

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 2/2018

TEMAT NUMERU

Zróżnicowane grupy uczniów

MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS
MARTA SZYMAŃSKA

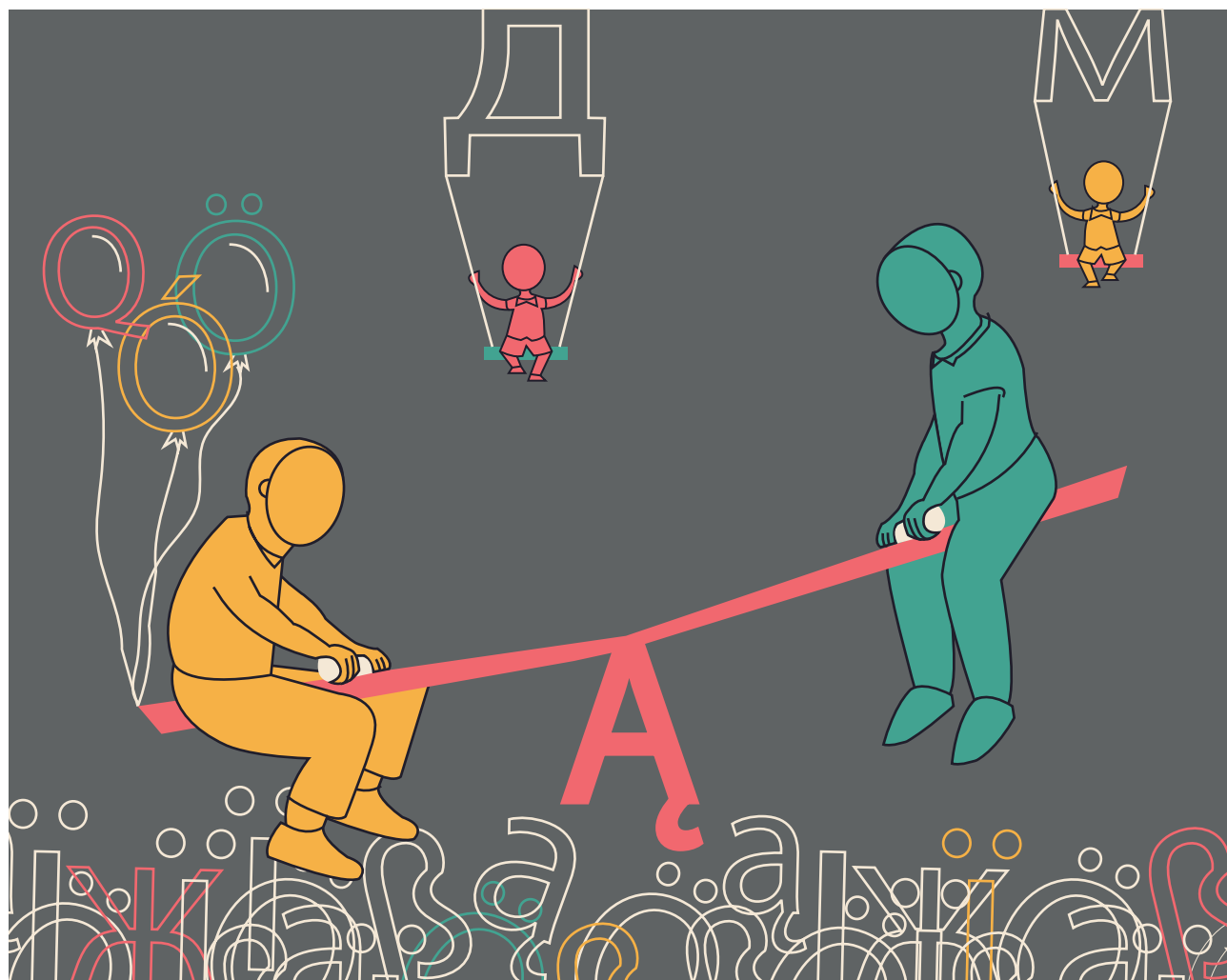
Metoda JES-PL.
Nauczanie języka
edukacji szkolnej

AGNIESZKA RYPEL

Nie tylko ortografia – wybrane
problemy kształcenia odmiany
pisanej języka w nauczaniu dzieci
z doświadczeniem migracyjnym

KONFERENCJA

Kształcenie językowe
wobec wyzwań
zmieniającej się
szkoły



Języków uczymy się z różnych powodów, na różnych etapach życia, w związku z różnymi potrzebami. Wszystkie te czynniki sprawiają, że w danym momencie możemy znaleźć się w gronie uczniów mocno zróżnicowanym pod wieloma względami. Jednym z nich będzie zapewne nierówny poziom znajomości języka w grupie – a to spore wyzwanie dla nauczycieli. Dział „Temat numeru” w tym wydaniu *Języków Obcych w Szkole* poświęcamy podobnym wyzwaniom – metodom i technikom pracy z uczniami w różnorodnych zespołach klasowych.

Najczęściej podejmowana jest problematyka zróżnicowanego poziomu znajomości języka polskiego uczniów w polskich szkołach. Uwidocznilo się w ten sposób po raz kolejny zjawisko narastające od ponad dekady: obecność cudzoziemców i migrantów w polskim systemie edukacji. Sytuacja ta wiąże się z wieloma wyzwaniami i zadaniami, a wśród nich są: dostrzeżenie zjawiska, uświadomienie sobie go, ustanowienie zawodu nauczyciela języka polskiego jako drugiego/języka edukacji. Najpilniejsze jest jednak wyposażenie nauczycieli już dzisiaj w odpowiednie materiały do pracy oraz wskazanie rozwiązań metodycznych i organizacyjnych. O tym właśnie piszą nasze autorki: Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska, Agnieszka Rypel, Wioletta Hajduk-Gawron.

Nierównemu poziomowi języka w klasie autorzy tekstów przyjrzeni się z innych stron. Są to propozycje działań audiowizualnych z uczniami (K. Kotuła), omówienie technik pracy w tzw. kooperatywnym uczeniu się (A. Abramczyk i S. Jurkowski), przybliżenie kłopotów z opanowywaniem słownictwa specjalistycznego przez cudzoziemców (M. Rittner). W tym numerze JOWS można też przeczytać o modelu *translanguaging*, podejściu zakładającym wykorzystanie w procesie edukacji wszystkich języków, jakimi posługują się uczniowie, co zapewne będzie coraz częściej potrzebne w kształceniu systemowym (P. Romanowski).

Czasopismo *Języki Obce w Szkole* wypełnia swoją misję promowania edukacji językowej głównie poprzez publikowanie artykułów. To jednak nie wszystko. Redakcja inicjuje i organizuje także inne formy owej promocji, w tym konferencje. Pomysł na jedną z nich zrodził się jeszcze zimą, a w maju doszło do jego finalizacji – w siedzibie Uniwersytetu SWPS odbyła się konferencja „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły”. W naszym czasopiśmie publikujemy zdecydowaną większość tekstów opartych na wystąpieniach konferencyjnych. Już w numerze 1/2018 naszego kwartalnika zamieściliśmy artykuł Jolanty Szpyry-Kozłowskiej dotyczący rozmaitych sposobów uczenia fonetyki. Tematyka ta wzbudziła żywe zainteresowanie uczestników konferencji, dlatego w tym numerze polecamy interesujący wywiad „fonetyczny” z autorką. W wydaniu 2/2018, w różnych działach, umieszczone są inne teksty pokonferencyjne (artykuły Hanny Komorowskiej, Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej, Krystyny Szymankiewicz, Doroty Kondrat). W numerze 3/2018 JOWS będzie można przeczytać kolejne.

Zapraszamy także do lektury tekstu o zastosowaniu programu komputerowego Anki w uczeniu języków (M. Jurkiewicz). Nie jest to wprawdzie narzędzie nowe, ale nie pisaliśmy o nim jeszcze w naszym kwartalniku, a warte jest uwagi ze względu na swoją „funkcjonalność fiszkotwórczą”.

Nauczycielom udzielającym się w projektach e-Twinningu i tym, którzy dopiero zaczynają się zastanawiać nad swoim zaangażowaniem w takie działania, polecamy refleksje Marii Pireckiej, dyrektorki szkoły w małej miejscowości. Tekst ten, pisany z perspektywy praktyka, nie uwzględnia wyłącznie sukcesów i wzlotów, ale także problemy i momenty trudniejsze, jednak wyraźnie ilustruje powiedzenie, że apetyt rośnie w miarę jedzenia. Przez projekty do języków czy przez języki do projektów – pójdzie każdą z tych dróg daje satysfakcję i inspiruje do dalszych poszukiwań.

Numer 2/2018 *Języków Obcych w Szkole* oddajemy w ręce Czytelników latem, a to skłania do złożenia Państwu życzeń jak najlepszego wypoczynku i jak największej różnorodności językowej w trakcie wakacyjnych podróży!

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Małuchnik
WSPÓŁPRACA REDAKCYJNA	Tomasz Mrozek, Dorota Kuczara
KOREKTA	Jadwiga Marculewicz-Olaś
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	 RZECZYOBRAZKOWE
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
DRUK	TOP DRUK Łomża
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

RADA PROGRAMOWA

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

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

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

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

Publikacja bezpłatna

ZRÓŻNICOWANE GRUPY UCZNIÓW

Małgorzata Pamuła-Behrens, Marta Szymańska Metoda JES-PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji	4
Agnieszka Rypel Nie tylko ortografia – wybrane problemy kształcenia odmiany pisanej języka w nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach	11
Wioletta Hajduk-Gawron Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej	19
Dorota Tomczuk Film w edukacji językowej i kulturowej obcokrajowców	27
Michalina Rittner O trudnościach związanych z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego przez cudzoziemców	31
Magdalena Ślawska Język obcy w klasach o zróżnicowanym poziomie jego znajomości	39
Krzysztof Kotuła Projekty audiowizualne w klasach z uczniami o zróżnicowanym poziomie znajomości języka	45
Piotr Romanowski O modelu <i>translanguaging</i> i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym	49
Anna Abramczyk, Suzanne Jurkowski Kooperatywne uczenie się – metody i techniki pracy w zróżnicowanych zespołach klasowych	55

KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE WOBEC WYZWAŃ ZMIENIAJĄCEJ SIĘ SZKOŁY

Martyna Śmigiel, Agnieszka Karolczuk
Filary edukacji językowej: refleksyjny nauczyciel,
komunikacja, mediacja, kreatywność
O konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań
zmieniającej się szkoły” **67**

Hanna Komorowska
Wielojęzyczność w edukacji i poza nią **71**

Krystyna Szymankiewicz
O zmianach i ich znaczeniu w pracy i rozwoju nauczycieli
języków obcych **79**

Dorota Kondrat
Twórczy nauczyciel języka obcego – jak angażować,
motywować i uczyć samodzielności uczniów
w wieku 6-10 lat **85**

Martyna Śmigiel
Nie róbmy z wymowy Kopciuszka! – rozmowa
z prof. dr hab. Jolantą Szpyrą-Kozłowską **91**

JĘZYK SPECJALISTYCZNY

Magdalena Sowa
Pozyskiwanie danych na potrzeby nauczania
języków specjalistycznych
Wyzwania językowo-metodyczne **95**

OCENIANIE I EWALUACJA

Elżbieta Zawadowska-Kittel
Skala globalna (SG) języka angielskiego
jako nowe narzędzie edukacyjne **101**

NOWE TECHNOLOGIE

Marcin Jurkowicz
Użycie programów komputerowych
do nauki języka angielskiego: Anki **107**

CYKL: RADOŚĆ UCZENIA SIĘ

Dorota Kondrat
Jak twórczo wykorzystać czytanie? **113**

PROJEKT

Maria Pirecka
Z małej szkoły w wielki świat **117**

ABSTRACTS **121**

Metoda JES-PL

Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji

MAŁGORZATA PAMUŁA-
-BEHRENS
MARTA SZYMAŃSKA

Edukacja polska stoi wobec wyzwania zapewnienia wsparcia szkołom i udzielenia pomocy uczniom z doświadczeniem migracji, bo uczniów tych każdego roku przybywa. W ostatnich pięciu latach ich liczba wzrosła pięciokrotnie. Warunkiem dobrej integracji i sukcesu ekonomicznego zarówno osób przyjeżdżających, jak i społeczeństwa przyjmującego jest dobrej jakości edukacja włączająca, oparta na solidnej znajomości języka i kultury kraju przyjmującego oraz na szacunku dla osób przybywających.

Raport OECD *La résilience des élèves issus de l'immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être*, opublikowany w lutym 2018 r., wyraźnie wskazuje, że bariery językowe są najistotniejszymi przeszkodami w osiągnięciu sukcesu społecznego przez uczniów z doświadczeniem migracji. W niniejszym tekście przedstawiamy nasze refleksje na temat pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, a także prezentujemy materiały edukacyjne *W polskiej szkole*¹, które powstały na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach projektu mającego na celu wspieranie uczniów cudzoziemskich oraz szkół prowadzących oddziały przygotowawcze.

Jaki jest sens zajmowania się rozwijaniem języka ucznia? Bez znajomości języka lub w sytuacji, gdy poziom jego opanowania jest niski, łatwo o niską samoocenę, frustrację, rozczarowanie, niezrozumienie. Dlatego tak ważna jest celowa i zaplanowana praca nad kompetencjami językowymi, szczególnie tymi związanymi z używaniem języka zarówno w jego odmianie mówionej, jak i pisanej. Takiego wsparcia przede wszystkim potrzebują uczniowie z doświadczeniem migracji w środowisku zinstytucjonalizowanej edukacji. Aby jednak tak się stało, aby język stał się skutecznym narzędziem komunikacji, trzeba wykonać pewną pracę. Pracę precyzyjnie zaplanowaną, przygotowaną i obudowaną skutecznymi narzędziami.

Stąd oczywista, konieczna i najważniejsza wydaje się dobrze pomyślana edukacja językowa, której celem jest język jako struktura (szczególnie w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji), ale przede wszystkim język jako narzędzie umożliwiające poznawanie świata i nawiązywanie z nim relacji. Ważnym aspektem rozwijania języka w sytuacji szkolnej jest budowanie podstaw do poznawania, rozumienia i używania tekstów specjalistycznych odnoszących się do przedmiotów szkolnych silnie powiązanych z dziedzinami wiedzy, z ich charakterystyczną terminologią, odbiegającą od codziennej, nawet starannej polszczyzny. Trzeba pamiętać, że język w sytuacji szkolnej z jednej strony jest przedmiotem poznania, a z drugiej – umożliwia uczenie się i prezentowanie tego, czego się nauczyliśmy. Szkolna edukacja językowa

¹ *W polskiej szkole. Wspieranie uczniów cudzoziemskich oraz szkół prowadzących oddziały przygotowawcze (materiały i szkolenia)*. Projekt współfinansowany jest przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach umowy nr MEN/2017/DSWM/1296. Materiały do pobrania na stronie <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>.

powinna zatem umożliwiać uczniom pokonanie kolejnych barier i przejście od konstruowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej z użyciem języka komunikacji do budowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej w sposób bardziej abstrakcyjny i w końcu do konstruowania wypowiedzi na temat poznanych wiadomości w języku specjalistycznym (Halliday 1993).

Metoda JES-PL – podstawy teoretyczne

Metoda JES-PL opiera się na sześciu filarach teoretycznych:

- koncepcji języka edukacji szkolnej (Schleppegrell 2004, 2010; Zwiers 2014; Pamuła-Behrens 2018),
- teorii akwizycji języka drugiego (Cummins 1979, 1989),
- metodzie kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa 1988),
- teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się (Craik, Lockhart 1972),
- strategicznym uczeniu języka poprzez budowanie „rusztowania” (Gibbons 2002; Wygotski 1989),
- teorii samoukierunkowania (Deci i Ryan 2002).

Język edukacji szkolnej

Metoda JES-PL ma na celu wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie, przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej (JES). Język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole w celu zdobywania wiedzy i umiejętności (Schleppegrell 2004, 2010; Zwiers 2014; Pamuła-Behrens 2018). Dzięki nauce języka uczniowie z doświadczeniem migracji rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne, które wykorzystują zarówno w szkole, jak i poza nią, w życiu codziennym. Za pomocą języka zdobywają także wiedzę przedmiotową. Brak umiejętności językowych blokuje uczenie się treści z zakresu nie tylko edukacji polonistycznej, lecz także przyrodniczej czy matematycznej. Uczniowie w czasie nauki języka polskiego w szkole muszą poznawać język edukacji szkolnej, czyli język, jakim napisane

są podręczniki szkolne, oraz język, jaki jest wymagany do tworzenia tekstów pisanych, zatem język w swoistym rejestrze stylowym. Uczący się muszą też umieć czytać teksty specjalistyczne.

Akwizycja języka drugiego

Dzieci z doświadczeniem migracji, które trafiają do polskich szkół, w różnym stopniu znają język polski. Mają one bardzo różne doświadczenia nie tylko językowe, lecz także edukacyjne i migracyjne. Potrzebują więc zindywidualizowanego toku uczenia się języka polskiego. Poniższa tabela przedstawia uszczegółowienie tego problemu.

Nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji wymaga od nauczyciela znajomości procesów akwizycji i uczenia się języka obcego i drugiego oraz umiejętności dostosowania metod nauczania oraz treści do potrzeb i możliwości tych uczniów.

Akwizycja języka drugiego jest procesem długotrwałym i można w nim wyodrębnić sześć etapów:

1. **Etap przygotowawczy.**
2. **Etap słów i zdań.**
3. **Etap komunikacji podstawowej.**
4. **Etap początkowej płynności i poprawności językowej.**
5. **Etap doskonalenia płynności i poprawności językowej.**
6. **Etap płynności i poprawności językowej.**

Na szczególną uwagę zasługuje etap pierwszy nazywany także okresem ciszy. To czas, w którym uczeń poznaje nowy język, ale jeszcze w nim nie mówi. Okres ten może trwać nawet do 6 miesięcy. Jego długość zależy od czynników indywidualnych związanych z samym uczącym się oraz od środowiska, w którym odbywa się nauka nowego języka. Każda faza wymaga od nauczyciela doboru odpowiednich strategii, aby wesprzeć ucznia w zakresie zarówno odkrywania języka, jak i poznawania nowych treści.

W metodzie JES-PL, ze względu na to, że koncentrujemy się na budowaniu kompetencji językowych w języku edukacji szkolnej, rozwijamy u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie przede wszystkim

DOŚWIADCZENIE MIGRACJI	ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA POLSKIEGO	ZAKRES WSPARCIA JĘZYKOWEGO
dzieci emigrantów urodzone za granicą	brak znajomości lub bardzo słaba znajomość	język komunikacji i równoległe język edukacji szkolnej
	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
dzieci emigrantów urodzone w Polsce	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
dzieci Polaków urodzone lub wychowywane za granicą	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
	słaba znajomość języka komunikacyjnego	język komunikacji i równoległe język edukacji szkolnej

zaawansowany poznawczo język edukacji szkolnej (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP) (Cummins 1984). Podstawowy system komunikacji interpersonalnej (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) uczniowie opanują szybciej, przede wszystkim z pomocą środowiska rówieśniczego. Zaawansowany kognitywnie język edukacji szkolnej wymaga ze strony ucznia dużego wysiłku poznawczego, ponieważ kontekst tej komunikacji jest ograniczony. Uczący się mają przed sobą zadania wymagające mobilizacji nie tylko zasobów językowych, lecz także wiedzy i innych umiejętności. Polscy uczniowie także uczą się w szkole tego języka, ale, z oczywistych powodów, przychodzi im to znacznie łatwiej. Uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około dwóch lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż pięciu–siedmiu lat, aby opanować język edukacji szkolnej (Cummins 2008). Długość tego okresu, jak pokazują badania prowadzone za granicą², zależy także od: poziomu wykształcenia rodziców, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, poziomu znajomości języka pierwszego uczącego się oraz podobieństwa języka pierwszego do języka edukacji szkolnej. W Polsce brak jest podobnych badań, możemy jednak przypuszczać, że czas ten będzie zbliżony.

Metody kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa)

Rozwijanie sprawności językowej uczniów, tak w mowie, jak i w piśmie, to jeden z priorytetów nauczania języka bez względu na to, czy jest to język ojczysty, drugi czy obcy. Nauczyciele stosują różne metody i techniki wspomagające pracę nad językiem uczniów. W latach 80. XX w. Anna Dyduchowa sformułowała przejrzysty katalog metod (Dyduchowa 1988), które służą budowaniu kompetencji tekstotwórczej, ale można je z powodzeniem stosować w procesie rozwijania kompetencji mówienia. W przypadku metody JES-PL jedna z zaproponowanych przez Dyduchową procedur postępowania stała się podstawą do konstruowania tej części lekcji, która skoncentrowana jest na obserwacji struktur językowych. W nauczaniu języka polskiego jako ojczystego element ten nie jest tak ważny, a już z pewnością nie na tak wczesnym etapie edukacji. Jednak w przypadku nauczania języka drugiego świadomość powtarzalności struktur językowych i ich funkcji w tekście jest ważnym wsparciem w procesie nabywania nowego języka. Dyduchowa wyróżniła i szczegółowo opisała pięć metod kształcenia sprawności językowej.

Klasyfikacji towarzyszy schemat, który obrazuje relacje między poszczególnymi metodami:



Z punktu widzenia metody JES-PL ważne są dwie z tych metod: metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów oraz metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Pierwsza służy wspieraniu ucznia w procesie budowania własnej, poddanej regułom gatunkowym wypowiedzi pisemnej, a także ustnej. Druga odnosi się do wyposażania uczniów w podstawową, powiązaną z kształconą formą wypowiedzi wiedzą o strukturze języka, przy czym w przypadku dzieci młodszych, przede wszystkim tych, dla których język polski nie jest językiem pierwszym, określenia „wiedza” nie należy wyolbrzymiać.

Teoria przetwarzania informacji w procesie uczenia się (Craik, Lockhart)

Jak wynika z badań, efektywność nauczania/uczenia się zależy od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego danemu problemowi oraz głębokości przetwarzania informacji. Już w latach 70. ubiegłego wieku prowadzono eksperymenty badające związek między poziomem przetwarzania informacji a zapamiętywaniem. Fergus Craik i Robert S. Lockhart opracowali model poziomów przetwarzania, który pokazuje, że prawdopodobieństwo zapamiętania jakiejś informacji rośnie wraz z poziomem głębokości przetworzenia, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się przy przetwarzaniu na poziomie semantycznym (Craik, Lockhart 1972). Badacze wskazują na istnienie co najmniej trzech poziomów przetwarzania. Na pierwszym, naj płytszym poziomie analiza dokonywana jest za pomocą zmysłów. Rezultaty takiego działania nie są jednak trwałe. W klasie może to być wysłuchanie, przyjrzenie się jakiemuś słowu. Na kolejnym poziomie znaczenie ma także rozumienie, następuje interpretacja semantyczna. Ćwiczenia, które można wykonywać na tym poziomie przetwarzania, mogą polegać na przykład na wypełnianiu luk czy wybieraniu właściwego słownictwa.

² Por. August, D., Shanahan, T. (2006); August, D., T. Shanahan, T. (2008); Gandara, P., Maxwell-Jolly, J., Driscoll, A., (2005); Rafoni, J.Ch. (2007); Snow, C., Uccelli, P. (2009).

Trzeci poziom przetwarzania zmusza do aktywizacji wiedzy już posiadanej, wykorzystywania jej w nowym kontekście, reorganizowania i przetwarzania, pozwalając jednocześnie na trwałe zapisanie w pamięci bez konieczności nującego powtarzania.

Strategiczne rozwijanie języka – budowanie „rusztowania”

Początkowo termin „rusztowanie” (*scaffolding*) był używany w kontekście wspierania wczesnego rozwoju języka dziecka przez rodziców. W uczeniu języka metafora rusztowania określona została przez Jerome’a Brunera jako *kroki podjęte w celu zmniejszenia stopnia swobody/dowolności w wykonywaniu zadań, w efekcie czego dziecko może lepiej skoncentrować się na tym, co trudne w procesie nabywania języka* (Bruner 1974:19). W klasie przez „rusztowanie” będziemy rozumieli tymczasowe, ale niezbędne towarzyszenie nauczyciela, które wspomaga uczących się w prawidłowym wykonywaniu zadań (Maybin, Mercer i Stierer 1992:186). „Rusztowanie” jest więc tymczasowym wsparciem – nauczyciel pomaga uczniom dowiedzieć się, w jaki sposób wykonać zadanie, aby mogli oni później wykonać je samodzielnie. Takie działanie zorientowane jest na przyszłość ucznia i ma na celu zwiększenie jego autonomii.

U podstaw takiego myślenia o nauczaniu leży twierdzenie Lwa Wygotskiego, który uważał, że powinno ono opierać się na naśladowaniu i wyprzedzać rozwój: „Innymi słowy to, co dziecko umie robić dziś przy współpracy, jutro potrafi zrobić samodzielnie. (...) *Tylko takie nauczanie spełnia swą rolę w dzieciństwie, które jest procesem wyprzedzającym rozwój i pociągającym rozwój za sobą* (Wygotski 1989:253).

Teoria samostanowienia

Motywacja jest kluczem do sukcesu w procesie uczenia się języka. Spośród wielu teorii motywacji jako fundament naszej koncepcji wybrałyśmy teorię samostanowienia Edwarda Deci i Richarda Ryana (2002). Jest ona w naszej opinii najbardziej adekwatna i najlepiej nadaje się do zastosowania w kontekście uczenia języka uczniów z doświadczeniem migracji metodą JES-PL. Deci i Ryan (2002:5) analizują motywację z uwzględnieniem trzech wrodzonych potrzeb człowieka: autonomii, kompetencji, związków z innymi. Zaspokojenie wszystkich tych potrzeb prowadzi do rozwoju oraz integracji, a w rezultacie do doświadczenia dobrostanu.

W teorii samostanowienia podkreślone zostało to, że ludzie są organizmami aktywnymi i nastawionymi na rozwój, przy czym zwraca się uwagę, że istnieją czynniki środowiskowe, które mogą mieć bezpośredni wpływ na rozwój jednostki (Deci i Ryan 2002:433). Z tego powodu do

dynamicznego rozwoju jednostki potrzebna jest motywacja do działania lub zachowania (świadome i nieświadome motywy i wartości zmieniają się zazwyczaj w zależności od kontekstu (Deci i Ryan 2006:6)).

W naszym modelu staramy się, aby były respektowane trzy potrzeby uczącego się: potrzeba autonomii, potrzeba kompetencji, potrzeba relacji z innymi. Zadania zostały tak skonstruowane, aby wspierały uczących się w tych trzech obszarach.

Metoda JES-PL krok po kroku

KROK 1. DIAGNOZA

Pierwszym wyzwaniem, jakie stoi przed dyrekcją szkoły przyjmującej ucznia/uczennicę z doświadczeniem migracji oraz nauczycielami, którzy będą z nim/nią pracować, jest przeprowadzenie diagnozy. Pozwoli ona na przygotowanie indywidualnego programu nauczania (zgodnie z wymaganiami dotyczącymi uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne) lub skierowanie ucznia do oddziału przygotowawczego. W diagnozie warto brać pod uwagę zarówno uprzednie doświadczenie edukacyjne dziecka, jak i jego umiejętności językowe (język polski komunikacyjny, język edukacji szkolnej). Na tym etapie pomocni będą rodzice lub opiekunowie dziecka. Jeśli nie mówią oni po polsku, to warto zaprosić na spotkanie tłumacza lub osobę, która mogłaby być asystentem kulturowym. Do postawienia diagnozy potrzebne są: informacje o dotychczasowym przebiegu nauki szkolnej dziecka, ewentualnych problemach w zakresie uczenia się, warunkach do nauki, jakie dziecko ma w domu lub ośrodku, informacje, czy dziecko będzie uczestniczyło w lekcjach religii, jaka jest jego umiejętność komunikowania się w języku pierwszym, umiejętność czytania w języku pierwszym (lub w innym języku), a także czy dziecko ma inne problemy, na przykład ze zdrowiem.

KROK 2. ADAPTACJA TEKSTU

Teksty w podręcznikach są najczęściej zbyt trudne dla uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie. W materiałach *W polskiej szkole*, w których wykorzystywana jest metoda JES-PL, znajduje się wiele uproszczonych tekstów. Przygotowanie ich w specjalny sposób ułatwia uczącym się dostęp do wiedzy i będzie kształtowało językowe umiejętności uczniów, płynność i poprawność językową wypowiedzi. Przygotowanie tekstu przebiega w trzech etapach: I Przygotowanie – zanim tekst zostanie uproszczony, trzeba odpowiedzieć sobie na kilka pytań i wykonać czynności wstępne:

1. Przeczytać uważnie tekst, zwracając uwagę nie tylko na jego znaczenie, lecz także na słownictwo, formy gramatyczne i struktury składniowe.

2. Zdecydować, czego dzięki tekstowi ma się nauczyć uczeń/uczennica (wskazówki są dostępne w przewodniku do podręcznika; wskazówkami mogą być też pytania/zadania pod tekstem).
 3. Podkreślić wszystkie wyrazy specjalistyczne ważne dla danego tekstu (wyrazy specjalistyczne z perspektywy jednego przedmiotu/wielu przedmiotów).
 4. Podkreślić wyrazy o wysokiej frekwencji.
 5. Podkreślić związki frazeologiczne istotne dla tekstu i zdecydować, czy chce się ich nauczyć (czasem warto uprościć frazeologię stałą, gdyż bywa zbyt trudna ze względu na metaforyczność).
 6. Odnaleźć konstrukcje gramatyczne typowe dla tekstu i zdecydować, które z nich wykorzystać w gramatyce okazjonalnej.
- II Upraszczanie tekstu – opracowanie nowego tekstu z zachowaniem wszystkich podkreślonych elementów. Ważne jest, aby budować zdania pojedyncze, sprawdzać, czy konstrukcje gramatyczne się powtarzają oraz czy użyte formy są spójne z przyjętą koncepcją.
- III Materiały pomocnicze: uproszczony tekst należy obudować ilustracjami, wykresami, tabelami.

KROK 3. SYSTEMATYCZNE BUDOWANIE SŁOWNIKA

Kolejnym elementem prezentowanej metody jest stałe i systematyczne rozwijanie języka ucznia poprzez wzbogacanie słownictwa, w szczególności słownictwa specjalistycznego. Badania pokazują jednoznacznie, że systematyczne uczenie słownictwa znacząco wpływa na poziom opanowania języka (Marzano, Pickering 2005; Seretny 2015; Nation 2008). W kontekście edukacji szkolnej szczególną rolę odgrywa język specjalistyczny. Dostęp do wiedzy jest możliwy wtedy, gdy uczeń rozumie tekst, który czyta, i potrafi pokazać za pomocą języka, czego się nauczył. Wsparciem w uczeniu się jest wiedza ogólna uczącego się, która jest punktem wyjścia do rozwijania języka edukacji szkolnej. Wielu uczniów tę ogólną wiedzę wynosi z domu – dzięki podróżom, kontaktom z różnymi kulturami, ale także dzięki uczestnictwu w rozmowach w domu. Jednak w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji posiadana wiedza ogólna może nie zostać zauważona z powodu bariery językowej. Uczeń musi „przetłumaczyć” swoją wiedzę i doświadczenie na nowy język, a więc bardzo często nauczyć się wszystkiego na nowo.

W metodzie JES-PL wzbogacaniu języka ucznia służy technika „Tropiciel słówek”. Polega ona na systematycznym objaśnianiu słownictwa, które jest dla ucznia nowe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na terminy z różnych dziedzin wiedzy, a także słownictwo, które jest stosowane w różnych dziedzinach.

Gramatyka okazjonalna

Jednym z ważnych elementów wspomagających uczenie się drugiego języka jest gramatyka. Nie chodzi tu jednak o rozwijanie kompetencji językoznawczej, pogłębianie wiedzy o języku, ale pokazywanie, że język jest systemem, w którym określone konstrukcje pełnią wyznaczone funkcje i mają opisywalną, powtarzalną strukturę. Jednym ze sposobów uczenia jest wykorzystanie strategii opartych na obserwacji i porównywaniu w celu zauważenia różnic i podobieństw. Przede wszystkim dobrze objaśniana gramatyka może przyspieszyć przyswajanie języka, rozwijając jednocześnie zdolności analityczne ucznia, stwarzając okazje do dokonywania syntezy wiadomości oraz umiejętności i wpływając na doskonalenie procesów związanych z wnioskowaniem.

Podstawą „gramatyki okazjonalnej” jest w metodzie JES-PL, wspomniana już wcześniej, metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Problematyka gramatyczna, na której koncentrują się ćwiczenia, „podpowiadana” jest przez tekst – materiał wyjściowy lekcji. Konstrukcje gramatyczne będące podstawą ćwiczeń szczególnie często występują w proponowanych do czytania tekstach i ich nieznanomość może powodować trudności w zrozumieniu tych tekstów. Jednocześnie powtarzalność stwarza okazję do wielokrotnej obserwacji, pozwala pokazać, czemu dana struktura służy. „Gramatyka okazjonalna” wprowadzana jest w projektach pytaniem: „Jak działa język?”. Aktywność ucznia związana jest z uruchamianiem procesów kognitywnych, obserwacji i myślenia analitycznego, co czasem prowadzi do formułowania wniosków, a zawsze do prób naśladowania konstrukcji, które to próby wspomagane są poznawaniem w czasie lekcji tekstem.

W wielu przypadkach ćwiczenia te mają charakter drylu językowego, którego celem jest doprowadzenie do automatyzacji pewnych działań, niepozabawionych jednak udziału świadomości. Stąd konieczność obserwowania struktur językowych, aby nie było to wyłącznie naśladowanie. Zadania zachęcają także uczniów do szukania tego, co wspólne (lub tego, co znacząco różne), do kategoryzowania i klasyfikowania (*Podziel na dwie grupy; Pogrupuj wyrazy; Zaznacz, co nie pasuje*), a czasem także formułowania wniosków. Perspektywa kognitywna odgrywa tu znaczącą rolę (Szymańska 2016).

Zakończenie

Zaprezentowana metoda ma zapewnić uczniom z doświadczeniem migracji wysokiej jakości edukację opartą nie tylko na poznawaniu języka kraju przyjmującego, lecz także zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności szkolnych poprzez język, który do tej rzeczywistości przystaje.

Dzięki zaplanowanej, celowej nauce języka edukacji szkolnej uczeń ma większą szansę nie tylko na przyswojenie nowej wiedzy, lecz także na jej zaprezentowanie w kontekście szkolnym. Metoda JES-PL została wykorzystana do skonstruowania materiałów *W polskiej szkole wspierających uczniów z doświadczeniem migracji, uczących się w klasach ogólnych oraz oddziałach przygotowawczych w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Nauczyciele i uczniowie otrzymali kompletny zestaw pomocy do pracy. Materiały, zrealizowane na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej, są bezpłatne i ogólnodostępne.

BIBLIOGRAFIA:

- August, D., Shanahan, T. (2006) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Washington DC: Lawrence Erlbaum Associates and the Center for Applied Linguistics.
- August, D., Shanahan, T. (2008) *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners*. Routledge.
- Bruner, J. (1974) *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Craik, F., Lockhart, R.S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. W: *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, s. 671–684.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. W: B. Street, N.H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, New York, s. 71–83.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002) *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Dyduchowa, A. (1988) *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Fillmor Wong, L., Snow, C.E., What Teachers Need to Know about Language. <https://eric.ed.gov/?id=ED444379.pdf>.
- Gandara, P., Maxwell-Jolly, J., Driscoll, A. (2005) Listening to Teachers of English Language Learners: A Survey of California Teachers' Challenges, Experiences, and Professional Development Needs, University of California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf>.
- Rafoni, J.Ch. (2007) Apprendre à lire en français langue seconde, L'Harmattan.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Halliday, M.A.K. (1993) Towards a language-based theory of learning. W: *Linguistic and Education*, 5 (2), s. 93–116.
- Marzano, R.J., Pickering D.J. (2005) *Building Academic Vocabulary. Teacher's Manual*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maybin, J., Mercer, N., Stierer, B. (1992) Scaffolding: learning in the classroom. W: Norman, K. (red.) *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton, s. 186–195.
- Nation, I.S.P. (2008) *Teaching vocabulary strategies and technics*. Boston: Heinle.
- OECD (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration (Version abrégée): Les facteurs qui déterminent le bien-être, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr>.
- Pamuła-Behrens, M. (2018) *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, Postscriptum Polonistyczne – w druku.
- Seretny, A. (2015) *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Snow, C., Uccelli, P. (2009) The challenge of academic language. W: D.R. Olson, N. Torrance (red.) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge University Press, s. 112–133.
- Szymańska M. (2016) *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wygotski L.S. (1989) *Myslenie i mowa*. Warszawa: PIW.
- Zwiers J. (2014) *Building Academic Language*. San Francisco: Jossey-Bass.

DR HAB. PROF. UP MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS

Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej UP w Krakowie, specjalistka w zakresie glottodydaktyki i nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, romanistka. Zainteresowania badawcze to m.in.: bilingwizm, edukacja dzieci migrantów i uchodźców, nauczanie i uczenie języka edukacji szkolnej. Koordynatorka polskich wersji Europejskiego portfolio językowego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz materiałów dla uczniów z doświadczeniem migracji *W polskiej szkole*.

DR HAB. PROF. UP MARTA SZYMAŃSKA

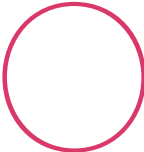
Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej UP w Krakowie. Obszary jej zainteresowań to m.in.: edukacja dzieci z doświadczeniem migracji, bilingwizm, dydaktyka nauczania języka ojczystego. Współautorka podręcznika i programu do języka polskiego w gimnazjum „To lubię!”, wielu publikacji naukowych, opracowań dla nauczycieli oraz materiałów dla uczniów z doświadczeniem migracji *W polskiej szkole*.

Nie tylko ortografia

Wybrane problemy kształcenia odmiany pisanej języka w nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach

AGNIESZKA RYPEL

W polskich szkołach przybywa uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Dla edukacji polonistycznej wyzwaniem staje się pogodzenie potrzeb językowych uczących się w tej samej klasie rodzimych użytkowników polszczyzny i potrzeb tych, dla których jest ona językiem obcym lub dziedzicznym. W jakim stopniu potrzeby te są komplementarne? Analiza tekstów pisanych przez uczniów polskich i ukraińskich wskazuje na zbliżone problemy wynikające ze wspólnych, globalnych doświadczeń młodych ludzi urodzonych i wychowanych już w XXI w.

panowanie pisanej odmiany języka jest zadaniem niezwykle trudnym nawet dla rodzimych użytkowników języka. Odmianę mówioną opanowuje dziecko w środowisku rodzinnym i rówieśniczym oraz za pośrednictwem mediów audiowizualnych, natomiast odmiana pisana kształtowana jest wyłącznie w szkole. Posługiwanie się nią wymaga nie tylko opanowania samej techniki pisania (co jest możliwe również poza szkołą), lecz także świadomego kształtowania wielu specyficznych i skomplikowanych umiejętności, spośród których za najistotniejsze uznać należy:

- pokonanie trudności wynikających z oderwania od konkretnej sytuacji mówienia i braku kontaktu typu *face to face*,
- opanowanie struktur składniowych, które wykazują wysoki stopień stabilności oraz zróżnicowania (np. zdań wielokrotnie złożonych czy wypowiedzeń z imiesłowowymi równoważnikami zdania, w mowie na ogół niestosowanych),
- posługiwanie się słownictwem abstrakcyjnym,
- przestrzeganie bardziej rygorystycznych niż w odmianie mówionej językowych norm poprawnościowych,
- opanowanie wyższych pięt organizacji tekstu, w tym stosowania specyficznych zasad uzyskiwania jego spójności,
- wybieranie oraz realizowanie właściwego wzorca gatunkowego,
- odróżnianie i wykorzystywanie środków językowych właściwych dla różnych stylów funkcjonalnych,
- stosowanie zasad ortografii, interpunkcji oraz graficznej organizacji tekstu (Rypel 2014:312).

Niezwykłe skomplikowany proces opanowywania sztuki pisania sprawia, że w każdym pokoleniu istnieje spora grupa znających pismo, nierzadko dobrze wykształconych użytkowników języka, którzy nie potrafią sprawnie posługiwać się jego odmianą pisaną. Niewielka skuteczność zabiegów edukacyjnych służących do opanowania komunikacji pisemnej jest prawdopodobnie jedną z przyczyn słabości oferty dydaktycznej przeznaczonej dla uczniów, którzy w polskich szkołach poznają język polski jako obcy lub dziedziczny – jeśli tak trudno wykształcić umiejętności tekstotwórcze u rodzimych użytkowników języka, to jak poradzić sobie z kształceniem odmiany pisanej w przypadku dzieci imigrantów czy dzieci Polaków powracających z emigracji? Z tego też zapewne powodu kształceniu umiejętności pisania w języku polskim jako obcym lub dziedzicznym poświęcono stosunkowo niewiele prac. Ich

autorką (bądź współautorką) jest przede wszystkim Ewa Lipińska (Lipińska 1997, 2000, 2001, 2002, 2006, 2016; Seretny, Lipińska 2005), której niewątpliwą zasługą jest zwrócenie uwagi na rozmaite błędy popełniane przez glottodydaktyków w nauczaniu odmiany pisanej, a zwłaszcza: 1) niedocenianie wartości pisania w procesie dydaktycznym¹; 2) nierozróżnianie czynności pisania (polegającej na zastosowaniu polskiego alfabetu, poprawnej grafii oraz ortografii) od samodzielnej produkcji tekstu jako autonomicznego aktu komunikacji; 3) nieefektywne metody kształcenia (Lipińska 2016). Ewa Lipińska jest także (obok Anny Seretny) współautorką *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2005), jednej z najpopularniejszych pozycji, z których korzystają lektorzy przygotowujący się do nauczania języka polskiego jako obcego. W podręczniku tym również znaleźć można rozdział poświęcony nauczaniu pisania.

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy możliwe jest znalezienie takich punktów wspólnych, jakie pozwolą na zastosowanie tych samych lub zbliżonych metod nauczania tworzenia wypowiedzi pisemnej na lekcjach języka polskiego w klasie, w której uczą się zarówno rodzimi użytkownicy języka, jak i ci, dla których polszczyzna jest językiem obcym bądź dziedzicznym.

Na wstępie odniesiemy się do ustaleń zamieszczonych w podręczniku Seretny i Lipińskiej. Z całym szacunkiem dla dokonań krakowskich badaczek, ale trzeba zauważyć, że ich konstatacje na temat odmiany pisanej oraz metod jej tworzenia są już w pewnej mierze anachroniczne. W swojej książce nawiązują one bowiem przede wszystkim do ustaleń Alana Daviesa i H.G. Widdowsona przedstawionych w szkicu *The teaching of writing and reading* opublikowanym w *The Edinburgh Cours in Applied Linguistics* z 1974 r., przy czym trzeba zaznaczyć, że autorki powołują się na polskie tłumaczenie *Kursu edynburskiego językoznawstwa stosowanego* wydane w 1983 r. W rozdziale poświęconym pisaniu Seretny i Lipińska konstatują między innymi, że *porozumiewanie się pisemne ma o wiele mniejszy zasięg niż ustne. Tylko w 9% porozumiewamy się przez pisanie* (Seretny, Lipińska 2005:227). Za Hanną Komorowską podają, że *sprawność pisania jest umiejętnością stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej, potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka* (Komorowska 2002:154), a odwołując się do poglądów Daviesa i Widdowsona, stwierdzają, że *pisanie jest czynnością społecznej mniejszości, czyli ludzi pracujących zawodowo, „którzy piszą, ponieważ ich zawód wymaga od nich tego jako podstawowego elementu ich pracy i którzy piszą w zgodzie z konwencjami należącymi do ich zwykłego zawodowego toku*

zajęć” (Davies, Widdowson 1983: 152) (Seretny, Lipińska 2005:227). Dalej czytamy, że *właściwie wraz z ukończeniem szkoły większość ludzi traci kontakt z piórem, chyba że od czasu do czasu pisze listy, życzenia, pozdrowienia i życiorysy* (Seretny, Lipińska 2005:227). W części poświęconej różnicom między kodem fonicznym i graficznym autorki odnotowują między innymi, że:

- umiejętność pisania nie polega na zapisie mowy; obie te sprawności różnią się znacznie;
- pisanie jest procesem trwałym i planowanym, a mówienie ulotnym i spontanicznym;
- cechą charakterystyczną kodu pisanego jest język ogólnopolski, literacki; używanie niestandardowej polszczyzny w piśmie jest rażące;
- w języku pisanym nie występuje właściwa dla komunikacji ustno-mówionej wymiana ról między nadawcą a odbiorcą, a co za tym idzie – ich relacje nie wpływają bezpośrednio na jakość komunikatu;
- komunikacja pisana nie pozwala na natychmiastowe uzyskanie informacji zwrotnej ani spontaniczne reakcje;
- w języku pisanym nie istnieje intensywna interakcja między nadawcą a odbiorcą;
- w komunikacji manualno-wzrokowej zbiór elementów pozajęzykowych jest znacznie mniej rozbudowany niż w komunikacji ustno-słuchowej, odmiana pisana dysponuje w tym zakresie „nieporadnymi” środkami;
- teksty pisane są z reguły przygotowane i cechuje je nadmiar organizacji (Seretny, Lipińska 2005:230–232).

Nowa piśmienność jako wspólne doświadczenie cywilizacyjne młodego pokolenia

Od czasu ukazania się w Oxfordzie tak często przywoływanego przez Seretny i Lipińską opracowania Daviesa i Widdowsona minęło już blisko 45 lat, a więc niemal pół wieku. Przez ten czas społeczne praktyki komunikacyjne uległy rewolucyjnym wręcz zmianom, ujawniającym się szczególnie mocno w pisanej odmianie języka. W szkołach i wyższych uczelniach pojawiło się pokolenie *cyfrowych tubylców*, na których rzeczywistość zawsze składały się nie tylko komputery, telefonia komórkowa czy telewizja cyfrowa, lecz także Internet, a zwłaszcza założona w 1998 r. wyszukiwarka Google, oraz działające od 2004 r. serwis YouTube, komunikator Skype czy wreszcie różnego rodzaju media społecznościowe z serwisem Facebook na czele. Co istotne, zjawiska te mają charakter globalny i w podobny sposób wpływają na młodych ludzi żyjących w Polsce i tych, którzy w wyniku różnych ruchów migracyjnych (w tym reemigracji) osiedlają

¹ Jan Iluk pisze nawet o powszechności przekonania, że w nauczaniu języków obcych rozwijanie umiejętności pisania niejednokrotnie spowalnia lub nawet hamuje szybki rozwój sprawności komunikacyjnych (Iluk 2017:17).

się w naszym kraju i zaczynają ucześnieć do polskich szkół. Młodych ludzi z różnych zakątków naszego globu łączy zatem wspólne doświadczenie komunikacyjne, które nie było dotąd znane żadnemu innemu pokoleniu. Przy czym nie chodzi jedynie o lawinowy przyrost możliwości technicznych ułatwiających czy przyspieszających przepływ informacji, ale przede wszystkim o to, jak ów przyrost wpływa na rozwój możliwości poznawczych młodych ludzi, jak przekłada się na substancję języka, jakim się komunikują, i wreszcie jak odzwierciedlają te zmiany pisane przez nich teksty (Rypel 2015).

Jeśli wrócimy do cech komunikacji pisanej, wyodrębnionych przez Seretny i Lipińską, to zauważymy, że zdezaktualizowało się podstawowe założenie o znikomym udziale pisma w codziennej komunikacji. Można powiedzieć, że posługiwanie się w niej właśnie pismem nigdy nie było tak powszechne. Młodzi ludzie piszą SMS-y, różnego rodzaju komentarze na forach internetowych, zakładają blogi, porozumiewają się za pomocą e-maili, korzystają z zasobów wiedzy zgromadzonej w Internecie i na ich podstawie tworzą swoje wypowiedzi, kompilując i zestawiając ze sobą rozmaite teksty. Inni piszą oryginalne scenariusze i podręczniki wykorzystywane w RPG (ang. *role-playing game*), czyli w odwołujących się do różnych konwencji grach fabularnych. Mają także świadomość, że komunikacja pisemna za pomocą Internetu jest obecnie podstawową formą składania zamówień, zdobywania informacji od producenta, kontaktów z klientami, wymiany informacji między pracownikami firmy itp., co oznacza, że konieczność pisania nie jest już zarezerwowana dla stosunkowo ograniczonej, ściśle wyspecjalizowanej grupy zawodów. Podobne przykłady można by mnożyć.

Głębokie przeobrażenia dotyczą również samej istoty tekstów powstałych w tego typu komunikacji – często są one zapisem mowy, zjawiskiem ulotnym i spontanicznym, wykorzystującym wszystkie rejestry stylowe języka, stanowią efekt intensywnej interakcji między nadawcą a odbiorcą/odbiorcami, a elementy pozajęzykowe właściwe odmianie mówionej znajdują swoje specyficzne odpowiedniki w warstwie ikonicznej komunikatów.

Mniej więcej w tym samym czasie, kiedy w Polsce ukażała się wielokrotnie wspomniana praca Daviesa i Widowsona, Walter Jackson Ong opublikował swą fundamentalną pracę *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (1982)², w której na podstawie analizy procesu przemiany mediów wyróżnił: kulturę oralną opierającą się na słowie mówionym; kulturę piśmienną, w której funkcja alfabetu fonetycznego dominuje nad oralnością; kulturę

typograficzną wykorzystującą w druku alfabet fonetyczny; kulturę audiowizualną ukształtowaną dzięki takim mediom jak radio i telewizja; kulturę cyfrową, wykorzystującą możliwości komputerów i Internetu. Wszystkie te typy kultur, choć kształtowały się stopniowo i ewoluowały wraz z rozwojem techniki, obecnie funkcjonują równolegle, stale na siebie oddziałując i nawzajem się przekształcając. Ciągłe jednak ich podstawowym składnikiem (choć na różnych prawach i w różnych konfiguracjach) pozostaje słowo. Tym, co najbardziej różnicuje teksty powstające w czasie kulturowego przełomu, jest odbity w ich strukturze sposób myślenia. Ten wykształcony przez kulturę piśmienną cechują: znaczny rygorizm i ustrukturyzowanie oraz indywidualizm i subiektywny punkt widzenia, niewykluczający jednak dążenia do obiektywizmu w sytuacji, w której podmiotowi poznawczemu szczególnie zależy na oddzieleniu go od przedmiotu poznania. Z kolei styl myślenia właściwy dla kultury cyfrowej łączy style myślenia i komunikowania typowe dla kultury piśmiennej i kultury oralnej, charakteryzującej się emocjonalnością, ekspresywnością, zaangażowaniem, a przede wszystkim silnym powiązaniem słowa z kontekstem jego użycia (por. Rogozińska 2007:191–192). Dodatkowo te dwa style wzbogaca sposób postrzegania rzeczywistości wypracowany przez kulturę audiowizualną, a nawet, jak uważają niektórzy badacze, wręcz „przemoc ikonyczną” (por. Wilk 2001). Wzajemne oddziaływanie wspomnianych tendencji doprowadziło do powstania zjawiska, które Ong nazwał *wtórą oralnością* (Ong 2011).

Faktem jest, że pojawienie się i zinterioryzowanie w danej kulturze pisma zmienia tę kulturę nieodwracalnie, uniemożliwiając jej powrót do stanu pierwotnej oralności. Choć pozytywne waloryzowanie oraz dominacja „mówioności” zawsze już będą zakotwiczone w kulturze pisma, to jednak zmiany, które zachodzą w świadomości współczesnego człowieka pod wpływem kultury cyfrowej, wpłynęły także na samą piśmienność.

Na przemianę pisemnego stylu komunikowania się oddziałuje szereg czynników kulturowo-cywilizacyjnych, spośród których, zdaniem Jacka Warchali, za najistotniejsze uznać należy, po pierwsze: ekspansję nowego sposobu percepcji świata, który postrzegany jest przede wszystkim jako doświadczenie wizualne, i po drugie: gwałtowne rozprzestrzenianie się nowego stylu życia oddziałującego na zachowania językowe, co przejawia się przede wszystkim powszechną akceptacją potoczności w sposobie myślenia oraz konstruowania wypowiedzi pisemnych (Warchala 2013:184). Z prowadzonych przez Aldonę Skudrzyk i Jacka Warchalę (Skudrzyk 2005; Warchala 2003; Warchala, Skudrzyk, 2010,

2 Przekład polski J. Japoli pt. *Oralność i piśmienność. Słowa poddane technologii* ukazał się w 1992 r. w Wydawnictwie Uniwersytetu Warszawskiego.

