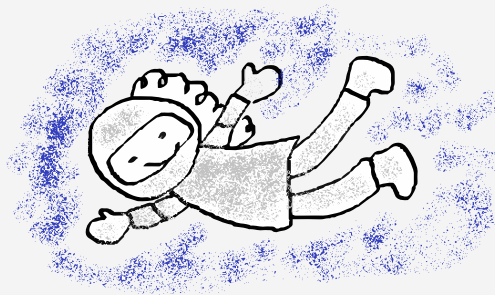
seven... let's start the mission...
six... to visit the station...



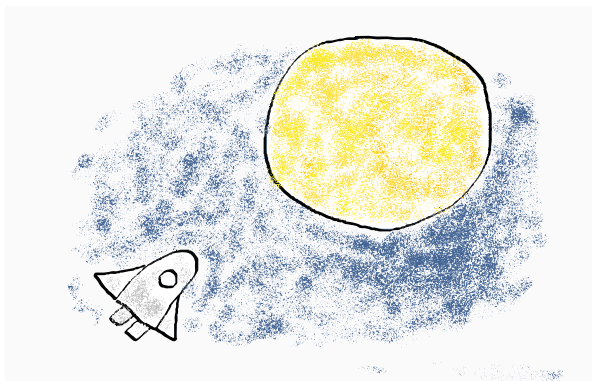
five... it's next to Mars...
four... and between the stars...



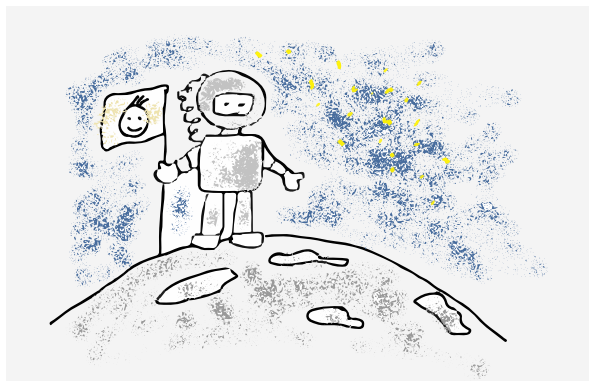
three, two, one, lift off, fly high!
See you Mike, take care, goodbye!



Now, it's quiet, very still,
there's no weight that Mike can feel.



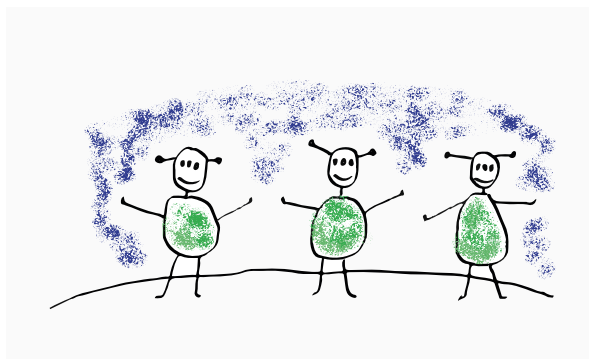
That's the Sun, a big light ball,
from the Earth it looks so small.



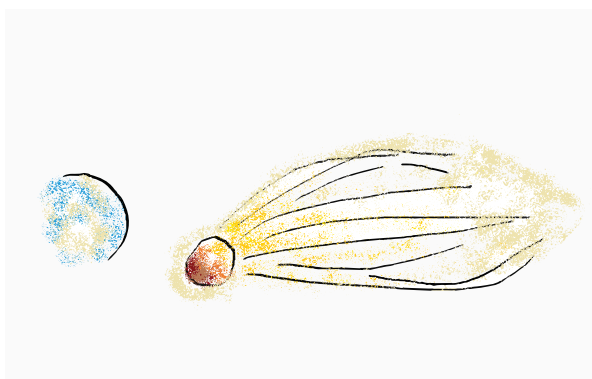
That grey object is the Moon.
Lucky Mike will land there soon.



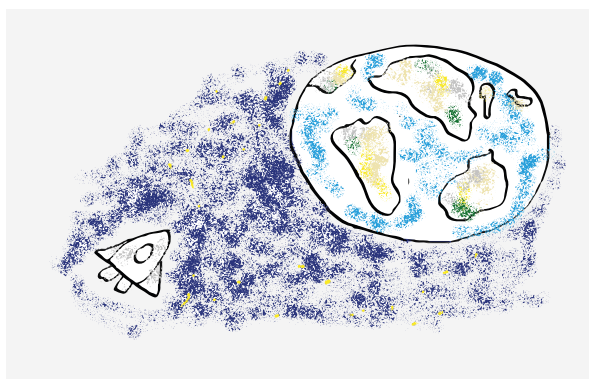
-What's that planet? – I don't know.
-Are there aliens? – I hope so.