2012) szeroko zakrojonych badań nad współczesną kulturą pisma wyłania się obraz nowej piśmienności, którą konstytuują następujące zjawiska:

1. Silne powiązanie tekstu z konkretną sytuacją (często także z obrazem), co znacznie ogranicza abstrakcyjne odniesienia funkcjonalne do rzeczywistości oraz dyskursywność wypowiedzi.
2. Przenikanie do tekstów interakcyjności typowej dla komunikacji mówionej. Nadawca zakłada milczącą obecność odbiorcy, co nie przekłada się na stosowanie struktur dialogowych w tekście, ale skutkuje przeświadczeniem, że między nadawcą a odbiorcą istnieje pole wspólnych doświadczeń. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są liczne błędy logiczne, nieumiejętność uogólniania danych oraz oderwania się od konkretności, a na poziomie składni – eliptyczność.
3. Zastępowanie linearności i wynikania dowolnymi zestawieniami sensów, przy czym wybór dominanty porządkującej tę swoistą kolekcję faktów, wydarzeń oraz obrazów zależy od subiektywnej decyzji nie tylko nadawcy, lecz także odbiorcy.
4. Budowanie tekstu nie ze względu na logikę wyводу (przyczyna-skutek), lecz pod wpływem dowolnych skojarzeń i luźnych asocjacji.
5. Na poziomie składni wypieranie typowej dla języka pisanego hipotaksy umożliwiającej oddanie stosunków czasowo-przestrzennych oraz relacji poszczególnych elementów rzeczywistości i związków pomiędzy nimi i zastępowanie jej parataksą, która w najprostszej formie (przez dodawanie) odzwierciedla współistnienie równorzędnych elementów.
6. Stosowanie specyficznej „więźby” między poszczególnymi zdaniem polegającej na tym, że przy zachowaniu spójności na poziomie gramatycznym brakuje płynności tekstu – *zdania pozostają względem siebie osobno. Wykładniki spójności sensu są zachowane, ale wykładniki tekstowe trzeba dopełnić w odbiorze* (Skudrzyk 2005:147).
7. Narzucanie przez słowo takiej samej dowolności znaczeń i interpretacji, jaka jest udziałem obrazu, co skutkuje często brakiem przyjmowania przez nadawcę odpowiedzialności za przekazywane treści.
8. Przyjęcie kategorii potoczności jako podstawowej zasady konceptualizacji świata, przy czym potoczność rozumiana jest tu jako *sposób myślenia oraz interpretowania rzeczywistości, zasada intersubiektywnego istnienia w świecie życia codziennego, w której spontaniczność procesów komunikowania odsuwa na plan*

dalszy zagadnienia uświadomionej techniki wyboru stylistycznego na rzecz nieuświadomionych procesów mówienia jako bycia w świecie (Warchala, Skudrzyk 2007:28).

9. Posługiwanie się zaczerpniętym z języka potocznego, nacechowanym ekspresyjnie słownictwem oraz gotowymi formułami i zwrotami, które kumulują wiedzę zdroworozsądkową, co znacznie zmniejsza kognitywny wysiłek budowania tekstu (Rypel 2015:41–42).

Współczesne problemy w konstruowaniu wypowiedzi pisemnych przez rodzimych i pozostałych użytkowników języka polskiego – wybrane przykłady

Porównując współczesne doświadczenia kulturowe młodych ludzi, trzeba pamiętać o kilku zasadniczych kwestiach. Przede wszystkim wielkim błędem byłoby przyjęcie założenia – zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej – o homogeniczności młodego pokolenia. Na sposób posługiwania się odmianą pisaną przez poszczególne jednostki wpływa bowiem szereg czynników, takich jak choćby przynależność do określonej grupy socjo-biologicznej, przekazany przez rodzinę kapitał kulturowy, stan kultury materialnej i gospodarki kraju pochodzenia, które wpływają na łatwość dostępu do urządzeń i mediów elektronicznych, a wreszcie specyfika systemu języków rodzimych oraz organizacja procesu edukacji. Trudno wprawdzie znaleźć wiele wspólnych doświadczeń kulturowych, łączących uchodźcę z syryjskiej wsi z młodym Polakiem reemigrującym z Londynu, jednak przedstawione w drugiej części artykułu tendencje w dużej mierze dotyczą większości młodych Europejczyków, których z roku na rok przybywa w naszym kraju. Poza wielkimi miastami należą do nich przede wszystkim dzieci Ukraińców, które rozpoczynają naukę w polskich szkołach, coraz więcej jest w nich również potomków naszych rodaków powracających do kraju³. Ich doświadczenia kulturowe są w dużym stopniu zbieżne z doświadczeniami rodzimych użytkowników języka polskiego, z którymi uczą się w jednej klasie.

Uczniowie, o których mowa, stosunkowo najszybciej pokonują pierwszy etap opanowania sprawności w zakresie posługiwania się pisaną odmianą polszczyzny, czyli przyswajają polski alfabet, poprawną grafie i właściwie oddają związki między słowem słyszczanym a jego graficznym wyglądem (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010:140), z czasem poznają też kolejne reguły ortograficzne. Ten pierwszy etap jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarcza do opanowania odmiany pisanej. Istotne są dwie kolejne fazy:

3 Por. dane przedstawione w „Rzeczpospolitej” z 20.03.2018 r., w: *W polskich szkołach przybywa cudzoziemców*, <http://www.rp.pl/Cudzoziemcy/302239984-W-polskich-szkolach-przybywa-cudzoziemcow.html> (dostęp: 20.03.2018).

przystąpienie do samodzielnego pisania krótkich i dłuższych tekstów użytkowych pod kontrolą nauczyciela oraz kształcenie umiejętności redagowania oraz komponowania krótszych i dłuższych wypowiedzi pisemnych na zadane tematy (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010:141). Pokonanie dwóch ostatnich etapów sprawia również największe problemy rdzennym użytkownikom języka, którzy wkraczają w kulturę pisma. Pod wieloma względami ich zasób językowy potrzebny do samodzielnego redagowania tekstów jest bardzo podobny do zasobu językowego cudzoziemców. Wspomniana we wstępie dychotomia między komunikacją mówioną a pisaną dotyczy wszystkich poziomów i zmusza człowieka do swoistej „dwujęzyczności” we własnym języku. Anna Wierzbicka już 50 lat temu, a więc w czasach, kiedy kultura piśmienna ciągle jeszcze była dominująca, stwierdziła, że *problematyka sprawności językowej jest w istocie problematyką przekładu z języka mówionego na język pisany* (Wierzbicka, Wierzbicki 1968:11). Zanurzeni w „mówioności” i wizualności polscy uczniowie odmiany pisanej oraz kompetencji tekstotwórczej uczą się niemal tak jak drugiego języka.

Pracujący w różnego typu szkołach nauczyciele oraz wykładowcy uniwersytecy zgodnie podkreślają niski poziom umiejętności pisania, zauważalny nawet wśród studentów kierunków filologicznych (por. Skudrzyk 2005; Warchała, Skudrzyk 2010; Warchała 2013; Rypel 2015; Dąbrowska 2017). Tworzone przez nich teksty mają cechy nowej piśmienności, na skutek czego niejednokrotnie wymagają takiej samej ingerencji redakcyjnej jak teksty pisane przez osoby uczące się języka polskiego jako obcego. Sytuację tę najlepiej zobrazuje porównanie tekstów pisanych przez uczniów oraz studentów pochodzących z Polski i Ukrainy. Przykłady (1) i (2) to fragmenty streszczeń obszerniejszych tekstów dostosowanych do wieku i poziomu zaawansowania piszących:

(1) Wojna trwała 10 lat. Po rozpoczęciu wojny żadna ze stron nie mogła osiągnąć zwycięstwa. Grecy weszli do konia, którego podstawił Trojanom. Trojanie zauważając konia, uważali, że Grecy się poddali, wzięli go do miasta. W nocy Grecy wyszli z konia, zabili strażników i spalili miasto. W wojnie zginął Achilles⁴ (polski uczeń gimnazjum, kl. I, lat 13).

(2) Mi się najbardziej podobało że Ciocia Jiadzia i jej koleżanka przebrały się w (?). I zaprosili swojego kolegę. A kolega pracował lekarzem a oni się schowały a potem jak nadbiegli i wpadli sami na siebie. A już później położyły się spać i każda trzymała po jednej ręce kolegi (ukraiński uczeń szkoły podstawowej, kl. III, lat 9).

Autorów tych wypowiedzi różni wiek oraz poziom kompetencji językowej – pierwszy jest rodzimym użytkownikiem języka uczęszczającym do I klasy gimnazjum,

drugi zaś to dziesięcioletni Ukrainiec pierwszy rok uczący się w polskiej szkole. Mimo tych różnic oba teksty charakteryzuje strukturalne podobieństwo polegające na silnym powiązaniu z konkretną sytuacją – w tym przypadku ze szkolną sytuacją komunikacyjną, w której teksty te powstały. Uczniowie mniej lub bardziej świadomie zakładają, że nauczyciel zna lektury, do których odnoszą się ich wypowiedzi, i z tego powodu na poziomie tematyczno-rematycznej struktury tekstu pojawiają się swego rodzaju „plamy tematyczne” – piszący wprowadzają różne pola tematyczne powiązane z poszczególnymi wątkami fabuły i luźno łączą je w nieuporządkowany przyczynowo-skutkowo łańcuch. To zadaniem odbiorcy jest dokonanie stosownych operacji logicznych pozwalających na podporządkowanie owych pól tematycznych jednej linii narracyjnej.

Brak silnie powiązanej z piśmiennym typem myślenia umiejętności tworzenia ciągów przyczynowo-skutkowych ujawnia się również w stylu addytywnym, w którym dominuje parataksa. W tekstach pisanych przez polskich i ukraińskich uczniów przejawia się ona porządkowaniem zdań w stosunku współrzędności, np.:

(3) Telefony komórkowe znacząco wpływają na sposób naszej komunikacji. Nie powinno się przez telefon załatwiać ważnych spraw. Niestety obecnie jest to na porządku dziennym. Nie jeden raz teoretycznie poważne związki kończyły się przez Internet czy SMS. Wiadomości tekstowe coraz częściej donoszą o wypadkach czy śmierci bliskiej osoby. Niewiele osób myśli o poprawności swojego zachowania. Łatwiej napisać o rzeczach trudnych niż o nich mówić, szczególnie w cztery oczy (polska studentka, rok I, lat 19).

(4) Ja studiuje stosunki międzynarodowe. Na początek chciałabym napisać prace magisterski. Potem pojechać na praktyki do konsyliatwa lub do ONZ. Mam nadzieję pracować jako dyplomacie. To jest bardzo ciekawe. Planuje stać narodnym obrancem Ukrainy. W ten sposób mogę dostać prace w ministerstwie związków międzynarodowych. Uważam, że najważniejsze, żeby mnie podobało (ukraińska studentka, rok I, lat 17).

Autorkami tekstów (3) i (4) są studentki I roku. Wypowiedź Ukrainki rozpoczynającej intensywny kurs języka polskiego wskazuje, że nie opanowała ona jeszcze w pełni umiejętności właściwych dla pierwszego etapu kształcenia sprawności pisania, również w warstwie leksykalnej i syntaktycznej bardzo wyraźne są interferencje z jej językiem rodzimym. Tekst Polki jest poprawny gramatycznie, a słownictwo bogate i odpowiednie do funkcjonalnego stylu jej wypowiedzi. Choć przytoczone prace różnią się diametralnie pod względem poprawności językowej oraz umiejętności graficznego oddawania dźwięków języka polskiego, to na poziomie strukturalnym łączą je podobieństwo polegające na kolejnym „nizaniu” zdań pojedynczych. Przy relacjonowaniu prostego przebiegu zdarzeń ten typ konstrukcji jest wystarczający. Nie sprawdza się jednak wtedy, gdy

4 We wszystkich cytowanych tekstach uczniowskich zachowano oryginalną pisownię, interpunkcję oraz rozczłonkowanie tekstu, włącznie z wcięciem akapitowym lub jego brakiem.

trzeba przedstawić przyczyny i skutki tych zdarzeń lub budować argumentację. Trudności w stosowaniu służącej do tego celu parataksy poświadczają przykłady tekstów, w których piszący wydzielają poszczególne zdania składowe, zapisując je jak zdania pojedyncze. Zabieg ten świadczy o tym, że zarówno polscy, jak i ukraińscy użytkownicy języka nie uświadamiają sobie w pełni semantycznego aspektu związków między poszczególnymi częściami zdań złożonych podrzędnie, o czym świadczą podane niżej przykłady:

(5) w dzisiejszych czasach trudno jest o prawdziwego przyjaciela, na którym można polegać. Bez wahania możesz zaufać mu. Dla tego gdy już się go ma, trzeba go bardzo cenić. Bo dobrze jest mieć kogoś, z kim można się pośmiać albo czasem popłakać (polska uczennica, kl. V, lat 11).

(6) Dla mnie przyjaźń to jest rozumienie człowieka, gdy człowiek rozumie mnie. Gdy mogę liczyć na pomoc człowieka. Bo czasami można pokłócić się. Ale zawsze trzeba przeprosić (ukraińska uczennica, kl. V, lat 10).

Charakterystyczną cechą tekstów pisanych zarówno przez młodych Polaków, jak i Ukraińców jest ekspansja potoczności, która przejawia się między innymi w stosowaniu spójników charakterystycznych dla odmiany mówionej (np., *bo* zamiast *ponieważ*, *jak* zamiast *gdy*, *kiedy*), a także w wyraźnych nawiązaniach do dialogu mówionego, który jest prymarną formą realizowania tej kategorii, np.:

(7) Życie jest piękne. Dlatego każdy z nas chociaż raz pomyślał, że dobrze byłoby żyć 100 lat, a może i więcej. Ja tak samo. Na co poświęcić tak dużo czasu? Wiem. Chciałabym podróżować co najmniej cztery razy w roku do różnych krajów na wszystkich kontynentach (polska uczennica, gimnazjum, kl. I, lat 13).

(8) Dla mnie jest bardzo ważne codziennie mieć rozkład mojego dnia! Dlaczego? Dlatego że jestem persona aktywna. Zwykle wstaję rano i mam dużo zajęć w szkole albo innych, na przykład sportowych czy z nauczania języków obcych (ukraiński uczeń, szkoła podstawowa, kl. VI, lat 12).

Wnioski

Przedstawiony w artykule materiał egzemplifikacyjny nie wyczerpuje wszystkich zagadnień związanych z kształceniem wypowiedzi pisemnych. Jego celem jest jedynie zasygnalizowanie problemu, którym jest opracowanie takich metod pracy nad opanowaniem pisanej odmiany polszczyzny, jakie nauczyciel mógłby stosować podczas lekcji języka polskiego prowadzonej dla rodzimych użytkowników języka oraz przybyszy dopiero poznających nasz język. Porównanie tekstów pisanych po polsku zarówno przez polskich, jak i ukraińskich uczniów wskazuje na liczne strukturalne podobieństwa tworzonych przez nich wypowiedzi. Występują one niezależnie od poziomu kompetencji lingwistycznych i leksykalnych obu grup, o czym świadczy między innymi to, że rodzimi użytkownicy, choć starsi i na wyższym etapie edukacyjnym, konstruowali teksty w ten sam sposób co młodszy i słabo jeszcze

władający polszczyzną Ukraińcy. Można zatem wnioskować, że w strategiach przyjmowanych przez piszących widać wpływ tych samych globalnych tendencji tekstotwórczych, będących konsekwencją dominacji nowej piśmiennosci. Polscy uczniowie potrzebują takich samych ćwiczeń składniowych jak ich ukraińscy koledzy. Muszą przełamać ograniczenia składniowe, nauczyć się budowania zdań złożonych oddających różnorodne relacje semantyczne zachodzące pomiędzy ich poszczególnymi członami, poznać techniki uspoźniania tekstu, choćby przez wzbogacenie zasobu wyrazów funkcyjnych, poszerzenie leksyki o ciągi wyrazów synonimicznych przy jednoczesnym badaniu ich nacechowania stylistycznego, a także opanować różnorodne wzorce gatunkowe.

Ucząc tworzenia wypowiedzi pisemnych, nie można zakładać, że istnieją formy trudniejsze i łatwiejsze. Każda z nich wymaga skomplikowanych zabiegów, tym bardziej złożonych, im bardziej nasila się ekspansja nowych mediów. Dla przykładu opis, uważany za prostą formę wypowiedzi, sprawia wiele kłopotów piszącym, wymaga bowiem od nich planowej obserwacji, popartej umiejętności dokonywania różnorodnych operacji myślowych, polegających między innymi na wyznaczaniu punktu wyjścia i porządku relacji. Analiza opisów dzieł sztuki sporządzanych przez gimnazjalistów i licealistów dowodzi, że w ich tekstach bardzo silnie uwidaczniają się wpływy wszechobecnej we współczesnej kulturze wizualności. Narracja obrazowa, łączenie obrazu z tekstem czy semantyzacja grafii charakterystyczna dla piśmiennictwa cyfrowego sprawiają, że odbiorcy wracają do przedpiśmiennego stylu myślenia – odbiór staje się alinearny, przestrzenny, sensy odkrywane są w porządku skojarzeń, skoków myśli i emocji (Rypel 2015:49). Chaotyczność, migawkowość tekstów pisanych po polsku przez cudzoziemców niekoniecznie musi zatem wynikać wprost z ich słabej znajomości naszego języka.

Ustalanie punktów wspólnych w polonistycznej edukacji rodzimych użytkowników języka oraz tych, dla których polszczyzna jest językiem obcym lub dziedzicznym, powinno również dotyczyć wprowadzanych gatunków tekstów. Czy powinny do nich należeć listy? W *ABC metodyki... czytamy:*

Jak wzbudzić motywację uczących się i uatrakcyjnić zajęcia? Szczególnie dużo możliwości stwarza pisanie listów wchodzących w skład korespondencji (należącej do „pisania osobistego”), którą można nazwać „królową formy pisanej, ponieważ jest to najczęstszy, najpopularniejszy oraz najbardziej znany i bliski każdemu człowiekowi sposób pisemnego komunikowania się” (Lipińska 2003:130). Mimo to nie każdy potrafi natychmiast rozwinąć temat „napisz list do kolegi”, a do tego w obcym języku (Seretny, Lipińska 2005:244).

Na ile te słowa są dziś aktualne? Lektura testów ewaluujących umiejętności dzieci cudzoziemców, programy nauczania języka polskiego jako dziedziczonego wskazują, że forma ta ma się dobrze. Czy jednak praktyka językowa nie tylko młodego pokolenia, lecz także dorosłych nie zepchnęła

tej szlachetnej formy wypowiedzi na margines form komunikowania się?

Polska szkoła, niezależnie od pochodzenia uczęszczających do niej uczniów, nie tylko powinna odpowiadać na wyzwania współczesności i koncentrować się na inspirujących różnicach kulturowych, lecz także wykorzystywać wspólne, globalne doświadczenia młodych ludzi urodzonych i wychowanych już w XXI w.

BIBLIOGRAFIA:

- Dąbrowska, A. (2017), Kulturowe uwarunkowania piśmienności młodzieży. W: *Kwartalnik Pedagogiczny*, 62 (2, 224), Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 90-107.
- Dąbrowska, A., Dobesz, W., Pasieka, M. (2010), *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Davies, A., Widdowson H.G. (1974), The teaching of writing and reading. W: J.P.B. Allen, S.P. Corders, A. Davies (red.) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3, Oxford: University Press, s. 155–201.
- Davies, A., Widdowson, H.G. (1983), Czytanie i pisanie. W: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, red. wyd. pol. J. Rusiecki. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, s. 132–157.
- Iluk, J. (2017), Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?. W: *Języki Obce w Szkole 4*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 17–25.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lipińska, E. (2000), Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, 5, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 10–20.
- Lipińska, E. (1997), Techniki nauczania pisania na kursie ogólnym języka polskiego jako obcego. W: *Przegląd Polonijny* 4, s. 119–128.
- Lipińska, E. (2001), Nauczanie pisania. W: R. Cudak, J. Tambor (red.) *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 86–96.
- Lipińska, E. (2002), O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania. W: *Języki Obce w Szkole* 6, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 58–65.
- Lipińska, E. (2006), Pisanie od podszewki. W: J. Tambor, D. Rytel-Kuc (red.) *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji, Lipsk, 6–8 grudnia 2005*, Katowice – Leipzig: Wydawnictwo Gnome, s. 105–110.
- Lipińska, E. (2016), Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym. W: *Języki Obce w Szkole 2*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 9–14.
- Ong, W.J. (1982), *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Londyn-Nowy Jork: Methuen.
- Ong, W.J. (2011), *Oralność i piśmienność. Słowa poddane technologii*, przeł. J. Japola, wyd. 2., Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rypel, A. (2014), Język pisany w szkole – między kreatywnością a schematem. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 311–321.
- Rypel, A. (2015), Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi pisemnych. W: *Polonistyka. Innowacje 1*, Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza, s. 37–53.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Skudrzyk, A. (2005), *Czy zmierzchni kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Warchała, J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Warchała, J. (2013), Uwagi o współczesnej piśmienności. W: *Konteksty Kultury* 10 (1–2), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 182–192.
- Warchała, J., Skudrzyk, A. (2010), *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Warchała, J., Skudrzyk, A. (2012), *Literacy of the young generation in a diglossic environment*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wierzbicka, A., Wierzbicki P. (1968), *Praktyczna stylistyka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wilk, E. (red.), 2001, *Przemoc ikoniczna czy „nowa widzialność”*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wójcik, K. W polskich szkołach przybywa cudzoziemców, *Rzeczpospolita*, 23.02.2018 [dostęp: 20.03.2018] <http://www.rp.pl/Cudzoziemcy/302239984-W-polskich-szkolach-przybywa-cudzoziemcow.html>.

DR HAB. AGNIESZKA RYPEL Profesor nadzwyczajny w Instytucie Filologii Polskiej i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierownik Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców UKW. Autorka dwóch monografi oraz kilkudziesięciu artykułów o tematyce związanej z dydaktyką literatury i języka polskiego, również jako obcego, a zwłaszcza na temat nowych koncepcji kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz ideologizacji dyskursu edukacyjnego.

Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej

WIOLETTA HAJDUK-
-GAWRON

Przyjęcie do jakiegokolwiek placówki edukacyjnej ucznia z doświadczeniem migracyjnym zakłada jego integrację z nowym środowiskiem. Integracja bowiem oznacza współistnienie, czyli przede wszystkim wzajemne poznanie dwóch grup: mniejszościowej i dominującej. Obie społeczności (przyjmowani i przyjmujący) są zaangażowane w proces edukacji włączającej, która może przybierać różne formy. Artykuł ma na celu porównanie praktyki polskiej i irlandzkiej.

Niniejsze rozważania mają charakter podsumowujący badania nad funkcjonowaniem uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach w Polsce i w Irlandii. Wnioski tu zawarte opierają się na materiale zebrany podczas wywiadów i badań przeprowadzonych w latach 2016 i 2017 w szkołach województwa śląskiego¹ oraz wywiadów, które odbyły się w dwóch szkołach irlandzkich na początku roku 2018. Badania w polskich szkołach i wnioski z nich płynące zostały szczegółowo opisane w artykule opublikowanym w czasopiśmie „Postscriptum Polonistyczne”², dlatego w tym miejscu pojawiają się jedynie konkluzje w celu dokonania porównań.

Praktyka polska

Edukacja włączająca (inkluzyjna) jest procesem wieloaspektowym i wieloczynnikowym. Do barier, które utrudniają ten proces, można zaliczyć: rozwiązania prawne, kompetencje nauczycieli oraz sposoby oceniania. Realizacja edukacji włączającej najlepiej przebiega według strategii dialogu edukacyjnego jako złożonej aktywności nauczycieli, uczniów i innych partnerów dialogu (np. rodziców)³.

Rozwiązania systemowe tworzą możliwości i zabezpieczają cudzoziemców w polskiej szkole⁴, jednakże rzeczywistość okazuje się bardziej wymagająca. Liczne wypowiedzi nauczycieli, którzy zetknęli się z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole, wskazują na to, że wciąż brakuje informacji, warsztatów i pomocy dydaktycznych, a zatem w obustronnym procesie adaptacji niewystarczająco, jak dotąd, zadbano o środowisko przyjmujące

1 W projekcie uczestniczyli pracownicy naukowcy Uniwersytetu Śląskiego, a badaniami zostali objęci dyrektorzy, nauczyciele, pedagodzy, uczniowie polscy i cudzoziemscy oraz rodzice.

2 Na temat uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole i trudności adaptacyjnych por. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król (2016), A. Borkowska (2016), A. Szybura (2016a i 2016b).

3 Na temat edukacji inkluzyjnej por. P. Gębał, U. Majcher-Legawiec (2016).

4 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dziennik Ustaw Nr 57, poz. 361.

z punktu widzenia regulacji prawnych i rozwiązań praktycznych. Konkluzje te pochodzą z badań przeprowadzonych w szkołach Górnośląska, a zatem z terenu, na którym obecność cudzoziemców w rzeczywistości szkolnej określa się jeszcze czasami jako sytuację niecodzienną (Hajduk-Gawron 2018). Ogólne wrażenie i praktyki nieco inaczej kształtują się w badaniach z terenów przyległych do takich miast, jak Wrocław, Kraków, Warszawa i Białystok.

Przykładem dobrych praktyk niech będzie przypadek pewnego dziecka chińskiego w polskiej szkole. Szczegółowo opisane w artykule czynności i działania wszystkich osób (najbliższych z rodziny i otoczenia, ze szkoły i z sąsiedztwa) w pełni oddają idee edukacji włączającej ucznia bez podstawowej znajomości języka polskiego z odległego kręgu kulturowego. Przywołane studium przypadku dowodzi tego, że w niektórych szkołach, gdzie nigdy wcześniej nie kształcono uczniów z doświadczeniem migracyjnym, dochodzi do sytuacji, kiedy odmawia się przyjęcia dziecka do placówki w obawie przed brakiem komunikacji, brakiem odpowiedniej kadry i odpowiednich rozwiązań metodycznych. Przypadek chińskiej dziewczynki pokazuje, że dobra wola dyrekcji innej szkoły i władz samorządowych⁵, zaangażowanie nauczyciela o specjalności glottodydaktycznej oraz zanurzenie dziecka w języku polskim (szkolnym oraz domowym) prowadzą do szybkich i pozytywnych efektów w przyswajaniu języka oraz oswojeniu z nową kulturą. Uczennica pochodząca z Chin została objęta programem nauki języka polskiego jako obcego w wymiarze przysługującym uczniom cudzoziemskim, ponadto pięć dni w tygodniu spędzała czas z rówieśnikami w polskiej rodzinie. Po kilku miesiącach intensywnej nauki efekty były zadziwiające: na konferencji klasyfikacyjnej i podsumowującej I semestr nauki uczennica otrzymała bardzo dobre wyniki, zarówno z nauki, jak i zachowania. Na tle klasy wyróżniała się zwłaszcza zdolnościami matematycznymi, zauważono u niej również duży postęp językowy (Mikulska 2016:170).

Przykładem innej praktyki niech będzie przypadek uczennicy H. z Ukrainy. Dziecko uczęszczało/uczęszcza do V klasy szkoły podstawowej (dane z października 2016 r.) w mieście województwa śląskiego (około 200 tys. mieszkańców)⁶. W chwili przeprowadzanego wywiadu uczennica była w Polsce i w polskiej szkole od dwóch lat. Zarówno nauczyciele, jak i wychowawca nie dostrzegali żadnych problemów w adaptacji uczennicy do nowego

środowiska, nie widzieli problemu w dosłownym znaczeniu, ignorując różne niepokojące sygnały wysyłane przez nowo przybyłą uczennicę. Zachowanie dziecka w żaden sposób nie zaalarmowało grona pedagogicznego, aby mu pomóc w integrowaniu się z grupą, zupełnie zapomniano tu o możliwości wsparcia psychologa, zorganizowaniu grupy rówieśników, którzy zadbaliby o to, aby dziewczynka miała życzliwych przewodników wśród nowych kolegów. Z powodu braku pomocy psychologicznej dziewczynka niejednokrotnie sama godziła się na rolę kozła ofiarnego, płacąc w ten sposób za bycie zauważoną, za bycie w centrum uwagi. Podczas wywiadów z kolegami i koleżankami H. najczęściej powtarzaniem zdaniem było: „*Ja naprawdę bardzo lubię H.*”. Prawdziwą sytuację panującą w klasie opisała uczennica, która również miała doświadczenie zmiany środowiska, znalazła się w tej samej klasie co H., tylko pół roku później. Jej sytuacja adaptacyjna była o tyle łatwiejsza, że była Polką i nie była narażona na wyziska lub przytyki mające związek z narodowością lub ze statusem społecznym. Nowa koleżanka dostrzegła niepokojący sposób traktowania H. przez resztę klasy i próbowała jej pomóc, często tłumacząc, jak powinna się zachowywać, aby nie prowokować konfliktowych sytuacji. Należy dodać, że H. nie sprawiała żadnych problemów dydaktycznych, była dobrą, a nawet bardzo dobrą uczennicą, bardzo dobrze posługiwała się językiem polskim, ponieważ jej mama przed przyjazdem do Polski uczyła ją języka. Problemem utajonym prawdopodobnie dla nauczycieli była sytuacja rodzinna H. – rozstanie z tatą i ukochaną babcią oraz założenie nowej rodziny przez mamę w Polsce powodowały, że H. szukała akceptacji w szkole, niestety, robiła to nieumiejętnie lub zbyt nachalnie, a środowisko przyjmujące nie było na tyle wrażliwe, by dostrzec w niej nie tyle Ukrainkę, ile po prostu koleżankę, rówieśniczkę, która ma podobne problemy emocjonalne. Zachowanie H. przysparzało nauczycielom kłopotów, które, jak tłumaczyli, nie wynikały z jej odmienności kulturowej, ale z charakteru i typu osobowości. Jednak na kształt jej osobowości bez wątplenia miały wpływ: doświadczenie migracyjne, jej biografia językowa (Miodunka 2016) i edukacyjna oraz wszelkie konsekwencje z tym związane.

Przywołane przypadki mają na celu podkreślenie tego, że na terenach, gdzie wielokulturowość i obecność osób, dla których język polski nie jest językiem pierwszym, może dochodzić do konfliktów i nieporozumień wskutek braku wiedzy o międzykulturowości, nieznaności

5 W mieście w województwie śląskim, liczącym 50 tys. mieszkańców, odmówiono przyjęcia do szkoły 9-letniego dziecka z Chin. Dziewczynka rozpoczęła edukację w niewielkiej wiejskiej szkole położonej nieopodal miejsca zamieszkania rodziny.

6 Dane pochodzą z wywiadów przeprowadzonych w szkołach województwa śląskiego w 2016 roku.

mechanizmów akulturacji i różnic kulturowych oraz braku wrażliwości na losy drugiego człowieka. W pierwszym przypadku dyrekcja odmówiła przyjęcia uczennicy do szkoły; w drugim – spełniono obowiązek edukacji językowej, ale nie zadbano wystarczająco o pozostałe aspekty wynikające z doświadczeń migracyjnych.

Doświadczenia irlandzkie

Irlandzki system edukacyjny do drugiej połowy XX w. był zdominowany przez szkoły wyznaniowe – katolickie i protestanckie. W wyniku przemian zachodzących w światopoglądzie społeczeństwa irlandzkiego oraz pod wpływem zmieniających się warunków społeczno-etnicznych narodziła się idea szkół innych niż wyznaniowe. Inicjatywa ta pochodziła od rodziców pragnących wychowywać swoje dzieci w duchu równości, pluralizmu religijnego oraz etnicznego. Educate Together⁷ to szkoły, które w swoim kodeksie mają wpisane: wielokulturowość, wielojęzyczność i wielowyznaniowość jako misję nadrzędną, i są pewnego rodzaju nowością na poziomie szkół podstawowych (stopniowo idea ta rozszerzana jest na poziom szkolnictwa średniego). Pierwsze szkoły ET powstały w latach 80. XX w., a misja tych szkół jest odzwierciedleniem idei inkluzji – zmierzania w stronę wspólnego bycia różnych nacji i religii oraz osób z różnymi dysfunkcjami. W przeciwieństwie do szkół wyznaniowych, rekrutacja do szkół ET nie wymaga legitymowania się metryką chrztu. O przyjęciu do szkoły decydują liczba miejsc oraz kolejność zgłoszeń. Dyrektor może odmówić przyjęcia dziecka w przypadku, kiedy szkoła nie jest wyposażona w odpowiednie sale oraz sprzęty rehabilitacyjne, które mogłyby wspomóc edukację i rozwój dziecka mającego specjalne potrzeby, wynikające np. z wysokiego stopnia upośledzenia fizycznego bądź umysłowego.

Program nauczania Educate Together jest zintegrowany z ogólnonarodowym programem obowiązującym we wszystkich szkołach w Irlandii. Placówki ET prowadzone są według czterech głównych zasad. Pierwszą z nich jest równość, co oznacza, że wszystkie dzieci mają równy dostęp do edukacji bez względu na wyznanie (bez wyznaniowe również), status społeczny, grupę etniczną czy kulturową. Rozwój duchowy i moralny zapewniają zajęcia z etyki i religioznawstwa. Po zajęciach szkolnych dzieci mają możliwość uczestniczenia w lekcjach religii

jako przedmiotu dodatkowego. W budynku szkoły nie ma symboli religijnych.

Kolejną zasadą przyświecającą idei ET jest koedukacja, czyli wspólna edukacja dziewcząt i chłopców (w Irlandii oddzielne szkoły dla dziewcząt i chłopców są dość powszechne). Cechę koedukacyjną i integracyjną ma również zasada przyjmowania dzieci z różnymi dysfunkcjami, o ile warunki techniczne szkoły na to pozwalają. Następną zasadą towarzyszącą procesowi edukacyjnemu jest usytuowanie dziecka w centrum uwagi. Nauczyciel staje się nawigatorem w aktywnej edukacji dziecka, jest skupiony na metodach formalnych i nieformalnych zachęcających dziecko do rozwoju, które uczy się pracy w zespole oraz praktycznych zastosowań nauki. Duży nacisk kładzie się na bezpośrednią współpracę nauczyciela z uczniem. Szkoła prowadzona jest przez zarząd (podobnie jak wszystkie szkoły w Irlandii), w którym uczestniczą również rodzice, nauczyciele i wolontariusze. W ten sposób przejawia się ostatnia zasada – demokracji w kierowaniu szkołą.

Etos szkół Educate Together zachęca obywateli różnych państw osiadłych w Irlandii do tego, by posyłać swoje dzieci właśnie do tych placówek. Między innymi z tego powodu obserwuje się większy odsetek uczniów cudzoziemskich w szkołach ET niż w irlandzkich szkołach wyznaniowych⁸. W styczniu 2018 r. przeprowadzono wywiady i obserwacje w irlandzkich szkołach pod patronatem stowarzyszenia Educate Together⁹. Badanie miało na celu zgromadzenie wiedzy o praktykach środowiska doświadczonego w przyjmowaniu uczniów cudzoziemskich, czyli tych, dla których językiem domowym nie jest angielski, a kultura Irlandii nie jest kulturą pierwszą ani jedyną. Obserwacje i wywiady zebrane w irlandzkiej szkole są próbą zestawienia praktyk Polski i Irlandii w kwestii przyjmowania do placówek edukacyjnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Rozmowy z nauczycielami oraz dyrektorami szkół polegały na prowadzeniu wywiadu półstrukturyzowanego w obrębie następujących kategorii:

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO PRACY Z UCZNIAMI CUDZOZIEMSKIMI I METODY PRACY W KLASACH MIESZANYCH

Nauczyciele, którzy mają status *mainstream teacher*, czyli nauczyciela odpowiadającego za realizację podstaw programu nauczania, nie są specjalnie przygotowywani do

7 W dalszej części artykułu będzie stosowany skrót ET.

8 Pełny opis etosu szkoły Educate Together National School (ETNS) jest dostępny: <http://wicklowetns.com/our-school/ethos/> (dostęp: 20.02.2018).

9 Wywiady i obserwacje autorka artykułu przeprowadziła w styczniu 2018 r. w dwóch szkołach w irlandzkich miastach: Educate Together National School w Gorey i w Wicklow. Badania odbyły się dzięki życzliwości dyrektorów i nauczycieli tych szkół oraz zaangażowaniu pani Moniki Kostki – dyrektora Polsko-Irlandzkiego Stowarzyszenia Edukacyjnego. Do obu szkół uczęszczają uczniowie innej narodowości niż irlandzka, dla których język angielski nie jest językiem pierwszym i którzy objęci są programem EAL (English As an Additional Language). Rozmowy przeprowadzono z nauczycielami, dyrektorami oraz jednym rodzicem dziecka polskiego.

pracy z uczniami niemówiącymi po angielsku, są z kolei wyposażeni w materiały, które informują, jak wprowadzać w środowisko dziecko cudzoziemskie lub dziecko, dla którego język angielski nie jest językiem pierwszym¹⁰. Nauczyciele sami wypracowują metody oceniania, otaczają opieką nowo przybyłych uczniów w zależności od potrzeb oraz organizują pomoc rówieśników.

ROLA I ZADANIA NAUCZYCIELA WSPOMAGAJĄCEGO

Status nauczyciela wspomagającego posiada nauczyciel, który wspiera uczniów mających specjalne potrzeby, a wśród nich można wymienić takie dysfunkcje, jak autyzm, zespół Aspergera, ADHD oraz EAL, czyli English As an Additional Language (uczniowie wymagający wsparcia językowego). Charakter pracy nauczycieli wspomagających określa placówka w zależności od warunków i zapotrzebowania uczniów. Nauczyciele wspomagający uczą nie tylko języka angielskiego jako obcego, lecz także innych przedmiotów w ścisłym porozumieniu z nauczycielem prowadzącym klasę. Nauczyciele otrzymują program zawierający opisy umiejętności i zakres materiału, który należy opanować na danym poziomie edukacji, oraz materiały, niekoniecznie podręczniki do nauczania języka jako obcego. Niektórzy są wyspecjalizowani w nauczaniu języka angielskiego jako obcego, gdyż uczęszczali na dodatkowe szkolenia przygotowujące do takiego nauczania. Te kwalifikacje jednakże nie są obligatoryjne dla nauczycieli wspomagających. Liczba nauczycieli wspomagających nauczanie języka angielskiego jako języka drugiego jest regulowana w zależności od liczby uczniów w danej szkole. Szkoły, w których uczniowie z potrzebą nauki języka angielskiego nie przekraczają 20 proc. wszystkich uczniów danej placówki, mają obowiązek corocznego wnioskowania w ministerstwie o etaty dla nauczycieli wspomagających, a także dokumentowania poziomu językowego uczniów. Pomoc językowa przysługuje podopiecznym tak długo, aż osiągną zadowalający stopień kompetencji językowych i swobodę w zdobywaniu wiedzy z innych przedmiotów.

PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA W PROWADZENIU ZAJĘĆ Z UCZNIAMI WYMAGAJĄCYMI WSPARCIA JĘZYKOWEGO

Praca z nauczycielem wspomagającym odbywa się najczęściej w grupach i może być prowadzona podczas zajęć.

Zdarza się, że w klasie przebywa jednocześnie czterech nauczycieli wspomagających. Uczniowie są grupowani pod względem dysfunkcji i wszyscy pracują nad jednym tematem w tempie i metodą dostosowanymi do potrzeb grupy. W ten sposób uzupełniane są ewentualne braki, ponieważ klasy w irlandzkich szkołach podstawowych są dość liczne – w klasie znajduje się około trzydziścioro uczniów. Innym rozwiązaniem stosowanym przez nauczyciela wspomagającego jest praca indywidualna: podczas zajęć pomaga przy bieżących tematach lub wyprowadza ucznia/uczniów do oddzielnej sali (w szkołach znajdują się niewielkie pomieszczenia przeznaczone do zajęć indywidualnych lub w małych grupach).

Uczniowie, dla których język angielski nie jest językiem pierwszym, otrzymują wsparcie językowe, lecz nie są to zajęcia dodatkowe, ale raczej towarzyszące, odbywające się równoległe z innymi lekcjami. Rozwiązanie takie ma swoje wady i zalety, o czym mówią zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Uczeń, doskonaląc język angielski poza swoją klasą, traci częściowo treści z lekcji głównych. Jednakże uczeń taki nie ma obowiązku zostawiania na zajęciach dodatkowych, co może obciążać dziecko i może obniżać jego zainteresowanie językiem. Nauczyciele starają się, aby zajęcia z nauczycielem wspomagającym nie kolidowały z ważnymi tematami, ale nie zawsze to się udaje. Porozumienie między nauczycielem prowadzącym a wspomagającym ułatwia to, że w irlandzkiej szkole podstawowej do szóstej klasy, czyli mniej więcej do 12. roku życia uczniów, wszystkie zajęcia prowadzi jeden nauczyciel.

ROLA RODZICÓW I DZIAŁAŃ DODATKOWYCH W PRZYSTOSOWYWANIU DO NOWEGO ŚRODOWISKA

Dzieci powinny podtrzymywać kontakt ze swoim krajem, z językiem i kulturą, ale jednocześnie należy je zachęcać do włączenia się w nową społeczność poprzez płynne mówienie w nowym języku i aktywne uczestnictwo w życiu szkolnej społeczności – takie treści można przeczytać w irlandzkiej podstawie programowej. Szkoły ET dbają o atmosferę wielojęzyczności i wielokulturowości w praktyce, organizując festiwale kulturowe czy językowe, zachęcając do wspólnej pracy nad projektami dotyczącymi np. obrzędów świątecznych w różnych krajach i religiach, problemów ekologicznych na różnych kontynentach.

¹⁰ W Internecie nauczyciele mogą znaleźć programy i gotowe pomoce oraz specjalne przewodniki przygotowane z myślą o ułatwieniu procesu inkluzji: *Toolkit for diversity in the primary and post primary school - Together towards inclusion*. <https://www.education.ie/en/Advanced-Search/?q=educate%20together>. Program dotyczący nauczycieli wspomagających: https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0015_2009.pdf. Strona dla nauczycieli poszukujących materiałów dla uczniów uczących się języka angielskiego jako drugiego – znajdują się tam też zaproszenia na szkolenia dla takich nauczycieli: http://ppds.pdst.ie/index.php?option=com_content&task=view&id=107&Itemid=134.

Dyrektor jednej ze szkół podkreślał, że niemały wpływ na stopień inkluzji i integracji emigrantów ze środowiskiem przyjmującym ma również podejście do własnej kultury nacji przybyłej w Irlandii, a zatem rodziców dzieci o specjalnych potrzebach językowych i kulturowych. Taką opinię wyraził na podstawie porównania strategii adaptacyjnych rodziców dzieci z Litwy i Polski. Ci pierwsi cechują się dbałością o swoją kulturę i kulturowanie swoich wartości we własnym języku bez większego zaangażowania w życie społeczności nowego kraju osiedlenia, tymczasem Polacy przejawiają duże zainteresowanie włączeniem do irlandzkiego społeczeństwa przy jednoczesnym zachowaniu kultury i języka narodowego, promując swoją kulturę wśród Irlandczyków. Opinię tę częściowo potwierdza wypowiedź rodzica polskiego pochodzenia: jedna z matek twierdzi, że po doświadczeniach nauki córek w irlandzkich szkołach, zarówno w ET, jak i w szkole katolickiej, uważa, że pełna inkluzja oraz integracja w dużym stopniu zależą od wsparcia rodziców i działań środowiska przyjmowanego w porozumieniu z przyjmującym. Ważne jest, aby wspierać dziecko nie tylko w szkole, lecz także poprzez pracę w domu i na zajęciach pozaszkolnych. Z rozmów przeprowadzonych z dyrektorami i nauczycielami wynika, że rodzice z doświadczeniem migracyjnym, przyjeżdżający do Irlandii z odmiennych kręgów kulturowych i wyznaniowych, chętniej i świadomie, jak się okazuje, wybierają szkoły ET – placówki, które w swoim etosie mają wpisana ideę wielokulturowości i wielowyznaniowości.

W Irlandii organizacje narodowe reprezentujące rodziców różnego pochodzenia wydały także przewodniki skupiające się na relacjach rodziców ze szkołą. Inną metodą komunikacji z rodzicami jest zatrudnianie tłumaczy. Nie jest to, co prawda, forma obowiązkowa i zalecana na szczeblu centralnym, zatem nie jest finansowana, ale praktykowana przez szkoły. Niektóre placówki zapewniają usługi translatorskie w ramach projektów mediacji kulturowych (Augustyniak 2013). Nauczyciele z kolei używają do kontaktowania się z rodzicami, platform komunikacyjnych które umożliwiają tłumaczenie komunikatów dotyczących

organizacji życia szkoły (np. ClassDojo). Szkoły nie obejmują programem adaptacyjnym rodziców. W sytuacji, kiedy rodzice nie mówią po angielsku, dyrektor wynajmuje tłumacza lub korzysta z pomocy innego zaprzyjaźnionego rodzica, który posługuje się dwoma językami. Zebrania z rodzicami odbywają się raz w roku, więc kontakt nauczyciela z rodzicami nie jest bardzo intensywny, choć w razie potrzeby nauczyciele oczywiście są do dyspozycji rodziców. Irlandia w ramach działań inkluzyjnych zapewnia wszystkim cudzoziemcom pomoc przy tłumaczeniach w urzędach (wielojęzyczne wersje dokumentów i formularzy).

Edukacja w sytuacji wielokulturowości niesie ze sobą poczucie lęku przed kontaktami z przedstawicielami odmiennych kultur przede wszystkim dla środowiska przyjmującego, które dotychczas było środowiskiem monokulturowym lub w którym przejawy odmiennej tożsamości były rugowane wszelkimi sposobami. Jeśli osiedleńcy prezentują się jako pełnowartościowi członkowie społeczności, wówczas zostają dostrzeżeni przez środowisko przyjmujące, tym samym przezwycięża się strach przed nieznanym – przykładem mogą być działania organizacji polonijnych na obczyźnie, które promują polską kulturę w kraju osiedlenia, pokazując przy tym swoją odmienność, ale też zaangażowanie w życie nowego środowiska. Zamykanie się społeczności i pielęgnowanie jedynie własnych tradycji, bez wychodzenia naprzeciw środowisku, w którym pracują i w którym uczą się dzieci, prowadzi do domysłów i utrwalania się stereotypów¹¹.

Tabela na kolejnej stronie prezentuje porównanie rozwiązań polskich i irlandzkich szkół wobec uczniów cudzoziemskich. Różnica między praktyką polską i irlandzką polega przede wszystkim na różnym stopniu świadomości nauczycieli i łatwości dostępu do narzędzi wspomagających pracę z uczniem, dla którego język kraju osiedlenia będzie językiem najpierw obcym, a następnie drugim. Istotną różnicę obserwujemy również w doborze kadry kształcącej i kwalifikacji innojęzyczności jako pewnego rodzaju dysfunkcji, którą w Irlandii zajmują się nauczyciele wspomagający.

11 Obecnie w Irlandii Polacy stanowią największą mniejszość narodową, zaraz po Anglikach. Za sukces stowarzyszenia PIEA należy uznać starania zakończone wprowadzeniem projektu pilotażowego nauczania języka polskiego jako odziedziczonego do irlandzkich szkół. Przedmiot przeznaczony jest tylko dla uczniów pochodzenia polskiego, odbywa się w czterech szkołach średnich na poziomie gimnazjum. W szkołach średnich przygotowujących do egzaminu maturalnego uczniowie mogą wybrać język polski jako przedmiot egzaminacyjny z listy przedmiotów dodatkowych. Szkoła nie prowadzi jednak zajęć przygotowujących do takiego egzaminu, uczeń uczy się we własnym zakresie. Może zwrócić się o pomoc do polskich szkół weekendowych lub nauczycieli prywatnych. Zmiana ta będzie miała ogromne znaczenie dla młodzieży polskiego pochodzenia, która niechętnie już uczęszcza na zajęcia z języka polskiego w ramach szkół sobotnich, woląc ten czas spędzać z kolegami. Język polski wpisany do programu przedmiotów szkolnych pozwoli podtrzymać i doskonalić kompetencje językowe uczniów polskiego pochodzenia, a także umożliwi np. Irlandczykom otrzymanie potwierdzenia znajomości języka polskiego jako obcego. Pełna treść wywiadu z Moniką Kostką – dyrektorką Polsko-Irlandzkiego Stowarzyszenia Edukacyjnego (PIEA): <http://biuropodrozywewnetrznej.com/wprowadzenie-jezyka-polskiego-do-podstawy-programowej-szkol-srednich-w-irlandii/>. Ponadto PIEA działa na rzecz inkluzji Polaków ze środowiskiem irlandzkim, organizując kursy języka polskiego dla osób dorosłych oraz zajęcia wspomagające adaptację w nowym miejscu osiedlenia. Więcej informacji o działalności stowarzyszenia: <http://www.arklowpolskaszkoła.org/index.html> oraz <http://wiadomoscirudzkie.pl/wiadomosci/rozrywka-i-kultura/irlandzki-sukces-rudzianki,7009> (dostęp 20.02.2018).

TABELA 1. Porównanie rozwiązań polskich i irlandzkich szkół wobec uczniów cudzoziemskich.

POLSKA	IRLANDIA
PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO PRACY Z UCZNIAMI CUDZOZIEMSKIMI	
NAUCZYCIELE nie mają obowiązku przygotowania się do pracy z uczniem cudzoziemskim. Na niektórych uczelniach można wybrać specjalność nauczanie języka polskiego jako obcego na wydziałach filologicznych.	NAUCZYCIELE o statusie mainstream nie mają specjalnego przygotowania na etapie studiów ani nie zajmują się uczeniem języka angielskiego jako obcego uczniów z doświadczeniem migracyjnym.
ROLA I ZADANIA NAUCZYCIELA WSPOMAGAJĄCEGO	
NAUCZYCIELE SKIEROWANI do pracy z uczniami mającymi specjalne potrzeby (dysfunkcje neurologiczne) zazwyczaj nie pracują z uczniami wymagającymi wsparcia językowego. Uczniów bez znajomości języka polskiego najczęściej kształci nauczyciel polonista lub neofilolog ¹² .	NAUCZYCIELE WSPOMAGAJĄCY uczą nie tylko języka angielskiego jako obcego, lecz także innych przedmiotów w ścisłym porozumieniu z nauczycielem prowadzącym klasę, zarówno uczniów z różnymi dysfunkcjami, jak i tych, którzy wymagają wsparcia językowego. Niektórzy nauczyciele wspomagający są wyspecjalizowani w nauczaniu języka angielskiego jako obcego.
PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA W PROWADZENIU ZAJĘĆ Z UCZNIAMI WYMAGAJĄCYMI WSPARCIA JĘZYKOWEGO	
NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO i innych przedmiotów ma charakter zajęć dodatkowych (5 godzin tygodniowo).	NAUCZYCIELE WSPOMAGAJĄCY towarzyszą uczniom podczas lekcji z różnych przedmiotów, czasem prowadzą oddzielne zajęcia.
METODY PRACY W KLASACH MIESZANYCH	
NAUCZYCIELE SAMODZIELNIE uzupełniają wiedzę w zależności od swoich potrzeb.	NAUCZYCIELE SĄ REGULARNIE ZAOPATRYWANI w materiały, które informują, jak wprowadzać w środowisko dziecko cudzoziemskie lub dziecko, dla którego język angielski nie jest językiem pierwszym.
ROLA RODZICÓW I DZIAŁAŃ DODATKOWYCH W PRZYSTOSOWYWANIU DO NOWEGO ŚRODOWISKA	
SZKOŁY OKAZJONALNIE organizują różne festiwale w celu poznania innej kultury, ale najczęściej tylko wtedy, kiedy w szkole pojawiają się cudzoziemcy. Rodzice poza rozmową z dyrektorem bądź innym nauczycielem nie są wspierani w sposób szczególny. Rzadko też obserwuje się wzmożoną działalność rodziców z doświadczeniem migracyjnym na rzecz integracji ze środowiskiem przyjmującym.	SZKOŁY ET dbają o atmosferę wielojęzyczności i wielokulturowości w praktyce: regularne festiwale kulturowe, językowe, zachęcające do wspólnej pracy. Irlandzka podstawa programowa wprost zakłada edukację włączającą uczniów z doświadczeniem migracyjnym. RODZICE KORZYSTAJĄ Z PLATFORM KOMUNIKACYJNYCH, które tłumaczą treści na ich języki – nauczyciel może obserwować, kto przeczytał i przetłumaczył te treści na swój język. Zakładanie przez rodziców--migrantów różnorodnych organizacji wspierających integrację własną i dzieci z nowym środowiskiem.

Edukacja włączająca to wyzwanie dla glottodydaktyki, a konkretnie dla nauczania języka polskiego jako drugiego. Oznacza ona poszukiwanie metod dydaktycznych i materiałów ułatwiających proces inkluzji oraz odpowiednie kształcenie kadry pedagogicznej. Jakie bowiem są szanse na inkluzję uczniów cudzoziemskich, którzy, uczęszczając do polskich szkół, nie mają pedagogów umiejących poprowadzić ich poprzez edukację włączającą ku integracji społecznej? Edukacja inkluzyjna zakłada kształtowanie postawy autentycznej akceptacji uczniów o specjalnych potrzebach jako równoprawnych uczestników szkolnej i nie tylko szkolnej codzienności oraz pełnowartościowych członków społeczności. Ponadto wymaga od edukatorów ciągłych poszukiwań i otwarcia na zmieniającą się wielokulturową rzeczywistość, gdyż dydaktyka monokulturowa nie jest już efektywna.

Omówione praktyki szkoły polskiej i irlandzkiej wobec uczniów cudzoziemskich pokazują, że spełniają się słowa

Zygmunta Baumana: *Europa prędzej czy później będzie musiała znaleźć sposób na wspólne istnienie wielokulturowych i wielonarodowych społeczeństw* (Bauman 2016, z recenzji na okładce), rzeczywistość potwierdza, że w jednych krajach wcześniej, a w innych później dokonuje się otwarcie na współistnienie w wielokulturowym świecie, a wszystko zaczyna się od podstawowej edukacji, czyli w szkole.

BIBLIOGRAFIA:

- Augustyniak J. (2013) *Polski uczeń w Irlandii*. Gdańsk: NOND.
- Bauman Z. (2016) *Obcy u naszych drzwi*. Warszawa: PWN.
- Borkowska A. (2016) Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka, W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.) *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW s. 101–123.
- Gębal P., Majcher-Legawiec U. (2016) W stronę inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nauczanie języka

12. Obowiązek zatrudnienia nauczyciela wspomagającego obejmuje szkoły, przedszkola i inne formy wychowania przedszkolnego. Pomoc nauczyciela, nauczyciel wspomagający lub asystent musi mieć przy tym kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej. [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 2015 r. poz. 1113)]. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (DzU z 2016 r. poz. 1453) nie zawiera opisu kwalifikacji kadry nauczycielskiej uczącej dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

polskiego jako drugiego w świetle rozwoju glottodydaktyki i glottopedagogiki międzykulturowej. W: A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, J. Nikitorowicz (red.) *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe KATEDRA, s. 188–213.

→ Hajduk-Gawron W. (w druku) Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego. W: *Postscriptum Polonistyczne. Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*.

→ Mikulska A. (2016) Dziecko chińskie w polskiej szkole. Studium przypadku M. W: R. Dębski, W.T. Miodunka (red.) *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadku*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 163–176.

→ Miodunka W.T. (2016) Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności. W: R. Dębski, W.T. Miodunka (red.) *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadku*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 49–88.

→ Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2016) Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.) *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 149–172.

→ Szybura A. (2016a) Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 112–117.

→ Szybura A. (2016b) Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 99–105.

DR WIOLETTA HAJDUK-GAWRON *Adiunkt w Katedrze Międzynarodowych Studiów Polskich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania naukowe: recepcja literatury polskiej w świecie, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, teoria adaptacji.*

Film w edukacji językowej i kulturowej obcokrajowców

DOROTA TOMCZUK

Edukacja językowa obcokrajowców powinna być ukierunkowana interkulturowo, co oznacza, że zajęcia, oprócz nauki języka, powinny uwzględniać również kulturę społeczności mówiącej danym językiem i służyć kształtowaniu określonych postaw i umiejętności. Realizacji tych celów sprzyja kształtowanie kompetencji audiowizualnych uczniów z wykorzystaniem mediów, szczególnie filmu.

W procesie nauczania języków obcych nauczyciele często włączają środki społecznego komunikowania, takie jak prasa, radio, telewizja i Internet, które są integralną częścią kultury masowej. Dotyczy to także edukacji językowej i kulturowej obcokrajowców w polskich szkołach. Kwestie kształcenia językowego i kulturoznawczego wiążą się z obecnością mediów w życiu uczniów. Edukacja tej grupy powinna przebiegać zgodnie z założeniami nurtu interkulturowego w dydaktyce języków obcych, czyli uwzględniać nierozdzielny związek procesu komunikacji z kulturą. Zajęcia spełniające to założenie nie tylko realizują cele kognitywne i są platformą przekazu informacji o kulturze języka docelowego, lecz także pomagają w kształtowaniu określonych postaw i rozwoju interkulturowych strategii i umiejętności, na przykład policentryzmu, dystansu wobec przyjmowanych ról, metakomunikacji (por. Mackiewicz 2014).

Film w edukacji językowej i kulturoznawczej

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreślano, że głównym celem wykorzystania materiałów audiowizualnych podczas zajęć jest nauczanie języka z uwzględnieniem jego naturalnej różnorodności, a także prezentacja kultury danego obszaru językowego (por. Wolak 2013). Do tego celu doskonale nadają się filmy, na których przykładzie można uczniom zademonstrować sposoby użycia języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych, oraz objaśnić realia życia w danym kraju i zainicjować dyskusję na temat rzeczywistych problemów. Odpowiednio dobrane materiały audiowizualne zwiększają motywację uczniów dzięki przyciągnięciu ich uwagi, zaciekawieniu ich określonymi tematami, a także przybliżeniu mentalności mieszkańców danego kraju.

Wykorzystanie polskich filmów w edukacji językowej i kulturoznawczej obcokrajowców daje nauczycielom ogromne możliwości dydaktyczne. Dzieło filmowe, będące często odbiciem życia kraju i jego mieszkańców, ukazujące tożsamość kulturową naszych czasów (ale i minionych epok), a przy tym łączące warstwę wizualną z werbalną, może być wykorzystane jako świetny materiał pomocniczy podczas zajęć z obcokrajowcami. Jak słusznie zauważa Jelonekiewicz (...) *żyjemy dziś w kulturze audiowizualnej i to ona w dużym stopniu kształtuje świadomość i wiedzę o otaczającym nas świecie. Filmy oraz projekcje multimedialne są wszechobecnymi formami przekazu informacji na wszystkich etapach i niemalże we wszystkich dziedzinach edukacji. Świadczy to o sile oddziaływania mediów na odbiorców. Potencjał oddziaływania filmu może być wszakże wykorzystany w komunikacji*

interkulturowej dla celów dydaktycznych. Film znakomicie przybliży odbiorcy kulturę i realia życia kraju, w którym dzieje się akcja. Bariery językową łatwo pokonać poprzez dodanie napisów, ale nawet bierne ośłuchiwanie się z językiem obcym ma znaczenie w procesie nauki języka obcego (Jelonkiewicz 2011:89).

Nauczanie języka polskiego jako obcego

Kwestia nauczania językowego obcokrajowców w polskich szkołach nie jest marginalna – pojawia się w nich coraz więcej osób ze słabą znajomością języka polskiego. Przykładem może być sytuacja w VI Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie¹. Wychodząc naprzeciw potrzebom rynku edukacyjnego, szkoła ta zaczęła przyjmować uczniów z wschodniej granicy – najczęściej Ukraińców o polskich korzeniach, a z czasem także Uzbeków i Tadżyków.

Podstawę prawną przyjmowania obcokrajowców do polskich szkół stanowi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Zgodnie z nim uczeń przybywający z zagranicy zostaje kwalifikowany do odpowiedniej klasy i przyjęty do publicznej szkoły na podstawie stosownych dokumentów, o ile dana placówka dysponuje odpowiednią liczbą wolnych miejsc. Przyjęcie ucznia zależy również od decyzji dyrektora danej placówki, a także od wyniku sprawdzianu wiedzy, uzdolnień, umiejętności, znajomości języka kandydata i rozmowy kwalifikacyjnej, która może być przeprowadzona w języku obcym.

Największym wyzwaniem dotyczącym obcokrajowców w szkołach – zwłaszcza w związku z koniecznością zdawania przez nich matury – jest nauczenie ich języka polskiego, a także możliwie szerokie zapoznanie z polską kulturą. Często okazuje się, że po przyjeździe do Polski, mimo stałego przebywania w polskojęzycznym środowisku, nowi uczniowie wykazują tendencję do spędzania czasu głównie w gronie rodaków, co powoduje że rzadziej używają języka polskiego w codziennych sytuacjach i słabiej integrują się z polskojęzycznymi rówieśnikami. W rozporządzeniu znajduje się też zapis dotyczący osób nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, zgodnie z którym organ prowadzący powinien zorganizować dodatkową bezpłatną naukę języka polskiego w szkole.

Istniejące regulacje prawne² pozwalają dostosować formę egzaminu maturalnego do możliwości cudzoziemców między innymi poprzez wydłużenie czasu jego trwania i umożliwienie korzystania ze słowników. Lepsze jednak byłoby doprowadzenie wszystkich uczniów do takiego poziomu znajomości języka polskiego, który umożliwiłby im pomyślne zaliczenie tego egzaminu. W gronie kadry pedagogicznej VI Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie pojawił się w związku z tym pomysł wykorzystania starannie dobranych polskich filmów podczas zajęć językowych dla obcokrajowców. Celem wprowadzenia tego rodzaju materiałów dydaktycznych było – oprócz edukowania językowego uczniów – zapoznanie ich z polską kulturą. Jak słusznie twierdzi Aleksandra Achtelek: *By obcokrajowiec mógł poprawnie funkcjonować w procesie kulturowego kontekstowania, musi posiadać rozbudowaną wiedzę z zakresu wartości obowiązujących w naszej kulturze. Wiedza ta powinna mu zostać w dużym stopniu przybliżona przez nauczyciela, ponieważ sam nie jest w stanie samodzielnie i poprawnie odczytywać faktów kultury (Achtelek 2005:214).*

Wykorzystywanie filmów w nauczaniu języków obcych wiąże się, co trzeba zaznaczyć, z pewnymi trudnościami wynikającymi choćby z tego, że nie są one produkowane pierwotnie dla celów dydaktycznych, nie zawierają więc żadnych uproszczeń językowych. Odbiór filmu w jego oryginalnej wersji może nie być łatwy, szczególnie jeśli odbiorcami są obcokrajowcy: dialogi narzucają określone tempo, konieczna jest także recepcja języka obcego na różnych płaszczyznach stylistycznych. Stąd uzasadniony jest postulat wykorzystywania filmów w nauczaniu języka obcego na poziomie przynajmniej średnio zaawansowanym (Kozłowski 1991:186).

Utrudnienia te warto jednak przezwyciężyć ze względu na korzyści, jakie daje zastosowanie tego typu narzędzi edukacyjnych – między innymi możliwość kształcenia zintegrowanych sprawności językowych, a także włączenie w naukę informacji o życiu społecznym i kulturalnym na danym obszarze językowym³.

Film jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych

Ustalenia badaczy analizujących wykorzystanie filmu jako pomocy dydaktycznej na lekcjach języka niemieckiego jako obcego (przydatne także w rozważaniach na

¹ Analizowany przypadek dotyczy wieloletnich doświadczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego w VI Liceum Ogólnokształcącym im. H. Kołłątaja w Lublinie. Wszelkie dane otrzymałam dzięki uprzejmości dyrekcji tej placówki.

² Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 9 września 2016 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2016/2017.

temat potrzeb edukacyjnych osób uczących się innych języków) dowodzą, że praca z filmem na lekcjach dotyczy najczęściej podnoszenia kompetencji komunikacyjnych uczniów (ważna recepcja wydarzeń na ekranie), a następnie konstruowania przez nich wypowiedzi pisemnych i ustnych na temat obejrzanego dzieła. Film daje jednak znacznie większe możliwości edukacyjne – jako wytwór kultury określonego kraju umożliwia nauczanie transkulturowe, a także kształcenie estetyczne i poszerzanie wiedzy o świecie (Bauernfeind, 2015:56–57). Medium filmowe daje nauczycielowi wiele możliwości rozwijania u uczniów podstawowych sprawności: czytania, pisania, słuchania i mówienia. W zależności od założonego celu filmy mogą być wykorzystywane na poziomie treści (jako wprowadzenie w dany temat lub poszerzenie omawianego bloku zagadnień), języka (jako element ćwiczeń), a także kulturowym (prezentacja informacji o danym kraju). W odniesieniu do tego ostatniego punktu warto dodać, że w filmach uchwycony jest (choć czasem artystycznie przetworzony) obraz społeczeństwa. Ulice, budynki, wnętrza oraz aktywność ludzi w codziennych sytuacjach są niejako „mimoходом” nośnikami wiedzy kulturoznawczej, pobudzającymi wyobraźnię widzów. Uczniowie, oglądając film, mogą podejrzeć obce im społeczeństwo, a jednocześnie uczestniczyć w jego życiu poprzez „wcielenie” się w osoby z innej kultury (Bakalarz-Zakos 2015:192).

Wykorzystanie polskich filmów podczas zajęć językowych dla obcokrajowców wymaga starannego doboru materiału. Oprócz selekcji scen filmowych do ćwiczeń językowych lub rozwijania kompetencji komunikacyjnych uczniów (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych) równie ważne jest, żeby wykorzystać materiał audiowizualny do poszerzenia wiedzy słuchaczy o Polsce. Takie podejście umożliwia zmotywowanie uczniów do nauki języka oraz zainteresowanie ich filmem polskim (czy szerzej – polską kulturą). Bez wątpienia (...) *film jako tekst kultury spełnia ważną rolę edukacyjną na zajęciach z cudzoziemcami. Żyjemy w cywilizacji audiowizualnej i ta forma przekazu informacji oraz treści kulturowych staje się najpopularniejsza i najskuteczniejsza* (Jelonkiewicz 2011:87). Przy wyborze konkretnych filmów pomocne mogą być specjalistyczne opracowania, zawierające katalogi dzieł, które powinny się znaleźć w programach edukacji filmowej skierowanej do cudzoziemców (np. Tambor 2012), prezentujące filmy sklasyfikowane według różnych kategorii, (np. ze względu na twórcę, aktorów, tematykę

[np. Jaszczuk 2018]). W tego typu publikacjach nauczyciele mogą znaleźć odniesienia do literatury (filmowe adaptacje dzieł literackich), języka i realiów kulturowych, ułatwiające nie tylko interpretację dzieł, lecz także ich dobór na zajęcia.

Jednym z filmów, który może być wykorzystany podczas zajęć, jest „Kingsajz” w reżyserii Juliusza Machulskiego, komedia z roku 1987, w której reżyser „*pod płaszczykiem*” humoru tworzy mądre metafory otaczającej nas rzeczywistości, dzięki czemu stają się one ważnym głosem w kulturze, zwracającym uwagę na problemy współczesnego świata (Jaszczuk 2018).

Tytuł filmu (ang. *king size* – królewski rozmiar) nawiązuje do kluczowego dla fabuły eliksiru, pozwalającego krasnoludkom zyskać rozmiary człowieka, zamieszkać w naszym świecie i korzystać nie tylko z dostępnych atrakcji, lecz także z wolności, której brakuje w rodzimej Szwajcarii. Atutami filmu są zarówno staranna selekcja wydarzeń, dzięki której widz utrzymywany jest w ciągłym napięciu, jak i montaż, wprowadzający odbiorcę w rolę bezpośredniego świadka wydarzeń. Wiarygodna psychologicznie konstrukcja postaci sprzyja zaś identyfikowaniu się z nimi (por. Jaszczuk 2018). Wszystko to sprawia, że uczniowie mogą łatwo śledzić rozwój fabuły, a po zakończonym seansie, dzięki pytaniom pomocniczym (sprawdzającym lub uzupełniającym) i analizie charakterystyki bohaterów, podjąć dyskusję na tematy dodatkowe (np. portret społeczeństwa PRL czy wizja państwa totalitarnego na przykładzie Szwajcarii). Prowadzący zajęcia może zaproponować także analizę i interpretację zakończenia filmu, poddać pod dyskusję wykorzystane metafory – możliwości jest wiele, a ich wykorzystanie zależy wyłącznie od zainteresowań uczniów i inwencji nauczyciela. Ten ostatni może skorzystać z bogatych profesjonalnych materiałów dydaktycznych i inspirujących pomysłów, dostępnych zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w Internecie. Warto podjąć ten wysiłek, bo – jak pokazuje praktyka – wykorzystanie filmów na lekcjach dla obcokrajowców może być nie tylko elementem kształcenia językowego, lecz także podstawą szerszej edukacji audiowizualnej i kulturowej.

BIBLIOGRAFIA:

- Achteлик, A. (2005) Nauczanie kultury polskiej wobec problematyki aksjologicznej. W: Garncarek P. (red.) (2005) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*. Warszawa, 210–220.

3 O korzyściach płynących z wykorzystywania filmów na zajęciach z języka obcego oraz o roli wiedzy o kulturze w edukacji językowej autorka pisała wielokrotnie, także na łamach „Języków Obcych w Szkole”.

- Bakalarz-Zakos, A. (2015) „Bilder im Kopf verändern” – Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer Filme am Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Indien. W: Welke T. / Faistauer R. (red.) (2015) Film im DaF / DaZ-Unterricht. Wien: Praesens Verlag, 192–204.
- Bauernfeind, V. (2015) Lernen mit Film: eine Frage der Einstellung? W: Welke, T. / Faistauer, R. (red.) (2015) Film im DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Praesens Verlag, 54–65.
- Jaszczyk, J. (2018) Polskie kino gatunkowe na przykładzie „Kingsajz” (1987) Juliusza Machulskiego. [edukacjafilmowa.pl] [data dostępu 07.04.2018].
- Jelonkiewicz, M. (2011) Scenariusze i listy dialogowe „Dekalogu” Krzysztofa Kieślowskiego jako teksty kultury na zajęciach z cudzoziemcami. W: *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 18, 87–97.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mackiewicz, M. (2014) Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 88–96.
- Tambor, A. (2012) Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien. Katowice: Gnome.
- Tomczuk, D. (2013) Film jako kontekst dzieła literackiego w dydaktyce nauczania literatury. W: *Orbis Linguarum*, t. 39, 317–324.
- Tomczuk, D. (2017) Lekcja języka obcego jako seans w starym kinie a kształcenie kulturoznawcze. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 42–47.
- Tomczuk, D. (2012) Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 31–36.
- Wolak, A. (2013) Media audiowizualne na lekcji języka obcego na przykładzie reportażu telewizyjnego. W: *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20, 293–301.

NETOGRAFIA:

- www.edukacjafilmowa.pl [dostęp: 07.04.2018].
- www.filmpolski.pl [dostęp: 07.04.2018].
- www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-dzieci-zza-bugu-chcasi-uczyc-w-polsce-stac-na-to-nielicznych,1032122 [dostęp: 20.03.2018].

DR HAB. DOROTA TOMCZUK Adiunkt w Katedrze Kultury Kra-
jów Niemieckojęzycznych w Instytucie Filologii Germańskiej Katolickiego
Uniwersytetu Lubelskiego. W kręgu jej zainteresowań badawczych, obok
badań nad kierunkami rozwoju teatru współczesnego, znajduje się refleksja
nad gatunkami filmowymi oraz nurtami rozwoju prasy i radia. Interesują ją
także adaptacje filmowe jako szczególny przypadek związków filmu i lite-
ratury, kontekst kulturowy kina oraz zagadnienia związane z dydaktyzacją
sztuk audiowizualnych.

O trudnościach związanych z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego przez cudzoziemców

MICHALINA RITTNER

W artykule przedstawiono niektóre trudności o charakterze językowym związane z uczeniem się słownictwa specjalistycznego. Znajdują się wśród nich: niezrozumienie czytanego tekstu, problemy z opanowaniem leksyki pochodzącej z języków innych niż polski, błędy interferencyjne.

Jak zauważają w swojej monografii Bronisława Ligara i Wojciech Szupelak (2012:19), język (polski) w swoim wariantcie specjalistycznym jest wyzwaniem nie tylko dla kursantów, lecz także dla nauczycieli. Skoro jego nauczanie niesie ze sobą różne trudności, nie dziwi, że napotyka je także studenci cudzoziemcy.

Typy trudności związanych z uczeniem się leksyki specjalistycznej

W przypadku słownictwa fachowego, najbardziej odróżniającego język specjalistyczny od ogólnego (Ligara i Szupelak 2012:33), można mówić o podstawowych trudnościach trójakiego rodzaju. Znajdują się wśród nich te o charakterze językowym, mające źródło w niewystarczającym opanowaniu języka obcego i ojczystego, specjalistyczne, dotyczące opanowania danej dziedziny wiedzy, oraz metodyczne – odnoszące się do strategii i technik uczenia się, ponadto do niewłaściwego przekazu treści fachowych (Kic-Drgas 2015:19).

Niniejszy tekst poświęcony jest trudnościom natury językowej pojawiającym się podczas specjalistycznego kształcenia obcokrajowców przygotowujących się w trakcie rocznego kursu do podjęcia studiów w języku polskim. Zostaną one omówione na przykładzie zajęć ze słownictwa architektonicznego i z zakresu historii sztuki realizowanych na poziomach biegłości językowej B i C, czyli średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Są to zajęcia, które autorka artykułu od czterech lat prowadzi w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej (por. Gałat, Rittner 2016; Rittner 2017).

Zajęcia specjalistyczne ze słownictwa architektonicznego i ze słownictwa z dziedziny historii sztuki

Edukacja w zakresie leksyki architektonicznej i z dziedziny historii sztuki trwa dwa semestry, zajęcia odbywają się zwykle dwa razy w tygodniu, każdorazowo w wymiarze 90 minut. Studenci zobligowani do uczęszczania na wymienione przedmioty po ukończeniu kursu przygotowawczego rozpoczynają kształcenie na politechnice (w przypadku osób uczących się leksyki architektonicznej) lub uczelni artystycznej (w przypadku osób uczących

się słownictwa z historii sztuki). Najczęściej podejmują oni studia pierwszego stopnia, dużo rzadziej magisterskie czy doktoranckie. Większość uczących się to Słowianie. Jako źródło tekstów dotyczących danej dziedziny wiedzy wykorzystywane są dwa podręczniki przeznaczone dla polskich uczniów. Są to *Zarys historii architektury* Wandy Bogusz (podręcznik dla technikum) oraz dwuczęściowa praca *Sztuka i czas* Barbary Osińskiej (podręcznik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu artystycznym).

Niewystarczająca znajomość języka ogólnego

Aby rozpocząć kształcenie specjalistyczne w grupie B/C, uczestnicy kursu przygotowawczego muszą zostać przydzieleni, na podstawie testu plasującego, do grupy uczącej się języka polskiego ogólnego na poziomie B1 lub wyższym¹. Jeśli zgodzić się z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* co do tego, że proces nauczania/uczenia się języka fachowego powinien zachodzić na wyższych poziomach językowych, tj. B2, C1, C2 (ESOKJ:31–32), to należałoby stwierdzić, że reprezentując dość niski jeszcze stopień biegłości językowej, rozwijając swoją kompetencję językową, niektórzy kursanci muszą przystąpić do nauki specjalistycznej polszczyzny wyposażeni w niewystarczające do tego celu narzędzie². Trzeba również podkreślić, że najczęściej jest to nauka rzeczy zupełnie dla nich nowych³. Nie ułatwia jej także to, że studenci przydzieleni do danej grupy zaawansowania różnią się między sobą stopniem opanowania języka w obrębie tego samego poziomu. Jak więc widać, kształcenie specjalistyczne prowadzone jest w grupach wielopoziomowych (Lipińska 2015:35–36).

Z jednej strony przyczynę trudności językowych związanych z uczeniem się słownictwa fachowego stanowi zatem niedostateczne opanowanie języka polskiego

ogólnego, z drugiej jednak należy pamiętać, iż *nawet mimo bardzo dobrej znajomości języka zrozumienie tekstu fachowego może się okazać całkowicie niemożliwe* (Kubiak 2004:29). Być może bardziej zasadne jest więc stwierdzenie, że trudności powstają tam, gdzie zbyt mała znajomość języka spotyka się z pewną specyfiką czytanych tekstów⁴. Realizują one naukową/popularnonaukową/dydaktyczną (Nocoń 2013:111) odmianę języka i wykorzystują nie tylko specjalistyczną terminologię, lecz także rzeczowniki abstrakcyjne (Nocoń 2013:124). Abstrakcyjność z kolei uznaje się za jeden z czynników wpływających na wyższy stopień trudności słów (Laufer 1990, za Seretny 2015:117; zob. też Seretny 2016a). Praktyka lektorska zdaje się to potwierdzać: teksty dotyczące architektury, zawierające wyrazy, których znaczenie daje się zademonstrować za pomocą ilustracji⁵, zwykle nie nastroją tyłu trudności w zrozumieniu co te traktujące o innych dziedzinach sztuki. Podobnie studenci w większości nie mają kłopotów z fragmentami mówiącymi o technikach malarskich, zapewne dlatego, że wykorzystują one więcej leksyki konkretnej. Biorąc pod uwagę częstą nieprecyzyjność i nieskuteczność objaśniania wyrazów abstrakcyjnych w języku nauczonym (Dunin-Dudkowska 2016:102), rozważyć należałoby tłumaczenie niektórych słów o takim właśnie charakterze na język ojczysty studentów, zwłaszcza że zdecydowana większość z nich, ze względu na swoje pochodzenie (Ukraina, Białoruś), biegle lub bardzo dobrze włada językiem rosyjskim. Dawałoby to możliwość przyspieszenia procesu kształcenia specjalistycznego, chociaż nie ulega wątpliwości, że w przypadku słownictwa niekonkretnego istotną rolę odgrywają również kompetencje intelektualne uczących się, ich zdolność do przejścia na pewien poziom abstrakcji⁶.

1 Warto dodać, że grupy rozpoczynające naukę na poziomie zaawansowanym C1 czy C2 są rzadkie, zwykle na stu kilkudziesięciu studentów jest to tylko jedna grupa, czasem dwie.

2 Por. M. Sowa (2017:15): (...) naukę języka specjalistycznego można z powodzeniem rozpocząć już na tzw. poziomie zero, bez konieczności uprzedniego opanowania przez uczącego się elementów języka ogólnego.

3 Sytuacja nauczania/uczenia się jest tutaj zbliżona do tej, w której daje się wykorzystać założenia CLIL – nauczania treści innych przedmiotów za pomocą języka obcego (Kołodziejska 2005:61; zob. też Kubiak 2005:22–23) – w jego początkowej formie. Chodziło będzie zatem o koncepcję opierającą się na traktowaniu nauczanego języka obcego jako (naturalnego) narzędzia do odkrywania/poznajania NOWEJ wiedzy z różnych przedmiotów (Kołodziejska 2005:60), uczenie najbardziej podstawowych elementów różnych przedmiotów przez medium języka obcego (Kołodziejska 2005:70).

4 Autorka jest świadoma nazbyt ogólnikowego charakteru powyższego stwierdzenia. Jednocześnie jest przekonana, że teksty dotyczące historii sztuki mają pewne cechy odróżniające je od tekstów naukowych, tekstów z innych dziedzin nauki. Ze względu jednak na brak odpowiednich analiz, przede wszystkim językowych, trudno tutaj wskazać konkretne ich wyróżniki. Podstawowe wydaje się pytanie o istnienie języka/stylu historii sztuki, co stanowi zagadnienie językoznawcze. Ścisłej rzecz ujmując, należałoby udzielić odpowiedzi na pytanie, czy „język/styl historii sztuki” jest językiem/stylem naukowym, za pomocą którego opisuje się historię sztuki, czy raczej odrębnym językiem/stylem. Bez przeprowadzenia wcześniejszych odpowiednich analiz jakiegokolwiek spostrzeżenia dotyczące charakteru „języka/stylu historii sztuki” są mniej lub bardziej zasadnymi, ale jednak przypuszczeniami.

5 Por. przykładowo: *W miejscach, gdzie skupiały się ukośne oddziaływania sklepień, ściany wzmocniano lizenami* (ilustr. 3-2a), czyli płaskimi pilastrami bez głowic i baz, lub masywnymi przyporami (ilustr. 3-2b). *Sklepienie kolebkowe otrzymało gurty* (ilustr. 3-3), czyli łęki rozmieszczone w pewnych odstępach, oparte na wspornikach lub słupkach – smukłych i wąskich kolumnkach przysięciennych (Bogusz 2013:56). Wytłuszczone przeze mnie słowa opatrzone są w podręczniku odpowiednim rysunkiem. Wyrazy podkreślone to formy, które powinny być studentom znane z wcześniejszych lekcji. Należy zwrócić uwagę na to, że w przywołanym fragmencie pojawiają się także wyjaśnienia nowych słów nazywających poszczególne elementy architektoniczne typowe dla stylu romańskiego.

Niezrozumienie czytanego tekstu

Niewystarczająca znajomość języka ogólnego, specyficzny charakter języka specjalistycznego, wreszcie konieczność opanowania zagadnień niekiedy całkowicie nieznanymi uczącemu się wpływają na pojawienie się kłopotów ze zrozumieniem tekstu⁷ czytanego na zajęciach⁸. Niezrozumienie tekstu oznacza tutaj niezrozumienie jego głównych myśli, intencji autora, związków zachodzących między elementami tekstu, choć poszczególne fragmenty, słowa czy wyrażenia mogą być przy tym zrozumiałe. Trudności przysparzają więc interpretacja tekstu (Chodkiewicz 1986, za: Seretny i Lipińska 2005:189), rozumienie globalne i selektywne, nie zaś szczegółowe (Seretny i Lipińska 2005:201–202). Na opisywaną sytuację daje się także spojrzeć, wykorzystując pojęcie kompetencji tekstowej⁹, niedostatecznie jeszcze rozwiniętej¹⁰. Beata Grochala (2013:306) rozumie ją jako *pewien element kompetencji komunikacyjnej, a dokładniej jej aspekt pragmatyczny związany z tworzeniem i percepcją tekstów*.

Kłopoty ze zrozumieniem tekstu mogą stanowić konsekwencję niewystarczającej znajomości języka ogólnego. W takim przypadku należałoby tak zreorganizować kurs przygotowawczy, aby kształcenie specjalistyczne odbywało się tylko w drugim semestrze, to znaczy wtedy, kiedy opanowanie języka przez uczących się jest lepsze (rozwiązanie to funkcjonuje w MCK PK na poziomie początkującym, czyli na poziomie A). Niewątpliwie jednak oznaczałoby to duże obciążenie zajęciami zarówno studentów, jak

i prowadzących, wymagałoby ponadto odpowiedniego zaplecza typu sale lekcyjne itp. Istotniejsze wydaje się natomiast to, że ci uczący się, którzy w momencie rozpoczęcia kursu opanowali język na poziomie wystarczającym do studiowania przedmiotów specjalistycznych, pozostawieni byliby bez tychże zajęć. Ciężar poradzenia sobie z niedostateczną znajomością języka ogólnego przez kursantów musi zatem spocząć na nauczycielu.

Z całą pewnością czytany tekst powinien reprezentować poziom trudności nieco wyższy niż stopień biegłości językowej osiągnięty przez uczących się (zasada Krashena)¹¹. W odniesieniu do kursu przygotowującego do rozpoczęcia nauki na uczelni wyższej niekorzystna byłaby także sytuacja, w której uczący się styka się na zajęciach z tekstem znacznie odbiegającym kształtem językowym od tego, co wkrótce zobaczy na studiach, a więc od tekstu pisanego zazwyczaj stylem naukowym czy popularnonaukowym. Na zajęciach specjalistycznych należałoby zatem wykorzystywać teksty oryginalne, w założeniu nieprzeznaczone dla cudzoziemców, bądź w niewielkim stopniu adaptowane w zależności od poziomu językowego danej grupy, mając jednocześnie świadomość zalet, jakie ma czytanie tekstów uproszczonych czy materiałów przeznaczonych do czytania ekstensywnego (czytanek) (Seretny 2014:12)¹².

Niemodyfikowanym lub w nieznacznym stopniu modyfikowanym tekstem fachowym powinny towarzyszyć wyjaśnienia słów trudnych, a nie zawsze

6 Warto w tym miejscu dodać, że studenci kursu przygotowawczego to w zdecydowanej większości osoby w wieku 17–18 lat. Na opanowywanie przez nich słownictwa abstrakcyjnego może zatem wpływać niezakończony jeszcze, jak nazywa je Jean Piaget, stadium operacji formalnych, (...) które zaczyna się zwykle w wieku około 12 lat, a kończy w wieku 16 lat lub później (...) (Wadsworth 1998:157). Trzeba jednak pamiętać o tym, że dorastający człowiek z rozwiniętymi w pełni operacjami formalnymi ma już zazwyczaj strukturalne wyposażenie poznawcze, które pozwala mu myśleć „tak, jak” myślą dorośli. Nie znaczy to, że w każdym przypadku myślenie młodej osoby, która opanowała rozumowanie formalne, musi koniecznie być „tak dobre” jak myślenie dorosłych. (...) Jest to jedynie sygnał, że osiągnięty został potencjał (Wadsworth 1998:131).

7 Jak stwierdza B. Kubiak, pojęcie „rozumienie tekstu” jest używane w różny sposób. Najczęściej utożsamia się je z wytworzeniem logicznych powiązań między zawartymi w tekście informacjami oraz między nimi i informacjami posiadanymi już przez czytelnika czy słuchacza. W tym ujęciu rozumienie tekstów fachowych może być trudniejsze lub łatwiejsze od rozumienia tekstów ogólnych (Kubiak 2004:29). Na temat czynników wpływających na zrozumiałość tekstu zob. Kubiak 2004:33.

8 Nauczanie specjalistyczne jest bowiem zorganizowane wokół tekstu (jego czytania, komentowania, wyjaśniania). Przypisanie tekstowi takiej roli wynika z przekonania, że czytanie w bardzo dużym stopniu przyczynia się do zwiększania zasobu leksykalnego osoby uczącej się (Seretny i Lipińska 2005:188), a taki właśnie jest cel zajęć – słownikowe, specjalistyczne przygotowanie uczącego się do studiowania.

9 Na ten temat zob. też Zajac 2005.

10 Trzeba jednak zauważyć, że [w]yraźna jest zależność pomiędzy umiejętnością czytania w języku ojczystym i obcym. Osoby słabo czytające w języku ojczystym czytają również słabo w języku obcym, podczas gdy osoby dobrze czytające w języku ojczystym najczęściej nie mają trudności z czytaniem w języku obcym (Nijakowska 2009:42).

11 W literaturze glottodydaktycznej spotkać można również koncepcję „i + 10”: (...) poziom materiałów oznaczony jako „i + 10” to poziom materiałów autentycznych, który pomimo że pod względem poziomu językowego nominalnie przewyższa znacznie poziom językowy uczących się, jest dostępny poznawczo studentom dzięki stosowaniu przez nich odpowiednich strategii komunikacyjnych, takich jak dorozumienie kontekstowe, testowanie hipotez dotyczących znaczenia i dzięki korzystaniu w analizie tekstu z rozumienia globalnego (Ligara i Szupelak 2012:125).

12 Wybór podręczników przeznaczonych dla uczniów szkół średnich (zob. wcześniej) narusza w pewnym stopniu zasadę wykorzystywania tekstów możliwie jak najbardziej przypominających teksty czytane przez studentów kierunków architektonicznych czy artystycznych, podyktowany jest jednak kilkoma względami. Przede wszystkim dużą rolę odgrywa tutaj wielopoziomowość grup – dla studentów mniej zaawansowanych językowo tekst akademicki reprezentuje zbyt duży stopień trudności, nierzadko nie tylko językowej, lecz także pojęciowej. Można sądzić, że po rocznych zajęciach specjalistycznych uczący się będzie w stanie samodzielnie pokonać różnicę dzielącą teksty bardziej popularnonaukowe (podręcznik dla szkół średnich) od tekstów czysto naukowych. Istotne jest ponadto to, że literatura przedmiotu obowiązująca na poszczególnych kierunkach i uczelniach jest bardzo bogata, trudno zatem wybrać takie teksty, które przydadzą się wszystkim uczestnikom kursu przygotowawczego, wybierającym przecież różne kierunki architektoniczne czy artystyczne. Książki skierowane do uczniów szkół średnich nie są tak liczne, łatwiej więc o wybranie którejś z nich, co więcej są one skromniejsze objętościowo i zwykle całościowo prezentują najważniejsze zagadnienia z dziedziny architektury czy historii sztuki. W przypadku specjalistycznego kształcenia cudzoziemców, w większości średnio zaawansowanych, można je zatem uznać za praktyczniejsze.

potrzebnych w kształceniu specjalistycznym, chociażby w postaci glos. Istotny jest ponadto dobór lub samodzielne opracowanie ćwiczeń. Część z nich powinny stanowić te, które będą mogły zostać wykonane przez wszystkich studentów, także tych słabszych, część zaś – trudniejsze, przeznaczone do pracy w domu lub pracy indywidualnej na zajęciach dla osób bardziej zaawansowanych¹³. Nauczanie miałyby więc charakter dwutorowy, możliwe zindywidualizowany.

Nieodłączną część nauczania/uczenia się języka specjalistycznego musi stanowić wykorzystywanie technik ułatwiających rozumienie tekstu fachowego (Kubiak 2004:29). Glottodydaktycy zauważają jednak często, że nie istnieje odrębny zbiór metod służących tylko do nauczania języka fachowego (Łuczak-Łomża 2000:38). Oznacza to, że w nauczaniu/uczeniu się czytania tekstu specjalistycznego ze zrozumieniem mogą być używane te metody czy techniki, które znane są z metodyki nauczania języka ogólnego¹⁴. Wydaje się, że ze względu na trudności, które pojawiają się w związku z czytaniem tekstu na zajęciach ze słownictwa architektonicznego i z zakresu historii sztuki, za szczególnie przydatne trzeba uznać: wyszukiwanie słów kluczowych, konstruowanie zdań streszczających najważniejsze myśli tekstu, parafrazowanie jego fragmentów, układanie w kolejności pomieszanych akapitów, nadawanie tytułów/śródtytułów (Seretny i Lipińska 2005:201–203). Istotną rolę powinny odgrywać wszelkie działania polegające na różnego rodzaju przekształcaniu tekstu, działania o charakterze mediacyjnym, warto by także uwzględnić tłumaczenie (Lipińska i Seretny 2016:32), zwłaszcza w sytuacji, w której pozwala na to struktura grupy, czyli jej jednorodność językowa, oraz znajomość języka, na który miałyby być dokonywany przekład, przez osobę prowadzącą zajęcia.

Mówiąc o trudnościach związanych z czytaniem tekstu ze zrozumieniem, trzeba wspomnieć o fragmentach wypowiedzi artystów tłumaczonych z oryginału na język polski, zwykle pisanych polszczyzną mającą oddać język starszy, zawierających słowa, które wyszły już z użycia. Fragmenty te są zazwyczaj niewielkie i nie stanowią węzłowej części tekstów. Mogą one zostać usunięte lub pominięte w czasie lektury, możliwe jest jednak ich wykorzystanie jako materiału do ćwiczeń polegających na uwspółcześnianiu języka (Seretny 2016b:132).

Słownictwo pochodzące z języków obcych

W grupie trudności o charakterze językowym znajdują się również te, które pojawiają się w trakcie nauki języka polskiego ogólnego, są jednak bardziej widoczne na zajęciach z leksyki architektonicznej czy tej z zakresu historii sztuki. Chodzi mianowicie o obcojęzyczne nazwiska i nazwy geograficzne – trudno „zapamiętywalne”, sprawiające kłopoty w wymowie, odmianie, a także zapisie (przykładowo: Verrocchio, Mantegna, Bruegel; Amiens, Beauvais, Chartres). Nie tyle trudność, ile raczej zaskoczenie stanowią też niejednokrotnie dla studentów „polskie wersje” nazwisk i nazw geograficznych: Michał Anioł (wł., ang., niem. Michelangelo, franc. Michel-Ange, ros. Микеланджело), Włochy (wł. Italia, ang. Italy, niem. Italien, franc. Italie, ros. Италия), Niemcy (niem. Deutschland, wł. Germania, ang. Germany, franc. Allemagne, ros. Германия), Rzym (wł. Roma, ang. Rome, niem. Rom, franc. Rome, ros. Рим), Monachium (niem. München, wł. Monaco di Baviera, ang., franc. Munich, ros. Мюнхен) czy Mediolan (wł. Milano, ang., franc. Milan, niem. Mailand, ros. Милан), odbiegające od brzmienia i zapisu, które mogą być znane kursantom z języka ojczystego bądź innych niż polski języków, których uczyli się oni wcześniej.

Do tej samej kategorii zaliczyć należy terminy zaczerpnięte z innych języków, a funkcjonujące w języku polskim dotyczącym architektury czy historii sztuki: *cumpluvium*, *cubiculum*, *piano nobile*, *sgraffito*, *sfumato*, *panneau*, ponadto nazwy stylów lub okresów w architekturze/sztuce: styl *flamboyant*, *Decorated Style*, *quattrocento*, *cinquecento*, *art nouveau*, *Jugendstil*, wreszcie niektóre dzieła/obiekty architektoniczne znane prawie wyłącznie w postaci obcojęzycznej: Hagia Sophia, kościół Germigny-des-Prés, kościół Santa Maria delle Grazie, Scala Regia, kościół Il Gesù. Dla uczących się kłopotliwa jest wreszcie obecność wtrętów-cytatów o charakterze książkowym, erudycyjnym, typu *gros*, *par excellence*, *quasi*, *sic*, *sui generis*.

Wyrazy pojawiające się w czytanych tekstach pochodzą z różnych języków, głównie z włoskiego i francuskiego, niekiedy z łaciny, rzadziej z angielskiego i niemieckiego. Kłopotem nie są jednak tylko, jak zauważono wyżej, wymowa, zapis, odmiana czy użycie (wkomponowanie wyrazu w zdanie, uwzględnienie jego nacechowania stylowego), ale sama niechęć do opanowania słów, które z punktu widzenia uczących się z nieznanego powodu

13 Przykłady ćwiczeń, które mogą zostać wykorzystane w tzw. synchronicznym kształceniu językowym, podaje Ewa Lipińska 2015:39–47.

14 Należy zgodzić się z tym, że w nauczaniu języka fachowego powinno się brać pod uwagę możliwość użycia innych metod czy technik niż te znane z nauczania języka ogólnego (Kubiak 2006:27). Za najlepsze rozwiązania metodyczne trzeba bowiem uznać te, które okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym (ESOKJ:124).

znalazły się w języku polskim i dodatkowo muszą zostać przyswojone (przez medium, jakim jest język polski). To też tak naprawdę stanowi główną trudność¹⁵. Rozwiązaniem powinno być pogłębianie świadomości językowej, kształtowanie racjonalistycznej postawy (Markowski 2008:140) nie tylko wobec swojego języka ojczystego, lecz także języka nauczanego. Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób można to osiągnąć, wykracza poza zaproponowanie konkretnych strategii czy ćwiczeń, stąd wątek ten został pominięty w niniejszym artykule.

Trudności o charakterze interferencyjnym

Wśród trudności o charakterze językowym znajdują się również te, których przyczyną jest interferencja z języków ojczystych uczących się. Studenci uczęszczający na zajęcia ze słownictwa architektonicznego i z zakresu historii sztuki to głównie Słowianie władający jako językiem pierwszym ukraińskim lub rosyjskim. Najbardziej widoczne błędy, wynikające z zachodzącego procesu transferu negatywnego, dotyczą kategorii męskoosobowości oraz zwrotności i rekcji czasownika. Rzeczownikom rodzaju nijakiego zakończonym na *-um* (*muzeum, epitafium*) przypisywany jest rodzaj męski. Zdarza się oczywiście błędne przypisanie rodzaju także innym wyrazom: *ta freska, ten twarz*¹⁶. Osobno należy wspomnieć o kalkach językowych – *skulptury* (rzeźby) są *wypełnione* (zrobione, wykonane) z marmuru, a osoby czy przedmioty *zobrazone* (pokazane, przedstawione) na płótnach.

Przywołane wyżej błędy o charakterze interferencyjnym trudno uznać za właściwe tylko dla kształcenia specjalistycznego, pojawiają się one także w czasie nauki ogólnego języka polskiego. Praca nad ich wyeliminowaniem, jak się wydaje, powinna dokonywać się w czasie zajęć zarówno z języka ogólnego, jak i specjalistycznego, jednak w tym ostatnim przypadku należy skupić się przede wszystkim na kalkach językowych, ich pojawienie się w komunikacji specjalistycznej może bowiem znacznie utrudnić lub wręcz uniemożliwić polskiemu odbiorcy zrozumienie wypowiedzi. Dostrzeżenie i eliminowanie kalk słów fachowych to zadanie do wykonania na zajęciach specjalistycznych, nie zaś ogólnych, stąd konieczność zwrócenia na to szczególnej uwagi. Ze względu na to, że błędy będące rezultatem interferencji są trwałe i trudne

do wyeliminowania, typowe zaś ćwiczenia leksykalne nie zawsze są wystarczające, za przydatne trzeba tutaj uznać posłużenie się klasycznym tłumaczeniem z języka ojczystego na nauczany. Zmusza ono uczących się do precyzyjnego posługiwania się językiem, zmierzania się z konkretnymi trudnościami, uniemożliwia zastosowanie strategii uniku (Rabiej 2016:67). Jednakże jego wykorzystanie zakłada znajomość danego języka przez lektora, co w przypadku pracy z grupami niejednorodnymi językowo często bywa niemożliwe. Co więcej, w odniesieniu do zajęć, których w czasie skupia się przede wszystkim na pracy z polskim tekstem, oznacza poświęcenie ich osobnej części właśnie tłumaczeniu bądź konieczność posłużenia się nim w formie pracy domowej.

Interpretacja dzieła sztuki

Kończąc rozważania na temat trudności związanych z przyswajaniem przez cudzoziemców słownictwa specjalistycznego, warto jeszcze wskazać na trudność, jaką może stanowić dla studentów sama interpretacja dzieła sztuki. Wydaje się, że ma ona charakter mieszany, niewyłącznie językowy. Wyzwanie stanowi nie tyle opanowanie słownictwa – można bowiem sądzić, że słowa: *lekkość, płynność, zmiennność, światło, barwa, chwila, ruch, nieuchwytny, rozmigotany, świetlisty, dekoracyjny, ulotny, drgać, pulsować*¹⁷, mogą zostać przyswojone i znaleźć się w czynnym zasobie leksykalnym osoby uczącej się – ile dostrzeżenie pewnych cech dzieła sztuki (niemające charakteru językowego), a następnie opisanie ich za pomocą słów (mające już w oczywisty sposób charakter językowy). Trudności, o której mowa, daje się zatem przypisać charakter wtórnie językowy, nie ulega jednak wątpliwości, że wiąże się ona właśnie także z językiem.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej trudności związane z opanowaniem przez cudzoziemców słownictwa architektonicznego oraz z zakresu historii sztuki nie tworzą pełnej listy kłopotów pojawiających się przy nauczaniu/uczeniu się leksyki specjalistycznej. W jej obręb należałoby bowiem również włączyć chociażby odtwarzanie przyswajanych form leksykalnych w postaci zniekształconej (przykładowo: *technika zdobnicza/*ozdobnicza*,

15 Niechęć do uczenia się tego rodzaju leksyki wydaje się dość zaskakująca, istnienie zapożyczeń nie jest bowiem charakterystyczne wyłącznie dla języka polskiego. Warto dodać, że język rosyjski, zwykle dobrze znany studentom uczestniczącym w zajęciach (zob. wyżej), jest uważany za jeden z języków zawierających dużą liczbę elementów obcych (Walczak 2001:528). Stosunek kursantów do obecnych w języku polskim słów obcych można więc z tego punktu widzenia uznać za tym bardziej nietypowy.

16 Typowe błędy popełniane przez studentów Słowian przedstawione zostały w: Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010.

17 Przywołane słowa zostały użyte w interpretacji dzieła Moneta „Impresja – wschód słońca” zamieszczonej w podręczniku B. Osińskiej (2015:84).

obramowany/*obramiony) czy konieczność opanowania wąskich niekiedy kontekstów użycia wyrazów (przykładowo: *otoczony/obramowany/flankowany, zakończony/zwieńczony*). Wydaje się jednak, że na podstawie przywołanych w artykule trudności można starać się wyodrębnić kilka ich rodzajów. Językowe trudności dotyczące nauczania/uczenia się słownictwa specjalistycznego dałoby się zatem podzielić na niespecyficzne, tj. pojawiające się także w czasie opanowywania języka ogólnego, oraz specyficzne, tzn. te charakterystyczne dla przyswajania języka fachowego. W ramach każdej grupy można by z kolei wydzielić trudności ogólnojęzykowe (np. niezrozumienie tekstu specjalistycznego) oraz słownikowe (np. błędy interferencyjne). Podział ten nie uwzględnia przyczyn pojawienia się trudności, ma też charakter ogólny, co pozwala odnieść go do różnych języków specjalistycznych.

BIBLIOGRAFIA:

- Chodkiewicz, H. (1986) *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Kraków: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dąbrowska, A., Dobesz, U., Pasięka, M. (2010) *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dunin-Dudkowska, A. (2016) Tłumaczenie profesjonalne i dydaktyczne a glottodydaktyka. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95–112.
- Gałat, E., Rittner, M. (2016) Nauczanie leksyki specjalistycznej w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej w grupach na poziomach podstawowych A1 i A2 (na przykładzie słownictwa z dziedziny architektury i historii sztuki). W: *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 23, s. 163–180.
- Grochala, B. (2013) Kompetencja komunikacyjna a gatunek – o relacji internetowej na żywo. W: *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20, s. 303–311.
- Kic-Drgas, J. (2015) Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. W: *e-mentor*, nr 3, s. 17–22.
- Kołodziejska, E. (2005) Language for Life – początek drogi do CLIL. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 59–78.
- Kubiak, B. (2004) Rozumienie i zrozumiałość tekstów fachowych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 28–36.
- Kubiak, B. (2005) Koncepcje nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, s. 19–24.
- Kubiak, B. (2006) Typologia nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 25–30.
- Laufer, B. (1990) Why Are Some Words More Difficult than Others? W: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 28, nr 4, s. 293–307.
- Ligara, B., Szupelak, W. (2012) *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. (2015) Synchroniczne kształcenie językowe w heterogenicznych grupach wielopoziomowych. W: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 35–49.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2016) Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 23–35.
- Łuczak-Łomża, A. (2000) Konstrukcja programu nauczania języka obcego dla celów specjalistycznych. W: H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 35–53.
- Markowski, A. (2008) *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nijakowska, J. (2009) Hipoteza różnic w kodowaniu językowym – próba wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 41–53.
- Nocoń, J. (2013) Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego. W: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.) *Styl współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Kraków: Universitas, s. 111–139.
- Rabiej, A. (2016) Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka drugiego/obcego. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 55–75.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Rittner, M. (2017) Kurs słownictwa specjalistycznego z historii sztuki dla grup na poziomie B i C. W: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 161–173.
- Seretny, A. (2014) Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej. W: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 1, s. 11–25.
- Seretny, A. (2015) *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

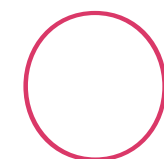
- Seretny, A. (2016a) Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 17–25.
- Seretny, A. (2016b) Przekład wewnątrzjęzykowy i jego znaczenie w procesie kształcenia językowego. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 123–142.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Sowa, M. (2017) Pierwsze słówka... Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 14–19.
- Wadsworth, B.J. (1998) *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Walczak, B. (2001) Kontakty polszczyzny z językami niesłowiańskim. W: J. Bartmiński (red.) *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 527–539.
- Zając, J. (2005) Rozwijanie kompetencji tekstowej na lekcjach języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 50–58.