They are green and have three eyes
but they're nice and friendly guys.



Look! Here's the comet with its tail,
behind is a shining trail.



Mike enjoys the life in space
but he finally leaves this place.

What can you see in space?

Po zapoznaniu dzieci z historyjką możemy popracować nad utrwaleniem kluczowych słów kojarzących się z kosmosem. Ćwiczenie dla uczniów klasy drugiej będzie polegało na rozszyfrowaniu nazw obiektów w kosmosie. Przedstawiamy dzieciom słowa o zmienionej kolejności liter, a następnie prosimy, by pracowały w parach i poprawnie napisały (rozszyfrowały) wyrazy.

MSAR	MARS
SNU	SUN
STRA	STAR
SAPCESHPI	SPACESHIP
AILESN	ALIENS
CMETO	COMET
PALNTE	PLANET
ERTHA	EARTH
MNOO	MOON

The final countdown

Każde dziecko już w pierwszej klasie potrafi liczyć do dziesięciu, ale może propozycja liczenia w odwrotną stronę okaże się pewnym wyzwaniem? W historyjce Mike przed startem słyszy odliczanie: *nine, ... one, lift off, fly high*. Ten fragment będzie wielokrotnie powtarzany przez uczniów w czasie wykonywania następującego zadania. Przed planowaną lekcją prosimy dzieci o przygotowanie papierowych samolocików. Dzieci siadają w kółku, na środku siada osoba, która będzie odliczała *nine, eight, seven,, one*, nauczyciel dopowie *lift off, fly high*. W tym czasie uczniowie siedzący w kole ze swoimi samolotami zapisują na nich wybrane słowo z historyjki. Na hasło *fly high* uczniowie wyrzucają w górę swoje samoloty. Kiedy samoloty

wylądują na podłodze, każdy uczeń podnosi jeden dowolny i odczytuje zapisane na nim słowo oraz je tłumaczy. Czynność powtarzamy z tymi samymi samolotami lub tworzymy nowe.

Moonwalk

Każdy uczeń wciela się w rolę pewnego obiektu kosmicznego. Wśród nich są: SUN (jedna osoba), EARTH (jedna osoba), MOON (jedna osoba), COMET (jedna osoba), MARS (jedna osoba); kilka osób prezentować będzie: STARS, SPACESHIPS, STATIONS; pozostałe osoby nazwiemy kolorowymi planetami, tak by każdy uczeń miał swoją rolę: BLUE PLANET, GREEN PLANET, YELLOW PLANET itd. Po przydzieleniu ról (dla pewności możemy przygotować wizerunki obiektów i przypiąć dzieciom do ubrań) prosimy, by dzieci stanęły w dogodnej pozycji w klasie i udawały spowolniony spacer w kosmosie. Następnie nauczyciel wydaje konkretne polecenia: *Sun, stand still!* – Słońce staje nieruchomo na środku klasy, pozostali spacerują. *Earth, turn around the Sun!* – Ziemia zaczyna obracać się wokół Słońca. *Moon, turn around the Earth!* – Księżyc krąży wokół Ziemi. *Stars, shine bright!* – gwiazdy migocą, dzieci machają rękami. *Spaceships, lift off!* – statki startują, uczniowie mogą też dodać dźwięki silników. *Mars, turn around the Sun!* – Mars obraca się wokół Słońca. *Stations, move to Mars!* – stacje kosmiczne przemieszczają się w stronę Marsa. *Blue planet, spin right!* – niebieska (lub innego wybranego koloru) planeta obraca się w prawo, inne planety obracają się w lewo. *Comet, fly fast!* – kometa szybko leci. Nauczyciel może zmienić kolejność wydawanych poleceń, zwłaszcza że „obiektem kosmicznym” może zakręcić się w głowie. Taka zabawa nie tylko służy utrwaleniu słownictwa, ale również przedstawia pewne zasady funkcjonowania kosmosu.



Karta pracy

Materiał w formacie A4 do pobrania ze strony www.jows.pl

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej wielkim zainteresowaniem, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa *Proszę Pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.

EURYDICE

Źródło informacji
o edukacji w Europie

- **EURYPEDIA**
– europejska encyklopedia krajowych systemów edukacji.
- **PUBLIKACJE TEMATYCZNE**
– zagadnienia z zakresu bieżącej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej.
- **RAPORTY Z SERII „KLUCZOWE DANE”**
– wskaźniki ilościowe i jakościowe dotyczące edukacji.
- **PUBLIKACJE Z SERII „FAKTY I LICZBY”**
– corocznie aktualizowane informacje o strukturze i cechach charakterystycznych systemów edukacji w poszczególnych krajach.



VINCO
Creare
VINCERE
Creo
VICI
Creato
VICTUM
Creatività