DR MICHALINA RITTNER Starszy wykładowca w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej. Prowadzi zajęcia z gramatyki i języka pisanego oraz ze słownictwa specjalistycznego z architektury i historii sztuki. Do jej zainteresowań należy także semantyka leksykalna.

Język obcy w klasach o zróżnicowanym poziomie jego znajomości

MAGDALENA ŚLAWSKA

Nauczanie w klasach o zróżnicowanym poziomie znajomości języka (ang. *mixed ability classes*) to jedno z największych wyzwań stojących przed nauczycielami. Rodzi wiele problemów metodycznych, organizacyjnych, a nawet moralnych, co jednak jest ciągle niezauważane przez władze oświatowe, a na horyzoncie nie widać żadnych rozwiązań systemowych w tym zakresie. Jak zatem, w obecnych warunkach, radzić sobie z problemami w grupie zróżnicowanej?



bowiążące rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół z jednej strony zapewnia uczniowi możliwość kontynuowania nauki na poziomie, który osiągnął w gimnazjum, z drugiej jednak zezwala na podział na grupy, jeśli klasa liczy co najmniej 25 uczniów. Ustawa o systemie oświaty dopuszcza korzystanie z różnych podręczników w danym oddziale, o ile jest on podzielony ze względu na poziom znajomości języka obcego. Jeśli liczebność takiej klasy spadnie poniżej dopuszczalnych 25 osób, to może nastąpić złączenie oddziału w jedną grupę, liczącą zwykle 24 uczniów i korzystającą z dwóch różnych podręczników. Do opisanej sytuacji może dojść na każdym etapie nauki, nawet kilka miesięcy przed maturą. Nauczyciel staje wtedy przed wyzwaniem natury nie tylko metodycznej, lecz także moralnej. Musi się zmierzyć z realnymi problemami i odpowiedzieć na pytania: Jak efektywnie uczyć taką grupę? Jak przygotować wszystkich uczniów do egzaminu dojrzałości? Czy można wymagać od części uczniów zakupu nowego podręcznika, skoro materiał z poprzedniego nie został zrealizowany?

Utrzymanie podziału – czy jest to możliwe?

Rozporządzenie, o którym wcześniej wspomniano, dopuszcza możliwość kontynuowania nauki języków obcych z zachowaniem podziału na grupy. Warunkiem utrzymania podziału klasy jest jednak uzyskanie zgody organu prowadzącego szkołę, który – jak wynika z praktyki – zwykle nie udziela takiego pozwolenia. Argumentem powtarzanim najczęściej przez jednostki samorządowe jest brak wystarczających środków finansowych na oświatę. Ignorowane są w potrzeby i możliwości uczniów, a nauczyciele słyszą oskarżenia, że chcą podziału na grupy, aby zapewnić sobie większą liczbę płatnych godzin pracy. W takiej sytuacji jedynie odgórne, systemowe rozwiązania mogą zakończyć konflikt na linii nauczyciele–samorządy.

Mimo tego warto walczyć o utrzymanie podziału klasy. Dobrze uzasadniona prośba może być rozpatrzona pozytywnie, szczególnie jeśli zachodzą nadzwyczajne okoliczności,

na przykład zbliżające się zakończenie edukacji danej grupy uczniów w szkole. Jeśli jest to środek semestru, wówczas można negocjować przedłużenie podziału przynajmniej do końca trwającego okresu nauki.

Nauczanie międzyoddziałowe – rozwiązanie (nie)idealne

Pierwszym rozwiązaniem, które natychmiast przychodzi do głowy w przypadku nagłego złączenia klasy, jest nauczanie międzyoddziałowe, czyli stworzenie grupy na tym samym poziomie zaawansowania z uczniów różnych klas. Wydaje się to oczywiste, może jednak wzbudzać wątpliwości zarówno uczniów, jak i dyrekcji. Próba połączenia w jedną grupę młodzieży z różnych klas może nastroczać pewne problemy. Uczniowie nieśmiały bądź borykający się z trudnościami w nauce mogą czuć się zakłopotani lub zawstydzeni w obecności obcych osób. Potrzebują poczucia bezpieczeństwa i komfortu pracy, a te warunki trudno będzie spełnić.

Grupy międzyoddziałowe stwarzają również problemy organizacyjne, ponieważ plan lekcji kilku klas musi być podporządkowany językom obcym – wiodącemu i dodatkowemu. Ustalenie planu w liceum ogólnokształcącym będzie mniejszym wyzwaniem niż w przypadku technikum, gdzie pod uwagę należy brać dodatkowo przedmioty zawodowe. Skonstruowanie planu zajęć w sytuacji, gdy nauczyciele i uczniowie nie mają wolnych godzin lekcyjnych (tzw. okienek), może być niemożliwe, szczególnie jeśli okaże się, że klasa są wielozawodowe.

Można wyobrazić sobie następującą sytuację: chcemy zorganizować zajęcia międzyoddziałowe dla dwóch klas technikum. Klasa Ia liczy 24 uczniów, którzy kształcą się w zawodach technik usług hotelarskich oraz technik żywienia i usług gastronomicznych; natomiast 23-osobowa klasa Ib – w zawodach technik ekonomista i technik organizacji reklamy. Podczas tworzenia grup językowych na podstawie poziomu zaawansowania liczebność będzie nierównomierna na każdym obowiązkowym języku obcym (np. na angielskim i niemieckim). Podobnie jest na zajęciach z wychowania fizycznego, które odbywają się również w grupach międzyoddziałowych z podziałem na chłopców i dziewczęta. Plan lekcji musi uwzględnić także podział na grupy związane z przedmiotami zawodowymi. W takim przypadku obie klasy trzeba podzielić na cztery różne grupy – ze względu na język angielski, drugi język obcy, wychowanie fizyczne oraz przedmioty zawodowe. Widać jasno, że ułożenie planu zajęć może się okazać niewykonalne.

Należy również pamiętać, że ewentualne grupy będą dość liczne (w omówionym przykładzie będą liczyć

około 23 osób), więc obniży się również komfort pracy nauczyciela.

Problemy

ZMIANA NAUCZYCIELA I STRES

Nagła zmiana nauczyciela jest stresująca dla uczniów na każdym etapie edukacyjnym, a trzeba wziąć pod uwagę to, że złączenie klasy może nastąpić w szczególnie niekorzystnym momencie, np. przed samym końcem semestru czy dwa miesiące przed egzaminem maturalnym. Każda kolejna komplikacja wzmacnia obawy uczniów. Osoba przyzwyczajona do konkretnego stylu pracy i sposobu oceniania nie jest w stanie z dnia na dzień przestawić się na inny system, związany z pojawieniem się nowego nauczyciela. Trzeba brać pod uwagę to, że choć nauczyciele współpracują ze sobą, razem tworzą przedmiotowe systemy oceniania i realizują tę samą podstawę programową, to preferują różne metody nauczania. Z tego właśnie powodu warto pierwszą lekcję w połączonym zespole poświęcić na sprawy organizacyjne i wyjaśnić nowym członkom grupy, jakie są wobec nich oczekiwania i jak będzie wyglądała dalsza współpraca.

DYSCYPLINA

W klasach o zróżnicowanym poziomie umiejętności językowych często pojawiają się problemy z utrzymaniem dyscypliny. Jest to efekt frustracji uczniów, którzy narzekają na zbyt wysoki poziom nauczania, przez co czują się gorsi od swoich kolegów lub są rozczarowani zajęciami. W takiej sytuacji nie mogą się w pełni rozwijać. Jeśli materiał na lekcjach jest zbyt trudny, to uczniowie mogą stwierdzić, że praca na lekcji nie ma sensu, że nic im nie da. Jeśli jednak materiał jest zbyt łatwy, to część młodzieży będzie się nudzić. W obu przypadkach zniechęceni uczniowie przestają się koncentrować lub zaczynają zajmować się czymś innym niż temat zajęć. Trzeba zatem unikać sytuacji, w której pozwolimy lepszym uczniom zdominować lekcje, oraz takiej, kiedy całą uwagę skupimy tylko na jednej grupie podopiecznych.

EFEKTYWNE NAUCZANIE

Wielkim wyzwaniem jest znalezienie takich metod pracy, które zadowolą wszystkich uczniów, pozwolą im robić postępy i doskonalić znajomość języka, a więc umożliwią efektywne nauczanie. Materiały, na których opierają się lekcje, powinny być zgodne z zainteresowaniami uczniów oraz dopasowane do ich poziomu znajomości języka. Ćwiczenia muszą być różnorodne, ponieważ poszczególne osoby preferują różne typy uczenia się. Znalezienie złotego środka może być w takiej sytuacji niezmiernie trudne.

AKTYWNOŚĆ

Trzeba zwracać uwagę na sytuację, gdy uczniowie prezentujący większe zdolności językowe dominują nad resztą klasy – to oni jako pierwsi podają prawidłową odpowiedź i najszybciej kończą wykonywanie ćwiczeń, przez co narzucają duże tempo pracy i uniemożliwiają pozostałym, słabszym uczniom, aktywny udział w lekcji. Niekorzystne dla przebiegu zajęć jest również sytuacja, kiedy te same osoby będą zbyt znudzone, aby udzielać się na lekcji, a inni uczniowie mogą być zbyt niepewni, żeby się odezwać.

PODRĘCZNIK

Pierwszym dylematem, przed którym staje nauczyciel pracujący z grupą o zróżnicowanym poziomie językowym, jest kwestia wyboru podręcznika. Wydaje się, że możliwe są tutaj trzy rozwiązania. Pierwszym z nich jest jednoczesne korzystanie w klasie z dwóch podręczników. Nauczyciel może decydować o tym, z którego podręcznika wybrać zagadnienie do omówienia. Takie rozwiązanie wymaga jednak dokładnego analizowania realizacji podstawy programowej, a także przygotowywania kopii podręczników dla części uczniów (co jest niezgodne z prawem). Inną możliwością jest poproszenie części uczniów o zakup podręcznika, który posiada reszta klasy, co jednak oznaczałoby próbę ujednolicenia poziomu grupy z pominięciem rzeczywistych umiejętności uczniów. Trzecia opcja to wprowadzenie zupełnie nowej książki, takiej samej dla wszystkich. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych jest to częsta praktyka, ponieważ nauczyciele tam pracujący najpierw korzystają z podręcznika, a następnie z repetytorium maturalnego. Obecnie na rynku wydawniczym dostępne są repetytoria przygotowujące do egzaminu na poziomie zarówno podstawowym, jak i rozszerzonym, dzięki czemu możliwe jest stopniowanie trudności zadań i ich urozmaicanie. Istnieje zatem realna szansa na efektywną pracę w grupie.

Metodyka pracy w grupach o zróżnicowanym poziomie zaawansowania

STRATEGIA WSPÓŁPRACY

Wspomniałam wcześniej o konieczności omówienia z uczniami zasad współpracy po połączeniu klasy, jednak rozwiązaniem godnym uwagi jest również opracowanie strategii nauki z uczniami. Nowa sytuacja jest tak samo kłopotliwa dla młodzieży, jak i nauczyciela, więc aby zapewnić jak najlepsze warunki współpracy, należy wyjaśnić i omówić nową sytuację, a także wspólnie uzgodnić rozwiązania, które będą akceptowane przez obie strony.

Zanim nauczyciel rozpocznie pracę z nową grupą, powinien poznać swoich uczniów – uzyskać informacje

między innymi o tym, co ich motywuje, jakiego rodzaju ćwiczenia lubią, która sprawność językowa jest dla nich najważniejsza i z którą radzą sobie najlepiej, nad jakimi zagadnieniami chcieliby pracować, co sądzą o pracy w grupach lub w parach, czy mieli do czynienia z metodą projektu. Żeby się tego dowiedzieć, można przygotować anonimową ankietę lub poprosić uczniów o spisanie wszystkiego na kartkach. Kolejny krok to opracowanie wyników i przedstawienie ich młodzieży. Na podstawie uzyskanych rezultatów można stworzyć kontrakt współpracy, w którym uczniowie i nauczyciel zapiszą, do czego się zobowiązują. Kontrakt można oczywiście modyfikować, kiedy jest to konieczne. Takie rozwiązanie sprawia, że uczniowie czują się docenieni, a także że mają bezpośredni wpływ na proces ich kształcenia.

PEER TUTORING

Peer tutoring to metoda, w której uczniowie pracują w małych grupach (najlepiej w parach), zapewniając sobie wzajemne wsparcie w procesie uczenia się. Jest to metoda powszechnie stosowana na całym świecie, szczególnie na uczelniach, staje się także coraz bardziej popularna wśród nauczycieli na wcześniejszych etapach edukacji.

Na nauczycielu spoczywa obowiązek odpowiedniego połączenia uczniów w pary – założenie jest takie, że uczeń bardziej zaawansowany (tutor) pomaga w nauce uczniowi z grupy mniej zaawansowanej, pełniąc funkcję jego opiekuna. W takim procesie nauczania osoba zaawansowana ma możliwość ćwiczenia i utrwalania swoich umiejętności, a uczeń słabszy nabywa nową wiedzę. Tutor bierze odpowiedzialność za postępy swojego podopiecznego, a taka autonomia może przynieść bardzo pozytywny efekt psychologiczny, motywując obie strony do pracy. Kolejną zaletą tej metody jest możliwość stworzenia bardzo przyjaznej atmosfery pracy.

Peer tutoring jest najbardziej efektywny wtedy, kiedy służy do utrwalania materiału, a nie do wprowadzania nowych zagadnień. Nauczyciel musi także kontrolować współpracę uczniów, aby upewnić się, że nie pojawiają się między nimi konflikty ani żaden z nich nie ma poczucia wyższości czy niższości.

STOPNIOWANIE TRUDNOŚCI ZADAŃ

Stopniowanie trudności zadań wydaje się naturalnym rozwiązaniem w przypadku zróżnicowanego poziomu znajomości języka w grupie. Takie podejście pozwala uczniom zaawansowanym doskonalić ich umiejętności językowe i podejmować nowe wyzwania, nie zniechęcając jednocześnie do pracy uczniów początkujących. Stopniowanie trudności wymaga jednak od nauczycieli wielu przygotowań

(samodzielnego przygotowania materiałów dodatkowych) oraz wiedzy o rzeczywistych umiejętnościach lingwistycznych poszczególnych uczniów. Musi on obserwować, czy osoba, która przeszła z grupy teoretycznie słabszej, radzi sobie bardzo dobrze z językiem, bo zdążyła pogłębić swoją wiedzę, lub dowiedzieć się, skąd biorą się problemy jego podopiecznego (czy jest to wynik stresu, nieśmiałości, czy może specyficznych trudności w nauce, takich jak dysleksja rozwojowa). Dlatego tak ważne jest szybkie zapoznanie się z klasą oraz obiektywna ocena umiejętności uczniów.

Jeśli grupa korzysta z tego samego podręcznika, np. repetytorium maturalnego, to wszyscy uczniowie mogą pracować nad tym samym tekstem, można jednak przygotować do niego odrębne pytania – jedna grupa wykonuje zadania z podręcznika, druga te przygotowane przez nauczyciela. To samo dotyczy zadań z pisania czy mówienia. Można je dowolnie modyfikować, biorąc pod uwagę umiejętności uczniów – zmieniać polecenia w całości bądź części, układać nowe pytania. Problematyczne będzie przygotowanie ćwiczeń ze słuchania, gdyż nie ma możliwości ingerowania w nagrania. Dobrze byłoby również, gdyby stopniowanie trudności nie było oczywiste dla uczniów, nie chcemy bowiem doprowadzić do sytuacji, w której jedni poczują się zdecydowanie gorsi od innych. Zadania muszą być tak skonstruowane, żeby uczeń był w stanie je zrobić, a przez to widzieć swoje postępy.

Podobne zasady stosujemy w przypadku prac domowych. Powinny one pomagać słabszym uczniom utrwalać materiał z lekcji, a lepszym doskonalić ich umiejętności lingwistyczne. Jeśli chcemy tutaj uniknąć przygotowywania różnych zestawów, to idealnym rozwiązaniem są prace pisemne. Prace nie powinny mieć narzuconego limitu słów, jednak muszą zawierać wszystkie niezbędne elementy związane z tematem wypracowania. W efekcie każdy uczeń wykona je na miarę własnych możliwości – powstaną krótsze i dłuższe wypracowania, spełniające wymagania nauczyciela. To pozwoli młodzieży spokojnie pracować, bez odczuwania niepotrzebnej presji i poczucia porażki już na starcie.

TEMPO PRACY

Bardzo ważną kwestią w pracy z grupami o zróżnicowanym poziomie znajomości języka jest tempo pracy na lekcji. Należy zlecić wykonanie zadania, ale nie narzucać bardzo restrykcyjnych ram czasowych. Uczeń bardziej zaawansowany szybciej przygotowuje opis zdjęcia niż osoba początkująca, która musi posiłkować się swoimi notatkami lub słownikiem. Jeśli słabszemu uczniowi nie uda się przygotować opisu w wyznaczonym czasie, poczuje się zdemotywowany, niedoceniony albo po prostu gorszy.

Nauczyciel musi znaleźć odpowiednie tempo lekcji. Przy zbyt szybkim wprowadzaniu materiału uczniowie początkujący będą sfrustrowani, że nie dają sobie rady, uczniowie zaawansowani będą się zaś nudzić. Warto wprowadzać materiał etapami, z dużą liczbą ćwiczeń, np. podczas lekcji języka angielskiego: najpierw tryb warunkowy pierwszy – powtórka z czasów Present Simple oraz Future Simple potrzebnych do konstruowania zdań w trybie warunkowym pierwszym; następnie ćwiczenia z twierdzeń, przeczeń i pytań w tym trybie. Kolejnym etapem jest tryb warunkowy drugi – powtórka z czasu Past Simple oraz z użycia czasownika modalnego *would*; potem osobne ćwiczenia z twierdzeń, przeczeń i pytań itd.

MOTYWACJA

Gwarancją udanej pracy w klasach o zróżnicowanym poziomie umiejętności językowych jest stworzenie przyjaznej, motywującej atmosfery. Aby to osiągnąć, nauczyciele powinni:

- zauważać i doceniać wszystkie (nawet drobne) postępy uczniów,
- wskazywać elementy, które wyszły pozytywnie, dopiero potem błędy,
- na bieżąco monitorować postępy uczniów,
- unikać sytuacji, w której u uczniów pojawi się poczucie niższości bądź wyższości,
- brać pod uwagę możliwości i umiejętności uczniów,
- różnicować trudność zadań wykonywanych na lekcji oraz prac domowych.

Korzyści z nauczania w klasach o zróżnicowanym poziomie znajomości języka obcego

Wielu pedagogom wydaje się, że praca w tak specyficznych zespołach nie może się powieść, ale ma ona także zalety. Niejednorodna grupa uczniów, prezentująca różne style uczenia się, zainteresowania i możliwości, daje nauczycielowi możliwość testowania i wprowadzania najróżniejszych metod nauczania oraz tworzenia unikatowych materiałów. Nauczyciel może wykazać się swoim kunsztem i kreatywnością, powstaje zatem idealna sytuacja do wprowadzania innowacji. Co ważne, nauczyciel – udzielając wskazówek i nadzorując postępy prac – ma szansę rozwijać autonomię ucznia.

Podsumowanie

Nauczanie w klasach o zróżnicowanym poziomie znajomości języka jest sporym wyzwaniem i stwarza wiele problemów. Sytuacja ta jest jednak coraz bardziej powszechna w rzeczywistości szkolnej, warto więc, żeby nauczyciele byli przygotowani do pracy w takich warunkach.

BIBLIOGRAFIA:

- Abramczyk, A., (2015), Co „gryzie” nauczycieli języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, s.126–130.
- Horodienko, N.M., Lomakina, L.V., (2015), Teaching EFL to mixed ability classes: strategies, challenges, solutions. W: *Advanced Education*, nr 3, s. 39–43.
- Ma, G., (2011), Teaching tips, mixed ability classes [dostęp: 14.04.2018] <<http://www.witslanguageschool.com/NewsRoom/ArticleView/tabid/180/ArticleId/58/Teaching-Tips-Mixed-Ability-Classes.aspx>>
- Rees, G. (2004), Teaching mixed ability classes 1 [dostęp: 14.04.2018] <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-mixed-ability-classes-1>>
- Rees, G. (2004), Teaching mixed ability classes 2 [dostęp: 14.04.2018] <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-mixed-ability-classes-2>>
- MEN (2017) Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół z dnia 28 marca 2017 r. (DzU z 2017 r., poz. 703).
- MEN (2017) Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (DzU nr 95, poz. 425).
- Venâncio Faleiros, M. H. (2009), Mixed ability classes: problems, strategies and practical help, W: *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letra*, t. 5, nr 5, s. 113–128.

MAGDALENA ŚLAWSKA Nauczycielka języka angielskiego i języka angielskiego zawodowego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 3 w Pile; lektorka w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Pile. Metodyk, konsultant dydaktyczny, autorka bloga poświęconego językowi angielskiemu zawodowemu www.joz.com.pl.

Projekty audiowizualne w klasach z uczniami o zróżnicowanym poziomie znajomości języka

KRZYSZTOF KOTUŁA

Spośród wielu form pracy, które można wprowadzić na lekcji języka obcego, edycja i produkcja materiałów audiowizualnych to niewątpliwie propozycje godne uwagi. Pozwalają one na zwiększenie autonomii i motywacji uczniów poprzez pracę nad konkretnym produktem, który może zostać zaprezentowany szerokiemu gronu odbiorców, np. poprzez jego upowszechnienie w sieci.

W niniejszym artykule autor koncentruje się na dubbingu, czyli podkładaniu głosu do materiału filmowego. Istnieje wiele możliwych ścieżek realizacji tego typu projektów. Uczniowie mogą zarówno pracować z gotowym materiałem, zaczerpniętym np. z internetu, poddając go odpowiednim modyfikacjom (podłożenie nowej ścieżki dźwiękowej), jak i tworzyć nowe, samodzielne nagrania (wywiady, reportaże itd.). Tego typu projekty pozwalają zwiększyć motywację i autonomię uczniów, nauczyć ich efektywnej pracy w grupach (w tym w grupach o zróżnicowanym poziomie znajomości języka), dając im jednocześnie możliwość stworzenia konkretnego produktu w języku obcym, który można zaprezentować na forum klasowym lub udostępnić szerzej, np. umieszczając go w internecie.

Zadania związane z dubbingiem mają duży potencjał dydaktyczny, a ich realizacja – mimo że wydają się propozycją nieco egzotyczną – jest stosunkowo prosta. W artykule omówione zostaną dwa projekty tego typu, zrealizowane przez autora na lekcji języka francuskiego w szkole ponadgimnazjalnej oraz w szkole wyższej.

Projekty dubbingowe na zajęciach z języka obcego

Ćwiczenia dubbingowe można podzielić na dwa typy: te, w których zadaniem uczniów jest zastąpienie pierwotnej ścieżki dźwiękowej dokładną imitacją oryginału, i te, w których w miejsce oryginalnej ścieżki dźwiękowej zostaje wmontowane nagranie zrealizowane samodzielnie przez uczniów, według ich pomysłu. Prezentacja obu tych przypadków pozwoli odpowiedzieć na pytania: Jakie cele można realizować w ramach tego typu projektów? Jakie trudności napotyka nauczyciel pragnący włączyć ćwiczenia dubbingowe do praktyki szkolnej? Jakie korzyści mogą płynąć z ich realizacji, w szczególności w zespołach klasowych o zróżnicowanym poziomie znajomości języka?

Tworzenie autorskiej ścieżki dźwiękowej

Projekt został przeprowadzony w klasie kontynuacyjnej języka francuskiego w liceum ogólnokształcącym w pierwszym roku nauki, kiedy uczniowie nie mieli okazji jeszcze dobrze się poznać, a poziom językowy w grupie był mocno zróżnicowany. Zadaniem uczniów było wymyślenie i nagranie dialogu bohaterów fragmentu serialu telewizyjnego. Na potrzeby zadania została wybrana scena kłótni małżeńskiej: mąż wraca smutny do domu, żona – wyraźnie zaniepokojona – zadaje mu kolejne pytania, by w końcu wybuchnąć płaczem i wybiec z domu. Nauczyciel odpowiednio spreparował film, wycinając z niego interesującą go scenę i usuwając oryginalną ścieżkę dźwiękową. Tak przygotowany plik został udostępniony przez internet uczniom, pracującym przy tym zadaniu w parach.

Jest oczywiste, że realizacja projektu tego rodzaju wymaga od nauczyciela odpowiedniego przygotowania i zaplanowania wszystkich jego etapów. Pierwszym krokiem jest selekcja materiału źródłowego, który musi spełniać wiele określonych warunków. Bardzo ważne jest, żeby zaproponowany przez nauczyciela klip – nawet jeśli jest to wyrwany z kontekstu fragment większego utworu – stanowił zamkniętą, logiczną całość. Tak dzieje się w przypadku omawianego filmu: nawet jeśli uczestnicy zajęć nie znali szerszego kontekstu, to scena sama w sobie stanowi czytelną sekwencję narracyjną, rozpoczynającą się w momencie wejścia mężczyzny do domu i kończąca się wybiegnięciem stamtąd żony. Struktura filmu jest również niezwykle istotna. W opisywanym przypadku sytuacja jest całkowicie czytelna, nawet bez ścieżki dźwiękowej. Przebieg rozmowy między postaciami jest przejrzysty: zmieniające się kąty kamery pozwalają za każdym razem bez problemu zidentyfikować osobę mówiącą, a zbliżenia na twarze umożliwiają odczytanie dynamiki dialogu i emocji bohaterów filmu.

Kolejnym niezwykle istotnym zagadnieniem jest odpowiedni czas trwania klipu. Zadania polegające na podkładaniu ścieżki dźwiękowej są bardzo pracochłonne. Uczniowie muszą w pierwszej kolejności opracować zarys scenariusza, następnie rozpisać poszczególne kwestie i przećwiczyć ich płynne czytanie. Krytycznym czynnikiem jest dopasowanie dźwięku do ścieżki obrazu, co wymaga długotrwałych ćwiczeń i odpowiedniej obróbki nagranych dialogów. W tym kontekście nie powinno się proponować zbyt długich filmów. Bardzo ważne jest także wyznaczenie uczniom wystarczającej ilości czasu na realizację zadania.

Równie istotna jest zawartość wybranego filmu, która powinna stymulować uczniów do uruchomienia wyobraźni i proponowania czegoś ciekawego.

W omawianym tutaj przypadku przebieg rozmowy między bohaterami i motywy ich zachowania pozostają nieznanne, w związku z tym przed uczestnikami zajęć otwiera się szerokie pole do różnorodnych interpretacji. To z kolei mobilizuje ich do wykazania się kreatywnością, czego dowodem jest bogactwo pomysłów przedstawionych przez uczniów podczas realizacji projektu. Wśród zaproponowanych scenariuszy znalazły się na przykład takie, w których okazuje się, że mężczyzna pożyczył pieniądze od mafii i oświadcza żonie, iż muszą uciekać z kraju, lub oznajmia, że rozbił niedawno zakupiony samochód, na który oszczędzali przez wiele lat. Umożliwienie uczniom wykorzystania ich kreatywności i pozwolenie im na puszczanie wodzy fantazji przynosi zwykle dobre rezultaty.



ILUSTRACJA 1. Kadr z filmu z podpisami przygotowanymi przez uczniów

Techniczne aspekty realizacji projektu wiążą się – jak już wcześniej wspomniano – z koniecznością odpowiedniego przygotowania materiału źródłowego przez nauczyciela. Z filmu musi zostać wycięta odpowiednia scena, usunięta oryginalna ścieżka dźwiękowa, a plik wideo musi zostać udostępniony uczestnikom zajęć. Ponieważ uczniowie często borykają się z problemami technicznymi podczas realizacji podobnych zadań, konieczne okazuje się przygotowanie specjalnych instrukcji (tutoriali) przez prowadzącego zajęcia, w których zostaną zaprezentowane kolejne etapy pracy nad tworzeniem ścieżki dźwiękowej oraz narzędzia pozwalające zrealizować zadanie. Wspomnieć tutaj można choćby o programie Audacity, który pozwala edytować nagraną ścieżkę dźwiękową, przez co możliwe jest usunięcie ewentualnych błędów lub sklejenie nagrania z kilku części, a także Windows Movie Maker, który umożliwi zmiksowanie ścieżki dźwiękowej z obrazem i zapisanie tak powstałego filmu w odpowiednim formacie. Narzędzia zaproponowane przez nauczyciela powinny być, oczywiście, ogólnodostępne i darmowe.

Kluczową kwestią, pozostającą zwykle w gestii nauczyciela, jest dobór uczniów do grup. Jeżeli projekt jest realizowany – a tak często się zdarza – w zespołach klasowych o zróżnicowanym poziomie znajomości języka, to warto się zastanowić, czy losowe przydzielanie uczniów do grup jest optymalnym rozwiązaniem. Lepszym pomysłem jest dobór celowy, kiedy uczniowie łączeni są ze względu na prezentowany poziom językowy. W takim przypadku często okazuje się, że uczeń, którego poziom znajomości języka jest niższy niż kolegi bądź koleżanki z grupy, stara się wykazać większą kreatywnością i/lub bierze na siebie ciężar technicznego przygotowania filmu, uczeń lepiej znający język koncentruje się zaś na opracowaniu warstwy językowej nagrania.

Aby uniknąć sytuacji, gdy jeden z członków grupy wykonuje nieproporcjonalnie większą część pracy niż inni, konieczny jest stały monitoring projektu ze strony nauczyciela. Uczestnikom należy zapewnić dostęp do odpowiednich kanałów komunikacji z nauczycielem podczas realizacji projektu. Korzystając choćby z Google Docs, uczniowie mogą stworzyć scenariusz filmu i rozpisać poszczególne kwestie dialogowe. Ponieważ jest to narzędzie umożliwiające pracę zarówno w trybie synchronicznym, jak i asynchronicznym, nauczyciel może w każdej chwili dodać swoje komentarze i wprowadzić odpowiednie modyfikacje (np. korekty językowe) do tworzonego tekstu. Dzięki funkcji śledzenia historii zmian możliwe jest przejście wszystkich modyfikacji dokonanych przez poszczególnych uczniów i ocena wkładu pracy każdego z nich.

Podsumowując, przygotowanie podkładu dźwiękowego do fragmentu filmu rozwija wiele kompetencji językowych i ogólnych uczniów. Tego rodzaju zadania wymagają od uczących się języka obcego nie tylko pomysłowości i kreatywności, lecz także dyscypliny, gdyż produkt przez nich stworzony musi być wewnętrznie spójny, tworzyć logiczną całość z obrazem i ściśle mieścić się w ramach czasowych wyznaczonych przez ścieżkę obrazu. Uczniowie, choć nie pojawiają się na ekranie, mają okazję rozwijać swoje zdolności aktorskie, by przekonująco oddać emocje ukazane przez postacie na ekranie. Tym samym ćwiczą wymowę, intonację i dykcję, a także oswiają się z melodią języka.

Imitacja oryginalnej ścieżki dźwiękowej

Projekty dubbingowe mogą być realizowane nie tylko z myślą o stymulowaniu kreatywności uczniów, lecz także w celu rozwijania specyficznych kompetencji językowych na dowolnym etapie edukacji. Przykładem może

być projekt przeprowadzony na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w roku akademickim 2015/2016 podczas zajęć z praktycznej fonetyki języka francuskiego. Zadaniem studentów pierwszego roku lingwistyki stosowanej było przygotowanie podkładu dźwiękowego pod dwie sceny zaczerpnięte z francuskiego serialu *Scènes de ménages* (Kotuła 2018).

Serial składa się z krótkich, kilkudziesięciosekundowych scenek, które są praktycznie gotowym materiałem do wykorzystania na zajęciach z języka obcego na poziomie zaawansowanym. Ponadto, scenki te są niezwykle interesujące z punktu widzenia nauczania fonetyki języka francuskiego, gdyż przedstawiane w nich sytuacje są bardzo dynamiczne, a aktorzy prezentują pełne spektrum emocji (zdziwienie, radość, smutek, wściekłość itd.). Ponieważ studenci przeszli wcześniej trening pozwalający im na rozpoznawanie i imitację wzorców intonacyjnych odpowiadających poszczególnym emocjom (z wykorzystaniem podręcznika *Phonétique progressive du français. Niveau avancé*), wykonanie zadania doskonale wpisywało się w proces dydaktyczny.

Zadaniem studentów nie było wymyślenie własnego scenariusza, lecz imitacja oryginalnej ścieżki dźwiękowej. Realizacja projektu przebiegła więc inaczej niż w przypadku wcześniej opisanego zadania. W pierwszym kroku została wykonana dokładna transkrypcja oryginalnych dialogów, zidentyfikowano również wszystkie występujące w nagraniu wzorce intonacyjne. Następnie studenci uzyskali w internecie dostęp do odpowiednio przygotowanych plików z nagraniami. Podobnie jak w przypadku projektu realizowanego w szkole ponadgimnazjalnej uczący się otrzymali drogą mailową samouczek (tutorial) pokazujący, jak nagrać dźwięk, jak go zmontować i podłożyć gotową ścieżkę dźwiękową pod film. Ostatnim etapem projektu był pokaz, podczas którego dokonano oceny rezultatów pracy uczniów. Przeprowadzone po zakończeniu projektu badanie ankietowe potwierdziło, że zdecydowana większość studentów oceniła projekt pozytywnie, podkreślając jego przydatność w procesie nauki fonetyki francuskiej.

Nie ulega wątpliwości, że w przypadku zadań dubbingowych ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji fonetycznej niezwykle istotna jest możliwość pracy z autentycznymi dokumentami, które przedstawiają użytkowników języka w realnych kontekstach komunikacyjnych. Jest to podejście zupełnie odmienne od sposobu pracy podczas typowych ćwiczeń na lekcjach fonetyki, kiedy to studenci są często proszeni o odsłuchanie i powtórzenie słów lub zdań wyrwanych z kontekstu.



ILUSTRACJA 2. Kadr z serialu z transkrypcją dialogu

Podsumowanie

Projekty dubbingowe mogą być interesującą propozycją dla nauczycieli języków obcych. Realizacja tego typu przedsięwzięć ma liczne zalety, takie jak:

- uwalnianie kreatywności uczniów,
 - zwiększanie motywacji uczniów oraz zakresu ich autonomii,
 - poznawanie przez uczniów sposobów efektywnej pracy w grupach i komunikacji interpersonalnej,
 - kształcenie odpowiedzialności i umiejętności planowania działań w dłuższej perspektywie czasowej,
 - podnoszenie kompetencji technicznych uczniów,
 - zmniejszenie poziomu lęku językowego.
- Ludyczny charakter tego rodzaju ćwiczeń ma

znaczenie również w kontekście pracy z grupami o zróżnicowanym poziomie językowym. Zabawa w imitację daje uczniom – szczególnie tym, którzy nisko oceniają swoje kompetencje – możliwość przezwyciężenia oporów psychicznych przed używaniem języka obcego i strachu przed ośmieszeniem na forum klasy czy grupy ćwiczeniowej. Zmniejszenie poziomu lęku językowego jest możliwe, gdyż uczący się prezentują dopracowany produkt, przygotowany przez nich wcześniej w sprzyjających warunkach. Dlatego tę formę pracy można polecić nauczycielom pracującym w różnych typach szkół, z uczniami na różnym poziomie językowym.

BIBLIOGRAFIA:

- Kotuła, K. (2013) Edycja i produkcja materiałów audiowizualnych w ramach nauki języka obcego. Nowe technologie a rozwijanie kompetencji ogólnych i językowych. W: J. Stańczyk, E. Nowikiewicz (red.) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*, Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, s. 237–246.
- Kotuła, K. (2018) Le doublage comme un moyen de travailler sur la prononciation française: théorie et pratique. W: *Glottodidactica* 45 (1), s. 67–82.

DR KRZYSZTOF KOTUŁA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, nauczyciel języka francuskiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Augusta Witkowskiego w Krakowie.

O modelu *translanguaging* i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym

PIOTR ROMANOWSKI

Określenie *translanguaging* wywodzi się z walijskiego *trawsieithu*, a pojęcie zostało stworzone i opisane przez Cena Williamsa z Uniwersytetu w Bangor (w Walii) w 1994 r. Najpierw *translanguaging* odnoszono do sytuacji, kiedy uczący się zmieniali język w zależności od jego zastosowania receptywnego lub produktywnego, np. czytali w języku angielskim, a pisali w języku walijskim albo odwrotnie (Baker 2011).

Strategię *translanguaging* stosowało się także w sytuacjach, kiedy nauczyciel próbował uczyć w języku walijskim, a uczniowie odpowiadali po angielsku, lub podręcznik był dostępny w języku walijskim, ale interakcja następowała w języku angielskim lub była dwujęzyczna. Podejmowano już wielokrotnie próby rozszerzenia tego modelu w celu odniesienia go do złożonych działań językowych rozmówców lub społeczności wielojęzycznych, a także zobrazowania podejścia pedagogicznego wykorzystującego takie złożone działania językowe (García 2009; Blackledge i Creese 2010, Li Wei 2011). Każdy z wymienionych badaczy definiuje *translanguaging* w nieco inny sposób, jednak dyskusja zawsze sprowadza się do dwujęzyczności lub wielojęzyczności w dobie globalizacji.

Colin Baker (działający w środowisku walijskim), który jako pierwszy przetłumaczył to pojęcie na język angielski, określa je jako proces tworzenia znaczenia, kształtowania doświadczeń, zrozumienia i zdobywania wiedzy z wykorzystaniem dwóch lub więcej języków (Baker 2011:288). Lewis, Jones i Baker (2012) twierdzą, że w *translanguaging* języki są używane w sposób dynamiczny i funkcjonalnie zintegrowany, tak aby można organizować procesy myślowe, mówienia, pisanie, a także uczenia się. *Translanguaging* obejmuje efektywną komunikację, aktywność kognitywną, a także produkcję językową, skupia się bardziej na funkcji, jaką odgrywa język, aniżeli na formie (poprawności) językowej.

Jednak model *translanguaging* wykracza poza ideę dwóch lub więcej języków: przedrostek *trans-* sugeruje proces, w wyniku którego pojawia się nowa, złożona rzeczywistość tworząca niezależny fenomen. Przedrostek *trans-* podkreśla również transdyscyplinarny sens pojęć takich jak język i uczenie się języka (Li Wei 2011). Wyjście poza granice języka staje się niezbędne, jeśli chcemy właściwie uchwycić i pojąć złożone procesy uczenia się języka osadzone w strukturach społecznych. Druga część słowa: *languaging*, według definicji Mignolo (2000), oznacza „myślenie i pisanie między językami”. Zastosowanie *languaging* zamiast *language* określa dynamikę i złożoność ludzkich sposobów użycia języka i funkcjonowania w rzeczywistości językowej. Taki model pozwala na określanie języka jako dynamicznego, ruchomego, funkcjonującego w obrębie kontekstów społecznych, kulturalnych, historycznych i politycznych (Bloomaert 2010). Jest to język rozumiany jako działanie lub czynność, coś, co robimy, a nie struktura bądź materiał, z którego czerpiemy (Pennycook 2010).

trans + languaging = people's 'ways with words'

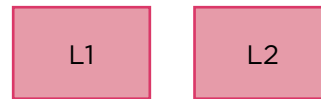
W ten sam sposób *translanguaging* nie odnosi się do dwóch lub więcej odrębnych języków ani do syntezy różnych działań językowych. Jest to raczej działanie uwidaczniające złożoność interakcji osób o różnych doświadczeniach językowych, często wynikających z tożsamości narodowej konkretnego rozmówcy. W modelu *translanguaging* poszczególne języki: angielski, hiszpański czy rosyjski, są określane jako „mające” rzeczywistość społeczną, ponieważ są konstruowane społecznie, a więc przynależą do konkretnych rozmówców (obejmują one wypowiedzi konkretnych rozmówców), nie stanowią własności politycznej ani nie przynależą do konkretnych państw czy regionów, np. język angielski nie przynależy do Wielkiej Brytanii, Kanady czy Stanów Zjednoczonych (Otheguy, García i Reid 2015).

Canagarajah (2011) podaje inną definicję, w myśl której *translanguaging* polega na częstym „przemieszczaniu się między konkretnymi językami”, stąd traktowanie różnorodnych języków tworzących repertuar jako zintegrowany system. Canagarajah twierdzi także, że *translanguaging* to umiejętność będąca częścią multikompetencji rozmówców dwu- lub wielojęzycznych, których życie, umysły i działania są zdecydowanie inne niż te u rozmówców jednojęzycznych, ponieważ w ich umysłach funkcjonuje kilka języków, a ich złożone interakcje są zawsze widoczne w tle (Cook 2008; Franceschini 2011).

Translanguaging a przełączanie kodów

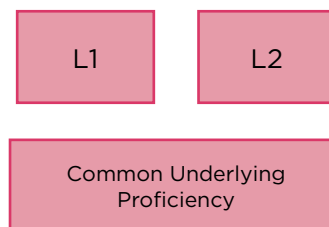
Według Garcíi i Li Wei (2014), *translanguaging* tym różni się od przełączania kodów, że nie odnosi się tylko do zmiany języka bądź przemieszczania się w obrębie dwóch lub kilku języków, ale obejmuje tworzenie i użycie przez rozmówców wypowiedzi opartej na pełnym repertuarze językowym. W celu głębszego zrozumienia sensu *translanguaging* należy podkreślić, że nie mówimy o języku bądź językach, ale o działaniach językowych rozmówców, które są obserwowalne. Rozmówcy dysponują jednym repertuarem, z którego czerpią niezbędne elementy, formy, bez rozgraniczania lub zastanawiania się, skąd (z którego języka) one pochodzą. Nie jest to tylko jeden język czy jeden język w danej chwili. Blackledge i Creese (2010) mówią o elastyczności rozmówców dwu- lub wielojęzycznych lub wielojęzycznych znajdujących się w centrum interakcji. Teoria *translanguaging* bierze za punkt wyjścia rozmówcę dwu- lub wielojęzycznego, dla którego koncepcja dwóch bądź wielu systemów językowych nie istnieje, ponieważ dysponuje on jednym złożonym, dynamicznym systemem.

Tradycyjny model dwujęzyczności



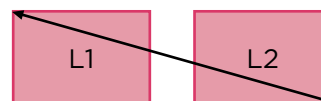
Język pierwszy (L1) jako język odrębny w stosunku do języka drugiego (L2) – dwa systemy językowe istnieją osobno. Powyższy model dwujęzyczności pozwolił Lambertowi (1974) mówić o dwujęzyczności wzbogacającej i zubożającej.

Hipoteza wzajemnej zależności języków wg Cummins'a (1992)



Rozmówcy dwujęzyczni mają dwa odrębne systemy językowe, jednakże systemy te uzupełniają się i możliwy jest transfer językowy z L1 na L2 lub odwrotnie.

Przełączanie kodów



Model przełączania kodów opiera się na pojęciu języków narodowych jako odrębnych systemów językowych, przekraczanych naprzemiennie przez rozmówców dwu- lub wielojęzycznych i postrzeganych jako systemy autonomiczne i zamknięte.

Translanguaging

F_n, F_n, F_n, F_n, F_n, F_n, F_n

F oznacza element zaczerpnięty z repertuaru językowego rozmówcy i określony symbolicznym numerem (n). Nie przypisujemy elementom konkretnych języków: L1 czy L2. Naprzemiennie użycie słów w wypowiedzi, np. *dinner, casa, amigos, room, comida, cielo, drinks*, wskazuje na bogactwo takiego repertuaru. Są to słowa z repertuaru jednego rozmówcy, choć przecież stanowią one przykłady wyrazów zaczerpniętych z języka angielskiego i hiszpańskiego jako języków narodowo i kulturowo

zdefiniowanych. Oczywiście dobór słów podyktowany jest kontekstem. *Translanguaging* może zachodzić np. w kontekście szkolnym, domowym, publicznym itd.

Translanguaging jako norma

Translanguaging to norma wśród rodzin i społeczności wielojęzycznych. Często pozostaje jedynym sposobem komunikacji w grupie. Różni członkowie rodzin czy grup rozwinęli różne praktyki językowe, co powoduje, że często, by przekazać znaczenie, wybierają te elementy, które są znane wszystkim rozmówcom, a inne pomijają. Stąd bardzo często pewne tematy omawiane są przy użyciu tych elementów repertuaru, które są bardziej adekwatne, dlatego zastosowanie *translanguaging* różni się nie tylko w zależności od grupy rozmówców, lecz także w zależności od zakresu tematycznego komunikacji (Lanza 2007). Mówi się wówczas o płynnym użyciu repertuaru językowego, w którym nie ma granic ani rozróżnienia języków.

Translanguaging i jego przestrzeń

Li Wei (2011) odnosi się do pojęcia przestrzeni, w obrębie której funkcjonuje *translanguaging*. Jest to przestrzeń, która pozwala rozmówcom na dzielenie się ich działaniami językowymi i kulturowymi. W przestrzeni *translanguaging* dochodzi do interakcji rozmówców wielojęzycznych, czyli złożenia różnorodnych wymiarów dotyczących ich własnej historii, doświadczeń językowych, podejścia, przekonań, ideologii, a także ich możliwości kognitywnych stanowiących pełną, skoordynowaną i znaczeniowo ważną wypowiedź. Dla Li Wei *translanguaging* to wchodzenie pomiędzy struktury i systemy językowe, a także wykraczanie poza nie.

Translanguaging w kontekście edukacyjnym

Translanguaging może być traktowany jako efektywna strategia pedagogiczna mająca na celu zmaksymalizowanie możliwości językowych, społecznych i kognitywnych ucznia i nauczyciela w nauczaniu. Baker (2011) oraz Lewis i in. (2013) mówią o potencjalnych zaletach *translanguaging* w edukacji:

- 1) *translanguaging* promuje głębsze i pełniejsze zrozumienie omawianego tematu/zagadnienia;
- 2) *translanguaging* wspomaga rozwój języka słabiej rozwiniętego;
- 3) *translanguaging* wspiera współpracę na linii szkoła – dom;
- 4) *translanguaging* wspomaga integrację „płynnych” rozmówców z mniej kompetentnymi.

W środowiskach dwu- lub wielojęzycznych *translanguaging* jest wykorzystywany przez nauczycieli

w sytuacjach mających na celu tzw. zintegrowane nauczanie treści i języka. Poniżej przedstawiono możliwe sytuacje wraz z proponowanymi rozwiązaniami.

CEL (DLACZEGO I PO CO?)	MOŻLIWE AKTYWNOŚCI/ STRATEGIE (CO?)
1. rozróżnianie i przystosowywanie form	tłumaczenie
2. rozwijanie wiedzy	czytanie tekstów wielojęzycznych, słuchanie nagrań wielojęzycznych, praca metodą projektu
3. pogłębianie rozumienia zagadnień, myślenie krytyczne	czytanie tekstów wielojęzycznych, słuchanie nagrań wielojęzycznych, pisanie, praca metodą projektu, projekty badawcze
4. transfer językowy	tworzenie słowników wielojęzycznych, tworzenie list kognatów, porównywanie tekstów wielojęzycznych
5. elastyczność międzyjęzykowa	zastępowanie języków innymi językami, tłumaczenie
6. inwestowanie we własną tożsamość przez rozmówcę	wszystkie wymienione
7. kwestionowanie nierówności językowej	wszystkie wymienione

Trzy pierwsze cele odnoszą się do komunikowania i właściwego dopasowywania wiedzy w zależności od kontekstu. Cele nr 4 i 5 określają rozwijanie nowych działań językowych oraz pielęgnowanie wcześniej stosowanych. Cele nr 6 i 7 kształtują nową rzeczywistość społeczno-polityczną rozmówców poprzez kwestionowanie nierówności językowej. Ponadto celom pedagogicznym *translanguaging* towarzyszą strategie, które znajdują zastosowanie w kształceniu dwu- i wielojęzycznym. Strategie przedstawione w tabeli odzwierciedlają trzy kategorie:

- 1) Dbałość nauczyciela w zakresie tworzenia nowych znaczeń poprzez zastosowanie *translanguaging*, kiedy jest ono niezbędne dla zrozumienia zagadnienia; zachęcanie uczniów do stosowania *translanguaging*.
- 2) Użycie środków w *translanguaging* przez nauczyciela, co obejmuje: dostępność i tworzenie tekstów wielojęzycznych oraz dostępność i wykorzystanie mediów, a także dostępność i wytwarzanie wielojęzycznego krajobrazu klasy, zawierającego nagrania i teksty wielojęzyczne wykonane przez uczniów, tablice ze słownictwem wielojęzycznym (zawierające m.in. kognaty) oraz media wspomagane technologicznie (podkasty).
- 3) Projektowanie przez nauczyciela programów nauczania dla *translanguaging*, które obejmują grupowanie uczniów w zależności od używanego przez nich języka pierwszego w celu umożliwienia im wykonywania zadań rozwijających umiejętność pracy w zespole,

nauczania zadaniowego oraz pracy metodą projektu, rozwijania umiejętności badawczych umożliwiających uczniom uzyskanie nowych informacji przy użyciu *translanguaging*, wykonywania zadań wymagających porównań międzyjęzykowych, np. identyfikacji kognatów, rozwijania świadomości metalingwistycznej.

Warto zauważyć, że *translanguaging* jest szczególnie istotnym modelem dla szkół kładących nacisk na rozwój lingwistyczny i intelektualny (Otheguy, García i Reid 2015). Choć jego początki miały miejsce w środowisku dwujęzycznym, *translanguaging* może być swobodnie stosowany w szkołach wielojęzycznych, w środowiskach używających języków mniejszościowych (również imigranckich), ale także w sytuacjach, gdzie istotna byłaby rewitalizacja danego języka (np. język irlandzki) lub podejmowane są działania mające na celu utrzymanie języka mniej popularnego wypieranego przez inny język (języki w krajach byłego ZSRR).

Fragment lekcji z zastosowaniem *translanguaging*

Przykład lekcji opisany poniżej odwołuje się do działań wdrażanych przez nauczyciela geografii w jednej ze szkół międzynarodowych w Krakowie. Jego uczniowie to grupa 15 nastolatków w wieku 17 lat o różnym podłożu językowym i kulturowym, dla których językiem wykładowym jest angielski. W grupie wszyscy uczniowie mówią bardzo dobrze po polsku i reprezentują także pięć innych języków rodzimych (rosyjski, niemiecki, szwedzki, hiszpański, francuski).

Zastosowano badanie etnograficzne polegające na obserwacji grupy przez pięć tygodni (każda lekcja trwała 50 minut) w okresie od września do października 2017 r. W rezultacie stworzono opis zachowań grupy na podstawie notatek i krótkich rozmów z uczniami przed lekcjami. Pytanie badawcze brzmiało: „Czy *translanguaging* jest skuteczną strategią pracy wspomagającą rozwijanie tzw. języka akademickiego i nauczanie treści w grupie wielojęzycznej?”

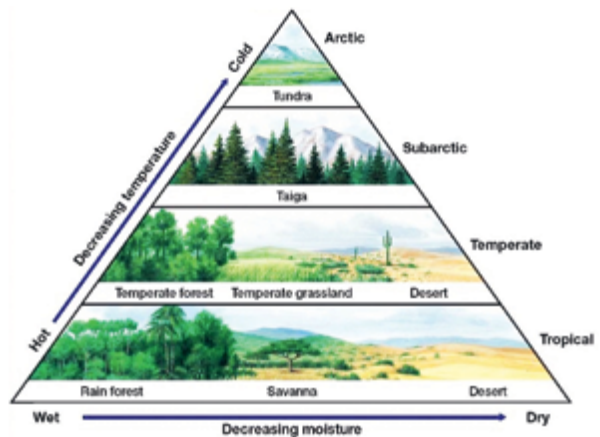
Działania nauczyciela geografii pozwalają uczniom wykorzystać maksymalnie ich cały repertuar językowy i w ten sposób stworzyć środki rozwijające zrozumienie nauczanych treści. Uczniowie mają okazję do rozwoju tzw. języka akademickiego zarówno angielskiego, jak i polskiego. Zabiegi nauczyciela pozwalają sądzić, że wdrożenie procesu zorientowania uczniów na wielojęzyczność jest jak najbardziej możliwe (Blackledge i Creese 2010; García i Wei Li 2014, Lewis i in. 2012), a co więcej – skutkuje wprowadzeniem pewnych strategii nauczania.

Poniższy fragment ilustruje skuteczność *translanguaging* na lekcji geografii ze szczególnym uwzględnieniem

zastosowania nowych nauczanych treści. Tematem jednej z obserwowanych lekcji były strefy roślinności na Ziemi. W celu umożliwienia uczniom lepszego zrozumienia tematyki zajęć nauczyciel przygotował na kolorowych kartkach pytanie: „Czy znacie strefy roślinności na Ziemi?” w językach angielskim i polskim, a także w pięciu językach narodowych uczniów. Młodzież na wstępie pracowała w grupach dwu- lub trzyosobowych i stosując „burzę mózgów”, notowała słowa związane z pytaniem i szerzej pojętą tematyką zajęć. To krótkie ćwiczenie umożliwiło im lepsze poznanie zagadnienia, ponieważ mieli szansę na wymianę spostrzeżeń w językach rodzimych, języku angielskim oraz języku polskim. W ten sposób uczyli się od siebie nawzajem i współpracowali w parach bądź trójkach. Rozwijali również umiejętności badawcze, stosując media elektroniczne.

Następnie nauczyciel przedstawił uczniom prezentację na temat stref roślinnych (ang. *vegetation types*) Ziemi przygotowaną w języku angielskim. Jej fragmenty wcześniej prezentował na konferencji, ale na potrzeby lekcji slajdy zostały nieznacznie uproszczone, a ich liczba ograniczona w stosunku do wersji pierwotnej. Nauczyciel zaprezentował kluczowe pojęcia w językach angielskim i polskim, stosując również jego mniej znany w języku polskim synonim – biomy (ang. *biomes*). W swojej prezentacji skupił się na jednym ze slajdów, aby uzmysłowić uczniom pojęcie stref roślinnych. Treść slajdu była dostępna tylko w języku angielskim. Oprócz zapisu pojęć slajd wizualizował najważniejsze strefy roślinności.

Ponadto omawiane zagadnienie obejmowało kwestię temperatur oraz wilgotności. Nauczyciel zwrócił się do uczniów: *Are you familiar with vegetation types on earth? No? They are also referred to as biomes. There are four main vegetation zones, such as: arctic, subarctic, temperate and tropical. Some of them can be further divided into types, e.g. the tropical zone might refer to rain forests,*



savannahs or deserts. (Znacie główne strefy roślinności na Ziemi? Nie? Określa się je też czasem jako biomy. Są cztery podstawowe strefy: arktyczna, subarktyczna, umiarkowana i tropikalna. W niektórych z nich można wydzielić podtypy, np. strefa tropikalna to lasy deszczowe, sawanny albo pustynie.)

Po zdefiniowaniu terminu w języku angielskim, aby upewnić się, że cała grupa zrozumiała temat, nauczyciel pozwolił, aby uczniowie mogli też stosować odpowiedniki w swoich językach rodzimych. Ponadto uczniowie tłumaczyli sobie nawzajem na język polski pojedyncze wyrazy widoczne na slajdzie. To naprzemienne stosowanie kilku języków w grupie na podstawie materiału dostępnego tylko w języku angielskim pozwoliło na zaobserwowanie, jak wygląda *translanguaging* w praktyce. W ten sposób uczniowie budowali wiedzę opartą na treściach i uzyskali dostęp do języka akademickiego w obrębie dyscypliny.

- 1/ What is the most important factor determining the type of vegetation?
- 2/ What are the conditions for tropical forests to grow?
- 3/ What is the yearly rainfall in savannahs?
- 4/ Where can you find xerophytes?
- 5/ What is permafrost?

W kolejnej części lekcji uczniowie otrzymali krótką listę pytań w języku angielskim, dotyczących stref roślinności. Podczas pracy w parach i trójkach mieli udzielić odpowiedzi na pytania w języku angielskim. Oczywiście w trakcie opracowywania odpowiedzi znów swobodnie stosowali strategię *translanguaging*. Główny slajd przedstawiony przez nauczyciela okazał się bardzo pomocny. Pytania były następujące: 1. Jaki jest najważniejszy czynnik decydujący o typie roślinności na danym obszarze?; 2. W jakich warunkach rosną lasy tropikalne?; 3. Jakie są roczne opady deszczu na sawannie?; 4. Gdzie można

znaleźć/zaobserwować kserofity?; 5. Co to jest wieczna zmarzlina?

Uczniowie sporządzali w swoich językach ojczystych notatki, na podstawie których później zespołowo udzielałi odpowiedzi w języku angielskim. Podczas interakcji pomagali sobie nawzajem, podpowiadając brakujące słowa lub wyrażenia w języku angielskim. Również w wypowiedzi ustnej *translanguaging* okazał się bardzo przydatny, a transfer językowy niejednokrotnie pomógł w szybkim udzieleniu odpowiedzi.

W ostatniej części lekcji uczniowie pracowali nad tablicą wielojęzyczną zawierającą listę kluczowych słów z zajęć. Każda para lub trójka dopisywała odpowiednik danego pojęcia w swoim języku ojczystym. Uczniowie danych grup językowych starali się głośno i wyraźnie wymówić poszczególne słowa, tak aby ich koledzy mogli je poprawnie powtórzyć. Okazało się, że na tablicy jest sporo kognatów i można zaobserwować wiele podobieństw i prawidłowości.

Uwagi końcowe

Na podstawie przeprowadzonej obserwacji można stwierdzić, że *translanguaging* bywa stosowany w szkołach w Polsce, jednak model obecnie sprawdza się zapewne tylko w instytucjach międzynarodowych. Są to w większości placówki przeznaczone dla dzieci obcokrajowców, pochodzących z rodzin mieszanych czy dyplomatów czasowo przebywających w naszym kraju.

Jak zauważono, repertuar językowy uczniów jest bardzo płynny i otwarty, co powoduje przenikanie się różnorodnych elementów oraz form językowych i prowadzi do efektywnego wykorzystania tego repertuaru. Obserwowani uczniowie niejednokrotnie przekraczali granice systemów językowych, aby swojej interakcji nadać charakter bardziej dynamiczny i zobrazować proces zdobywania i przekazywania wiedzy w klasie. Stosowanie modelu *translanguaging* wspiera akwizycję i przetwarzanie

TABELA 1: Tablica multilingwalna

Język polski	English	Deutsch	Русский	Français	Español	Svenska
arktyczny	arctic	arktisch	арктический	arctique	ártico	arktisk
umiarkowany	temperate	gemäßigt	умеренный	modéré	moderado	tempererad
tropikalny	tropical	tropisch	тропический	tropical	tropical	tropisk
tundra	tundra	Tundra	тундра	toundra	tundra	tundra
sawanna	savannah	Savanne	саванна	savane	sabana	savann
tajga	taiga	Taiga	тайга	taïga	taiga	taïga
pustynia	desert	Wüste	пустыня	désert	desierto	öknen
las deszczowy	rainforest	Regenwald	тропические леса	forêt tropicale	selva	regnskog

treści, a użycie kilku języków, w zależności od ich zastosowania receptywnego bądź produktywnego, ma pozytywny wpływ na transfer językowy. Obserwowana grupa stanowi przykład tego, że każdy rozmówca ma swoją „złożoność” językową, którą tworzą jego pochodzenie i własne przekonania na temat języków. Praktykowanie *translanguaging* stwarza przestrzeń, w której uczniowie niejako żonglują językami w celu osiągnięcia zakładanego celu komunikacyjnego.

Na zakończenie warto zauważyć, że znalezienie miejsca dla strategii *translanguaging* w szkołach w Polsce jest niezmiernie istotne, ponieważ zmienia się ogólna rzeczywistość językowa, w tym krajobraz językowy polskich szkół, w których nieomal codziennie pojawiają się nowi uczniowie ze środowisk migranckich. Ponadto żyjemy w dobie globalizacji i wzmożonej mobilności, kiedy znajomość kilku języków jest niezwykle ważna i przydatna, jak widać – nawet w środowisku edukacyjnym, albowiem umożliwia naukę na poziomie szkoły średniej, a w dalszej perspektywie studia. Uczniowie stosujący strategię *translanguaging* nie czują się ograniczeni i mogą swobodnie dobierać formy i elementy językowe, które są im niezbędne w danej chwili.

BIBLIOGRAFIA:

- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blackledge, A. i Creese, A. (2010) *Multilingualism: A critical perspective*. Londyn: Bloomsbury Academic.
- Bloomaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2011) Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy, W: *Applied Linguistics Review*, 1-28.
- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching*. Londyn: Routledge.
- Cummins, J. (1992) Bilingual Education and English Immersion: The Ramírez Report in Theoretical Perspective, W: *Bilingual Research Journal* 16 (1 i 2).
- Franceschini, R. (2011) Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View, W: *The Modern Language Journal*, 95(3), s. 344–355.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. i Li Wei (2014) *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, UK.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. W: F. E. Aboud & R.D. Mead (red.), *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lanza, E. (2007) Multilingualism and the family. W: Li Wei i P. Auer (red.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), s. 655–670.
- Lewis, G., Jones, B., i Baker, C. (2013) 100 Bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms. W: C. Abello-Contesse i in. (red.), *Bilingualism and Multilingualism in School Settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Li Wei (2011) Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. W: *The Modern Language Journal* 95(3), s. 370–384.
- Mignolo, W.D. (2000) *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Otheguy, R., García, O., i Reid, W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics, *Applied Linguistics Review*, 6(3), s. 281–307.
- Pennycook, A. (2010) *Language as a Local Practice*. Londyn: Taylor & Francis.

DR PIOTR ROMANOWSKI Adiunkt na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Głównymi obszarami jego badań są: dwu- i wielojęzyczność, akwizycja języka drugiego i języków kolejnych, a także socjolingwistyka, komunikacja interkulturowa oraz dydaktyka języków obcych.

Kooperatywne uczenie się – metody i techniki pracy w zróżnicowanych zespołach klasowych

ANNA ABRAMCZYK
SUSANNE JURKOWSKI

Idea kooperatywnego uczenia się nie jest koncepcją nową, jednak ciągle rzadko wykorzystuje się ją w praktyce. W poprzednim numerze JOwS (1/2018) pokazano założenia tego podejścia oraz jego walory w postaci łączenia działań poznawczych z rozwijaniem kompetencji społecznych uczniów. W tym artykule omówiono rozmaite techniki pracy stosowane z powodzeniem w kooperatywnym uczeniu się.

W ciągu 50 lat rozwoju koncepcji kooperatywnego uczenia się praktykujący ją nauczyciele wypracowali i wypróbowali wiele technik oraz metod pracy w małych grupach, uwzględniających pięć charakterystycznych dla nich czynników: pozytywną współzależność, wspierającą interakcję, indywidualną odpowiedzialność, wykorzystanie i rozwijanie umiejętności społecznych oraz refleksję, czyli przetwarzanie grupowe. W tym czasie prowadzono badania i dociekano, z czego wynika skuteczność kooperatywnego uczenia się oraz jakie warunki muszą być spełnione, by mogło ono zostać wdrożone z sukcesem w zespołach klasowych, studenckich czy nauczycielskich. W opracowaniach poświęconych kooperatywnemu uczeniu się autorzy wskazują na teorie uzasadniające jego „działanie” z różnych perspektyw: motywacyjnej, społecznej, teorii rozwojowych (Piaget, Wygotski) czy teorii uczenia się. Zostaną one przywołane w początkowej części niniejszego artykułu w celu uzasadnienia skuteczności omawianych w jego dalszej części metod, wpisujących się w koncepcję kooperatywnego uczenia się. Prezentacja metod jest w tej publikacji najważniejsza.

Perspektywy teoretyczne

Zacznijmy od behawiorystycznego wyobrażenia o uczeniu się, które leży u podstaw wielu teorii motywacji. Cel osiągnięty w wyniku owocnej pracy i współpracy w grupie jest nagradzany (zewnętrzne bodźce i zachęty typu ocena czy wyróżnienie), a tym samym pozytywne zachowania, które do niego doprowadziły – wzmacniane, a w rezultacie chętnie powtarzane w przyszłości. Techniki pracy z uczniami odwołujące się do behawiorystycznej teorii motywacji polegają na tworzeniu współzależności między uczącymi się przez cel i nagrodę, przy czym cele indywidualne mogą zostać osiągnięte tylko wtedy, gdy pozostali członkowie grupy odniosą sukces. To skłania uczniów do pomagania sobie i dążenia, by każdy członek grupy jak najlepiej opanował materiał. Nauczyciel przyznaje zespołowi nagrodę na podstawie indywidualnych osiągnięć jego członków.

Inną perspektywę przyjmują zwolennicy teorii wspólnoty społecznej, którzy wskazują na motywację wewnętrzną jako czynnik przyczyniający się do skuteczności

kooperatywnego uczenia się. Uważają oni, że motywacja zewnętrzna jest zbędna, jeśli zadanie samo w sobie stanowi dla grupy wyzwanie i jest interesujące. Teoretycy tej perspektywy, m.in. Cohen i Aronson, uważają, że członkowie grup współpracują i pomagają sobie wzajemnie oraz zależy im na sukcesie grupy ze względu na to, że zależy im w ogóle na grupie jako takiej i procesach, które w grupie przebiegają. Zakładają zatem, że członkowie grupy odczuwają wewnętrzną potrzebę współpracy i czerpią radość z bycia członkami wspólnoty (Borsch 2015:113). Z teorią wspólnoty społecznej wiąże się teoria współzależności społecznej. Wskazuje ona na to, że istotą grupy jest współzależność między jej członkami. Grupa staje się dynamiczną całością, jej członkowie wzajemnie na siebie wpływają, a *podstawą współdziałania jednostek w osiągnięciu celów jest ich wewnętrzna motywacja, kreowana przez interakcje ukierunkowane na zachęcanie i wzajemne ułatwianie wysiłku uczenia się* (Krajewska 2014:59).

Wielu badaczy wskazuje również na perspektywę elaboracji kognitywnej jako uzasadnienie skuteczności kooperatywnego uczenia się. Teoria ta zakłada, że uczeń wykorzystuje wiedzę już posiadaną do rozumienia, porządkowania i przyswajania nowo napływających informacji, przez co są one głębiej przetwarzane, a wiedza ma większą trwałość. W wielu technikach i metodach kooperatywnego uczenia się zaleca się taką aranżację pracy uczniów, by wzajemnie wyjaśniali sobie określone treści. Przyjmując rolę uczącego eksperta, uczniowie starają się dobrze i dogłębnie poznać omawiane treści. Poza tym interakcja i pytania ze strony partnera przyczyniają się do ponownego przetworzenia treści (*cognitive elaboration*), a to wpływa na pogłębienie poznania. Równocześnie, przy założeniu wzajemnego wyjaśniania sobie przez uczniów treści, mamy do czynienia z perspektywą zmiany ról, której również przypisuje się sukces kooperatywnego uczenia się, bo perspektywa ta skutkuje zmianą zachowania. Przez przyjęcie roli nauczającego uczeń silniej identyfikuje się ze szkołą, bardziej interesuje się treściami, które ma przekazać koledze, a także znajduje inne niż nauczyciel, niejednokrotnie bliższe rówieśnikowi formy ich prezentacji. Wewnętrzna motywacja ucznia wzrasta. Do czynnika niezbywalnego w kooperatywnym uczeniu się – interakcji – odnoszą się teorie rozwojowe Wygotskiego i Piageta¹. Lew Wygotski wskazuje na interakcję jako główny mechanizm uzyskiwania i budowania wiedzy. Według niego dziecko w interakcji z bardziej kompetentnym i doświadczonym partnerem ma szansę na rozwój. Koncepcja tzw. strefy najbliższego rozwoju

nieodłącznie związana jest z rozwiązywaniem przez dziecko problemów we współpracy z bardziej kompetentnymi rówieśnikami lub dorosłymi. Z kolei Piaget sformułował poznawczą koncepcję rozwoju, która mówi, że dziecko aktywnie konstruuje swoją wiedzę o świecie oraz jego rozumienie w wyniku konfrontowania się z sytuacjami problemowymi we własnym otoczeniu. Dziecko, działając w świecie, natrafia na informacje, które nie pasują do posiadanych przez nie schematów wiedzy. Przejściowy „konflikt” jest rozwiązywany w wyniku adaptacji (przystosowywanie się jednostki do otoczenia i otoczenia do jednostki), reinterpretacji i organizacji wiedzy na nowo. Rolą dorosłych jest mentorstwo i stwarzanie sytuacji, w których dziecko ma szansę na rozwój. Zarówno z teorii Piageta, jak i Wygotskiego można wyciągnąć podobne wnioski w odniesieniu do kooperatywnego uczenia się. Obaj wskazują na niezbędność interakcji i kontekst społeczny w procesie uczenia się, chociaż przypisują im różną rolę. Obaj podkreślają również potrzebę adekwatności wymagań do możliwości uczącego się dziecka: ani zbyt wysokie, ani zbyt niskie nie gwarantują sukcesu (Borsch 2015:116).

Praca w zróżnicowanych zespołach klasowych

Wynik nauczania, czyli jego skuteczność, jest bez wątpienia istotnym i oczekiwanym czynnikiem procesu dydaktycznego, należy jednak brać również pod uwagę jego inne aspekty, takie jak np. atmosfera sprzyjająca uczeniu się, uwzględnianie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz rozwijanie kompetencji kluczowych, w tym społecznych. Oprócz podstawowej roli, jaką jest realizacja procesu dydaktycznego, szkoła powinna być skutecznym czynnikiem socjalizacji, a *tylko wówczas staje się ona właściwym środowiskiem wychowawczym, gdy wytwarzają się na jej terenie wzajemne więzi między uczniami oraz nauczycielami i uczniami* (Gerstmann 1982:37). Realizacja tych zadań, w tym stosowanie postulowanej w wielu dokumentach prawa oświatowego indywidualizacji w zróżnicowanych i licznych zespołach klasowych, wymaga od nauczyciela sporego nakładu pracy, jest również czasochłonna, a w dodatku możliwa w ograniczonym zakresie. Saldern (za: Brüning i Saum 2010) uważa, że indywidualizacja w określonych warunkach szkolnych (np. podczas 45-minutowej lekcji, w 32-osobowej grupie – A.A. i S.J.) nie może oznaczać, iż nauczyciel intensywnie poświęca swój czas i uwagę jednemu uczniowi. Saldern wskazuje na metody i techniki kooperatywnego uczenia się jako znajdujące

¹ Informacje o znaczeniu teorii Wygotskiego i Piageta dla kooperatywnego uczenia się zostały przygotowane na podstawie publikacji F. Borscha i E. Filipiak.

zastosowanie w zespołach klasowych składających się z uczniów mocno zróżnicowanych, m.in. pod względem zainteresowań, tempa pracy czy narodowości.

Wybrane metody i techniki kooperatywnego uczenia się

Wybór technik i metod przedstawionych w tym artykule ma charakter subiektywny i podyktowany jest doświadczeniem praktycznym (zaproponowane metody zostały wypróbowane w pracy z uczniami ZS nr 1 we Wrocławiu

i/lub nauczycielami na warsztatach szkoleniowych) oraz szerokimi możliwościami zastosowania danego sposobu pracy, w tym w grupach o zróżnicowanym potencjale. Równocześnie w prezentowanych technikach znajdują odzwierciedlenie opisane mechanizmy stanowiące o skuteczności kooperatywnego uczenia się. Ze względu na to, że ta część artykułu ma być przydatna w praktyce pracy dydaktycznej, zdecydowaliśmy o tabelarycznym przedstawieniu metod w formie opisu czynności nauczyciela i uczniów wraz z niezbędnym komentarzem.

NAZWA TECHNIKI:

POMYŚL-UZGODNIJ-PODZIEL SIĘ

FORMY PRACY:

Praca samodzielna
Praca w parach
Plenum

CELE:

- równoczesna aktywność wszystkich uczniów;
- wymiana poglądów na określone przez nauczyciela tematy;
- porównywanie rozwiązań;
- ustalanie wspólnego punktu widzenia.

PRZEBIEG:

1. Nauczyciel przedstawia temat, zadanie, pytanie, problem wymagający rozwiązania, np. nauczyciel zapisuje na tablicy trzy bezokoliczniki (nazywające codzienne czynności: *aufstehen, sich waschen, frühstücken*) i prosi o ułożenie z podanymi czasownikami zdań w czasie przeszłym Perfekt. Każde zdanie powinno zaczynać się od jednego z trzech wskazanych okoliczników:
 - a) *Zuerst...*
 - b) *Dann...*
 - c) *Danach...*
 Lub:
Nauczyciel podaje polecenie: *Nenne 3 Vorteile und 3 Nachteile des Lebens in der Stadt.*
2. Uczeń dokonuje w wyznaczonym przez nauczyciela czasie indywidualnego namysłu nad tematem, zadaniem, pytaniem, problemem (może wybrać formę pisemną).
3. Uczniowie dobierają się w pary, wymieniają poglądy, przedstawiają swoje rozwiązania i wnioski partnerowi, ewentualnie dokonują korekty swojego rozwiązania.
4. Nauczyciel omawia wraz z uczniami wyniki na plenum.
5. Nauczyciel inicjuje ewentualną dyskusję na temat przyczyn różnic w wynikach.
6. Uczniowie dokonują refleksji na temat współpracy w parze. Refleksja powinna być ukierunkowana na kompetencje społeczne uczniów, np. Co spowodowało dobrą współpracę między Tobą a kolegą/koleżanką? Co było trudne dla Ciebie w pracy z koleżanką?
Czy wymiana poglądów pomogła Ci w.../utwierdziła Cię w...? Czy w wyniku dyskusji z kolegą/koleżanką zmieniłeś/aś zdanie/rozwiązanie?

Technika POMYŚL-UZGODNIJ-PODZIEL SIĘ wykorzystuje wiele innych sposobów kooperatywnego uczenia się, charakterystyczne dla nich wszystkich są trzy kroki: samodzielny namysł, wymiana z partnerem, prezentacja na

forum. Technika sprawdza się we wszystkich fazach lekcji, zarówno przy ćwiczeniach leksykalno-gramatycznych, jak i pytaniach otwartych.

NAZWA TECHNIKI:

TEMPO-DUET

FORMY PRACY:

Praca samodzielna
Praca w parach
Plenum

CELE:

- rozmowa między uczniami na określone tematy;
- prezentowanie wyników pracy;
- (aktywne) słuchanie;
- wzajemna korekta;
- ocena koleżeńska.

PRZEBIEG:

1. Nauczyciel rozdaje karty pracy (kilka ponumerowanych ćwiczeń) np.

Karta pracy

Ćwiczenie 1.
Uzupełnij tekst prawidłowymi formami czasowników posiłkowych *haben* lub *sein*:

- a) Eva mit dem Zug gekommen.
- b) Jan schnell zu Mittag gegessen.
- c) Ich zu Hause gewesen.
- d) ...
- e) ...

Ćwiczenie 2.
Wstaw prawidłowe formy Partizip II, tak aby powstał spójny i poprawny opis poranka rodziny Bauer.

Familie Bauer ist gestern früh Der Vater ist ins Bad Die Mutter hat inzwischen das Frühstück Und ich

Ćwiczenie 3.
...

2. Nauczyciel ustala w sali lekcyjnej miejsca na spotkania duetów (par uczniów, którzy skończą pracę nad kolejnymi ćwiczeniami w przybliżonym czasie).
3. Każdy uczeń przystępuje do samodzielnej pracy nad kolejnymi ćwiczeniami.
4. Po wykonaniu pierwszego ćwiczenia uczeń idzie do wyznaczonego przez nauczyciela miejsca i czeka na kolejnego ucznia, który zgłosi ukończenie pracy nad ćwiczeniem nr 1.
5. Uczniowie porównują i omawiają swoje rozwiązania ćwiczenia nr 1, ewentualnie dokonują korekty i wracają na miejsce, by pracować nad kolejnym ćwiczeniem.
6. Po wykonaniu kolejnego ćwiczenia uczeń idzie na spotkanie w duecie i czeka na ucznia, który w tym samym czasie skończy pracę nad tym samym ćwiczeniem, by z nim omówić swoje rozwiązanie. Następnie obaj uczniowie wracają do pracy nad kolejnym ćwiczeniem.

Metoda TEMPO-DUET umożliwia uczniom pracę we własnym tempie. Przy założeniu, że nauczyciel przygotowuje więcej ćwiczeń, unikamy sytuacji, kiedy uczniowie szybciej pracujący siedzą bezproduktywnie i nudzą się, a uczniowie, którzy pracują wolniej, są stresowani przez

sprawdzanie poprawności wykonania zadania na forum w wyznaczonym przez nauczyciela czasie. Ponadto stres związany z prezentacją wyniku przed rówieśnikiem jest dużo mniejszy niż przed nauczycielem. Technika świetnie nadaje się na lekcje powtórzeniowe.

NAZWA TECHNIKI:

PARTNER-CHECK

FORMY PRACY:

Praca samodzielna
Praca w parach
Plenum

CELE:

- robienie nużących, automatyzujących ćwiczeń w interakcji z partnerem;
- kształtowanie kompetencji uzasadniania, wyjaśniania;
- indywidualne wsparcie ucznia przez ucznia.

PRZEBIEG:

1. Każdy uczeń otrzymuje tę samą kartę pracy z ćwiczeniami.
2. Nauczyciel dobiera uczniów w pary (różny potencjał).
3. Uczniowie naprzemiennie (na bieżąco) rozwiązują pewne moduły ćwiczenia (np. uczeń A – parzyste, uczeń B – nieparzyste), równocześnie uzasadniają partnerowi swój tok rozumowania i objaśniają wynik.
4. Następnie dwie pary porównują swoje rozwiązania.
5. Na koniec uczniowie dokonują refleksji nad pracą w parze, np. Powiedz koleżance/koledze, dlaczego uważasz, że byłeś/aś dobrym partnerem dla niej/niego.

PRZYKŁAD ZASTOSOWANIA:

Zadania gramatyczne, leksykalne, praca z tekstem – np. pytania do tekstu:

Schemat karty pracy

TEKST TEKST TEKST TEKST TEKST TEKST
TEKST TEKST TEKST TEKST TEKST TEKST

...

Uczeń 1	Uczeń 2
1. Pytanie	2. Pytanie
3. ...?	4. ...?
5. ...?	6. ...?
7. ...?	8. ...?
9. ...?	10. ...?

Uczenie się w parach, ze sobą i od siebie, wpływa na trwałość wiedzy, daje możliwość otrzymania indywidualnego wsparcia od kolegi/koleżanki oraz wgląd w różne sposoby rozwiązywania zadań. Przed przystąpieniem do pracy należy uczniów zapoznać z zasadami rozwiązywania ćwiczeń w parach. Zasada naczelną: myślę, wyjaśniam i szukam ewentualnego błędu samodzielnie.

Postawa wobec kolegi/koleżanki:

- a) Wskazuj błędy, ale nie podawaj rozwiązań;
- b) Mów, co i jak myślisz, w razie wątpliwości rozwiązanie przykład razem;
- c) Przekonuj; nie wymuszaj swoich rozwiązań;
- d) Podziękuj za naprowadzenie, wyrażaj uznanie dla pracy kolegi/koleżanki.

NAZWA TECHNIKI:

WIRUJĄCE KRĘGI

FORMY PRACY:

Praca w parach

CELE:

- interakcja;
- przekazywanie i uzyskiwanie informacji;
- prowadzenie rozmowy/dyskusji na określone tematy;
- wyrażanie opinii i poznawanie opinii innych.

PRZEBIEG:

1. Nauczyciel przygotowuje kilka pytań, twierdzeń, poleceń, które chciałby, aby zostały przez uczniów przedyskutowane lub wykonane, np.

1. *Wo verbringst du am liebsten deine Ferien?*
2. *Mit wem fährst du gerne in die Ferien?*
3. *Womit reist du gerne?*
4. *Was machst du am liebsten in den Ferien?*
5. *Besichtigst du gerne? Warum?*
6. ...
7. ...

2. Uczniowie ustawiają się w dwóch kręgach: zewnętrznym i wewnętrznym – twarzami do siebie.
3. Nauczyciel zadaje pytanie lub odczytuje twierdzenie i prosi stojących naprzeciw siebie uczniów, by na nie odpowiedzieli, przedyskutowali/omówili. Po określonym czasie daje sygnał (np. klaśnięcie w dłonie), na który uczniowie z kręgu wewnętrznego przesuwać się o jedno miejsce zgodnie z ruchem wskazówek zegara.
4. Nauczyciel ponownie zadaje pytanie lub odczytuje kolejne twierdzenie/polecenie i prosi stojących naprzeciw siebie uczniów (nowa konstelacja partnerów), by je przedyskutowali/omówili. Po wyznaczonym czasie daje sygnał i ponownie prosi uczniów z kręgu wewnętrznego o przesunięcie się o jedno miejsce.
5. Procedurę nauczyciel powtarza do wyczerpania pytań/twierdzeń/poleceń.

INNY WARIANT: SUWAK / SPEED DATING

Na identycznym założeniu zmiany rozmówców opiera się technika SUWAK znana też pod nazwą SPEED DATING. Różnicę stanowi ustawienie uczniów. Zamiast w kręgu uczniowie ustawiają się lub siadają naprzeciw siebie w dwóch rzędach (odległość umożliwiająca swobodną komunikację), a rotacja partnerów następuje w wyniku przechodzenia osoby z jednego z rzędów na koniec rzędu i przesuwanie się pozostałych uczniów o jedno miejsce.

Technika sprawdza się na wszystkich etapach lekcji, od wprowadzenia materiału do utrwalenia i ewaluacji, wymaga jednak miejsca, by uczniowie mogli ustawić się w kręgach bądź rzędach. Doświadczenia pokazują, że

uczący się (zarówno dzieci, jak i dorośli) odczuwają dużo satysfakcji przy wykorzystaniu tej metody ze względu na element ruchu i ciągłą zmianę partnerów.

NAZWA TECHNIKI:

90-60-30

FORMY PRACY:

Praca samodzielna

Praca w parach

Plenum

CELE:

- przekazywanie informacji;
- kształtowanie umiejętności selekcjonowania informacji;
- kształtowanie umiejętności streszczania tekstów w wyznaczonych ramach czasowych.

PRZEBIEG:

1. Nauczyciel przygotowuje dwa teksty fabularne lub informacyjne (ok. pół strony formatu A4): tekst A i tekst B. Jedna połowa uczniów otrzymuje tekst A, a druga połowa – B.
2. Każdy uczeń indywidualnie zapoznaje się w określonym przez nauczyciela czasie z tekstem, streszcza go i przygotowuje się do przekazania informacji lub fabuły tekstu innemu uczniowi.
3. Po wyznaczonym czasie uczniowie ustawiają się naprzeciw siebie w dwóch rzędach: w jednym rzędzie uczniowie, którzy zapoznawali się z tekstem A, w drugim rzędzie uczniowie, którzy zapoznawali się z tekstem B.
4. Na sygnał nauczyciela osoby z rzędu A streszczają partnerom z naprzeciwka swój tekst w 90 sekund. Po 90 sekundach, na sygnał nauczyciela, pierwsza osoba z rzędu A wędruje na jego koniec, a pozostałe przesuwiają się o jedno miejsce.
5. Nauczyciel ponownie daje sygnał i osoby z rzędu A streszczają swój tekst nowemu partnerowi z rzędu B w 60 sekund. Następnie pierwsza osoba z rzędu A wędruje na jego koniec, a pozostałe przesuwiają się o jedno miejsce.
6. Nauczyciel ponownie daje sygnał i osoba z rzędu A streszcza swój tekst nowemu partnerowi z rzędu B w 30 sekund.
7. Identycznie postępujemy z tekstem B: jest najpierw streszczany w 90, potem w 60, na koniec w 30 sekund, z zachowaniem reguły zmiany partnera.
8. Gdy oba teksty zostaną streszczone, nauczyciel zadaje grupie A pytania o tekst B i odwrotnie. W ten sposób sprawdza zapamiętanie informacji oraz skuteczność ich przekazania.

Technika 90-60-30 budzi sporo emocji zarówno w grupach uczniowskich, jak i nauczycielskich. Najpierw jest

niedowierzenie, że można tekst streścić w tak krótkim czasie, a potem okazuje się, że 90 sekund to bardzo dużo.

NAZWA TECHNIKI:

**PUZZLE GRUPOWE/
GRUPY EKSPERCKIE**

Grupy opracowujące poszczególne fragmenty materiału, np. fragmentem A zajmują się trójkąty itd.

■■■

●●●

◆◆◆

Grupy eksperckie: w każdej grupie powinien znaleźć się ekspert od innego fragmentu tekstu:

*■●◆

*■●◆

*■●◆

*■●◆

FORMY PRACY:

Praca samodzielna

Praca w parach

Plenum

CELE:

- opracowanie złożonych wieloaspektowych treści;
- uczenie się przez nauczanie;
- kształtowanie autonomii i odpowiedzialności ucznia.

PRZEBIEG:

1. Nauczyciel dzieli przewidziany do opanowania materiał na cztery partie: A, B, C, D.
2. Nauczyciel dokonuje podziału uczniów na czteroosobowe grupy oraz przydziela grupie oznaczenie, np. grupa trójkątów, kwadratów, kół, prostokątów.
3. Każdy uczeń zapoznaje się indywidualnie z przydzieloną grupie partią materiału. Następnie członkowie grupy omawiają, dyskutują, sprawdzają, czy tak samo rozumieją materiał, wyjaśniają wątpliwości, tak by stać się ekspertami w przydzielonym zakresie. Grupa ekspertów może również przygotować materiały wizualne, które pomogą jej w prezentacji przydzielonej części materiału.
4. Po ustalonym czasie uczniowie spotykają się w nowych grupach, składających się z czterech ekspertów od poszczególnych partii materiału. Zadaniem każdego z nich jest przekazanie pozostałym członkom grupy wiedzy, którą opracowali, tak aby każdy członek grupy posiadał całość wiedzy: A, B, C i D.
5. Refleksja: Jak na moje uczenie się wpłynęło to, że musiałem swoją wiedzę podzielić się z kolegami/koleżankami?

Metoda PUZZLI GRUPOWYCH jest egzemplifikacją wszystkich pięciu elementów kooperatywnego uczenia się: interakcji, współzależności, indywidualnej odpowiedzialności, kompetencji społecznych i przetwarzania grupowego. Ze względu na swoją złożoność uzasadnienia jej skuteczności można upatrywać w wielu perspektywach. Wykorzystuje ona mechanizm uczenia się od siebie i ze

sobą, przyjmowania przez uczniów roli nauczających ekspertów, a jeśli nauczyciel włączy do przebiegu działań także test i na podstawie indywidualnych wyników oceni pracę grupy, to wskażemy również na perspektywę motywacyjną. Oczywiście ma tu także zastosowanie teoria współzależności społecznej.

NAZWA TECHNIKI:**WSPÓLNE CZYTANIE****FORMY PRACY:**

- Praca samodzielna
- Praca w parach
- Plenum

CELE:

- rozwijanie rozumienia tekstu czytanego;
- praca z długimi i/lub wieloaspektowymi tekstami;
- indywidualizacja.

PRZEBIEG:

1. Nauczyciel dzieli uczniów na grupy czteroosobowe. Każda grupa siada przy osobnym stoliku.
2. Przewidziany do opracowania tekst nauczyciel dzieli na cztery fragmenty, które będą opracowywane w ustalonej kolejności.
3. Najpierw każdy uczeń, w wyznaczonym przez nauczyciela czasie, indywidualnie zapoznaje się z fragmentem nr 1.
4. W tym czasie nauczyciel kładzie na środku stolika cztery kartki (najlepiej różnokolorowe) z zadaniami do tekstu:
 - a) *przygotuj pytania dla kolegów na temat treści przeczytanego fragmentu;*
 - b) *streść kolegom przeczytany fragment;*
 - c) *zadaj kolegom pytania o niezrozumiałe słowa i/lub fragmenty tekstu;*
 - d) *zastanów się i powiedz, o czym, Twoim zdaniem, będzie mowa w dalszej części tekstu.*
5. Następnie każdy uczeń sięga po jedną kartkę z zadaniem, wykonuje zadanie i przygotowuje się do prezentacji wyniku swojej pracy kolegom.

6. Po upływie wyznaczonego czasu, na sygnał nauczyciela, uczniowie prezentują sobie wzajemnie wynik pracy, zadają pytania, streszczają, wyjaśniają nieznanne słowa, przewidują dalszy ciąg tekstu.
7. Następnie każdy uczeń, w wyznaczonym przez nauczyciela czasie, indywidualnie zapoznaje się z drugim fragmentem tekstu.
8. Po upływie czasu na zapoznanie się z tekstem uczniowie przekazują sobie kartkę z zadaniem do tekstu, w kierunku zgodnym z ruchem wskazówek zegara, tak by zadanie A wykonywała osoba, która uprzednio zajmowała się zadaniem B itd.
9. Procedurę powtarzamy do momentu opracowania wszystkich fragmentów tekstu, przy każdym fragmencie tekstu każdy uczeń powinien mieć inne zadanie (A, B, C, D).
10. Refleksja nad metodą, np. czy moje zaangażowanie w pracę nad tekstem za pomocą techniki WSPÓLNE CZYTANIE było większe niż zwykle?

Technika wydaje się skomplikowana, a jej pierwsze zastosowanie rodzi sporo pytań o przebieg ćwiczenia. Sprawdza się jednak doskonale w pracy nad złożonymi, wieloaspektowymi bądź długimi tekstami. Mimo że każdy

uczeń zapoznaje się z całym tekstem, to przez to, że przy opracowywaniu jego poszczególnych fragmentów ma inne zadanie, nie czuje się przeciążony.

	Fragment 1	Fragment 2	Fragment 3	Fragment 4
Uczeń 1	zadanie A	zadanie B	zadanie C	zadanie D
Uczeń 2	zadanie B	zadanie C	zadanie D	zadanie A
Uczeń 3	zadanie C	zadanie D	zadanie A	zadanie B
Uczeń 4	zadanie D	zadanie A	zadanie B	zadanie C

NAZWA TECHNIKI:

WSPÓLNE PISANIE

FORMY PRACY:

Praca samodzielna
Praca w parach
Plenum

CEL:

- tworzenie tekstów pisanych, w tym sterowanych, np. e-mail, SMS, wpis na blogu;
- wymiana wiedzy;
- prezentacja własnych tekstów;
- ocena koleżeńska.

PRZEBIEG:

1. Nauczyciel podaje temat, a każdy uczeń samodzielnie formułuje wypowiedź pisemną, np. *Znalazłeś ofertę ciekawego kursu. W e-mailu do kolegi/koleżanki...*
 - *przedstaw znalezioną ofertę,*
 - *poinformuj kolegę/koleżankę o zamiarze wzięcia udziału w kursie,*
 - *zapytaj kolegę/koleżankę o chęć uczestnictwa w tym kursie.*
2. Grupa 2–3 uczniów, którzy skończą swoją pracę w tym samym czasie, siada przy osobnym stoliku i zaczyna wspólną pracę nad tekstem
 - Grupa zapoznaje się z zasadami współpracy, przygotowanymi w formie pisemnej przez nauczyciela.
 - Pierwszy uczeń odczytuje swój tekst głośno. Pozostali uczniowie mówią, co im się podobało w usłyszanym tekście kolegi, a następnie zadają pytania o fragmenty, które ewentualnie wzbudziły ich wątpliwość.
 - Grupa wspólnie pracuje nad korektą tekstu zgodnie z listą kontrolną (patrz: przykład poniżej).
3. Następnie kolejny uczeń odczytuje swój tekst głośno i uczniowie postępują jak wyżej.

INNY WARIANT TECHNIKI:

Każdy uczeń samodzielnie formułuje wypowiedź pisemną na kartce A4, następnie przykleja ją na środku kartki A3, tak by powstał z każdej strony tekstu spory margines. Kartka z naklejonym tekstem wędruje od ucznia do ucznia (w trójkach), uczniowie czytają teksty swoich kolegów i na marginesach proponują zmiany, poprawki, korekty itd. Gdy każdy uczeń z grupy ponownie otrzyma swój tekst, czyta sugestie, poprawia tekst, a następnie przedstawia poprawioną wersję kolegom. Warto ustalić zasady współpracy na piśmie. Do każdego tekstu należy przygotować listę kontrolną, na co uczniowie mają zwrócić uwagę przy opracowywaniu zdań.

LISTA KONTROLNA: WSPÓLNE PISANIE

Zespół:	Uczeń 1	Uczeń 2	Uczeń 3
1.			
2.			
3.			
PIERWSZE WRAŻENIE PO WYSŁUCHANIU TEKSTU			
• W tekście podobało mi się...			
ROZUMIENIE TEKSTU			
• Tekst jest na wskazany temat.			
• Rozumiem tekst w całości.			
• Nie rozumiem zdania/fragmentu o...			
• Tekst jest spójny i logiczny.			
• Proponuję zmianę kolejności zdań...			
• ...			
ŚRODKI JĘZYKOWE			
• Użyte zwroty są adekwatne do rodzaju tekstu.			
• Autor unika powtarzania tych samych zwrotów.			
• Poszczególne zdania zaczynają się od różnych części zdania.			
• ...			
POPRAWNOŚĆ			
• Proponuję poprawienie następujących niewłaściwie napisanych słów:			

Do każdego tekstu lista kontrolna będzie wyglądać nieco inaczej, np. przy nauce pisania e-maila w ramach przygotowania do egzaminu językowego przy tworzeniu listy kontrolnej należy się skupić na aspektach branych pod uwagę podczas oceny

takiego tekstu na egzaminie (treść, spójność i logika, zakres środków językowych i poprawność tekstu). Technika WSPÓLNEGO PISANIA doskonale wpisuje się w strategię oceniania kształtującego chociażby ze względu na ocenę koleżeńską.

NAZWA TECHNIKI:

KARUZELA ZADAŃ

FORMY PRACY:

- Praca samodzielna
- Praca w parach
- Plenum

CELE:

- przygotowanie do sprawdzianu/testu/pracy kontrolnej;
- dokonywanie selekcji materiału;
- powtórzenie materiału.

PRZEBIEG:

1. Uczniowie dobrani w czwórki siadają przy jednym stoliku.
2. Każdy uczeń samodzielnie opracowuje zadanie testowe do jednego zagadnienia ze wskazanego przez nauczyciela zakresu materiału, np. po zakończonym dziale Einkaufen nauczyciel wskazuje najistotniejsze treści tego działu:
 - I Wortschatz: Lebensmittel
 - II Wortschatz: Getränke
 - III Wortschatz: Lokale
 - IV Vorlieben ausdrücken
 - V etwas bestellen
 - VI den Preis nennen/ nach dem Preis fragen
 - VII Bitte ausdrücken/ auf eine Bitte reagieren
 - VIII Grammatik: Es gibt...
 - IX Grammatik: gern-lieber- am liebsten
 - X Grammatik: mögen, essen

Uczeń przygotowuje jedno zadanie oraz formułuje do niego odpowiedź (wybór typu przygotowywanego zadania należy do ucznia). Zadanie należy zapisać dużymi literami na kartce A4, a odpowiedź na drugiej stronie. Stronę z zadaniem uczeń oznacza literą Z, a stronę z odpowiedzią – literą O.

4. Opracowane przez siebie zadanie uczeń przekazuje kolejno kolegom, którzy je samodzielnie rozwiązują – na osobnej kartce.
5. Następnie uczniowie porównują swoje rozwiązania z zaproponowaną przez autora odpowiedzią i wspólnie decydują, czy autor prawidłowo ułożył zadanie, ewentualnie dokonują korekty zadania.
6. Po sprawdzeniu i skorygowaniu wszystkich zadań w swojej grupie uczniowie wymieniają się zadaniami między stolikami.
7. Procedurę powtarza się tyle razy, na ile wystarczy czasu.
8. Refleksja nad techniką: Czy podoba ci się technika KARUZELA ZADAŃ? Czy technika KARUZELA ZADAŃ jest atrakcyjną formą powtórzeniową?

Motywująco działają na uczniów obietnica włączenia wybranych zadań do testu i spełnienie jej. Na podstawie przygotowanych przez uczniów zadań nauczyciel może

również zorganizować dodatkową lekcję powtórzeniową metodą stacji samodzielnego uczenia się.

NAZWA TECHNIKI:

STANOWISKO

FORMY PRACY:

Praca samodzielna
Praca w parach
Plenum

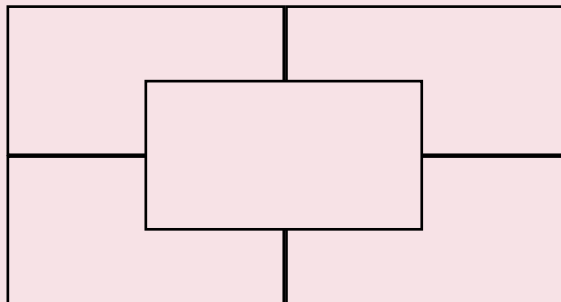
CELE:

- szukanie rozwiązań, odpowiedzi na pytania problemowe;
- zbieranie opinii i wymiana poglądów;
- wypracowanie wspólnego stanowiska na określony temat;
- podsumowanie lekcji: Czego nauczyłem/am się na dzisiejszej lekcji?

PRZEBIEG:

1. Uczniowie dobrani w czwórki siadają przy stołach. Grupa otrzymuje jedną kartę pracy w rozmiarze co najmniej A3 (patrz wzór).
2. Nauczyciel stawia pytanie, zadanie, problem do rozwiązania, np. *Womit reist man am bequemsten und warum?*
3. Każdy uczeń pracuje, zastanawia się samodzielnie i zapisuje na przydzielonym mu polu (pola wokół środkowego prostokąta) swoje pomysły, odpowiedzi.
4. Następnie każdy przedstawia pozostałym członkom grupy swoje pomysły.
5. Uczniowie dyskutują i ustalają wspólne rozwiązanie i zapisują je na środkowym polu.
6. Odpowiedź grupy jest przedstawiana na forum.

WZÓR KARTY PRACY (format minimum A3 lub pięć sklejonych kartek formatu A4, środkowa w innym kolorze)



INNY WARIANT TECHNIKI

Poszczególne pola nie przynależą do uczniów, tylko do pytań, każdy uczeń dysponuje innym kolorem długopisu, udziela w ciszy odpowiedzi na pytanie, a następnie kartę pracy obraca się zgodnie z ruchem wskazówek zegara i uczeń komentuje odpowiedź kolegi oraz udziela swojej.

Podsumowanie

Wszystkie zaprezentowane techniki można zastosować w warunkach szkolnych, nawet w licznych zespołach klasowych, ale wymagają one dużego nakładu pracy nauczyciela i treningu. Zanim uczniowie wdrożą się i zaczną stosować zasady, można się spodziewać chaosu, hałasu, konfliktów, okazywania przez uczniów niechęci (np. do pracy z wylosowanym kolegą). Nauczyciel wdrażający kooperatywne nauczanie i uczenie się może być początkowo rozczarowany poziomem osiągnięć poznawczych uczniów w stosunku do nakładów czasowych, ale po każdej kolejnej próbie jest tylko lepiej, a doświadczenie pokazuje, że uczniowie doceniają i bardzo pozytywnie oceniają techniki kooperatywnego uczenia się², do których się już przekonują. Nauczyciele również, gdyż zespoły klasowe, w których regularnie rozwija się kompetencje społeczne przez stosowanie kooperatywnego uczenia się, to zespoły uczniów zranych, pomagających sobie wzajemnie, szanujących się i życzliwych dla siebie. To nie są zespoły, w których brak konfliktów, ale zespoły, w których uczniowie radzą sobie z różnicą zdań, bo kooperatywne uczenie się jest nie tylko *ładnym, oszczędzającym siły podejściem do różnorodności uczących się (i nauczających), codziennych konfliktów, kwestii osiągnięć i motywacji, ale również podejściem do kompetencji społecznych wszystkich podmiotów szkoły lub szkoły wyższej* (Green i Green 2012:16, tłum. wł. – A.A.)

BIBLIOGRAFIA

- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen: Theorie, Anwendung, Wirksamkeit* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brüning, L., Saum, T. (2010). Individualisierung und Differenzierung. *Praxis Schule* (1), s. 8–11.

2 W ramach kursu DLL4 w Goethe Institut w Krakowie przeprowadziłam wraz z kolegą miniprojekt (ja w technikum, kolega w liceum). Pracowaliśmy techniką WSPÓLNE CZYTANIE, a następnie m.in. badaliśmy ankietywo satysfakcję uczniów z zajęć z zastosowaniem tej techniki. W obydwu przypadkach wyniki były bardzo pozytywne, uczniom technika się podoba, chcą za jej pomocą pracować w przyszłości, wysoko oceniają swoją aktywność na zajęciach oraz skuteczność techniki.

- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gerstmann, S. (1982). *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Green, N. i Green, K. (2012). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch* (7. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Krajewska, A. (2014). Aplikacja teorii współzależności społecznej w perspektywie edukacyjnej. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 66 (2), s. 55–66.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), s. 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (2005). *Kooperatives Lernen, kooperative Schule: Tipps-Praxishilfen-Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

ANNA ABRAMCZYK Nauczyciel-doradca metodyczny we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Doktorantka na wydziale pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Studiowała filologię germańską na Uniwersytecie Wrocławskim. Autorka materiałów dydaktycznych dla uczniów oraz metodycznych dla nauczycieli.

PROF. SUSANNE JURKOWSKI Profesor na uniwersytecie w Konstancji, w katedrze pedagogiki szkolnej. Studiowała w Trier, doktorat i habilitację zrobiła na uniwersytecie w Kassel. Przedmiotem jej badań są: skutki uczenia się we współpracy w aspekcie społecznych i przedmiotowych kompetencji uczniów i uczennic, warunki efektywnego wdrażania koncepcji kooperatywnego uczenia się, organizacja edukacji włączającej i przygotowanie nauczycieli do jej wdrażania.

Filary edukacji językowej: refleksyjny nauczyciel, komunikacja, mediacja, kreatywność

O konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły”

MARTYNA ŚMIGIEL
AGNIESZKA KAROLCZUK

Szkolne i życiowe uwarunkowania wielojęzyczności, wykorzystanie *blended learningu* w edukacji językowej, nauczanie języka poprzez treści, efektywne (i efektowne) uczenie fonetyki – to tematy poruszane podczas konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły”.

Tak zatytułowana konferencja odbyła się 25 maja w siedzibie Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS, a zorganizowana została przez Katedrę Anglistyki tej uczelni i redakcję *Języków Obcych w Szkole*. Wystąpienia plenarne, których wysłuchało ponad 120 uczestników, wygłosiły: dr hab. Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic, prof. dr hab. Maria Wysocka, prof. dr hab. Jolanta Szpyra-Kozłowska, dr hab. Halina Chodkiewicz, prof. dr hab. Hanna Komorowska.

W drugiej części konferencji obrady toczyły się w dwóch sesjach: „Nauczanie języków obcych wobec reformy podstawy programowej” i „Organizacja kształcenia językowego w przedszkolach i edukacji wczesnoszkolnej”. W naszym czasopiśmie publikujemy zdecydowaną większość tekstów opartych na wystąpieniach konferencyjnych.

Wielojęzyczność i fonetyka z różnych stron

Szczególnie żywe reakcje uczestników wzbudziły wystąpienia Agnieszki Otwinowskiej-Kasztelanic i Hanny Komorowskiej dotyczące rozmaitych aspektów wielo- i różnojęzyczności – słuchacze konfrontowali treść prezentacji z własnymi doświadczeniami osobistymi i zawodowymi. Uwagę przyciągały też propozycje skutecznych i ciekawych sposobów uczenia fonetyki oraz wymowy przedstawione przez Jolantę Szpyrę-Kozłowską, dlatego w tym numerze JOwS zamieszczamy wywiad z panią profesor dotyczący tej tematyki.

Zmiany i reformy

Reforma edukacji i nowa podstawa programowa to wyzwanie przede wszystkim dla nauczycieli. – Wszelkie zmiany zawsze wywołują niepokój, ale też często pobudzają do rozwoju – można było usłyszeć w trakcie sesji „Nauczanie języków obcych wobec reformy podstawy programowej”. Z kolei dyrektor CKE dr Marcin Smolik przekonywał, że reforma to nie rewolucja, ale przemyślana ewolucja nauczania.

Zmiana jawi się nam jako utrata stanu równowagi, poczucia kontroli nad sytuacją. To zupełnie naturalne, że odczuwamy lęk i opór przed zmianami – mówiła dr hab. Krystyna



DYREKTOR CKE DR MARCIN SMOLIK twierdzi, że reforma to proces, a nie rewolucyjne zmiany

Szymankiewicz z Uniwersytetu Warszawskiego, która wygłosiła wykład o roli nauczyciela, a także o tym, czy zmiana jest inspiracją, czy utrudnieniem dla rozwoju zawodowego (tekst wykładu publikujemy w tym wydaniu JOWS – przyp. red.).

To pytanie w obliczu reformy systemu edukacji, realizowanej od 1 września 2017 r. z inicjatywy Ministerstwa Edukacji Narodowej, zadaje sobie zapewne wielu pedagogów. W swojej pracy muszą mierzyć się z zapisami nowej podstawy programowej, ramowymi planami nauczania, nowymi podręcznikami i systemem egzaminów. – To przykład zmiany z zewnątrz, ale w życiu zawodowym wpływają na nas również zmiany płynące z wewnątrz, czyli potrzeba ciągłego dążenia do rozwoju zawodowego, a tym samym rozwoju uczniów – powiedziała dr Krystyna Szymankiewicz. Zmieniają się systemy edukacji i programy czy metody nauczania, zmienia się także otaczający nas świat. I to on wymaga, by nauczyciele nie tylko uczyli, lecz także byli ekspertami, mentorami, wychowawcami, organizatorami, ewaluatorami, innowatorami...

Nie wyważamy otwartych drzwi

Założenia i priorytety nowej podstawy programowej oraz jej konsekwencje praktyczne omówił dr Marcin Smolik, dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. W swoim wystąpieniu przybliżył kierunki edukacyjnej polityki językowej. Zapowiedział, że podstawy programowe: dla szkół podstawowych, opublikowana w 2017 r., oraz dla liceów, techników i szkół branżowych I i II stopnia, przedstawiona na początku 2018 r., wciąż są tłumaczone na język programów nauczania, podręczników, informatorów, zadań i egzaminów. Potrzeba czasu, by je w pełni przyswoić i wdrożyć. – Reforma zaczyna wszystko od nowa? Nie zgadzam się z takim zdaniem. Nie wyważamy otwartych drzwi, raczej rozwijamy to, co we wcześniejszych podstawach działało dobrze. To ewolucja, nie rewolucja – deklarował dr Marcin Smolik.

Szef CKE przedstawił założenia podstawy programowej w nauczaniu języków obcych. To dążenie do skutecznego porozumiewania się – jako cel nadrzędny, coraz wyższy stopień precyzji wyrażania myśli i poprawności językowej, spiralne podejście do kształcenia językowego, możliwość kontynuacji nauki tego samego języka na wszystkich etapach nauki oraz założenie, że poziom sprawności receptywnych wyprzedza te produktywne i wpływa na to, jak przyswajamy język obcy. – Odnieśliśmy się również do wartości dotąd mało podkreślanych, ale według nas niezwykle istotnych. To koncepcja, że kształcenie języka obcego, tak jak każdego innego przedmiotu, wspiera rozwój ucznia jako jednostki oraz członka różnych grup, stymuluje naukę innych przedmiotów oraz wspomaga realizację wychowawczej funkcji szkoły – powiedział dr Smolik.

Zadania jak z życia

W swoim wystąpieniu skupił się na umiejętności, która w obecnej podstawie programowej już funkcjonuje i będzie nadal rozwijana. To tzw. mediacja, czyli przetwarzanie wypowiedzi. – Pojawiało się ono już w podstawie, ale teraz włączamy je również do arkusza egzaminacyjnego. Kształcenie tej umiejętności w dzisiejszej szkole będzie dużo ważniejsze niż dotąd – zapowiedział dr Smolik.

Dlaczego? To naturalne, że uczeń lub użytkownik języka tworzy swego rodzaju pomosty i nieustannie konstruuje lub przekazuje znaczenia między dwoma językami. I nie chodzi tylko o zwykłe tłumaczenie z jednego języka na drugi. – Typowym zadaniem na mediację jest konieczność przekazania w języku obcym informacji zawartych w materiałach wizualnych. W kolejnym zadaniu uczeń przekazuje w języku obcym informacje sformułowane w tym języku. Dostaje na przykład dwa proste teksty po angielsku, musi je przeczytać i na podstawie tego, co zrozumiał, uzupełnić inny tekst. – To zachowanie intuicyjne. Czytam dwie rzeczy i następnie nie referuję komuś wszystkiego, tylko streszczam, wydobywam główne wątki – wyjaśniał dr Smolik.

Innym przykładem jest zadanie, w którym pojawia się przepis na ciasto w języku obcym. Na jego podstawie uczeń musi uzupełnić e-mail w języku polskim. – Jak to? Język polski na egzaminie z języka obcego? Tak, bo takie sytuacje zdarzają się w życiu – komentował dr Smolik.

Dodał, że zwykle tłumaczenia dań czy fragmentów tekstów to ćwiczenia statyczne i nudne. – Aż prosi się, by w trakcie różnych zadań porozmawiać z uczniami, jak coś podobnego wygląda w ich własnym języku. *Bad, worse, the worst* – to nieregularne, ale przecież w języku polskim też nie mamy: *zły, złejszy, najzłejszy*, tylko *gorszy* i *najgorszy*. Takie zestawienia nie zawsze będą działały, ale rozmowa

o tym, jak wyglądają języki, sprzyja ich rozumieniu. Taka świadomość może wzbogacić lekcje języka obcego.

Szkoła uczy i bawi

Pomysły na wzbogacenie i urozmaicenie lekcji w aspekcie komunikacyjnym zaproponowała prof. dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Najpierw odwołała się do dwóch form prowadzenia procesu dydaktycznego, ugruntowanych przez Europejski system opisu kształcenia językowego. Mowa o podejściu komunikacyjnym, w którego świetle język służy przede wszystkim komunikacji, i o podejściu zadaniowym, zgodnie z którym działania językowe mają służyć wspólnemu wykonaniu zadania, niekoniecznie językowego.

– W czasach rozwoju komunikacji wirtualnej młode pokolenie z trudnością nawiązuje kontakty bezpośrednie. Młodzi potrafią siedzieć w tej samej sali i wysłać do siebie

SMS-y! Z jednej strony, poszerzają się formy komunikacji, z drugiej – kurczą społeczne kompetencje komunikacyjne. Pewnym remedium na te problemy są gry komunikacyjne – mówiła prof. Paprocka-Piotrowska. I zaapelowała do nauczycieli, by gry i zabawy traktować jako pełnoprawną formę pracy z uczniami, a nie sposób na wypełnienie ostatnich minut lekcji, na które nie ma się innego pomysłu. – Przejdźmy od incydentalnego traktowania gier do kompleksowego i planowanego działania. Gry mają prawo zaistnieć w procesie dydaktycznym, a nawet stać się integralną częścią zajęć. Można zaplanować, jak często w ciągu semestru czy tygodnia będziemy się z klasą bawić. Nie zapominajmy, że nauka powinna sprawiać przyjemność – dodała prof. Paprocka-Piotrowska.

W świetle takiego podejścia gra może być nawet celem samym w sobie, bo sprzyja integracji bawiących się, znalezieniu własnego miejsca w grupie, a nawet

W CO MOŻNA GRAĆ Z UCZNIAMI?

(na podstawie wystąpienia prof. Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej)

- Gry wprowadzające pozwalają rozpocząć pracę z grupą, budują zaufanie, uczą prawidłowej komunikacji, bawią, odpuszczają, pomagają budować pozytywną opinię na swój temat i konfrontować się z tym, co myślą inni (np. gra polegająca na dokańczaniu zdań: *Najlepsza rzecz, która przytrafiła mi się w tym tygodniu...*, *Gdyby to był ostatni dzień mojego życia, to chciał(a)bym zmienić...*, *Jestem dobry/a w...*, *Ludzie uważają, że jestem dobry/a w...*). To przy okazji świetny sposób na ćwiczenie struktur gramatycznych, z czego uczniowie nawet nie zdają sobie sprawy.
- Gry ogólnoużytkowe pozwalają realizować kilka celów naraz i mogą być wykorzystywane w różnych sytuacjach (np. gra „Tajemniczy gość”: grupa wymyśla, kto ją odwiedza, ale jeden z uczniów tego nie wie i zadaje pytania innym, by dowiedzieć się, kim jest ta osoba; „Do punktu”: wszyscy chodzą po klasie, nagle pada komenda „Stop!”, a prowadzący zwraca się do ucznia, by wybrał punkt, do którego chce się dostać, następnie wydaje komendy, jak to zrobić: tyłem, do przodu, po skosie). W ten sposób ćwiczymy rozumienie ze słuchu, zadawanie pytań, a przy okazji wywołujemy spore zamieszanie i jeszcze więcej śmiechu.
- Gry podnoszące poziom energii grupy to zabawy czysto ruchowe, zapobiegające znużeniu.
- Gry dla uczniów zaawansowanych wymagają bardzo dobrej znajomości języka oraz integracji grupy, sprawdzają się w zaufanym gronie, np. „Okno”: uczniowie wypełniają cztery „okna” z hasłami: to, co inni o mnie wiedzą; to, co ja o sobie wiem, a inni nie; to, co inni o mnie wiedzą, a ja nie wiem; to, czego nie wiem o sobie ani ja, ani inni. Gra prowokuje ciekawe dyskusje o tym, co sami o sobie myślimy, a jak postrzegają nas inni.
- Gry wymagające więcej czasu – zaplanowane na całe zajęcia albo nawet na cykl zajęć w tygodniu czy semestrze, np. „Tajemniczy wielbiciel”: każdy uczeń w klasie losuje osobę, której będzie wielbicielem. Ma być dla niej przyjemny, sympatyczny, przez tydzień sprawiać tej osobie małe przyjemności. Obdarowywany musi odgadnąć, kto jest jego adoratorem.
- Gry końcowe – klamra służąca zakończeniu pracy i pożegnaniu się grupy (np. uczniowie odpowiadają na pytanie: „O czym będę myśleć, wracając do domu?”).



DR HAB. KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ podczas sesji „Nauczanie języków obcych wobec reformy podstawy programowej”

budowaniu poczucia własnej wartości. Profesor tłumaczyła: – Wszystkim nam spędzają sen z powiek tzw. efekty kształcenia, które dzieli się na trzy kategorie: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Gry pozwalają rozwijać te ostatnie, zwłaszcza wśród uczniów, którzy mają pewne zahamowania w nawiązywaniu kontaktów. Gry dają uczestnikom poczucie bezpieczeństwa, kształtują swobodę wypowiedzi, postawę otwartości, szacunku i akceptacji innych. Z zajęć prowadzonych z wykorzystaniem gier wychodzi się po prostu odprężonym. Warto próbować takich metod nauczania i w niestandardowy sposób realizować założenia podstawy programowej – w tym przypadku: skutecznej komunikacji językowej w różnych sytuacjach.

Podsumowanie

Jak widać, uczestnicy konferencyjnej sesji zatytułowanej „Nauczanie języków obcych wobec reformy podstawy programowej” mieli okazję wziąć udział w szeroko zakrojonej

debacie na temat dzisiejszej systemowej edukacji językowej w Polsce: od refleksji nad rolą zmiany w pracy nauczyciela językowca przez uszczegółowienia zapisów nowej podstawy programowej wraz z praktycznym ich przełożeniem na działania metodyczne (to owa zmiana) do zestawu narzędzi animujących komunikację w klasie (czyli instrumentów umożliwiających wprowadzanie zmiany).

DR AGNIESZKA KAROLCZUK polonistka, językoznawca, glotto-dydaktyk, wykładowca KUL i UKSW. Od ponad 25 lat uczy języka polskiego jako obcego, jest zaangażowana w prace zespołu egzaminatorów i autorów testów, afiliowanego przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Redaktor naczelna *Języków Obcych w Szkole*.

MARTYNA ŚMIGIEL dziennikarka działu stołecznego *Gazety Wyborczej*. Absolwentka Instytutu Kultury Polskiej UW i podyplomowych studiów miejskich w Instytucie Badań Przestrzeni Publicznej. Mobilna dziennikarka programu Erasmus+.

Wielojęzyczność w edukacji i poza nią

HANNA KOMOROWSKA

Wielojęzyczność i różnojęzyczność towarzyszą ludzkości od dawna. Były jednak przez wieki po prostu składnikiem codzienności; dopiero stosunkowo niedawno multilingwizm okazał się wyzwaniem edukacyjnym. Uczniowie, dla których język nauki szkolnej nie jest językiem ojczystym, dwujęzyczność pracy szkoły, CLIL – to problemy wciąż oczekujące nowych rozwiązań. Czego w tej sprawie mogą nas nauczyć pogranicza? Dlaczego instytucje europejskie uważają je za laboratoria praktyki językowej?

Nauczanie języków zarówno w Polsce, jak i w innych krajach stoi dziś przed najróżniejszymi wyzwaniami. Dotyczą one poszerzenia oferty nauczanych języków, co nie jest łatwe, zważywszy na trudności kadrowe i budżetowe szkół. Dotyczą obniżenia wieku nauczania poszczególnych języków, co wiąże się ze zmianą metod nauczania, tak by uwzględniły potrzeby i możliwości młodszych uczniów. Wiązą się ze zmianą podejścia, jaką niosą zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) i powstawanie coraz większej liczby przedszkoli i szkół dwujęzycznych, co zwiększa zapotrzebowanie na wyspecjalizowaną kadre. Polegają również na konieczności zapewnienia wsparcia uczniom o innych doświadczeniach edukacyjnych – na przykład polskim dzieciom powracającym do kraju po kilku latach nauki w szkołach brytyjskich. Wynikają wreszcie ze zwiększającej się, szczególnie w miastach, liczby dzieci z różnych grup etnicznych, takich jak na przykład dzieci wietnamskie. Oznacza to też problemy związane z relacjami języka z tożsamością.

Trudności te, jak widać, mają bardzo zróżnicowany charakter i nie widać możliwości rozwiązania ich w jeden odpowiadający wszystkim sposób. Nie jest jednak tak, że problemy tego typu nigdy wcześniej się nie pojawiały; owszem, wiele z nich było elementami codzienności na terenach wielojęzycznych. Warto zatem przyjrzeć się sytuacjom wielo- i różnojęzyczności, by uświadomić sobie ich przyczyny i skutki, gdyż pozwoli to na refleksję na temat istniejących modeli edukacyjnych i stopnia, w jakim mogą one odpowiadać potrzebom uczących się. Szczególną rolę odgrywają tu pogranicza, które z wymienionymi problemami borykały się właściwie zawsze.

W niniejszym tekście próbuję zatem opowiedzieć na następujące pytania:

„Jakie były niegdyś i jakie są dziś przyczyny wielojęzyczności i różnojęzyczności?”

„Czego w tej sprawie uczą nas pogranicza?”

„Jakie są związki języka i tożsamości?”

„Co z tego wynika dla nauczania języków i kształcenia nauczycieli?”

Multilingwizm – jak bywa widziany i jak się o nim mówi?

W Polsce spotykamy trzy różne sposoby językowego odnoszenia się do omawianej tu problematyki. Najczęściej pojawia się termin *multilingwizm*, a w odniesieniu do nauki szkolnej – określenie klasy *multilingwalne*. Dość powszechnie spotykamy też określenie

wielojęzyczność, a znacznie mniej popularny jest termin *różnojęzyczność*. Wszystkie te określenia zazwyczaj jednak używane są wymiennie.

W terminologii Rady Europy rozróżnia się wyraźnie dwa zjawiska: zjawisko o charakterze geograficznym i socjologicznym, a mianowicie wielość języków używanych w danym regionie czy na danym terenie, gdzie nie każdy mieszkaniec musi koniecznie znać języki inne niż swój własny, i zjawisko o charakterze osobniczym, psycholingwistycznym, a mianowicie to, że dana osoba posługuje się więcej niż jednym językiem. To pierwsze zjawisko, charakterystyczne dla terenu, Rada Europy nazywa *multilingualism*, to drugie – określające osobę – *plurilingualism*.

Jednak w Unii Europejskiej, jak dotąd, nie przyjął się szeroko termin *plurilingualism*. Używa się tam najczęściej jedynie terminu *multilingualism*, ale nie znaczy to, że zjawiska geograficzne i jednostkowe traktuje się łącznie – rozróżnienie ich jest ważne i powszechnie doceniane. Dlatego – o ile to, o czym mowa, nie wynika jasno z kontekstu – do terminu *multilingualism* dodaje się najczęściej uściślające określenie *societal* albo *social multilingualism* na określenie zjawiska w regionie i *individual multilingualism* na określenie repertuaru językowego danej osoby. Odpowiednikami polskimi tych terminów są: *wielojęzyczność* jako określenie dotyczące regionu i *różnojęzyczność* jako określenie dotyczące jednostki.

Tereny, na których oba te zjawiska historycznie występowały w największym nasileniu, to wszelkie pogranicza. Dobrze ilustruje to przytaczana przez Ludwikę Włodek (2017:100), a później także przez innych autorów, wypowiedź Wilhelminy Wajdy-Jankowskiej, nauczycielki, która w latach międzywojennych w spiskiej Lubowli uczyła języka polskiego dzieci hrabiego Jana Kantego Zamoyskiego i jego hiszpańskiej żony Izabeli de Bourbon: *Hrabia z hrabiną rozmawiali po francusku, z guwernantkami po niemiecku, z nauczycielką po polsku, ze służbą po węgiersku lub po słowacku. Hrabia był polskim patriotą, zależało mu, żeby jego dzieci znały język swoich przodków. Często, nawet przy żonie, mówił do dzieci po polsku, ale że ona bardzo słabo znała ten język, gdy chciała włączyć się do rozmowy, przechodzono na hiszpański lub francuski.*

Różnojęzyczność rozwinięta w tak wysokim stopniu bywa szczególnie częsta na pograniczach, dlatego na te tereny zwrócimy tu szczególną uwagę – w Polsce centralnej w podobnej sytuacji hrabiemu zapewne wystarczyłyby: języki polski, francuski i hiszpański.

Czy jednak różnojęzyczność jest zawsze odbierana pozytywnie? W historii bywała ona wspierana, acz bynajmniej nie zawsze. Negatywne stanowisko w tej kwestii zajmował św. Augustyn, pisząc już w V w. w swym dziele

De Civitate Dei, że różnorodność języków oddziela ludzi od siebie: *linguarum diversitas hominum alienat ab hominem*. Dodawał nawet, że człowiek woli przebywać z psem niż z człowiekiem, którego nie rozumie. Z kolei jedno z wcześniejszych stanowisk pozytywnych to postawa króla Węgier Stefana (później św. Stefana). W swym testamencie z roku 1001 przestrzegwał on przed nierozumnością i słabością, jaka jest udziałem osób z terenów, na których mówi się jednym językiem i gdzie panują jednolite obyczaje, słowami: *unius linguae uniusque moris regnum imbecile et fragile est*.

Nie można jednak wnosić, że w miarę upływu czasu postawy zmieniały się z negatywnych na pozytywne. Na przykład w XIX w. publicysta belgijski Charles Flor O'Squarr, wypowiadając się na temat swej podróży po Rumunii, pisał, że kobiety w Rumunii to poliglotki, dodając przy tym – ni mniej, ni więcej – że ich liczba jest normalna w kraju bez charakteru (Brzostek 2014).

Postawy wobec obu rodzajów multilingwizmu dziś także bywają rozmaite, a jest to szczególnie istotne ze względu na powszechność tego zjawiska. Dlatego warto przyjrzeć się jego obecnemu zasięgowi.

Zasięg multilingwizmu. Języki mniejszości narodowych i etnicznych w Europie

Dziś multilingwizmu nie da się zlekceważyć choćby z racji jego rozmiarów. Nie tylko jednak liczby wchodzą tu w grę. Ważne jest, że mamy do czynienia z dwiema różnymi grupami zjawisk.

Z jednej strony, ogromne znaczenie dla powszechności multilingwizmu mają liczba i status języków mniejszości narodowych, a jest ich w Europie bardzo wiele. Niektóre z różnych względów szybko przebiły się do świadomości Europejczyków, na przykład kataloński czy baskijski, a nawet bretoński, niektóre jednak są nadal, i to nie tylko w Polsce, tak mało znane, że wiele osób nie zdaje sobie nawet sprawy z ich istnienia. Są to, dla przykładu, język fryzyjski, język ludu Saami czy języki Sardynii i Korsyki. Mówi nimi w przybliżeniu co dziesiąty obywatel Europy, a są to przeważnie osoby co najmniej dwujęzyczne. Szacuje się, że łączna liczba rodzimych użytkowników języków mniejszości narodowych to około 50 milionów. Wiele z tych języków to są – lub niegdyś były – języki pogranicza (Simonides 2014). W lepszej sytuacji są te języki, które mają wspierające państwo za granicą, w trudniejszej znajdują się języki pozbawione takiej pomocy, gdyż wtedy potrzebują wsparcia od kraju, gdzie panuje język oficjalny, inny niż ów język mniejszości.

Z drugiej strony, zasięg multilingwizmu powiększa mobilność społeczna, ekonomiczna, zawodowa i edukacyjna. Tu pojawiają się już nie tylko języki mniejszości narodowych, lecz także języki imigrantów i tymczasowo

przebywających na danym terenie grup etnicznych. Traktując łącznie języki mniejszości narodowych i etnicznych, szacuje się, że już co siódmy mieszkaniec Europy nie posługuje się oficjalnym językiem kraju zamieszkania jako rodzimym, a to ma ogromne konsekwencje dla systemów edukacji (Simonides 2014). Często przywoływany przykład pochodzi z projektu CILT Valeur Project (McPake, Tinsley 2007) prowadzonego w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. W toku tego badania zidentyfikowano ponad 450 języków domowych dzieci uczących się w szkołach 22 krajów Unii Europejskiej. Komplikacje społeczne i edukacyjne związane z wielojęzycznością wyraziście widać na terenach miejskich. Extra i Yağmur, prowadząc badania w sześciu dużych miastach, a mianowicie w Hamburgu, Göteborgu, Madrycie, Lyonie, Hadze i Brukseli, stwierdzili, że liczba języków używanych przez mieszkańców tych miast waha się dziś od 50 do 90 (Extra, Yağmur 2004), co całkowicie zmienia pejzaż lingwistyczny tych okolic (Stoicheva 2015). Powoduje to, że niektóre z miast zgłaszają zapotrzebowanie na raporty strategiczne, takie jakie zazwyczaj opracowuje się dla państw, czego dowodem na przykład Sheffield (Reynolds 2008).

Mimo że wędrówki ludów to kwestia nieobca historiom, mobilność powojenna i mobilność czasu pokoju jest znacznie większa, niż to na przykład bywało w XIX w. Sięgając do bliskiego nam przykładu polskiego, wystarczy powiedzieć, że dziś liczbę Polaków w Niemczech szacuje się na dwie trzecie miliona, a w Wielkiej Brytanii to od 1 miliona do 1,5 miliona, podczas gdy całkowita liczba Polaków wyjeżdżających z naszych terenów po powstaniu listopadowym to kilkanaście tysięcy osób, a słynna Wielka Emigracja w Paryżu obejmowała nie więcej niż pięć tysięcy Polaków. Podobnie przedstawia się sytuacja w innych grupach narodowych.

Gdzie wielojęzyczność jest najbardziej wyrazista? Gdy spojrzymy na mapę Europy, zobaczymy tereny, gdzie mówi się językami o długiej tradycji piśmiennictwa i równie długiej tradycji standaryzacji, ale też tereny, na których porozumiewa się językami o krótkiej tego rodzaju tradycji lub wręcz bez niej. Są to języki mniejszości historycznych, a więc mniejszości osiadłych. Jeśli dziś dzieli je granica, to bywają one różnie traktowane po obu jej stronach: symetrię widać na przykładzie Francji i Belgii, ale brak równoważności daje się zauważyć na pograniczu Danii i Niemiec (Palomero 2007).

Pogranicza jako historyczne laboratoria wielojęzyczności

W europejskiej polityce językowej stale podkreśla się wartość multilingwizmu, ale szczególną opieką otacza się języki regionów pogranicznych. Widać to w licznych

dokumentach i publikacjach Rady Europy, Unii Europejskiej, OECD, UNESCO i Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Instytucje międzynarodowe czynią tak nie tylko po to, by chronić używane tam języki o mniejszym zasięgu (tak zwane LWULs – *Less Widely Used Languages*), lecz także po to, by pokazać, że pogranicza to swego rodzaju laboratoria praktyki multilingwalnej. Jak się zatem definiuje pogranicze?

Największa liczba autorów zgadza się co do tego, że pogranicza to tereny zamieszkałe przez przynajmniej dwie różne grupy, gdzie – wskutek długotrwałych interakcji – utworzyła się społeczność multilingwalna. O formie wewnętrznej pogranicza mówimy wtedy, gdy obie grupy zamieszkują w obrębie tego samego organizmu państwowego, mogą zatem łączyć się i mieszać, o formie zewnętrznej, zaś gdy zamieszkują one po obu stronach granicy państwowej i oddziela je kryterium administracyjne (Chlebda 2014, Czepil i Opióła 2013, Nikitorowicz 1995, Opióła 2014, Palomero 2007, Sadowski 2008). Jak dochodziło do takich sytuacji i jakie były tego przyczyny?

Najważniejsze przyczyny tworzenia się społeczności multilingwalnych to różnego rodzaju historyczne zasiedlenia i zmiany granic. Dokonywane były one przez władców w celu albo zaludnienia terenów wyniszczonych wojnami, albo pobudzenia rozwoju handlu i miast. Niekiedy grupy takie przybywały samoistnie, decydując się na relokację wskutek prześladowań na wcześniejszych ziemiach osiedlenia. Bywało też tak, że traktaty zmieniały przebieg granic czy rozpadały się wielkie organizmy państwowe, jak w przypadku monarchii habsburskiej. Powstaje wtedy społeczność charakteryzująca się różnymi językami, pochodzeniem i religią. Z tego powodu widać pewną specyficzną interpersonalną wrażliwość w tych regionach, gdyż współwystępują tam grupy zróżnicowane pod względem wyznania, poglądów i stylu życia. Skutkuje to niekiedy separacją, niekiedy otwartymi konfliktami, niekiedy zaś wytworzeniem się wspólnoty.

Właśnie dlatego pogranicza to – jak napisano wyżej – regiony swego rodzaju laboratoryjne, pokazujące różne możliwości i różne postaci językowej praktyki edukacyjnej.

- Typowe modele praktyki edukacyjnej na pograniczach to:
- nauczanie w języku wykładowym mniejszości,
 - nauczanie w języku wykładowym mniejszości + język oficjalny,
 - nauczanie w języku oficjalnym + język mniejszości,
 - nauczanie wspierające w języku oficjalnym + język mniejszości,
 - nauczanie dwujęzyczne (często w proporcji 50/50),
 - CLIL (o ile język mniejszości jest też językiem obcym).

Modele te stanowią repertuar, z którego czerpie edukacja językowa pozostałych regionów i krajów (Baker 2001, Garcia 2009, Komorowska 2017).

Na pograniczach widać także bardzo wyraźnie pewne charakterystyczne tendencje, jakie ujawniają się na innych terenach, choć w nieco mniejszym stopniu.

Przede wszystkim widać bardzo silne tendencje do promocji własnego języka, szczególnie tam, gdzie przechodził on okres przymusowego odgórnego tłumienia. Przykładem może tu być język kataloński, ale na innych, niepogranicznych terenach także język kaszubski (Mazurek 2010, Palomero 2007).

Wyraźnie występuje też inna tendencja, a mianowicie zjawisko określane jako *piramida edukacyjna*. Pokazuje ona silną wolę grup mniejszościowych, by zapewnić swym dzieciom naukę w ich języku ojczystym w szkołach podstawowych, a także znacznie zmniejszające się zainteresowanie taką nauką w szkołach na poziomie niższym średnim, na przykład w gimnazjach, a nawet zanik tego typu tendencji na poziomie licealnym. Oznacza to ogromnie silną presję rodziców na łączenie języka z budowaniem tożsamości młodszych dzieci, ale także ich rosnące zainteresowanie opanowaniem języka większości, czyli języka oficjalnego, na wyższych szczeblach edukacyjnych, na przykład w liceach i szkołach wyższych, zatem tam, gdzie istotne się już stają perspektywy zawodowe i finansowe.

Pogranicza ukazują wreszcie charakterystyczną problematykę związaną z mobilnością: tereny wielojęzyczne zwiększają trudności językowe i edukacyjne imigrantów, muszą oni bowiem zmierzyć się nie tylko z nowym językiem, lecz także z dwu- i trójjęzycznością mieszkańców swego nowego miejsca zamieszkania, w tym z utrudnieniami wynikającymi z konieczności opanowania dialektów lokalnych. Owe spotęgowane przeszkody językowe utrudniają realizację programu szkolnego, a to problemy nieobce dziś wielu szkołom na terenach niekoniecznie pogranicznych.

Multilingwizm w Polsce

Czy w naszym kraju można mówić o multilingwizmie? Czy w Polsce można dostrzec omówione tendencje? W Polsce wielojęzyczność to także przede wszystkim kwestia historycznych terenów pogranicza. Jest go dziś o wiele mniej, niż było w historii naszej państwowości. Z ponad 30 proc. mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce międzywojennej dziś pozostało ich między 2 a 4 proc. Co interesujące i ważne, liczby deklarowane dla poszczególnych mniejszości oficjalnie są niższe, a podawane przez grupy etniczne w ich publikacjach – wyższe. Nasuwającą się interpretacją tej różnicy jest albo

istniejąca – obiektywnie lub subiektywnie – stygmatyzacja mniejszości, albo lęk przed taką stygmatyzacją.

Prawo polskie na mocy Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 r. uznaje mniejszości narodowe, etniczne oraz języki regionalne. Jako mniejszości narodowe ustawa wymienia dziewięć następujących: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, armeńską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską. Jako mniejszości etniczne tylko cztery: karaimską, łemkowską, romską i tatarską. Ustawa podaje także jeden język regionalny, a mianowicie język kaszubski, nie wspomina się w niej jednak o śląskim.

Generalnie prawo polskie można uznać za stanowiące bardzo dobre warunki dla funkcjonowania języków mniejszości. Wsparcie, które za czasów komunizmu dopuszczalne było tylko dla języków tego samego bloku (a więc białoruskiego, litewskiego, słowackiego i ukraińskiego), dziś zagwarantowane jest wszystkim wymienionym w ustawie mniejszościom, a zapewnia je:

- Ustawa o systemie edukacji z roku 1993,
- konstytucja z roku 1997, w art. 25 i 37 zapewniająca swobodę utrzymania i rozwoju własnego języka i kultury,
- Ustawa o języku polskim z roku 1999, chroniąca razem język ojczysty – polski – jako oficjalny język kraju, wprowadzająca dwie wersje językowe napisów, etykiet itp.,
- podpisanie i ratyfikacja *Europejskiej karty języków regionalnych i mniejszościowych* oraz wspomniana już wyżej,
- Ustawa o językach mniejszości narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z roku 2005.

Na mocy tej legislacji występują w polskim szkolnictwie wszystkie wymienione modele edukacyjne. Widoczne są też wszystkie trzy tendencje typowe dla europejskich mniejszości etnicznych i językowych: społeczności posługujące się językiem wcześniej tłumionym, na przykład kaszubskim, niezwykle silnie starają się o szkolnictwo w tym języku, a nawet o wersje egzaminów maturalnych, i wydają prasę w tym języku. Piramida edukacyjna jest w Polsce wyraźnie widoczna: szkół podstawowych prowadzących naukę w języku mniejszości jest trzykrotnie więcej niż szkół niższych średnich, a liczba liceów jest bardzo niewielka (Komorowska i Krajka 2016).

Polskie ramy prawne, które chronią języki mniejszości i zapewniają ich użytkownikom możliwość rozwoju własnej kultury, a zarazem chronią polski jako język oficjalny naszego kraju, są w tej chwili wzorcowe i w pełni zgodne z wytycznymi europejskiej polityki językowej, a w szczególności z *Europejską kartą języków regionalnych*

i *mniejszościowych* Rady Europy (Council of Europe 1992). Stałej obserwacji powinno zatem podlegać ich staranne wypełnianie zarówno przez przedstawicieli mniejszości, jak i przez obywateli używających języka polskiego jako ojczystego.

Języki mniejszości, ale szczególnie języki na terenach pogranicznych, pokazują dobitnie, że kwestią istotną dla obywateli i dla państwa jest związek języka oraz tożsamości.

Tożsamość społeczna/narodowa a język

W przypadku zarówno osób pochodzących z historycznych grup mniejszościowych, jak i imigrantów czy reemigrantów pojawia się w naturalny sposób poczucie inności w stosunku do przedstawicieli języka większości, który jest oficjalnym językiem kraju zamieszkania. Inność jest też często podkreślana przez tych przedstawicieli większości, którzy czują się jedynymi pełnoprawnymi obywatelami swego kraju, a bywa, że niektórzy z nich odmawiają takiego prawa osobom z różnych przyczyn mówiącym innymi językami. Może to dotknąć nawet tych osób, które po latach powracają do swego kraju, a dotyka nierzadko tych, którzy w nim się urodzili i wychowali, choć ich język domowy jest inny niż oficjalny. Pojawia się wtedy zjawisko tożsamości przypisanej, narzuconej lub oczekiwanej, a więc pewna zewnętrzna identyfikacja, która danemu człowiekowi wcale nie musi odpowiadać. Jest jednak krytykowany, a bywa, że i prześladowany, tylko z tego powodu, iż jego tożsamość nie jest taka jak ta przypisana przez krytykującego (Howarth 2002, Schlenker 2003).

Kwestia to szczególnie trudna, gdy dotyka młodzieży, jest więc wtedy problemem, którego nie powinni zlekceważyć nauczyciele ani szkoła. Nie lekceważyć – to przede wszystkim rozumieć. Co to zatem jest tożsamość narodowa i społeczna? Jak ją zdefiniować?

Najpowszechniejszą od kilku dekad definicją jest wśród socjologów i psychologów społecznych ta, która mówi, iż tożsamość to wiedza o swej przynależności do pewnej grupy, ale wiedza połączona ze świadomością znaczenia i wartości tej przynależności (Bauman 2004, Giddens 2001, Tajfel i Turner 1986). Ma ona wymiar przestrzenny, geograficzny, wiązany z państwowością, a gdy nie ma państwa – z historią, postawami, językiem oraz tradycją, i dlatego bywa utożsamiana z tożsamością kulturową (Jenks 2016). Wpływają na nią osoby znaczące, ale też przestrzeń, terytorium, miejsce zamieszkania, a niebagatelną rolę grają również: religia, płeć, edukacja i lektury. Presję wywiera często władza, na tożsamość wpływają też zmiany granic i doświadczenia emigracji. Krótko i dobitnie przedstawił tę sytuację Brysacz w często już cytowanej

wypowiedzi na temat swojej rodziny, pisząc: *Babcia Łodzia była z pogranicza. Przed wojną pobierała nauki w trzech kresowych miastach (w Grodnie, Wilnie i w Suwałkach), a po wojnie dowiedziała się, że to trzy odrębne państwa* (Brysacz 2013:10).

Widać więc, że pogranicza jak w soczewce skupiają wielość problemów tożsamościowych i językowych. Częstsze niż gdzie indziej historyczne zmiany władz i granic, narzucanie nowych tożsamości, bywa, że i karanie za wcześniejsze deklaracje wymuszone przez poprzednie władze powodują, iż ludzie pogranicza w różnych państwach mają tendencję do deklarowania „tutejszości”, raczej związku z własną małą ojczyzną niż z państwem i jego aktualnymi władzami. Często zachowują więc poczucie własnej odrębności, niekiedy zaś ich tożsamość ulega przeobrażeniom wskutek dramatycznych zmian, jakie zachodzą w ich życiu pod wpływem czynników od nich niezależnych (Wilson i Donnan 2012).

Częstsza niż gdzie indziej jest zatem na takich terenach różnorodność decyzji tożsamościowych. Polska miejscowość Jurgów jest tego dobrym przykładem. Michał Balara (1904–1988), autor fascynujących pamiętników, mimo edukacji w językach węgierskim i słowackim, uświadomił sobie jednak, że jest Polakiem, pisał zatem i publikował po polsku, czego dowodem jego *Wspomnienia i relacje z historii Spisza i Podhala* wydane w roku 1987. Jego rodak z tej samej miejscowości, Alojzy Miśkowicz, zdecydował się w tym samym czasie na tożsamość słowacką (Włodek 2017). Bywa, że niejednakowość decyzji tożsamościowych i językowych staje się zarzewiem konfliktu, co wpływa na decyzje następnych osób. Istotną jest tu rola grupy; wiemy na przykład, że młodzież ze Śląska Cieszyńskiego opowiadała się za polskością, gdyż miała wsparcie rówieśników. Ważna jest też rola dorosłych znaczących osób (Bystroń 1931, za: Kubica 2004). Problem jednak w tym, że wszelkie zmiany tożsamości narodowej oceniane są w kategoriach moralnych o wiele silniej niż zmiany używanego języka (Kłoskowska 1996, May 2015, Michna 2004), szerzy się zatem po obu stronach nietolerancja, pojawiają się też stereotypy.

Co więcej, ludzie pogranicza bardzo często, i to w różnych częściach Europy, traktowani są z nieufnością, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, o czym dobitnie świadczy los Mazurów, wyraziście i dramatycznie przedstawiony w filmie Wojciecha Smarzowskiego *Róża* (2011), czy los Ślązaków w całym swym tragizmie, co – obserwując sytuację z zewnątrz – trafnie przedstawił chorwacki pisarz Miljenko Jergović w książce *Wiliowski*, traktującej o śląskim piłkarzu, który – chcąc po prostu dobrze grać w piłkę – nie rozumiał konsekwencji

przynależności do drużyny państwowej w czasie przechodzenia Śląska z rąk do rąk (Jergović 2016).

Wielojęzyczność a edukacja. Czego uczą nas pogranicza?

Czego zatem pogranicza mogą nauczyć edukację? Przywołane fakty i obserwacje pokazują wyraźnie, że problemy wielojęzyczności, różnojęzyczności i tożsamości ludzi pogranicza to w powiększeniu te same problemy i trudności, które napotykają, choć nie zawsze potrafią je wyrazić, uczniowie z grup mniejszościowych, imigranci i reemigranci.

Wydaje się, że pogranicza wskazują edukacji, iż wartościowe i pożądane są:

- łączenie nauki języka z nauką tolerancji,
- łączenie nauki języka z „rozminowywaniem” stereotypów i rozwijaniem krytycznego myślenia,
- elastyczne stosowanie językowych modeli edukacyjnych.

Pożądana jest też przydatność, a być może warto nawet mówić o konieczności rozróżniania trzech różnych kontekstów edukacyjnych:

- wczesnej wielojęzyczności grup etnicznych,
- przyswajania drugiego języka w warunkach naturalnych,
- nauczania języków obcych w sytuacjach formalnych.

Dziś konteksty te bywają nazbyt często utożsamiane i ujednoczane zarówno w piśmiennictwie teoretycznym, jak i w bardziej praktycznych rozważaniach dydaktycznych, choć wymagają przecież zupełnie innych rozwiązań.

Jaką wiedzę na pewno już mamy i co jest warte wdrażania? Zaliczyłabym do takiego zestawu:

- wzmacnianie szacunku dla języka ojczystego ucznia,
- dbałość o rozwój nie tylko sprawności komunikacyjnej, określanej przez Cumminsa (2008) jako *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), ale też sprawności „akademickiej”, związanej z językiem nauki szkolnej, określanej jako *Cognitive Academic Language Skills* (CALP),
- stopniowanie trudności poprzez segmentację materiału nauczania i dzielenie zadań do wykonania na mniejsze „porcje”, z których każda ma swą finalizację i pełni funkcję motywacyjną, a więc brunerowski *scaffolding*, a wreszcie tak zwana *whole school language education*, w której toku każdy nauczyciel przedmiotu, a nie tylko nauczyciel języka polskiego lub obcego, poczuwa się do roli nauczyciela tego języka, w którym szkoła prowadzi nauczanie.

Pozostaje jeszcze parę pytań, które dziś wydają mi się istotne dla nauczania języków i kształcenia nauczycieli. Oto trzy, które jestem skłonna uznać za zasadnicze:

- Jak uniknąć mylącej terminologii? Czy nauczanie dwu języków obcych w szkole to istotnie, jak to się dziś często określa, „nauczanie w klasach multilingwalnych”?
- Jaka powinna być rola recepcji, a więc rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego, względem produkcji językowej, czyli mówienia i pisania? Innymi słowy, czy nie jest tak, że jednak warto skłaniać interlokutorów, by każdy z nich mówił swoim własnym językiem, jeśli rozumieją się nawzajem? Używając terminologii akademickiej: może jednak warto dążyć do *interkomprehensji*, a nie starać się o rozwijanie produkcji w kilku kolejnych językach obcych?

I wreszcie – wobec powyższego – jak godzić potrzeby i możliwości komunikacyjne z poziomowaniem biegłości językowej i koniecznością przystępowania do testów ze wszystkich rodzajów sprawności językowej na tym samym poziomie, czego wymaga się na wszystkich znanych egzaminach międzynarodowych?

Pytania to zadaję w przekonaniu zgodnym z tezami Alasdaira MacIntyre’a, że *owocne dyskusje implikują wysiłek rozumienia cudzych racji oraz zdolność do korygowania własnych błędów* (MacIntyre 2009).

BIBLIOGRAFIA:

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Balara, M. (1987). *Wspomnienia i relacje z historii Spisza i Podhala*. Nowy Sącz: Oficyna Wydawnicza Wojewódzkiego Ośrodka Kultury.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Brysacz, P. (2013). *Patrząc na wschód. Przestrzeń, człowiek, mistycyzm*. Białystok: Fundacja Sąsiedzi.
- Brzostek, B. (2015). *Paryże innej Europy*, Warszawa: GW Foksal.
- Chlebda, W. (2014). Memory, borderland and collective memory in borderlands. W: W. Chlebda (red.). *Open Europe. Cultural Dialogue Across Borders vol. 2. Historical Collective Memory within Borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 27–35.
- Council of Europe. (2002). *European Charter of Minority and Regional Languages. Europejska karta języków mniejszościowych i regionalnych*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. W: S. May, N.H. Hornberger (red.). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2. *Literacy*. New York: Springer, s. 71–83.

- Czepil, B., Opióła, W. (2013). O znaczeniu kategorii pogranicza we współczesnej polskiej politologii. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*, 1, s. 58–63.
- Extra, G., Yağmur, K. (red.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Multilingual Matters: Clevedon.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. W: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 32, s.145–162.
- Jenks, Ch. (2016). Talking cultural identities into being in ELF interaction. An investigation of international postgraduate students in the United Kingdom. W: P. Holms, i F. Dervin, (red.). *The Cultural and Intercultural Dimensions of English as a Lingua Franca*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, s. 93–113.
- Jergović, M. (2016). *Wilimowski*. Wrocław: Książkowe Klimaty.
- Kłoskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. (2017). Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne W: *Neofilolog* 49, 1, s. 7–24.
- Komorowska, H., Krajka, J. (2016) *Monolingualism – Bilingualism – Multilingualism. The Teacher’s Perspective*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kubica, G. (2004). Chwalebna polskość. Etyczny wymiar tożsamości śląskich działaczy narodowych. Analiza narracji autobiograficznych. W: Flis, M. (red.). *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej*. Kraków: NOMOS, 107–128.
- May, S. (2015). Promoting civic multilingualism. W: Martin-Jones, M., Blackledge, A. i Creese, A. (red.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, s. 131–142.
- Michna, E. (2004). Etyczny wymiar tożsamości etnicznej w sytuacji zmiany identyfikacji narodowej. W: Flis, M. (red.). *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej*. Kraków: NOMOS, s. 25–46.
- MacIntyre, A. (2009). *Etyka i polityka*. Warszawa: PWN.
- Mazurek, M. (2010). *Język – przestrzeń – pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- McPake, J., Tinsley, T. (2007). *VALEUR Project Report. Valuing All Languages in Europe*. Graz: ECML.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok: TransHumana.
- Opióła, W. (2014). About the role of the state border in the theory of borderland. W: W. Chlebda, (red.). *Open Europe. Cultural Dialogue Across Borders vol. 2. Historical Collective Memory within Borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 27–35.
- Palomero, J. (2007). *The specific obstacles to the promotion of regional and minority languages. A report for the High Level Group on Multilingualism, 16 March 2007* [internal document]. High Level Group on Multilingualism, Brussels.
- Reynolds, M. (2008). *City Report: Sheffield’s Language Education Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sadowski, A. (2008). Pogranicze – pograniczność – tożsamość pograniczna. W: *Pogranicze. Studia Społeczne*, tom XIV, s. 17–30.
- Schlenker, B.R. (2003). Self-presentation. W: M.R. Leary i J.P. Tangney, *Handbook of Self and Identity*, New York: Guilford Press, s. 492–518.
- Simonides, D. (2014). Diversity – the richness of European culture. W: W. Chlebda, (red.). *Open Europe. Cultural Dialogue Across Borders vol. 2. Historical Collective Memory within Borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 19–26.
- Smarzewski, W. (2011). *Róża*. Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych (koprodukcja).
- Stoicheva, M. (2016). Urban multilingualism: bond or barrier? W: L. King i L. Carson, (red.). *The Multilingual City. Vitality, Conflict and Change*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, s. 85–112.
- Tajfel, H. i Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. W: Ch. Taylor, (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 r.* Warszawa: Wydawnictwa Sejmowe.
- Włodek, L. (2017). *Cztery sztandary, jeden adres*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wilson T. i Donnan H. (2012). *A Companion to Border Studies*. Oxford: Wiley-Blackwell

PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA Kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie SWPS. Pełniła m.in. funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasburgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników MEN oraz autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.

O zmianach i ich znaczeniu w pracy i rozwoju nauczycieli języków obcych

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ

W kontekście reformy systemu edukacji i wprowadzania nowej podstawy programowej warto przyrzeć się bliżej zjawisku zmiany w jego wymiarze psychologicznym i zastanowić się nad znaczeniem zmiany dla pracy i rozwoju nauczycieli języków obcych. Proponowana w artykule refleksja dotyczy dwóch rodzajów zmiany: odgórnej (z zewnątrz) i tej podejmowanej przez samego nauczyciela (z wewnątrz) oraz ich wzajemnych powiązań.

Zmiana jest na stałe wpisana w pracę nauczycieli języków obcych – z jednej strony jako ta odgórna, do której trzeba się przystosować, a z drugiej jako oczekiwana przemiana płynąca z wnętrza, będąca synonimem rozwoju zawodowego. W obu przypadkach zmiana może oznaczać sytuację trudną i/lub wymagającą podjęcia wysiłku. Zrozumienie mechanizmów funkcjonowania jednostki w sytuacji zmiany powinno być pomocne i dla nauczycieli adaptujących się do aktualnych zmian zewnętrznych, i dla tych dbających o swój rozwój zawodowy. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na następujące pytania: Jak zmiany z zewnątrz wpływają na pracę nauczycieli? W jaki sposób reagujemy na zmiany odgórne i dlaczego? W jaki sposób radzić sobie ze zmianą? Dlaczego tak ważne dla rozwoju nauczycieli jest wprowadzanie zmian motywowanych wewnątrznie? Na czym polega i od czego zależy gotowość do zmian? W jaki sposób można stymulować swój rozwój zawodowy?

Zmiana z zewnątrz jako stały element pracy nauczyciela

O tym, że zmiany są od wielu lat chlebem powszednim nauczycieli, świadczą nie tylko reformy systemu szkolnictwa i modyfikacje podstaw programowych, lecz także przemiany społeczno-ekonomiczne wyznaczające nowe cele kształcenia, zmieniające się koncepcje i metody nauczania oraz postęp technologiczny umożliwiający nowe formy kształcenia. By zdać sobie sprawę ze znaczenia zachodzących nieustannie przemian dla pracy nauczyciela, wystarczy zwrócić uwagę na wpływ tylko jednego z wymienionych tu czynników – ewolucji metod nauczania języków obcych, na modyfikowanie zestawu ról, jakie przypisuje się nauczycielom (Tabela 1). Śledząc ewolucję techniki pracy nauczyciela języka obcego od metody tradycyjnej do obecnie przyjętego w dydaktyce języków obcych podejścia zadaniowego, łatwo zauważyć tendencję do rozbudowywania oczekiwań względem zadań nauczyciela, w miarę jak cele nauczania/uczenia się języka ulegają poszerzeniu o kolejne aspekty coraz bardziej złożonej kompetencji uczących się.

Należy podkreślić, że powyższy przykład odnosi się jedynie do wycinka zmian, jakich doświadczają nauczyciele w dłuższej perspektywie. Zmiany odgórne, takie jak obecna reforma systemu szkolnictwa i wprowadzenie nowej podstawy programowej,

TABELA 1. Ewolucja ról nauczyciela w metodach nauczania języków obcych

METODA NAUCZANIA	PRZEDZIAŁ CZASOWY	GŁÓWNY CEL KSZTAŁCENIA / ROZWIJANE KOMPETENCJE	ROLA NAUCZYCIELA
Gramatyczno-tłumaczeniowa	Od końca XVI w. do XXI w.	Rozwój intelektualny uczących się poprzez lekturę tekstów literackich w oryginale oraz ćwiczenia w tłumaczeniu. Kompetencja językowa (czytanie, pisanie, tłumaczenie)	Przekazujący wiedzę; ekspert językowy
Bezpośrednia	Od końca XIX w. do dziś	Nauka mówienia za pomocą metody aktywnej i globalnej. Kompetencja językowa (mówienie)	Przekazujący wiedzę, animator, wzorzec wymowy
Audiolingwalna	1950/1965 w USA; od 1965 do 1975 r. we Francji	Kompetencja językowa – opanowanie tzw. sprawności językowych w następującej kolejności: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie, pisanie	Przekazujący wiedzę, technik, wzorzec wymowy
Audiowizualna	Od końca lat 50. do początku lat 70. XX w.	Nauka mówienia i porozumiewania się w sytuacjach komunikacji codziennej. Kompetencja językowa (mówienie) + kontekst sytuacyjny	Technik skupiony na metodzie nauczania
Podejście komunikacyjne	Od połowy lat 70. do końca lat 90. XX w.	Nauka mówienia i porozumiewania się w sytuacjach komunikacji codziennej. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej łączącej w sobie znajomość języka i społeczno-kulturowych norm jego użycia (fr. <i>parler avec l'autre</i> – rozmawiać z innymi)	Animator skupiony na potrzebach ucznia, coach, przewodnik kulturowy, innowator
Podejście zadaniowe	Od 2001 r. (publikacja ESOKJ) do dziś	Nauka użycia języka obcego w ramach realizowania wspólnych, grupowych działań w życiu społecznym. (fr. <i>agir avec l'autre</i> – działać z innymi). Kompetencja komunikacyjna (w tym kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa) + kompetencje ogólne + kontekst działania społecznego	Animator, mediator kulturowy, mediator poznawczy/facilitator uczenia się, mediator językowy, współuczający się, innowator, ewaluator

Źródło: Szymankiewicz 2017:44

dokładają do licznych bieżących zadań i ról nauczycieli konieczność adaptacji do nowej rzeczywistości edukacyjnej. Tego typu zmiana stanowi swoiste obciążenie i może wywoływać reakcje typowe dla sytuacji zmiany zewnętrznej.

Psychologiczne uwarunkowania adaptacji do zmiany z zewnątrz. Jak radzić sobie ze zmianami?

Żeby zrozumieć mechanizmy adaptacji do zmiany odgórnej, warto odwołać się do psychologii pracy i organizacji. Zmiana jest tutaj pojmowana jako sytuacja trudna, oznaczająca przejście od tego, co znane, do tego, co nieznanne, od stanu równowagi do jego zakłócenia (Turska 2006:119). Naturalną reakcją psychologiczną w sytuacji wprowadzania zmiany organizacyjnej jest opór wobec zmiany, powodowany lękiem przed nieznanym oraz niechęcią do ponoszenia kosztów psychologicznych, takich

jak wysiłek adaptacyjny, uczenie się rzeczy nowych, obawa przed kompromitacją, potrzeba przełamania rutyny (Turska 2006:144). Innym wytłumaczeniem reakcji oporu jest utrata poczucia kontroli nad sytuacją, wynikająca jedynie z tego, że zmiana przychodzi z zewnątrz (Robbins 2001, za: Turska 2006:146).

Warto jednak zdać sobie sprawę z tego, że opór jest jednym z etapów procesu adaptacji do zmiany. Jest normalne, że zanim nastąpi proces akceptacji nowej rzeczywistości, ludzie przechodzą nieuchronnie (choć w różnym tempie i natężeniu) przez okres spadku aktywności, obniżenia motywacji i zniechęcenia (Turska 2006:147).

Szybkość i stopień adaptacji do zmiany zależy w dużym stopniu od czynników indywidualnych, takich jak wizja przyszłości oraz sposób percepcji i oceny zmiany (Turska 2006:119–121). Pozytywna wizja przyszłości może odgrywać rolę systemu motywacyjnego i skłaniać

jednostkę do podejmowania aktywności. Negatywna i pełna niepokoju wizja przyszłości działa paraliżująco: przejawia się to hamowaniem myślenia o przyszłości i niechęcią do wszelkich zmian, preferowaniem zachowań obronnych, zabezpieczających *status quo*, odrzucaniem działań otwartych i twórczych.

Negatywna i bierna postawa wobec zmian może ograniczać aktywność jednostki, skłaniając ją do oczekiwania na bardziej pomyślny bieg wypadków. Pozytywna i dążeniowa postawa wobec zmian sprzyja poszukiwaniu i wykorzystywaniu okazji do elastycznego przystosowania się do nowych warunków i jednoczesnego rozwoju własnego.

Wynika stąd, że mając na celu elastyczną i jak najlepiej służącą własnemu rozwojowi zawodowemu adaptację do zmian, należy świadomie przyjąć odpowiednią wobec zmian postawę. W przypadku nauczycieli Grażyna Leśniewska widzi potrzebę przekształcenia stylu funkcjonowania w sytuacji zmiany według następującego wzorca:

- emocjonalne podejście do zmiany starać się zastąpić podejściem racjonalnym,
- zamiast koncentrować się na trudnościach, poszukiwać okazji, szans,
- koncentrować się raczej na przyszłości niż na przeszłości,
- nie poddawać się obawie przed nieznanym, starając się wykrzesać energię i entuzjazm,
- odejść od przywiązania do stałości i tradycjonalizmu, wykazując elastyczność i odporność (Leśniewska 2016:47).

Jak można zauważyć, pozytywna i aktywna postawa wobec zmian wiąże się z dążeniem do samorozwoju, co kieruje nasze rozważania ku zagadnieniu zmiany z wewnątrz.

Zmiana z wewnątrz jako motor rozwoju zawodowego nauczyciela

Zmiana jest z założenia wpisana w działalność nauczycielską jako warunek uczenia się i rozwoju przez cały okres kariery zawodowej. W tym ujęciu chodzi o zmianę motywowaną wewnątrznie, polegającą na podnoszeniu jakości nauczania, pogłębianiu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i kompetencji emocjonalnej poprzez świadome wyznaczanie celów, podejmowanie działań, samoocenę, motywowanie się do dalszego rozwoju i poszukiwanie wsparcia we współpracy koleżeńskiej. Należy zgodzić się z Christopherem Dayem co do tego, że autorami tego rodzaju przemian muszą być sami nauczyciele: *Nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami* (Day 2008:18).

W świetle psychologii humanistycznej dążenie do rozwoju i samorealizacji uznawane jest za naturalną, wrodzoną skłonność każdego człowieka. Według Carla Rogersa (1951, za: Franken 2007:40) warunkiem samorealizacji jest jednak pozytywne postrzeganie samego siebie, niezależne od wpływu otoczenia, a postawy, które sprzyjają realizacji naturalnego potencjału do osobistego rozwoju, to:

- a) autentyczność,
- b) empatia,
- c) akceptacja siebie i wiara we własne możliwości rozwoju.

Przywołane tu wyznaczniki samorozwoju znalazły swoje potwierdzenie w badaniu przeprowadzonym przez Annę Gajdżicę wśród 267 nauczycieli uznawanych w swoich środowiskach za nauczycieli aktywnych, rozwijających się i wprowadzających zmiany innowacyjne. Okazało się, że badane osoby przede wszystkim uświadamiają sobie własną wartość i [...] *potrafią w sposób celowy wykorzystać potencjał indywidualności w podejmowanych działaniach* (Gajdżica 2013:333).

Jak pokazują inne badania, gotowość do wprowadzania zmian nie jest jednak powszechną cechą nauczycieli w Polsce. Świadczy o tym badanie Grażyny Leśniewskiej, w którym użyto polskiej wersji *Kwestionariusza gotowości do zmian* dla określenia struktury gotowości do zmian w grupie 108 nauczycieli szkół podstawowych w dawnym woj. szczecińskim. Punktem odniesienia w badaniu był profil osoby gotowej do zmian, zawierający siedem wskaźników, wśród których znalazły się: pomysłowość, napęd (pasja), pewność siebie, optymizm, podejmowanie ryzyka (śmiałość), zdolność adaptacyjna, tolerancja niepewności (Kriegel i Brandt 1996, za: Leśniewska 2016:44). Zaznaczyć należy, że osoba gotowa do zmian przejawia średnie, optymalne wartości wymienionych cech.

Okazało się, że nauczyciele z badanej grupy wykazywali dość często optymalną tolerancję na niepewność oraz pomysłowość, jednak pozostałe wskaźniki plasowały się na zbyt niskim lub zbyt wysokim poziomie, co oznacza potencjalne trudności większości osób badanych w podejmowaniu prób zmian oraz w adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej (Leśniewska 2016:47). Badaczka zauważyła przy tym, że młodzi nauczyciele (do 40 lat) byli bardziej otwarci na zmiany niż ich starsi koledzy (w wieku 41–50 lat).

Podobną tendencję odnotowano w innym badaniu dotyczącym gotowości nauczycieli do zmian. Maria Kocór przebadła w latach 2008–2009 grupę 505 nauczycieli na terenie województw podkarpackiego i małopolskiego. Badanie miało charakter sondażowy. Za wskaźnik gotowości do zmian Kocór przyjęła przejawianie przez

nauczycieli postawy krytyczno-emancypacyjnej wobec funkcjonowania szkoły w społeczeństwie (w odróżnieniu od postawy instrumentalno-adaptacyjnej lub ambiwalentnej). Wyniki badania wskazują, że młodzi nauczyciele częściej prezentowali postawy krytyczne oraz byli chętni do wprowadzania reformy oświaty i inicjowania zmian mikrosystemowych aniżeli osoby starsze. Jednak ogólna gotowość nauczycieli do zmian okazała się dość niska, połowa wszystkich badanych przyznała, że nie podejmuje działań innowacyjnych (Kocór 2012:60).

W świetle przytoczonych tu wyników badań wydaje się, że naturalne dążenie nauczycieli do samorealizacji wymaga pobudzenia i podtrzymywania. Pomocna w tym względzie może być znana koncepcja wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli, jaką jest refleksyjna praktyka.

Jak zmieniać siebie i swoje nauczanie? Rozwój zawodowy poprzez refleksyjną praktykę

Spopularyzowana w latach 80. ubiegłego stulecia przez Donalda Schöna (1983) koncepcja refleksyjnej praktyki podkreśla rolę połączenia namysłu z działaniem dla tworzenia i uświadamiania sobie przez profesjonalistę własnej praktycznej wiedzy w sytuacjach aktywności zawodowej. W ten sposób – poprzez osiągnięcie zrozumienia i radzenie sobie ze złożonością z nieprzewidywalnością praktyki zawodowej – dąży się do mistrzostwa zawodowego. Istotą wspomnianej koncepcji jest rozwijanie postawy refleksyjnej jako środka umożliwiającego świadomy rozwój zawodowy, wyjście poza działania intuicyjne, rutynowe i impulsywne dzięki krytycznej analizie własnych teorii i własnej praktyki (Richards i Lockhart 1994:1). Wynika z tego, że postawa refleksyjna stanowi warunek zmiany z wewnątrz. Z tego powodu nauczyciele pragnący podjąć wyzwanie zmieniania siebie i swojego nauczania powinni sięgnąć po zwiększającą samoświadomość techniki oparte na autorefleksji i samoocenie. Oto kilka przykładów tego typu możliwości.

DZIENNIK NAUCZANIA

Dziennik stanowi formę systematycznej pisemnej refleksji, której przedmiotem stają się zazwyczaj wydarzenia krytyczne. Jeden z sugerowanych formatów, w jakich można dokonywać zapisków, zawiera:

- datę wpisu,
- przedstawienie sekwencji wydarzeń,
- szczegółowy opis wydarzenia wraz z opisem towarzyszących mu odczuć,
- analizę wydarzenia (wyjaśnienie osobistego pojmowania wydarzenia; sformułowanie na jego

podstawie pytań; określenie, czego udało się nauczyć z danej sytuacji; wyciągnięcie wniosków na przyszłość) (Richards i Farrell 2005, za: Farrell 2007:113).

Do zalet prowadzenia dziennika nauczania należą:

- odkrywanie nieuświadomionych aspektów własnej praktyki,
- zwiększenie refleksyjności i samoświadomości (Richards i Ho 1998, za: Farrell 2007:115–116),
- poczucie rozwoju zawodowego, rozwoju kompetencji językowej,
- zwiększenie motywacji i pozytywnego nastawienia do nauczania,
- poszerzanie wiedzy teoretycznej i konfrontowanie jej z praktyką (Gabryś-Barker 2009, za: Gabryś-Barker 2012:183–184).

Jednocześnie trzeba mieć świadomość, że pisemna refleksja wymaga czasu i może stać się monotonna (Richards i Ho 1998, za: Farrell 2007:116). Nauczyciele prowadzący dziennik doświadczają też niekiedy trudności z samoocena, poczucia subiektywności czy trudności w identyfikowaniu wydarzeń krytycznych (Gabryś-Barker 2009, za: Gabryś-Barker 2012:185).

AUTONARRACJA

Autonarracja to jedna z bardziej swobodnych form autorefleksji, pozwalająca pogłębić samoświadomość, lepiej zrozumieć własną praktykę nauczania. Ciekawym przykładem ćwiczenia autonarracji jest *Drzewo życia (Tree of Life)* (Farrell 2007:117–118). Drzewo symbolizuje wzrost i rozwój, stąd proponowana refleksja dotyczy kluczowych wydarzeń na drodze rozwoju zawodowego nauczyciela. Schematyczny rysunek drzewa należy wypełnić, notując odpowiednio:

- na poziomie *Korzeni* – wczesne wpływy, wartości, które nas ukształtowały;
- na wysokości *Pnia* – późniejsze doświadczenia szkolne;
- na poziomie *Konarów* – najświeższe doświadczenia, stanowiące ważne lub krytyczne wydarzenia w naszym życiu.

Po wypełnieniu swoją opowieścią powyższego schematu nauczyciele są zachęceni do jego samodzielnej analizy i ewentualnego podzielenia się swoją historią z innymi nauczycielami. Autonarracja przyczynia się w tym przypadku do uporządkowania reprezentacji skomplikowanej rzeczywistości zawodowej, do zwiększenia świadomości swojego doświadczenia, teorii osobistych, stosunku do zawodu oraz planów i oczekiwań związanych z dalszym rozwojem zawodowym (Farrell 2007:15).

PORTFOLIO

Prowadzenie portfolio polega na dokumentowaniu własnego rozwoju zawodowego, zbieraniu dowodów swoich osiągnięć, opisywaniu i analizowaniu wybranych wydarzeń krytycznych. Portfolio ułatwia rozwijanie samorefleksji i samooceny, staje się z jednej strony lustrem, pozwalającym nauczycielowi ujrzeć swój rozwój w czasie i odkryć teorie osobiste, z drugiej strony zaś jest mapą dalszej celowej praktyki zawodowej (Farrell 2007:23).

METAFORY

Interesujące i mniej znane ćwiczenie stanowi formułowanie i analiza metafor odnoszących się do procesu nauczania/uczenia się, ról ucznia i nauczyciela. *Nauczanie jest podróżą, nauczanie jest uprawianiem, lekcja jako ścieżka w dżungli, nauczyciel jako ogrodnik, nauczyciel jako sędzia, nauczyciel jako opiekun* itp. – to przykłady metafor formułowanych w różnych badaniach przez nauczycieli języka angielskiego (Werbińska 2006:44–45). Przyszli nauczyciele języka francuskiego podawali równie obrazowe skojarzenia: *Nauczyciel jako ciekawa książka, nauczyciel jako kierowca autobusu, nauczyciel jako palec, którym podróżujemy po mapie czy nauczyciel jako maszyna* (Szymankiewicz 2017:95–96).

Jeśli przyrzeć się bliżej powyższym sformułowaniom, to można zauważyć, że stanowią one przejaw przekonań i wyobrażeń (często nieuświadomionych), jakie mają nauczyciele na temat swojej pracy. Metafory dają się zaklasyfikować do czterech ujęć nauczania języka obcego, wyróżnionych przez Rebecę Oxford (1998, za: Farrell 2007:68), z których każde odwołuje się do innej kategorii: przekazu kulturowego, porządku społecznego, przemiany społecznej lub ukierunkowania na rozwój ucznia. Uważa się, że analiza metafor i dyskusja na ich temat stanowią okazję do odkrycia i przekształcania własnych teorii subiektywnych, co może motywować nauczycieli do rozwoju (Siek-Piskozub i Strugielska 2008:137).

WZAJEMNE OBSERWACJE KOLEŻEŃSKIE

Wzajemne obserwacje w grupie nauczycieli to technika pozwalająca zauważyć rutynowe działania, dająca inspirację do innowacji pedagogicznych i dydaktycznych. Obserwację poprzedza dyskusja, w której trakcie wyznaczony zostaje cel oraz dokonuje się wybór narzędzia obserwacji. Po obserwacji dany nauczyciel otrzymuje informację zwrotną, możliwa jest także koleżeńska konfrontacja punktów widzenia (Richards i Lockhart 1994, za: Farrell 2007:143). Obserwacja innych nauczycieli stanowi okazję do auto-refleksji dla osoby obserwującej, gdy porównuje ona

obserwowane zachowania i techniki ze swoją własną praktyką i swoimi przekonaniem (Komorowska 2002:16).

Podsumowanie

Współczesna rzeczywistość edukacyjna zmusza nauczycieli do szybkiego i skutecznego przystosowywania się do zmian. Adaptacja do zmiany z zewnątrz stanowi proces, którego jednym z pierwszych etapów może być naturalny opór przed tym, co nowe i nieznanne. Indywidualne postawy wobec przyszłości oraz poziom gotowości do zmian to czynniki w dużym stopniu decydujące o przebiegu i rezultacie adaptacji do zmiany. Te same czynniki mają wpływ na aktywność i rozwój zawodowy nauczycieli, rozumiany tutaj jako zmiana z wewnątrz. Trzeba przy tym pamiętać, że naturalna ludzka tendencja do samorozwoju stanowi mechanizm wrażliwy, działający w określonych warunkach (poczucie własnej wartości) i wymagający stymulacji. Z tego względu warto pielęgnować postawę refleksyjną i zarazem aktywną, niezależnie od okoliczności zewnętrznych. Rozwijanie w sobie chęci i gotowości do zmian płynących z wewnątrz, dbałość o samorozwój, przy jednoczesnym uwzględnieniu rozwoju uczniów, to z pewnością działania mogące ułatwić nauczycielom adaptację do zmian odgórnych w sposób kreatywny i satysfakcjonujący.

Na koniec należy podkreślić, że zarówno wprowadzanie zmian z wewnątrz, jak i adaptowanie się do zmian z zewnątrz nie powinny być postrzegane jako problem, z którym nauczyciele muszą radzić sobie sami. Nawet jeśli potencjał indywidualności odgrywa w tych sytuacjach kluczową rolę, to nie można zapominać o potrzebie wielokierunkowego wsparcia nauczycieli ze strony władz oświatowych, szkoły i środowiska.

BIBLIOGRAFIA:

- Day, Ch. (2008) *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Farrell, T.S. (2007) *Reflective language teaching: from research to practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Franken, R.E. (2006) *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gabryś-Barker, D. (2012) *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajdzica, A. (2013) *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Cieszyn-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kocór, M. (2012) *Gotowość do zmian młodego i starszego pokolenia nauczycieli w Polsce*, W: B. Balogowa (red.)

Medzigeneračné mosty – vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 253–264.

- Komorowska, H. (2002) Umiejętność obserwacji i autoobserwacji. W: H. Komorowska, D. Obidniak. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–23.
- Leśniewska, G. (2016) Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku. W: *Studia i Prace WNEiZ US* nr 46/1 2016, s. 39–49.
- Richards, J.C., Lockhart, Ch. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: New York Basic Books.
- Siek-Piskozub, T., Strugielska, A. (2008) Osobiste teorie ucznia i nauczyciela. W: A. Jaroszewska i M. Torenc (red.).

Kultury i języki – poznawać – uczyć się – nauczać Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, s. 131–138.

- Szymankiewicz, K. (2017) *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Lublin: Werset.
- Turska, E. (2006) Jednostka w sytuacji zmian organizacyjnych. W: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska. *Współczesna psychologia pracy i organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 118–150.
- Werbińska, D. (2006) *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

DR HAB. KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ Adiunkt w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych, strategicznego podejścia do uczenia się języków obcych oraz wielojęzyczności i wielokulturowości w glottodydaktyce.

Twórczy nauczyciel języka obcego

Jak angażować, motywować i uczyć samodzielności uczniów
w wieku 6–10 lat

DOROTA KONDRAT

Twórcze nauczanie – jakie skojarzenia przychodzi na myśl to hasło? Dla jednych może być oczywistym zestawieniem, gdyż na co dzień korzystają ze swojej kreatywności, aby radzić sobie z różnorodnością w klasie. Dla innych może mieć wydźwięk ambiwalentny – pewnie warto stosować tę metodę, ale przy dzisiejszej organizacji szkół, klas i programu jest to prawie niemożliwe. Znajdą się i takie osoby, które powiedzą: „Nauczanie to nauczanie, mam gotowe materiały, więc do czego mi jeszcze potrzebna twórczość?”. Niniejszy artykuł jest o tym, jak postrzegam twórcze nauczanie: na czym polega, kiedy jest potrzebne, jakie daje korzyści. Doświadczenie z mojej pracy zebrałam w siedem zasad, według których można organizować pracę na lekcji i dobrać ćwiczenia.

Jak to się stało, że zainteresowałam się tematem twórczego nauczania? Język angielski fascynował mnie od dzieciństwa i uczyłam się go z wielkim zapałem. Nauczać go zaczęłam już w czasie studiów. Zdobywanie wiedzy wiązało się dla mnie z przekazywaniem jej innym. W naturalny sposób przyszła praca w pierwszej szkole, dzięki której mogłam też uczyć się od bardziej doświadczonych lektorów podczas obozów językowych. Tam doświadczyłam najróżniejszych emocji, jakie towarzyszą młodemu nauczycielowi: od frustracji do euforii. Aby zmotywować do nauki angielskiego małych uczestników, których koledzy z grup sportowych spędzali czas, swobodnie biegając za piłką, prowadziliśmy aktywne zajęcia językowe na dworze. Brakowało materiałów dydaktycznych, więc zmuszeni byliśmy do tworzenia własnych i improwizowania. Wymyślaliśmy najróżniejsze gry i zabawy, np. przekształconą wersję telewizyjnej „Familiady” pozwoliła nam powtórzyć materiał leksykalny i gramatyczny. Bawiliśmy się w podchody i w rozwiązywanie zagadek detektywistycznych. Wprowadziliśmy do nauczania elementy CLIL i projektów obywatelskich, np. wybory samorządowe uczniów. Zmuszeni do codziennego twórczego wysiłku, stworzyliśmy nauczycielską kooperatywę, dzięki której opracowaliśmy setki nieszablonowych pomysłów na nauczanie języka. Staraliśmy się, aby te pomysły przynosiły mierzalne efekty u naszych podopiecznych.

Praca w szkołach językowych przez kolejnych kilkanaście lat stawiała przede mną różne wyzwania. Jednym z większych było zmaganie się ze słabościami ludzkimi. W zawodzie nauczyciela strona merytoryczna lekcji to tylko część pracy. Dodatkowe przygotowanie pedagogiczne daje nauczycielowi podstawy do zrozumienia procesu uczenia się i zachowania dziecka, chociaż z wieloma problemami trzeba radzić sobie samemu. Jeszcze trudniejszym zadaniem jest praca z osobami dorosłymi, które miewają mniejszą motywację do nauki lub nierealistyczne oczekiwania. Dlatego było dla mnie oczywiste, że należy zdobywać wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii, ułatwiającą wgląd w proces uczenia się, emocje i motywacje człowieka oraz rozwój poznawczy dziecka.

W tym czasie otrzymałam dwa granty z programu Grundtvig prowadzonego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Kurs

„Creativity in the Classroom” w Bell School w Cambridge zrewolucjonizował moje podejście do nauczania i był świeżym powiewem w mojej metodologii. Zgromadziłam kilkaset pomysłów na ćwiczenia, które można wykorzystać w najrozmaitszych sytuacjach w klasie. Podczas kursu dowiedziałam się kilku ważnych rzeczy.

- Po pierwsze, bycie twórczym nauczycielem jest najlepszym sposobem utrzymania wysokiego zaangażowania ucznia.
- Po drugie, nauka przez zabawę i metody aktywizujące nie powinna ograniczać się do dzieci; młodzież i dorośli również chcą się w ten sposób uczyć, a przynajmniej doświadczyć elementów twórczego nauczania na swoich lekcjach.
- Po trzecie, nauczyciel musi się dobrze przygotować do twórczych lekcji, ale w trakcie zajęć energia i praca jest w większym stopniu po stronie ucznia.

Dzięki takim ćwiczeniom uczniowie są dużo mocniej zaangażowani, mają poczucie kontroli, lepiej zapamiętują (bo uczą się przez doświadczenie), doceniają zajęcia i czują większą sprawczość. Natomiast nauczyciel może uniknąć ryzyka wypalenia zawodowego, jeśli wie, że jego działania są doceniane, i nie popada w rutynę. Warto też powiedzieć głośno to, że praca nauczyciela jest wyczerpująca fizycznie, a dzięki tak zaplanowanym lekcjom można lepiej gospodarować swoją energią. Przygotowane materiały (nie tylko ksero, lecz także wycięte zdjęcia, rekwizyty, laminowane puzzle, domino etc.) można trzymać w segregatorach tematycznych i wracać do nich w każdej chwili. Niektóre ćwiczenia są tak uniwersalne, że można zrobić szablon w komputerze i wypełniać go dowolną treścią. Ćwiczenia te nazywam niezbędnikiem nauczyciela i opisuję je w dalszej części artykułu.

Nauczyciel jako trener

Nauczyciel jest w pewnym sensie trenerem grupowym; ucząc języka obcego, przekazuje wiedzę, ale też kształtuje umiejętności i wykształca postawy (m.in. samodzielnego kształcenia się, zainteresowania obcą kulturą, otwartości i taktu w komunikacji międzykulturowej). Możemy mówić o czterech stylach pracy z grupą:

- trener humanista (dopasowuje się do potrzeb uczniów, podąża za nastrojem grupy, jest gotowy zmieniać plan zajęć, dostosowując go do sytuacji),
- behawiorysta (kształtuje odpowiednie zachowania, stosuje często metodę „drylu”, czyli powtarzania; metoda często stosowana w pracy z małymi dziećmi),
- funkcjonalista (przede wszystkim stara się wykształcić praktyczne umiejętności w działaniu, uczy

- komunikacji bardziej niż gramatyki),
- strukturalista (ma przygotowany program lekcji na cały rok, realizuje go krok po kroku, dobrze sprawdza się, gdy trzeba przygotować uczniów do wymagającego egzaminu).

Kiedy mamy wgląd w nasz styl trenerski, zaczynamy bardziej świadomie uczyć i możemy spojrzeć na ten proces z różnych punktów widzenia. Dla mnie ta wiedza była kluczowa. Kiedy oddałam część odpowiedzialności za proces uczenia się i poświęciłam więcej energii moim uczniom (w wieku od lat 6 do 60+), zaczęłam naprawdę kochać tę pracę. Już mnie tak nie wyczerpywała energetycznie, przynosiła za to dużo frajdy. Wtedy pojawiły się, znowu w naturalny sposób, inne liczne projekty edukacyjne. Nieprzerwana w moim życiu nauka stała się pracą, a praca stała się pasją. Zawdzięczam to jednemu słowu: „kreatywność”.

Nauczyciele pracujący w przedszkolu i szkole podstawowej na co dzień widzą, jak ich twórcza postawa przekłada się na zaangażowanie i radość dzieci. W tym wieku motywowanie zewnętrzne – czy za pomocą kija, czy marchewki – jest zupełnie niepotrzebne. U dzieci chęć do nauki jest naturalna, a przynajmniej do momentu tak zwanego kryzysu 4. klasy. Dzisiaj nie da się przecenić wartości gotowych zestawów do nauczania (podręcznik, płyty, gry na tablicę multimedialną, a nawet maskotka). Jest to olbrzymie ułatwienie dla nauczyciela. Często się jednak zdarza, że materiału jest za mało na lekcję, a jej struktura jest coraz bardziej przewidywalna, przez co może nudzić. Nierzadko też nauczycielowi przychodzi uporać się z dużymi różnicami w zastanym stanie wiedzy i szybkości uczenia się dzieci. Warto się przygotować na to zawczasu i stworzyć własny niezbędnik. Może to być folder w komputerze albo pudełko z materiałami, szablonami i rekwizytami. W przypadku przedszkolaków sprawdzają się piosenki, rymowanki i historyjki z kartami. W szkole podstawowej, uczniowie, choć starsi nadal oczekują nauki przez zabawę, trzeba więc ją połączyć z ćwiczeniem pisania i czytania. Coraz więcej dzieci spotyka się z językiem obcym w wieku przedszkolnym, uczą się prostych słów, poleceń, zwrotów grzecznościowych, liczb, kolorów, nazw zwierząt.

Jeżeli konsekwentnie będziemy uczyć dzieci, używając tylko jednego, docelowego języka (dla maluchów jest to zupełnie naturalne), to już w tym wieku dzieci zaczną się z nami w tymże języku komunikować (oczywiście w bardzo prostym języku). Twórczy nauczyciel może wykorzystać tę okazję do rozwoju umiejętności komunikowania się dzieci w wieku szkolnym. Poprawność wypowiedzi przyjdzie z czasem. Po pierwsze, diagnozujemy,

czy dzieci są rzeczywiście na początku przygody z językiem, czy jest to fałszywy poziom początkujący (*false beginners*). Zaczynając od poleceń, nauki przez powtarzanie i reagowania ciałem (Total Physical Response¹), można krok po kroku oddawać uczniom odpowiedzialność za komunikację. Nie jest to łatwe, ale jak najbardziej możliwe. Wymaga od nauczyciela konsekwencji w komunikowaniu się w języku docelowym oraz odwagi i wiary w zdolności podopiecznych.

Niezbędnik twórczego nauczyciela

Na niezbędny składają się minimum kilkanaście uniwersalnych ćwiczeń, które można wykonać na lekcjach. Są to m.in.: zabawy z piosenką, układanie puzzli z tekstem lub słowami, zabawa grupowa znajdź parę, gra w Piotrusia, domino, kółko i krzyżyk, biegane dyktando, pisanie wierszy, układanie opowiadań, tworzenie własnych krzyżówek. Swój niezbędny opisuję poniżej w siedmiu zasadach twórczego nauczania, według których organizuję przykładowe ćwiczenia:

ZACZNIJ OD TEASERA

Teaser to element na początku zajęć, który intryguje, przyciąga uwagę i wprowadza do tematu zajęć. Dla przykładu, nauczyciel wyjmuje lornetkę, patrzy przez okno i mówi, co widzi za oknem. Następnie dzieci uczą się nowych słów z gotowych materiałów (np. to, co jest na ulicy), potem otrzymują lornetki wykonane z kartonowych rulonów i wyszukują na ulicy obiekty, o których się właśnie uczyły. Teasery mogą być bardzo różne: przynosimy muszelkę i opowiadamy o naszych wakacjach nad morzem, pokazujemy tajemnicze zdjęcie, fragment filmu, czytamy wiersz, puszczaemy piosenkę, wykonujemy pewne polecenia (np. skreśl w lewo, potem w prawo – prosimy dzieci o chodzenie po sali, przed wprowadzeniem do pytania o drogę). Po co są teasery?

- przyciągają uwagę, angażują również przez to, że są pewnym oderwaniem od rutyny (praca domowa lub otwórzcie książkę na stronie...).
- dzięki nim zachodzi torowanie, czyli zostawianie pierwszych śladów pamięciowych, co na lekcjach języków obcych jest niezwykle przydatne. Istotne jest także to, aby wprowadzać zagadnienia od ogółu do szczegółu, a materiał był poznawany w kilku różnych kontekstach, modalnościach (wzrok, słuch, ruch i przestrzeń, dotyk i odczuwanie).

ZASKAKUJ I ŁAM SCHEMATY

Korzystaj z humoru. Rutyna i porządek są ważne na lekcji, aby uczniowie mieli poczucie struktury i bezpieczeństwa, jednak pamięć najbardziej lubi to, co jest niezwykle, absurdalne, zaskakujące. Dlatego gdy chcemy wprowadzić nowy lub nieco trudniejszy materiał, warto mieć odwagę i zaprezentować go w niebanalny sposób. Z dużym prawdopodobieństwem uczniowie zapamiętają taki materiał szybko i trafnie. Zasada zaskakiwania sprawdza się również na początku lekcji, jako teaser, oraz w momentach rozproszonej uwagi, spadku energii, problemów z dyscypliną. Jednym z moich ulubionych ćwiczeń jest „alfabet na dwie ręce”. Poniżej znajduje się alfabet angielski składający się z 26 liter. Pod każdą z nich widnieje symbol: O, P lub L. Należy przeczytać na głos, wyraźnie każdą z liter (w naszym przypadku po polsku), podnosząc w tym samym czasie ręce zgodnie z symbolem: O – obie ręce, P – prawa L – lewa ręka.

A	B	C	D	E	F	
O	L	P	P	O	L	
G	H	I	J	K	L	
P	O	O	L	L	P	
M	N	O	P	Q	R	S
P	L	O	L	P	O	L
T	U	V	W	X	Y	Z
L	O	P	L	P	O	O

„Alfabet na dwie ręce” to ćwiczenie zdolności poznawcze, w którym dążymy do skupiania uwagi (na alfabecie) przy występowaniu interferencji (trzeba literę O/P/L przełożyć na komendę do wykonania ruchu ręką, co przeszkadza trochę w czytaniu alfabetu, ale w miarę ćwiczenia przeszkadza coraz mniej). Ćwiczeń na skupienie uwagi jest bardzo dużo, działają one znakomicie w przypadku dzieci, młodzieży i dorosłych.

KORZYSTAJ Z RUCHU I PRZESTRZENI

Na lekcjach z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym ruch jest naturalny. Dlaczego jednak w późniejszych klasach rezygnuje się z niego. Nie mówiąc już o pracy z dorosłymi – tu nauka przez ruch nie jest traktowana poważnie. Z mojego doświadczenia wynika, że ta grupa ceni sobie lekcje w ruchu szczególnie, zwłaszcza gdy zajęcia odbywają się po całym dniu pracy przy

1 Więcej o metodzie TPR we wcześniejszych wydaniach „JOWS” piszą m.in.: P. Brzozowska, M. Kotarba, M. Klein i A. Skowyra i J. Rokita-Jaśkow - przyp. red.

komputerze. Większość ćwiczeń aktywizujących na lekcjach opiera się na wykorzystaniu przestrzeni, ruchu i interakcji z innymi osobami. Na przykład fragmenty tekstu do przeczytania można wydrukować z większą czcionką i powiesić na ścianach. Uczniowie spacerują od tekstu do tekstu, czytają i wypełniają puste miejsca na kartkach (zwykle są to pytania do tekstu lub stwierdzenia typu prawda/fałsz). Ćwiczenie to można też wykonywać w parach, dobierając uczniów o różnych temperamentach i zdolnościach. W grupach, które znają już podstawy języka i radzą sobie z tworzeniem wypowiedzi, znakomicie sprawdzają się gry impro (komediowy teatr improwizacji). Na stronie internetowej Improv Encyclopedia jest olbrzymia baza gier po angielsku o różnym stopniu trudności. Moje ulubione ćwiczenie to improwizowana scenka na trzy wyrazy. Uczniowie wymyślają miejsce, w jakim miałyby odbywać się scenka, na przykład plac zabaw. Następnie przez minutę, dwie lub trzy osoby wymyślają rozmowę, jaką mogłyby prowadzić w takim miejscu. Jeden warunek: można używać jedynie wypowiedzi trzywyrazowych. W każdej chwili uczeń z „ławki rezerwowej” może podejść do wybranej osoby w scenie, położyć jej rękę na ramieniu i przejąć jej rolę (jeżeli tamta osoba chce wrócić do scenki, to kładzie rękę na ramieniu kolegi). W ten sposób można wykorzystać inwencję twórczą każdego ucznia w klasie.

POBUDZAJ CIEKAWOŚĆ POZNAWCZĄ

Krótkie ćwiczenia pobudzające ciekawość poznawczą przydają się w różnych momentach zajęć: w ramach wprowadzenia do tematu lekcji, podczas ćwiczenia na przewidywanie treści tekstu na podstawie zdjęcia lub treści nagrania na podstawie paru słów kluczowych. Wspaniale angażują ucznia i zachęcają do samodzielnego wyszukiwania słownictwa (ewentualnie dopytywania nauczyciela: „A jak będzie »piła« po angielsku?”).

Poniżej przykładowe ćwiczenie, które sprawdza się na lekcjach języka. Młodsze dzieci pytamy (i oczekujemy wielu możliwych odpowiedzi – uwaga: nie ma głupich ani nieodpowiednich odpowiedzi):

Co jest w kształcie serca?

Co jest głośne?

Co jest twarde jak skała?

itp.

Starsze dzieci pytamy:

Co jest szare i wąskie?

Co jest trójkątne i miękkie?

Co jest żółte i kanciaste?

itp.

POBUDZAJ DO SKOJARZEŃ

Skojarzenia są podstawą twórczego myślenia, ale też fundamentem efektywnego uczenia się. Skojarzenia mogą być bliskie (np. kot – pies, krowa – mleko) lub odległe (nieoczywiste, oparte na pewnych skrótach myślowych, kodach kulturowych lub osobistych doświadczeniach). W twórczości liczą się przede wszystkim skojarzenia odległe, bo dzięki nim dochodzimy do oryginalnych rozwiązań. W nauczaniu ważne są i jedne, i drugie. Przede wszystkim budując wiedzę językową, tworzymy siatkę skojarzeń. Kojarzymy słowo z obrazem, dźwiękiem, czynnością, ale też z innymi słowami. Rzeczowniki nie tylko z rzeczownikami, lecz także z innymi częściami mowy, ucząc się w ten sposób kolokacji (związków frazeologicznych). Skojarzenia są też podstawą mnemotechnik – wiele z nich daje tak trwałe efekty, że pamiętamy słówka jeszcze kilkadziesiąt lat później. Na lekcjach z dziećmi możemy zacząć od łatwiejszych ćwiczeń skojarzeniowych, takich jak łańcuch (uczniowie siedzą w kręgu, podając sobie piłeczkę; każda kolejna osoba podaje skojarzenie z poprzednio podanym słowem).

Nieco bardziej skomplikowaną techniką jest piramida skojarzeń, która polega na układaniu słów jak cegiełek od dołu do góry, przy czym każda cegiełka ma być skojarzeniem (najczęściej odległym) z sąsiadującymi. Korzystałam z tej techniki na lekcjach językowych projektowych, widząc rewelacyjne efekty: uczniowie szkoły podstawowej, którzy na początku sądzili, że nie znają zupełnie języka angielskiego, po wykonaniu w parach kilku piramid przekonywali się, że operują bogatym słownictwem, które wystarczyło odpowiednio „wydobyć”.

UCZ SAMODZIELNOŚCI

Jeszcze jednym elementem niezbędnika twórczego nauczyciela jest odpowiednia postawa: otwartości na pomysły i zachowania, zgody na różnorodność (według zasad, które ustalamy z dziećmi na samym początku), a także podejścia do zdolności dziecka jako do cechy zmiennej, a nie stałej. Podejście to wpisuje się w koncepcję „stałość versus zmienność” amerykańskiej psycholog specjalizującej się w edukacji, Carol Dweck: Nie ma znaczenia, jakie masz zdolności, to twój wysiłek rozbudza owe zdolności i zamienia je w osiągnięcia. Teza Dweck została poparta badaniami naukowymi, które pokazały, że podejście do zdolności jako cechy zmiennej skutkuje dużo większymi sukcesami szkolnymi uczniów i ich zadowoleniem z siebie. Aby zatem budować w nich poczucie sprawczości i sukcesu, należy:

— pokazywać, że wysiłek prowadzi do sukcesu. Warto tu oprzeć się na pracy zespołowej, współpracy uczniów (może to na wyrost, gdy mówimy

- o dzieciach w wieku 6–10 lat, ale współpraca jest w życiu bardziej przydatna niż rywalizacja, dlatego warto jej uczyć od najmłodszych lat) i korzystaniu z ich różnorodnych talentów;
- chwalić za pracę i postępy, a nie za sam efekt. Do tego też służy ocenianie opisowe, które ma zastąpić tradycyjny system ocen szkolnych. Dużo większe wsparcie otrzymuje uczeń, który ma konstruktywną informację zwrotną w postaci oceny werbalnej, naklejek czy stempeków po wykonaniu pracy. Takie podejście pozwala też zawsze docenić wysiłek ucznia (nawet jeśli czasem oznacza on np. przygotowywanie przez niego miniaturowych ściągawek);
 - pokazywać uczniom, jak osiągać sukcesy etapami. Do wielu rzeczy w życiu dochodzimy latami. Młody człowiek tego nie rozumie i chciałby odkryć drogę na skrót. Różnice osobowościowe (m.in. sumienność) decydują o tym, że jedna osoba będzie tak długo próbować, aż osiągnie cel, a druga podda się po pierwszej porażce. Jeżeli będziemy krytykować kogoś za to że się poddał, albo niecierpliwie się i wyręczał go w wykonaniu zadania, wówczas może skutkować to wyuczoną bezradnością. To zaś przełoży się na niższe poczucie własnej wartości i przekonanie ucznia, że nie jest predestynowany osiągnięcia do sukcesów;
 - równoważyć powagę z zabawą, pracę z relaksem. Jeżeli człowiek ma uczyć się całe życie (a na to się zapowiada w dzisiejszych dynamicznych czasach), to powinien jak najdłużej zachować w sobie tę dziecięcą radość uczenia się i poznawania świata. Szkolny dryl potrafi tę radość łatwo zgasić. Młode pokolenia od pierwszych lat życia są przeciążone informacyjnie, co skutkuje trudnością z koncentracją. Prowadzimy lekcje dynamicznie, ale należy przy tym uważać na to, ile bodźców pojawia się w danym momencie oraz jak postępować z uczniami, którzy pracują wolniej niż inni (przy założeniu, że podzielność uwagi to mit, możemy mówić o słabej „przerzutności” uwagi z jednej rzeczy na drugą, skutkującej niską efektywnością). Dlatego warto wprowadzać trzy typy ćwiczeń: koncentrujące uwagę, relaksujące i podnoszące energię;
 - uczyć bycia dumnym z robienia postępów. Nie chodzi tu o to, żeby uczniowie mieli zawyżone poczucie własnej wartości lub porównywali się z innymi, ale o wyznaczanie sobie celów i bycia dumnym ze swoich osiągnięć (jest to możliwe od najmłodszych lat, np. przy nauce jazdy na rowerze). Czasami też drobne porażki stoją na drodze do sukcesu i to także można uznać za cenną lekcję. Dzięki temu uczeń widzi,

że warto się starać, patrzy optymistycznie na swoją przyszłość (a więc skupia się na sukcesach, a nie na porażkach);

- nie mówić uczniowi, że coś jest dla niego za trudne. Jeśli odpowiednio dobrało się materiał do poziomu i wieku dziecka, doprowadzić ćwiczenie do końca. Można w tym celu korzystać z „rusztowania”, czyli zadania dostosowanego do umiejętności ucznia, a następnie przygotować wersję trudniejszą, aby pokazać mu, ile się już nauczył. Motto tej metody to: pomagaj, powtarzaj i przekazuj część odpowiedzialności. W starszych grupach warto uczyć dzieci współpracy (peer teaching, peer correcting), zachęcać je do krótkich wystąpień, tworzyć własne „checklisty”, na których odznaczają, czego i w jakim stopniu się nauczyły.

WYKORZYSTUJ PRACĘ ZESPOŁOWĄ

Pamiętając o tym, że podobno powtarzanie jest matką nauki, korzystajmy z ćwiczeń i zabaw integrujących mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie. Zadania takie dają najlepsze efekty, gdy umożliwiają interakcje między uczniami. Jednym z moich ulubionych ćwiczeń jest biegane dyktando. Ma ono kilka wersji, można je przeprowadzać w parach lub w małych grupkach. Z młodszymi uczniami można czytać i dyktować im słowa lub krótkie zdania, ze starszymi (również dorosłymi) – całe teksty (dzięki temu uczymy, jak dzielić zdania na fragmenty, aby zachowały sens, a to prawdziwa sztuka dla uczniów!). Biegane dyktando w parach polega na tym, że jedna osoba siedzi przy stole i zapisuje to, co przedyktuje jej druga osoba, a ta druga musi dobiec do tekstu, który znajduje się (leży na stole, na podłodze, wisi na ścianie) w innym miejscu sali, przeczytać kawałek, przebiec z powrotem do kolegi i przedyktować ten fragment z pamięci. Po pewnej partii materiału następuje zmiana i pierwsza osoba biega, a druga notuje. W ten sposób trenuje się wszystkie cztery umiejętności, a przy okazji jest dużo zabawy, współpracy, energii i prawdziwej satysfakcji z wykonania zadania. W podobny, zabawowy sposób można przekształcić inne znane nam gry: znajdź parę lub domino (gdy szukamy drugiej osoby z pasującym do naszego fragmentem tekstu lub słowem), puzzle (czyli układanie kartek ze słowami, z fragmentami tekstu), kółko i krzyżyk (gdy dwie drużyny naprzemiennie układają zdanie do wybranego słowa wpisanego w jedną z dziewięciu krater; w przypadku prawidłowej odpowiedzi mogą zaznaczyć swój symbol). Takich zabaw jest niezliczona ilość, dlatego zachęcam do kolekcjonowania ich, ponieważ są przydatne na prawie każdej lekcji.

Na zakończenie: Nauczycielu, nie zapomnij o sobie samym. Praca w tym zawodzie to prawdziwy trud, wiele emocji, wiele godzin przygotowań. Dlatego namawiam do regularnego doceniania siebie samego za ciężką pracę, zasługi, osiągnięcia uczniów itd. Wydrukuj dla siebie dyplom uznania, zaproponuj dzieciom ulepienie medalu z masy solnej (w tym jednego dla ciebie), kup sobie kwiaty. I pielęgnuj swoje wewnętrzne dziecko, które dobrze się bawi w pracy z innymi dziećmi. Bycie twórczym nauczycielem to wiele kosztów (potrzebna jest większa elastyczność, czasem nonkonformizm wobec bezdusznej administracji, więcej poszukiwań, przygotowań, cięższe torby z materiałami na lekcje), ale też wiele korzyści:

zadowolenie i radość dzieci, satysfakcja z pracy, docenianie przez rodziców (czasem też przez kolegów w pracy), bardziej elastyczne i optymistyczne podejście do niespodziewanych trudności, umiejętność rozwiązywania problemów, improwizowania i więcej sukcesów szkolnych Twoich uczniów.

DOROTA KONDRAT Lektorka angielskiego od 15 lat, metodyk nauczania w szkole językowej, prowadzi szkolenia dla nauczycieli. Współzałożycielka Fundacji Instytut Edukacji Kreatywnej – INEK, członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Ukończyła kursy metodyczne w Londynie i Cambridge oraz Akademię Rozwoju Umiejętności Trenerskich w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej.

Nie róbnmy z wymowy Kopciuszka!

Rozmowa z prof. dr hab. Jolantą Szpyrą-Kozłowską z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, która w czasie konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły” wygłosiła wykład o tym, jak w skuteczny i atrakcyjny sposób uczyć wymowy języków obcych w szkole średniej.

Fonetycy powtarzają sobie anegdotę o londyńskiej restauracji, w której turysta chciał zjeść zupę, a kelner zaprowadził go do łazienki.

Ponieważ zamiast *soup* [su:p], czyli zupa, powiedział *soap* [səʊp], czyli mydło. To dowód na to, że zła wymowa może mieć konsekwencje nawet w codziennej komunikacji.

A jednak zwykle ucząc się języka, wychodzimy z założenia: „byle się dogadać” i nie przykładamy wagi do nauki fonetyki.

To błąd nie tylko prowadzący do nieporozumień, lecz także oddziałujący na to, jak postrzegają nas inni. Badania dowodzą, że im ktoś ma lepszą wymowę, tym lepiej jest postrzegany. Osoby mówiące z obcym akcentem są zwykle negatywnie oceniane, jako mniej inteligentne, gorzej wykształcone, mniej godne zaufania, mniej wartościowe, ale jednocześnie – co ciekawe – jako sympatyczne. Odgrywają po prostu rolę sympatycznego głupka. W sądzie świadków mówiących z silnym obcym akcentem nie traktuje się jako wiarygodnych.

A słuchacze się męczą.

Zła wymowa odstrasza, nawet na płaszczyźnie towarzyskiej. Trzeba się mocno koncentrować, by zrozumieć rozmówcę. Jeśli wysiłek jest zbyt duży, to słuchacz po prostu się zniechęca i unika dalszych kontaktów z taką osobą.

Jeśli jednak w kiosku powiemy „prince polo” zamiast „[prins] polo” to wszyscy zrozumieją.

Ponieważ daliśmy sobie przyzwolenie na taką niechlujną wymowę w przestrzeni publicznej. Weźmy pierwszy lepszy program telewizyjny: prowadzi piosenkarz, niejaki Sławomir. I on, i wszyscy uczestnicy co rusz z radością wykrzykują: „Bik mjuzik kłis”. Problem w tym, że w żadnym z tych wyrazów w wymowie nie ma samogłoski /i:/, tylko /ɪ/ (podobne do polskiego /y/). Inny przykład: zespół Audiofeels. W języku angielskim połączenie liter *au* zwykle wymawia się jak długie /o:/, czyli [ˈɔːdiəʊfi:lz]. Wymawiając połowę nazwy po polsku, połowę po angielsku, tworzymy nieistniejący język.

Dlaczego zatem odpuszczamy fonetykę?

Dawniej korzystaliśmy ze słowników papierowych, wymagających znajomości transkrypcji fonetycznej, której rzadko kiedy uczy się w szkole. Teraz mamy słowniki elektroniczne w internecie. Na stronach tych można odsłuchać wymowę każdego wyrazu, a w sieci sprawdzić nazwy własne. Słynna amerykańska piosenkarka Tina...



PROF. DR HAB. JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA podczas konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły”

...Turner [tɜ:nə], i wymawiam tak tylko dlatego, że wcześniej przeczytałam pani tekst. Wcześniej powiedziałabym [tarnɛr].

Zasada jest prosta. Jeśli mamy występujące po sobie *u*, *r* i spółgłoskę, to zawsze jest to długie /ɜ:/. Tymczasem przychodzi do mnie studentka i mówi Tina [tarnɛr]. I jeszcze się tłumaczy, że gdyby mówiła poprawnie, to nikt by nie wiedział, o kogo chodzi. Zresztą to nie jedyny przypadek złej wymowy – weźmy nazwiska Murphy /mɜ:rfi/ i Curtis /kɜ:tɪs/ czy zespół Deep Purple /pɜ:pl/. Błędy można mnożyć: amerykański aktor Mickey Rourke /ro:k/ w Polsce funkcjonuje jako /rurke/, a Barbra Streisand /straɪsænd/ jako /Streisand/. W takich wypadkach spolszczenia znacznie odbiegają od form oryginalnych i wynikają z ignorancji językowej.

Czy ten problem ma swoje źródło ma w szkole?

W szkole fonetyka jest jak Kopciuszek, o którego nikt nie dba. Taka sytuacja jest skutkiem braku czasu, przeładowanego programu, zbyt dużych grup w klasie, ale też tego, że fonetyki i trudno się nauczyć, i trudno się jej uczyć, a efekty są mało uchwytnie. Priorytetem są egzaminy pisemne, więc nacisk kładzie się przede wszystkim na język pisany, gramatykę i słownictwo.

Problem leży w podstawie programowej?

Wszystko zaczyna się od nieodpowiedniego kształcenia przyszłych nauczycieli. W książkach metodycznych jest mnóstwo o gramatyce czy słownictwie, ale o wymowie albo w ogóle się nie pisze, albo bardzo niewiele. Skoro w trakcie studiów przyszli nauczyciele tak mało o tym słyszą, to ten zły nawyk pomijania kwestii wymowy przenoszą później do swoich klas.

Pamiętam ze szkoły, że ćwiczenia fonetyczne w podręcznikach zwykle się opuszczało.

I jaka informacja płynie wtedy do uczniów? Że to, co jest nieważne można pominąć. Przeprowadziłam w ośmiu miastach badania na grupie 200 uczniów i ich nauczycielach. Zapytani o fonetykę uczniowie mówili, że jej na lekcjach nie ma. Nauczyciele tymczasem twierdzili coś zupełnie odwrotnego. Dlaczego więc się nie przyznają, skoro wiedzą, jak ważna jest fonetyka? Ciężąca na nich presja, dotycząca tego, jak mają uczyć i jakie osiągać wyniki, jest tak duża, że wszystkiego nie są w stanie zrobić. Pewien znany nauczyciel pracujący w liceum, pasjonat fonetyki, jest rokrocznie wzywany na dywanik, by wytłumaczyć się, dlaczego tak dużo czasu poświęca wymowie, podczas gdy inni pedagodzy tego nie robią.

Podręczniki nie pomagają bardziej skupić się na tym, jak poprawnie mówić?

W polskich szkołach stosuje się podręczniki anglosaskich autorów wydawane przez międzynarodowe firmy. Uważa się, że właśnie w nich jest ten autentyczny język. Jeden z wydawców otwarcie kiedyś powiedział, że nie wydrukuje podręcznika języka angielskiego polskiego autora, bo nikt takiej książki nie kupi. I owszem, anglosaski autor ma przewagę nad polskim w idiomatyce czy stylu, ale w nauce wymowy uniwersalne podręczniki są nieprzydatne. Problemy z nią są specyficzne dla danej grupy językowej. Podręcznik odpowiedni dla polskiej szkoły powinien odpowiadać na pytanie, co w angielskiej wymowie sprawia trudność Polakom i czemu powinno się poświęcić więcej czasu, a co można pominąć.

Co się liczy w nauce fonetyki? Słuch? Naturalne predyspozycje?

Jest bardzo wiele czynników – począwszy od języka ojczystego – które mają znaczenie. Niemcowi czy Holendrowi nauczanie się angielskiej wymowy przychodzi dużo łatwiej, bo języki germańskie mają ze sobą wiele wspólnego. Polakom i innym nacjom mówiącym językiem słowiańskim przychodzi to trudniej. Ale to i tak nic w porównaniu z Azjatami, biednymi Japończykami czy Koreańczykami, którzy posługują się kompletnie innymi dźwiękami, innym systemem prozodycznym. Jednym z istotniejszych czynników w nauce wymowy jest jednak tzw. *ear for languages*, czyli ucho do języków. Nie powtórzymy dobrze dźwięku, jeśli go dobrze nie słyszymy. Wszystko zaczyna się od percepcji.

Czy więc osoby z dobrym słuchem muzycznym łatwiej uczą się języków?

Słuch muzyczny ułatwia przyswajanie wymowy. Niestety, natura nierówno nas obdarowuje: jedni się rodzą z talentem plastycznym, inni nie potrafią narysować niczego. To samo dotyczy uzdolnień językowych, choć warto podkreślić, że nie ma żadnego związku między tymi zdolnościami a poziomem inteligencji. Znam osoby wybitnie inteligentne, które nigdy porządnie nie opanowały żadnego języka obcego.

Jeśli się nie ma talentu do języków obcych, to lepiej je sobie opuścić?

Kiedyś z dwójką współpracowników uczących w szkole średniej przeprowadziłam eksperyment. Wybrali pięcioro uczniów z najsłabszą wymową – a były to przypadki uznane za niewyuczalne – i przez cały semestr raz na tydzień prowadzili z nimi indywidualne konsultacje. Dzięki pracy jeden na jeden i dostosowaniu metody do ucznia efekty były zdumiewające. Jeden z dwójkowych uczniów mających koszmarną wymowę w ciągu półroczną poprawił ocenę na 4+.

Wymowę da się więc wyćwiczyć?

W dużym stopniu tak. Oczywiście badania potwierdzają tzw. teorię okresu krytycznego, wedle której w okresie dojrzewania tracimy naturalną umiejętność przyswajania wymowy języka obcego bez akcentu. Później mózg nie jest już tak plastyczny, a organ mowy przyjmuje pewien układ typowy dla języka rodzimego i, jeśli nie jesteśmy wyjątkowo uzdolnioną jednostką, raczej nie opanujemy obcej wymowy perfekcyjnie. Jednak nie to powinno być naszym celem. Należy dążyć do tego, by nasz akcent był po prostu jak najlżejszy.

Uczniowi potrzebna jest wiedza teoretyczna o wymowie? Czy lepiej skupić się na ćwiczeniach praktycznych?

To zależy. Jedni przyswajają język według wzorca fonetycznego: słyszą i powtarzają; inni potrzebują wyjaśnienia

reguł fonetycznych. Nie rezygnujemy z ćwiczeń imitacyjnych, bo one są podstawą wykształcania nawyków, ale pamiętajmy, że większość ludzi to wzrokowcy. Zapamiętują i dużo lepiej rozumieją, jeśli coś zobaczą i sobie zapisać. Dla tych niewielu uczących się „przez ucho” nie tyle notatki z wykładu są cenne, ile jego nagranie. W typowej klasie mamy uczniów takich i takich, więc zajęcia powinny być różnorodne. Na przyswajanie wymowy obcego języka wpływ ma też motywacja do ćwiczeń i ich intensywność, typ osobowości (ekstrawertycy częściej szukają okazji do posługiwania się językiem niż introwertycy, więc ci pierwsi ćwiczą więcej), a także tzw. ego językowe czyli chęć (lub jej brak) zmiany rodzimych nawyków wymowy.

Pani dbałość o fonetykę jest krytykowana przez niektórych dydaktyków. Postulują stosowanie uproszczonej wymowy angielskiej – by tylko być zrozumianym. Podobno tylko 20 proc. Anglików mówi językiem królowej.

Według ostatnich badań zaledwie 5 proc.! W środowisku glottodydaktyków pojawiają się pomysły, by np. zrezygnować z uczenia Polaków wymowy międzyzębowej spółgłoski th [θ], która jest dla nas ogromnie trudna. To z pewnością ułatwiłoby naukę, ale czy w matematyce mamy uczyć tylko dodawania i odejmowania, żeby było łatwiej? Jestem przeciwniczką upraszczania i sprowadzania języka obcego do prymitywnej formy typu „Kali jeść, Kali pić”. Poza tym dbanie o poprawną wymowę daje olbrzymią satysfakcję. Wie pani, co zrobiło na mnie największe wrażenie w historii ucznia, który poprawił się z dwóji na czwórkę?

Co takiego?

To, że zmieniła się nie tylko jego wymowa, ale też zachowanie. Wcześniej chodził przygarbiony, ze spuszczoną głową, nie patrzył ludziom w oczy. Dzięki udziałowi w naszym eksperymencie nabrał pewności siebie, wyprostował się, poczuł, że osiąga sukces. I zyskał w oczach innych.

Rozmawiała: Martyna Śmigiel

Pozyskiwanie danych na potrzeby nauczania języków specjalistycznych

Wyzwania językowo-metodyczne

MAGDALENA SOWA

Pozyskiwanie danych źródłowych jest tym etapem planowania kształcenia językowego, który w największym stopniu odróżnia pracę nauczyciela języka specjalistycznego od pracy nauczyciela języka ogólnego. W niniejszym artykule wskazano najważniejsze kwestie dotyczące procesu zbierania i wykorzystywania danych podczas tworzenia programu kursu lub jednostkowych zajęć z języka zawodowego.

Nauczyciel języka specjalistycznego (np. języka zawodowego), mając do czynienia z różnorodnymi profilami zawodowymi uczących się, a co za tym idzie – z ich bardzo zróżnicowanymi potrzebami językowymi, nie może (w przeciwieństwie do nauczycieli języka ogólnego) liczyć na to, że na rynku wydawniczym znajdzie gotowy podręcznik, którego treści i poziom będą dostosowane do specyfiki zawodowej, a tym samym do szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W tej sytuacji konieczne jest samodzielne opracowanie materiałów dydaktycznych przez nauczyciela. Podstawą ich przygotowania są dane językowe i zawodowe pozyskane u źródła – w środowisku pracy właściwym dla zawodowego profilu uczestników szkoleń. Etap gromadzenia danych, nieodzowny podczas planowania specjalistycznego kształcenia językowego, wiąże się jednak z szeregiem trudności metodycznych oraz kwestiami problematycznymi, które nauczyciel musi rozważyć zarówno na etapie pozyskiwania danych, jak i w trakcie ich dydaktycznej eksploatacji.

(Nie)dostępność danych

Nie można, niestety, założyć, że do pozyskania autentycznych danych źródłowych na temat danego obszaru zawodowego wystarczy jedynie wizyta w przedsiębiorstwie i prośba o udostępnienie dokumentów lub o możliwość rejestracji audio/wideo, a następnie zmodyfikowanie uzyskanych informacji na potrzeby grupy szkoleniowej. Pierwszym problemem jest to, że nie wszystkie dokumenty firmy mogą zostać przekazane osobom postronnym ze względu na swoją zawartość (np. dane poufne, osobowe, wrażliwe, informacje stanowiące tajemnicę handlową). Nie zawsze również możliwe jest

rejestrowanie sytuacji zawodowych w autentycznym środowisku ze względów instytucjonalnych czy deontologicznych (np. komunikacja w relacjach lekarz–pacjent, adwokat–klient, urzędnik–interesant). Częściowe lub całkowite odmowy udostępniania danych firmowych zdarzają się nawet wtedy, kiedy w kursach językowych mają brać udział pracownicy firmy. W takim kontekście Catherine Carras (2015) omawia m.in. doświadczenia ze współpracy z niemiecką grupą Deutsche Bahn w trakcie tworzenia kursów języka francuskiego dla personelu składów TGV kursujących na trasie Frankfurt–Paryż. Zleceniodawca umożliwił twórcom kursu obserwację i rejestrację pracowników firmy w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych (włącznie z tym, co dzieje się w kabinie maszynisty pociągu), nie zezwolił jednak na nagranie interakcji pomiędzy personelem a pasażerami na pokładzie pociągu. Zupełnie inne podejście do współpracy miała dyrekcja luksusowego hotelu na Mauritiusie, która, zamawiając opracowanie kursu języka francuskiego dla pracowników obsługi, kategorycznie odmówiła udostępnienia jakiegokolwiek dokumentacji hotelowej, nie wyrażając zgody także na obserwację czy rejestrację personelu w trakcie pełnienia obowiązków służbowych.

W związku z problemami związanymi z pozyskaniem rzeczywistych danych nauczyciel lub twórca kursu języka specjalistycznego staje przed koniecznością poszukiwania alternatywnych rozwiązań, które umożliwią zgromadzenie dokumentów niezbędnych do realizacji zajęć. Posiłkowanie się materiałami prasowymi, internetowymi, filmowymi częściowo rozwiązuje problem informacyjny nauczyciela, jednak należy mieć świadomość, że dane pozyskane z tych źródeł nie do końca odpowiadają temu, jak funkcjonuje w rzeczywistości dane środowisko zawodowe (np. sceny z serialu o pracy lekarzy na izbie przyjęć nie odzwierciedlają z reguły realnych warunków pracy w szpitalu).

Częściowym rozwiązaniem problemu dostępności danego obszaru zawodowego mogą być również rozmowy z przedstawicielami różnych profesji (lekarz, adwokat, urzędnik itp.) i ich odtworzenie (np. w postaci dialogu dydaktycznego) w trakcie realizowanych zajęć. Cenne, choć z pewnością nie dla wszystkich nauczycieli i twórców kursów języków zawodowych dostępne, jest rejestrowanie symulowanych interakcji przedstawicieli danego zawodu. Interakcji, których z reguły nie da się utrwalić w codziennej pracy. Takie rozwiązanie zastosowali twórcy kursu medycznego języka francuskiego (Fassier i Talavera-Goy 2008), którzy we współpracy z personelem medycznym szpitala Hospices Civils w Lyonie nagrali

inscenizowane sceny odzwierciedlające codzienną pracę w szpitalu (w tym interakcje z pacjentami, w których role wcielał się personel placówki).

Rola kontekstu w znaczeniu danych

W sytuacji, kiedy nauczyciel uzyska zgodę firmy na rejestrację danych, musi rozważyć, które z nich będą pomocne w przygotowaniu szkolenia językowego. Proces zbierania informacji jest silnie uwarunkowany zależnością pomiędzy dyskursem a jego kontekstem, co szczególnie uwidacznia się w przypadku pozyskiwania danych ustnych (Parpette i Medina-Jaouen 2015). Dyskursy mogą być mocno osadzone w kontekście i powiązane z działaniem, ale może je także cechować większa „autonomiczność” względem kontekstu, w którym powstają. Innymi słowy, zależność pomiędzy dyskursem a kontekstem pozwala ocenić stopień powiązania zebranych materiałów z konkretnym czasem, miejscem i działaniem (por. wysoki i niski kontekst; Hall 1983).

Przykładami dyskursów silnie warunkowanych przez czas i miejsce są interakcje między lekarzami i personelem medycznym w sali operacyjnej lub rozmowy mechaników w warsztacie samochodowym. Na drugim biegunie sytuują się dyskursy słabo powiązane z kontekstem, takie jak wykład akademicki czy konferencja prasowa. W przypadku kontekstów wysokich miejsce, czas i akcja w znaczący sposób wpływają na jasność komunikatu językowego. Oderwanie dyskursu od towarzyszących kontekstów skutkuje zmniejszeniem jego wartości podczas szkoleń, ponieważ pełna zrozumiałość komunikatu nie wynika wyłącznie z zawartych w nim elementów słownych, ale także z innych elementów (gestów, zachowań lub działań). Inaczej rzecz się ma z dyskursami niskokontekstowymi, których zrozumienie opiera się głównie na elementach językowych. W tym przypadku odtworzenie dyskursu bez towarzyszących mu okoliczności zewnętrznych nie wpływa na przejrzystość przekazu językowego.

Przedstawione rozróżnienie ma wpływ na proces zbierania danych w terenie i ich wykorzystania w trakcie zajęć przez nauczyciela. Rejestracja dyskursów mocno powiązanych z kontekstem nie ogranicza się tylko do utrwalenia komunikacji w jej warstwie językowej, ale obejmuje także działania fizyczne i okoliczności czasowo-przestrzenne, które towarzyszą komunikatowi językowemu, nadając mu sens. Dane językowe zarejestrowane w kontekście wysokim, wykorzystywane podczas zajęć, wymagają uwzględnienia także elementów pozajęzykowych. Wykorzystanie tego rodzaju danych z pominięciem odpowiedniego kontekstu może skutkować ich zupełną nieprzydatnością podczas zajęć językowych.

„Powodowanie” danych na potrzeby kursu

Poza możliwością pozyskania danych źródłowych, które można zaobserwować i zarejestrować (w formie audio, wideo, pisemnej), część informacji o obszarze zawodowym nauczyciel może przygotować dzięki kontaktom ze specjalistami w danej dziedzinie. Są to tak zwane dane powodowane (fr. *données sollicitées*; Mangiante i Parpette 2004), które dotyczą dyskursów „wyprodukowanych” pod nadzorem nauczyciela we współpracy z przedstawicielem danej profesji. Najczęściej dane tego typu powstają podczas wywiadu, w trakcie którego specjalista, odnosząc się do wcześniej przygotowanych pytań lub opracowanego scenariusza, przedstawia różne aspekty swojej codziennej pracy i jej przebieg (np. kierownik zmiany opisuje i wyjaśnia organizację pracy w hali produkcyjnej, pielęgniarka opowiada o wykonywanych obowiązkach na oddziale szpitalnym).

Dane powodowane pozwalają precyzyjnie wyjaśnić znaczenie danych autentycznych, które pokazują jedynie osobę wykonującą obowiązki zawodowe, ale nie dostarczają szczegółowych informacji o tym, co ona dokładnie robi, w jaki sposób i dlaczego tę pracę wykonuje. Dane powodowane uwzględniają elementy należące do implicytnej sfery obszaru zawodowego i są oczywiście wyłącznie dla „zawodowców”. Ponadto mogą one także uzupełniać zebrane dane autentyczne, na przykład w zakresie kultury zawodu, organizacji pracy instytucji, stosunków służbowych. Podczas procesu dydaktycznego uczniowie mają okazję zapoznać się z komentarzem przedstawiciela danego zawodu na temat systemu pracy, zadań i zachowań pracowników, a tym samym mogą łatwiej zrozumieć logikę działania lub praktyki zawodowe obowiązujące w danym środowisku.

Zaletą danych powodowanych jest również sam sposób ich pozyskiwania. W porównaniu z danymi autentycznymi, których rejestracja nie jest prosta, choćby ze względu na konieczność dostosowania się do warunków lokalowych i czasowych instytucji oraz uwzględnienie dostępności osób nagrywanych, zbieranie danych powodowanych jest znacznie łatwiejsze. Miejsce, termin i długość nagrania można ustalić wspólnie z interlokutorem, uwzględniając możliwości obydwu współpracujących stron. Rejestracji danych autentycznych towarzyszą często problemy związane z warunkami oświetleniowymi (widoczność nagrania) lub dźwiękowymi (czytelność nagrania) w miejscu pracy, podczas gdy zapis danych powodowanych odbywa się w warunkach umożliwiających realizację nagrań audio i wideo dobrej jakości. Jeśli wystąpią problemy, to zapis można powtórzyć, co nie jest możliwe w przypadku rejestracji danych autentycznych, realizowanych w konkretnym miejscu i czasie.

Ważne jest również to, że dane powodowane umożliwiają pozyskanie dokładnie tych informacji, które interesują nauczyciela (a także jego uczniów), co wynika z przygotowanego scenariusza spotkania lub z opracowanych pytań do wywiadu. Dzięki temu zarówno treść, jak i poziom językowy zdobytych tym sposobem danych są ściśle dostosowane do potrzeb i założonych celów programu kształcenia oraz do możliwości językowych uczniów.

W kontekście dydaktycznego wykorzystania danych należy jednak mieć na uwadze to, że dane autentyczne są zawsze odzwierciedleniem dyskursu w działaniu, podczas gdy dane powodowane przenoszą ciężar na dyskurs o działaniu (np. pielęgniarka opowiadająca o swojej pracy nie wypowiada się w taki sam sposób jak podczas rzeczywistego kontaktu z pacjentem lub lekarzem).

Czasowo-przestrzenne aspekty rejestracji danych

Rejestracja danych w terenie może się wiązać z wieloma problemami. Filmowanie przedmiotów jest stosunkowo łatwe, kłopoty zaczynają się wtedy, gdy trzeba zdecydować o przestrzeni, czasie i sekwencyjności zapisywanych zdarzeń. Językowe działania zawodowe mogą być zamknięte w danym miejscu i czasie (np. zebranie pracowników) lub „rozstrzelone” w szerszym kontekście, kiedy np. wypowiedzi jednego pracownika powiązane są z wypowiedziami drugiego, który znajduje się w innym miejscu (tak jak w przypadku budowlańców pracujących na różnych piętrach budynku). Ograniczenie rejestracji do jednego miejsca i czasu też może sprawiać pewne trudności ze względu na konieczność zapisu wypowiedzi różnych osób z dużej grupy, zabierających głos jednocześnie lub w niemożliwych do przewidzenia momentach.

Podczas rejestrowania działań językowych w terenie pojawia się problem trafnego zdefiniowania ram czasowych materiału (np. ustalenia właściwego momentu jego rozpoczęcia lub zakończenia) czy jego podziału na logiczne i chronologiczne sekwencje. Wizyta w gabinecie lekarskim lub obsługa klienta przy okienku bankowym to sytuacje, w których łatwo można wskazać początek i koniec, a tym samym zrealizować nagranie, ukazując konkretne wydarzenia zawodowe w całości (od momentu powitania pacjenta lub klienta do jego pożegnania). Trudniej jednak przygotować spójny, zamknięty materiał dotyczący np. pracy sekretarki, pielęgniarki, kierownika budowy. W wielu przypadkach formułowane na początku dnia pracy wypowiedzi odnoszą się do wcześniejszych zdarzeń, co znacznie rozszerza perspektywę czasową rejestrowanych sytuacji, uniemożliwiając precyzyjne wskazanie ich początku i zakończenia. Problemem, szczególnie z punktu widzenia dydaktycznego wykorzystania takich nagrań, jest

także ich długość. Ponieważ nie da się w trakcie zajęć językowych pokazać nagrania trwającego ponad godzinę, należy przewidzieć możliwość jego segmentacji.

Trudności pojawiają się także przy wyborze dogodnego momentu rejestracji danych. Dyskurs związany z niektórymi sytuacjami zawodowymi (takimi jak np. narady, zebrania, konferencje, konsultacje, wykłady, szkolenia) jest uporządkowany, w związku z czym łatwo można zaplanować jego zapis na potrzeby przygotowywanego materiału językowego. Częste są jednak przypadki, w których wystąpienie dyskursu jest przypadkowe, niełatwe do przewidzenia, co uniemożliwia jego utrwalenie w warunkach naturalnych. Innymi czynnikami, o których trzeba pamiętać podczas wyboru terminu nagrania, są między innymi: dyspozycyjność osób rejestrowanych, dostępność obszaru zawodowego, przygotowanie nauczyciela języka specjalistycznego do rejestracji, zgoda na rejestrację materiału językowego. Jeśli utrwalenie dyskursu w środowisku naturalnym nie będzie możliwe, to pomocne może być pozyskanie danych powodowanych.

Typologie danych

Dane wykorzystywane w procesie nauczania języków specjalistycznych są bardzo różnorodne, co oznacza, że mogą być klasyfikowane na wiele sposobów, na podstawie rozmaitych kryteriów (Abou Haidar i Stauber 2015). Poza oczywistym rozróżnieniem danych ze względu na kanał przekazu (dane tekstowe, ikoniczne, audiowizualne, cyfrowe itd.), warto wspomnieć o innych możliwościach ich klasyfikacji – ze względu na kontekst, perspektywę dydaktyczną i rodzaj dyskursu.

Kryterium kontekstu umożliwia klasyfikację danych na: skończone lub nieskończone, implicytne lub eksplicytne, konkretne lub abstrakcyjne, zrytualizowane lub niezrytualizowane, zależne lub niezależne. Kryterium kontekstowe uwzględnia wpływ elementów sytuacyjnych na kompletność i zrozumiałość przekazu językowego. Biorąc pod uwagę czynniki miejsca i czasu właściwe dla danego dyskursu, można określić ewentualne ramy czasowe (lub ich brak) rejestrowanego dyskursu oraz stopień jego zależności od parametrów pozajęzykowych, określić poziom naznaczenia dyskursu elementami typowymi dla obszaru zawodowego, przedsiębiorstwa lub samego zawodu, a także zdefiniować najważniejsze cechy dyskursu.

Perspektywa dydaktyczna pozwala z kolei odróżnić dane pierwotne od danych wtórnych, co ma przełożenie na zakres i sposób dydaktycznej obróbki zgromadzonych danych. Dane pierwotne to materiał pochodzący bezpośrednio z terenu zawodowego, niepoddany żadnej modyfikacji (np. nagranie interakcji między sprzedawcą

a klientem, kopia faktury czy e-mail). Dane wtórne natomiast to materiał zmodyfikowany przez nauczyciela pod kątem potrzeb i celów procesu dydaktycznego (np. transkrypcja interakcji zarejestrowanej pomiędzy sprzedawcą a klientem).

Sam dyskurs może być również źródłem kolejnych typologii, związanych między innymi z rytualizacją tekstów, rodzajami danych (istniejące, powodowane lub zrekonstruowane), gatunkami dyskursu czy typami interakcji. Typologie tekstów (funkcjonalne, pragmatyczne, semantyczne itp.) mają znaczenie podczas pozyskiwania materiału językowego w celach dydaktycznych.

Grupując elementy w jednorodne kategorie, można jednocześnie ograniczyć punkt widzenia i zawęzić materiał dydaktyczny do wybranego (priorytetowego) kryterium, pomijając inne, drugorzędne czynniki. Trzeba przy tym mieć na uwadze, że niezależnie od przyjętych kryteriów podziału danych sposób ich wykorzystania i prezentacji podczas zajęć językowych będzie zależny od samego nauczyciela – od jego sposobu postrzegania i rekonstrukcji utrwalonych zdarzeń.

Mimo wykazanych ograniczeń nauczyciel może wykorzystać klasyfikacje podczas przygotowywanych kursów języka specjalistycznego. Choć kategorie kluczowe mogą nieco zawęzić perspektywę, to ich zastosowanie dla tej czy innej klasyfikacji pozwala zrozumieć wieloaspektowość obszaru zawodowego i złożoność działań zawodowych realizowanych za pośrednictwem języka. To z kolei umożliwia przeprowadzenie wnikliwej analizy komponentów sytuacyjnych, które – traktowane z osobna i uporządkowane – mogą nabierać istotnego znaczenia, co w efekcie pozwala odpowiednio zaplanować językowy proces dydaktyczny (w tym wykorzystanie zebranych danych). Według Laurry Abou Haidar i Julie Stauber (2015:44) klasyfikacja jest pierwszym etapem strukturyzującym dane, podczas którego podejmowana jest decyzja, w jaki sposób (i z uwzględnieniem jakich aspektów) omawiany będzie różnorodny i skomplikowany materiał językowy. Selekcja dokonywana na podstawie wybranych kryteriów pomaga nauczycielowi wyodrębnić odpowiednie dane i wykorzystać je jako materiały dydaktyczne podczas zajęć.

Podsumowanie

Niniejsze rozważania pokazują, jak złożonym i ważnym etapem planowania programu nauczania języka specjalistycznego jest pozyskiwanie danych. Widać jednocześnie zakres działań nauczyciela języka specjalistycznego i rodzaj wyzwań, przed jakimi staje w swojej pracy. Pozyskując materiał językowy niezbędny do przeprowadzenia procesu dydaktycznego i analizując jego użyteczność

w realizacji zamierzonego programu, nauczyciel wchodzi niejako w rolę badacza, który musi się konfrontować z problemami natury językoznawczej, socjolingwistycznej i etnolingwistycznej, kulturowej, zawodowej i technicznej. Skala problemów, z którymi musi się mierzyć (a które nie są w sposób naturalny zaliczane do zadań nauczyciela języka obcego), skłania, aby rozpocząć działania na temat redefinicji standardów kształcenia nauczycieli, uwzględniając w tym procesie specyfikę i metody pracy nauczycieli języków specjalistycznych oraz różnorodność kontekstów edukacyjnych, w jakich pracują.

BIBLIOGRAFIA:

- Abou Haidar, L., Stauber, J. (2015) Typologie des données en FOS. W: *Points Communs*, nr 2, s. 44–53.
- Carras, C. (2015) Les stratégies de collecte des données: aspects institutionnels et déontologiques. W: *Points Communs*, nr 2, s. 20–28.

- Fassier, T., Talavera-Goy, S. (2008) *Le Français des Médecins*. Grenoble: PUG.
- Hall, E.T. (1983) *The Dance of Life*, New York: Anchor Books.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Parpette, Ch., Medina-Jaouen, C. (2015) Les combinaisons entre discours et action: impacts sur la collecte des données et sur les dispositifs de formation linguistique. W: *Points Communs*, nr 2, s. 5–19.

DR HAB. MAGDALENA SOWA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Specjalizuje się w problematyce akwizycji języka oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.

Skala globalna (SG) języka angielskiego jako nowe narzędzie edukacyjne

ELŻBIETA ZAWADOWSKA-
-KITTEL

Badania naukowe dowodzą, że sposób testowania i oceniania wywiera istotny, a niejednokrotnie decydujący wpływ na cały proces uczenia się i nauczania. Skala globalna języka angielskiego jest ważną próbą uszczegółowienia funkcjonującego od 2001 r. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i może stanowić ważne narzędzie w procesie kształcenia na każdym poziomie.

Skalę globalną efektów uczenia się języka angielskiego poprzedził *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), który tę skalę rozszerza. W ESOKJ zaprezentowano wspólną dla całej Europy podstawę do opracowywania planów nauczania, zaleceń programowych, podręczników, testów. Znajdujemy w nim opis wiedzy, umiejętności i sprawności potrzebnych do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem. Choć ważne miejsce w ESOKJ zajmuje opis jego założeń, czyli opis podejścia zadaniowego, a także rola kontekstu kulturowego, w którym dany język funkcjonuje, wydaje się, że do świadomości interesariuszy ESOKJ najbardziej przebiło się określenie poziomów biegłości pozwalające oceniać postęp w opanowywaniu danego języka.

Poziomy biegłości językowej w ESOKJ

Tak jak przyjęcie wspólnego mianownika w opisie celów, treści i metod kształcenia mogło umożliwić większą przejrzystość oceny programów, planów czy kursów, tak określenie obiektywnych kryteriów opisu poziomu biegłości językowej miało ułatwić porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych systemach edukacyjnych. W praktyce system ten stał się również narzędziem oceny biegłości używanym w różnego rodzaju testach, np. w testach biegłości odgrywających rolę testów sumujących lub plasujących. Stanowi też skuteczną pomoc dla pracowników urzędów i instytucji związanych z edukacją językową, a także dla autorów programów i nauczycieli w konfrontacji z rzeczywistymi potrzebami uczących się, za których są odpowiedzialni (ESOKJ 2003:13).

Referencyjny system poziomów biegłości językowej wygląda następująco:

- A** – poziom podstawowy (Basic User): A1 (Breakthrough); A2 (Waystage)
- B** – poziom samodzielności (Independent User): B1 (Threshold); B2 (Vantage)
- C** – poziom biegłości (Proficient User): C1 (Effective Proficiency); C2 (Mastery).

Skala ta, która powstała w ostatecznej wersji w 2001 r., wydawała się jednak zawsze nie do końca precyzyjna, gdyż zdefiniowane poziomy są zbyt szerokie, by stosować je

do obserwacji, mierzenia i opisu postępów, wskutek czego nie do końca jest jasne, co to znaczy być „na danym poziomie”, a to z kolei rodzi różnorakie problemy natury technicznej (kwalifikacja do kolejnej grupy) lub emocjonalnej (niewystarczająca motywacja do nauki). Deskryptorem stosowanym w ESOKJ zarzuca się nieostre parametry biegłości językowej, np. prosty tekst, szeroki zasób słów i nadmierną długość. Zarzut nieostrości obejmuje również określenia działań komunikacyjnych (np. niejasna różnica między konwersacją a dyskusją nieformalną), a także brak konsekwentnej progresji w parametrach kompetencyjnych w ramach poszczególnych poziomów (Iluk 2018:87).

Określanie biegłości językowej w SG

Skala globalna, poszerzona o ponad sto zweryfikowanych deskryptorów, jest natomiast dokładnym, standaryzowanym narzędziem pomiaru stopnia biegłości językowej w zakresie języka angielskiego, określającym precyzyjnie, punktowo, za pomocą deskryptora „potrafi zrobić”, używanego przedtem w ESOKJ, kompetencje językowe uczącego się w zakresie czterech sprawności.

Skalę globalną efektów kształcenia języka angielskiego opracował zespół Pearson Education (English.com/gse) we współpracy z nauczycielami z ponad 50 krajów, autorami podręczników i ekspertami (M. Mayor, J.H.A. de Jong, S. Buckland) w zakresie języka angielskiego. Twórcy SG wychodzą z założenia, że w celu osiągnięcia jak najlepszych efektów w procesie uczenia się i nauczania uczącemu się niezbędne są znajomość poziomu językowego, jaki w danym momencie reprezentuje, świadomość poczynionego postępu (lub jego braku), dokładne określenie zakresu wiedzy i umiejętności językowych, jakie powinien opanować, aby zrealizować swoje cele edukacyjne.

W związku z tym konieczne jest dokładne zdefiniowanie, co właściwie oznacza osiągnięcie danego poziomu biegłości językowej, sprecyzowanie, jakie materiały mogą być wykorzystywane w procesie uczenia się i nauczania na danym poziomie, opracowanie takiego narzędzia oceny, które skutecznie określiłoby biegłość uczącego się w zakresie produktywnych i receptywnych rodzajów sprawności językowej.

Skala globalna (SG), stanowiąca doprecyzowanie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, może być traktowana jako przejaw rozwoju w podejściach do procesu uczenia się i nauczania zorientowanych na efekty.

Szczegółowość SG

Określając dokładnie (w punktach) biegłość językową na danym etapie procesu uczenia się i nauczania, SG

umożliwia dobranie materiałów nauczania odpowiednich do poziomu i realizacji efektów kształcenia.

Twórcy systemu wychodzą z założenia, że uczenie się języka nie ma charakteru sekwencyjnego, co znaczy, że znajomość danego zagadnienia wypływa z uprzedniego opanowania innego, o mniejszym stopniu trudności. W przypadku procesu przyswajania języka obcego uczący się może opanować dobrze jedną umiejętność, osiągając jednocześnie mniejsze postępy w zakresie innej. Dlatego stwierdzenie, że uczący się reprezentuje dany poziom w SG, nie oznacza, że osiągnął wszystkie efekty kształcenia z danej skali. Nie oznacza również, że pod względem pewnych umiejętności uczący się poza tę skalę nie wykracza. W praktyce, jeśli jego umiejętności oceniane są na skali SG np. na 61 punktów, wówczas oznacza to, że ma on 50 proc. szans na zaprezentowanie zakładanych dla tego etapu efektów kształcenia i mniejsze, 30-procentowe szanse na zaprezentowanie efektów zakładanych dla postępu równego 70 punktów.

Działania na rzecz wypracowania celów uczenia dla SG (CUSG) podjęto na podstawie badań Briana Northa i Rady Europy (North 2000). I tak, SG przyporządkowano psychometrycznie do poziomów CEFR.

SKALA GLOBALNA JEZ. ANG.	10-21	22-29	30-35	36-42	43-50	51-58	59-66	67-75	76-84	85-90
ESOKJ	<A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2

Źródło: www.English.com/gse, tłum. wł. – E.Z.K.

Opisy w ESOKJ i w SG

Aby dokładniej przedstawić związki pomiędzy SG a ESOKJ, porównajmy przedziały punktowe SG z przedziałami poziomów ESOKJ (2003:33)

Przedział 10–21 SG nie znajduje odpowiednika w ESOKJ, ponieważ zajmuje przestrzeń poniżej poziomu A1 definiowanego jako poziom najniższy. I tak według ESOKJ: „Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy”.

W przedziale 22–29 SG umiejętności uczących się opisano w sposób następujący: „Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować

potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi przeprowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy”.

Uczący się usytuowani w przedziałach 30–35 (A2) oraz 36–42 SG (A2+) „potrafią zrozumieć wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia i pracy. Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie oraz otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi problemami życia codziennego”.

Osoba oceniana jako znajdująca się na poziomie mieszczącym się w przedziale 43–50 (B) oraz 51–80 SG (B1+) „rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenie i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany”.

Uczący się na poziomie mieszczącym się w przedziale 59–66 (B2) i 67–75 (B2+) SG „rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jego specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując napięcia u żadnej ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań”.

Uczący się na poziomie 76–84 SG „rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu

odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu”.

Osoba mieszcząca się w przedziale 85–90 SG „może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe, nawet w bardziej złożonych wypowiedziach”.

Zaprezentowane wyżej opisy pochodzą ze skali ogólnej ESOKJ stanowiącej ujęcie holistyczne, które może służyć jako punkt odniesienia dla użytkowników języka, ich nauczycieli i osób opracowujących programy nauczania.

W ESOKJ odnajdujemy jednak również skale bardziej szczegółowe, uwzględniające działania i strategie produktywnie dotyczące mówienia i pisania. I tak np. dla sprawności mówienia podawane są następujące przykłady działań związanych z wypowiedzią ustną:

- ogłoszenia na forum publicznym (informacje, instrukcje itp.),
- zwracanie się do publiczności (przemówienia na spotkaniach publicznych, wykłady akademickie, kazania, przedstawienia rozrywkowe, komentarze sportowe, prezentacje handlowe itp.),
- czytanie na głos tekstu pisanego,
- mówienie na podstawie notatek lub napisanego tekstu albo przy użyciu pomocy wizualnych (wykresów, rysunków, tabel itp.),
- wypowiedź spontaniczna,
- śpiewanie.

Rozszerzenie skali ogólnej ESOKJ o bardziej uszczegółowione deskryptory można uznać za próbę umożliwienia interesariuszom dokładnej analizy poczynionych postępów, a zatem, w pewnym sensie, pierwszego kroku na drodze do skali globalnej. Deskryptory te nie rozwiązały jednak problemu, ponieważ skale te różnicowały raczej typ działań językowych, np. wypowiedzi monologowe: opisywanie doświadczeń i przeżyć, oświadczenia publiczne itp., a nie precyzyjny zapis ich reprezentacji językowych.

Dla przykładu porównajmy deskryptory zastosowane w skali ESOKJ na poziomie A1 dla sprawności mówienia z deskryptorami SG mieszczącymi się w tym samym zakresie umiejętności.

Tabela 2. Porównanie deskryptorów ESOKJ i SG dla poziomu A1 (sprawność mówienia)

ESOKJ	SKALA GLOBALNA	
	PUNKTY SG	DESKRYPTORY
<p>Potrafi wypowiadać pojedyncze zdania na temat ludzi i miejsc.</p> <p>Potrafi mówić o sobie, opisać, czym się zajmuje i gdzie mieszka.</p> <p>Potrafi odczytać bardzo krótką przeciwioną wcześniej wypowiedź, np. przedstawić rozmówcę, wygłosić toast itp.</p>	22	<p>Potrafi zapytać o przeliterowanie słowa lub o jego pisownię.</p> <p>Potrafi zadać proste pytania o rodzinę i przyjaciół oraz odpowiedzieć na nie.</p> <p>Potrafi podać godzinę z dokładnością do pięciu minut.</p> <p>Potrafi powiedzieć, gdzie znajduje się on sam lub gdzie są inne osoby z jego otoczenia.</p>
	23	<p>Potrafi określić w sposób podstawowy położenie przedmiotu.</p> <p>Potrafi podać cenę danego przedmiotu.</p>
	24	<p>Potrafi się przywitać, zapytać o samopoczucie i zareagować na odpowiedź.</p> <p>Potrafi podać czas z dokładnością do kwadransa.</p> <p>Potrafi poprosić o coś do jedzenia lub picia.</p> <p>Potrafi dokonać zakupu biletu na środki komunikacji publicznej przy użyciu wyuczonych zwrotów.</p>
	25	<p>Potrafi zadać proste pytania (i odpowiedzieć na nie) z zakresu podstawowych potrzeb lub na znane sobie tematy.</p> <p>Potrafi zapytać o podstawowe informacje na temat domu i podać je.</p> <p>Potrafi określić czas za pomocą odpowiednich wyrażen.</p> <p>Potrafi dokładnie powtórzyć pojedyncze słowa, zwroty i krótkie zdania.</p>
	26	<p>Potrafi określić, gdzie mieszka.</p> <p>Potrafi zameldować się w hotelu przy użyciu wyuczonych zwrotów.</p> <p>Potrafi się przedstawić, powiedzieć w prostych słowach, jakie ma hobby i zainteresowania.</p> <p>Potrafi poprawnie, w zrozumiały sposób odczytać znane sobie wyrażenia.</p>
	27	<p>Potrafi określić swoje umiejętności lub ich brak przy użyciu odpowiednich zwrotów.</p> <p>Potrafi przyjąć propozycję przy użyciu wyuczonych zwrotów.</p>
	28	<p>Potrafi zadać proste pytania (i odpowiedzieć na nie) dotyczące znanych sobie osób.</p> <p>Potrafi się przedstawić, przywitać i pożegnać przy użyciu wyuczonych zwrotów.</p> <p>Potrafi poprosić o dany przedmiot oraz go wręczyć.</p> <p>Potrafi określić, jak się czuje, przy użyciu wyuczonych zwrotów.</p> <p>Potrafi wymienić podstawowe informacje o miejscu zamieszkania, stanie posiadania itp.</p> <p>Potrafi określić swoje preferencje kulinarne przy użyciu podstawowych zwrotów.</p> <p>Potrafi opisać pogodę przy użyciu podstawowych zwrotów.</p> <p>Potrafi prostym językiem powiedzieć, co lubi i czego nie lubi.</p> <p>Potrafi za pomocą prostych wyrażen opisać, czego chce i potrzebuje, a także zapytać o to rozmówcę.</p> <p>Potrafi zadać proste pytania o usytuowanie ludzi lub rzeczy.</p>
	29	<p>Potrafi poprosić o uwagę.</p> <p>Potrafi zapytać o drogę, wspomagając się mapą lub planem.</p> <p>Potrafi prostym językiem opisać dany przedmiot.</p>

Przy formułowaniu opisów poziomów językowych istotne jest, ile czasu potrzebuje uczący się na zrobienie takiego postępu w nauce, jaki umożliwiłby mu przejście z jednego poziomu na drugi. Taka wiedza wydaje się niezbędna do prawidłowego zaplanowania kursu, oceny postępów, poczynienia planów edukacyjnych, stworzenia materiałów nauczania itp.

Większość ocen ilości czasu potrzebnego do nauki języka obcego opiera się jednak na dość wątpliwych podstawach, ponieważ jest to problem wieloaspektowy, zależny od wielu czynników, takich jak poziom wyjściowy, wiek uczącego się, jego zdolności, kontekst kulturowy i inne. Generalnie rzecz ujmując, czas potrzebny uczniom do osiągnięcia danego poziomu różni się znacząco dla poszczególnych użytkowników. W większości przypadków uczący się, którzy poświęcają na naukę języka obcego od 3 do 4 godzin tygodniowo, potrzebują dwóch (lub więcej) lat, aby przejść z jednego poziomu ESOKJ na drugi. Kiedy jednak po dwóch latach nauki nie przenoszą się na wyższy poziom, mogą odnieść wrażenie, że nie czynią odpowiednich postępów. Wynika to między innymi z faktu, że poziom ESOKJ to przedział, nie punkt. Dlatego dla SG zwiększono znacznie liczbę deskryptorów wyrażonych poprzez stwierdzenia „potrafi zrobić”, co umożliwia o wiele bardziej precyzyjną analizę postępów w nauce i dostrzeżenie nawet najdrobniejszych osiągnięć. Jest to bowiem skala punktowa.

Przydatność SG w pracy nauczycieli

System deskryptorów SG łączący materiały kursowe ze sposobem testowania umożliwia nauczycielom dokładne zdefiniowanie poziomu biegłości uczniów, precyzyjne monitorowanie ich postępów, podejmowanie lepszych decyzji strategicznych w procesie nauczania. Dlatego realizacja znacznie dokładniej sformułowanych celów zapisanych w SG może się przyczynić do lepszej efektywności

kursu, zwłaszcza gdy dopasuje się do niego starannie materiały nauczania. Skala globalna języka angielskiego jest adresowana do szerokiego audytorium: zarówno do uczących się, którzy dzięki niej mogą uzyskać pełniejsze informacje, na jakim dokładnie poziomie znajdują się w danym momencie, czego powinni się jeszcze nauczyć i jak oceniać swoje postępy w nauce, jak i do uczących, którzy mogą dzięki niej lepiej planować kurs. Pisząca te słowa dostrzega w niej również potencjalne, precyzyjne narzędzie służące do oceniania dla autorów testów, co może okazać się przydatne w świetle reformy edukacyjnej oraz zmian w systemie testowania.

BIBLIOGRAFIA:

- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: CODN.
- Iluk, J. (2018) Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena. W: *Języki Obce w Szkole 1*, s. 79–91.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang
- Trim, J.L. (1978) *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

NETOGRAFIA

- www.English.com/gse

DR ELŻBIETA ZAWADOWSKA-KITTEL Adiunkt w Instytucie Neofilologii i Badań Interdyscyplinarnych na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Autorka publikacji na tematy glottodydaktyczne, w tym m.in. monografii *Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia*. Autorka programów studiów I i II stopnia oraz skryptów i podręczników. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, rzeczoznawca MEN ds. podręczników oraz ekspert OKE. Tłumaczy również literaturę piękną.

Zastosowanie programów komputerowych do nauki języka angielskiego: Anki

MARCIN JURKOWICZ

Rozpatrując rolę nowych technologii w edukacji językowej, warto odwołać się do dorobku dawnych pedagogów, z czasów, kiedy symbolem nowoczesności nie był tablet ani smartfon, lecz telegraf. Mimo wielkiego postępu technicznego wypracowane przez nich podstawy metod nauczania języków obcych pozostają aktualne, a opanowanie słownictwa nadal uważa się za fundament znajomości języka.

Nadrzędną rolę słownictwa w stosunku do pozostałych elementów języka podkreślali już m.in. Francisco Piferrer i Alfredo Carricaburu. Wyrażali oni opinię, że nie da się komunikować, używając tylko gramatyki¹. Natomiast za pomocą samego tylko słownictwa komunikacja jest jak najbardziej możliwa. Mimo że prosta i wybrakowana, pozbawiona wielu istotnych szczegółów, takich jak na przykład wyrażanie aspektu lub czasu, może mimo wszystko być efektywna. Carricaburu zwracał uwagę, że najpierw uczymy dziecko mówienia, a dopiero później gramatyki². Dlatego w nauce języków obcych przyswajanie słownictwa nabiera ogromnej wagi. Cóż bowiem z tego, że osoba ucząca się, „zna” wszystkie czasy gramatyczne, zdania warunkowe czy stronę bierną, skoro jej słownictwo jest bardzo ubogie i przez to nie jest ona w stanie przekazać istotnych dla siebie treści. Ponadto warto zadać sobie pytanie, czy opanowanie gramatyki jest w ogóle możliwe bez odpowiedniej znajomości słownictwa. Trzeba przecież znać słowa języka obcego, którego się uczymy, aby móc budować sensowne oraz bogate w treści zdania i w ten sposób ćwiczyć i utralać gramatykę. O nauczaniu słownictwa pisano już wielokrotnie, w tym na łamach *Języków Obcych w Szkole*³. Niniejsze opracowanie wpisuje się w dyskusję, jaka toczy się wśród nauczycieli, na temat tego, co należy zrobić, żeby pomóc osobom uczącym się języka angielskiego efektywnie zapamiętywać obce słowa.

Przede wszystkim nauka słownictwa powinna być przemyślana. Jak wiadomo, jednym z czynników, które warunkują przejście nauczanego słownictwa do pamięci długotrwałej, jest powtarzanie materiału. Najbardziej rozpowszechnionym chyba sposobem stosowanym przez uczniów jest zapisywanie słownictwa w zeszytach lub notatniku w dwóch kolumnach. Może to być słowo angielskie obok polskiego tłumaczenia lub obok angielskiej definicji. Następnie osoba ucząca się zakrywa jedną kolumnę i próbuje przypomnieć sobie niewidoczne

1 Cyt. za: T. Chudak, Między indywidualnym i konkretnym a ogólnym i abstrakcyjnym: rola metody w nauczaniu języków obcych, *Języki Obce w Szkole* nr 1/2018, s. 71.

2 Ibidem.

3 Np. A. Seretny, Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej, *Języki Obce w Szkole* nr 1/2016, s. 17–25.

słowa, zaczynając od wyrazów polskich, od angielskich lub od ich definicji. Używanie takich list nie wydaje się jednak metodą szczególnie efektywną. Przede wszystkim dlatego, że słowa, z których ułożona jest lista zapisana na kartce papieru, nie mogą zmienić swojego położenia, są zawsze powtarzane w tej samej kolejności. Uczeń może co najwyżej zmienić punkt startowy powtarzania, czyli zacząć się uczyć/powtarzać albo od początku listy, albo od jej końca. W związku z tym istnieje duże prawdopodobieństwo, że po jakimś czasie mózg ucznia zacznie zapamiętywać słowa będące częścią takiej listy także na podstawie ich położenia w stosunku do innych wyrazów znajdujących się na tej liście. Uczeń może zapamiętać na przykład, że ostatnia pozycja na liście to konkretne słowo bądź wyrażenie tylko dlatego, że jest ono ostatnim elementem listy, a nie z powodu znajomości jego znaczenia. Stanowi to poważny problem, ponieważ w czasie rzeczywistej konwersacji lub czytania tekstu w języku obcym słowa nie występują przecież w stałej kolejności, jako niezmienna lista. Pojawiają się najprawdopodobniej w kolejności zupełnie innej niż ta na liście osoby uczącej się, co może prowadzić do kłopotów ze zrozumieniem znaczenia. Rozwiązaniem tego problemu jest oczywiście używanie fiszek ze słownictwem – kupionych lub wykonanych samodzielnie. Fiszki, które są w istocie małymi kartkami, można tasować, a tym samym zmieniać ich położenie względem siebie. Dzięki temu w każdej wykonywanej powtórcie pojawiają się w innej kolejności, a uczący się uniknie problemu opisanego powyżej. Jednak i papierowe fiszki nie wydają się rozwiązaniem idealnym.

Repetitio est mater studiorum

Istotnym czynnikiem wpływającym na utrzymanie się przyswajanego słownictwa w pamięci długotrwałej jest tzw. system planowanego powtarzania (ang. *spaced learning*). Polega on na wykonywaniu powtórek rozłożonych w czasie i koncentrowaniu się głównie na tym materiale leksykalnym, który sprawia osobie uczącej się największą trudność. Jest to oczywiście możliwe w przypadku fiszek papierowych. Uczeń może na przykład polegać na swoim instynkcie i czując, że zna już dobrze pewne słowa lub wyrażenia, odłożyć je po prostu na bok, wykonując jednocześnie częstsze powtórki materiału dla siebie trudniejszego.

System powtórek oparty na instynkcie osoby uczącej się może jednak zawieść, gdy uczeń zmagają się z nauką większej liczby słów, np. kilkuset lub nawet kilku tysięcy. Mając przed sobą stertę kartek ze słownictwem, trudno może być mu zdecydować, czy nadeszła już odpowiednia pora, żeby zacząć powtarzać ten albo tamten zestaw fiszek.

Aby uniknąć takich trudności, można zastosować bardziej sformalizowane i profesjonalne systemy planowanego powtarzania. Dobrym przykładem jest znany system Sebastiana Leitnera⁴, z powodzeniem używany w zestawach fiszek wydawanych przez wydawnictwo Cztery Głowy, który uczeń może bez większych problemów dostosować do własnych potrzeb, używając fiszek wykonanych własnoręcznie. System Leitnera oparty jest na regułach wskazujących osobie uczącej się, kiedy dana partia słownictwa powinna być powtarzana (w systemie Leitnera są to oczywiście reguły dotyczące umieszczania kartoników w kolejnych szufladkach lub przegródkach). Jednak i szufladki Leitnera mogą okazać się niewystarczające w przypadku dużej liczby słownictwa, powodując chaos organizacyjny, który niekorzystnie wpływa na efektywność uczenia się. Używanie papierowych fiszek do nauki słownictwa wymaga miejsca na setki, jeśli nie tysiące, kartoników, co może prowadzić do gubienia fiszek. Nie każdy uczeń jest także w stanie efektywnie zarządzać tak dużą liczbą kartoników z materiałem leksykalnym. Dlaczego zatem nie ułatwić sobie życia i nie uciec się do pomocy komputera?

Istnieje wiele różnych programów komputerowych oferujących systemy planowanego powtarzania i umożliwiających naukę słownictwa. Przede wszystkim warto wspomnieć tutaj o rodzimym programie SuperMemo, którego autorem jest Piotr Woźniak⁵. Jego SuperMemo for Windows, choć – moim zdaniem – niewątpliwie najbardziej zaawansowane spośród tych programów, nie jest jednak do końca bezpłatne. Niektóre jego starsze wersje są dostępne w Internecie jako *freeware*. Jednak najnowsze wersje kosztują całkiem sporo⁶, co może być przeszkodą w wykorzystywaniu ich przez uczniów. Wersja SuperMemo UX, choć bezpłatna⁷, jest znacznie uboższa w opcje od wielu innych programów tego typu, włączając także SuperMemo for Windows. Natomiast bezpłatnym i wyposażonym w wiele użytecznych opcji,

4 Sebastian Leitner (1919–1989) – niemiecki publicysta, twórca metody nauczania słownictwa polegającej na użyciu fiszek i wykorzystującej system planowanego powtarzania.

5 Całkiem wyczerpująca lista znajduje się tu: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_flashcard_software.

6 <http://www.super-memo.com/supermemo17.html>.

7 <https://www.supermemo.pl/supermemo-ux>.

8 <https://apps.ankiweb.net/>.

wartym polecenia programem, który można wykorzystać z uczniami, jest Anki⁸.

Co może Anki?

Twórcą programu Anki jest Damien Elmes⁹. Program ma tę zaletę, że dostępny jest dla wielu systemów: Windows, Mac, Linux, Android, iPhone¹⁰, oraz przez przeglądarkę internetową, co bardzo ułatwia jego użycie i sprawia, że bez większych trudności można się uczyć w różnych sytuacjach poza zajęciami, np. w czasie podróży. Po założeniu bezpłatnego konta na specjalnej stronie¹¹ można poza tym synchronizować powtórki i fiszki przez Internet. Algorytm sterujący planowaniem powtórek użyty w programie Anki oparty jest na jednym ze starszych algorytmów SuperMemo. Program umożliwia samodzielne konstruowanie quizów typu pytanie-odpowieź, a zatem automatyzuje i upraszcza użycie papierowych fiszek, które są oparte właśnie na takim schemacie quizu. Ryc. 1 przedstawia przykładowy ekran Anki w momencie pojawienia się pytania:

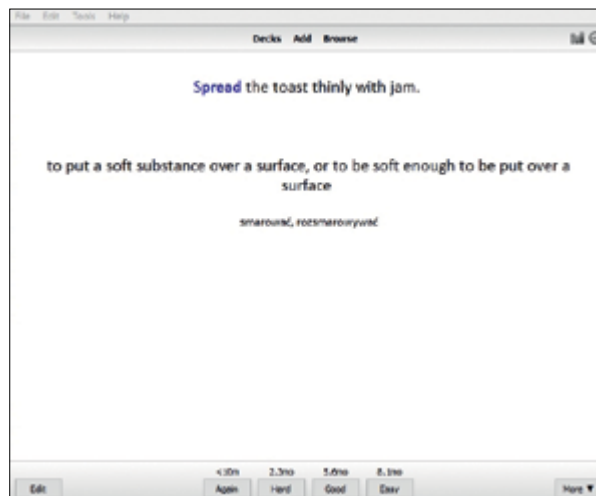
RYC. 1



Jak widać, użytkownik otrzymuje przykładowe zdanie z brakującym wyrazem oraz angielską definicję i polskie tłumaczenie. Na podstawie tych informacji oraz kontekstu zdania, gdzie wpisana jest pierwsza litera wyrazu, powinien przypomnieć sobie odpowiednio

słowo, tzn. *spread*. Następnie należy sprawdzić, czy odpowiedź jest prawidłowa, używając przycisku *Show Answer*¹². Ryc. 2 przedstawia ekran Anki pokazujący prawidłową odpowiedź:

RYC. 2



Na dole widać cztery przyciski, które symbolizują oceny odpowiedzi ucznia, a cyfry nad nimi to przybliżony czas, jaki upłynie do następnej powtórki tego słowa. Należy dodać, że jest to już czwarta powtórka tej fiszki, dlatego przedziały czasowe za poprawne odpowiedzi są tak długie. Dla przykładu: jeśli osoba ucząca się nie miała żadnych trudności z wyborem poprawnej odpowiedzi, to należy wybrać przycisk *Easy*, co oznacza, że następna, piąta powtórka tej fiszki pojawi się za blisko osiem miesięcy. W przypadku braku lub błędnej odpowiedzi wybór przycisku *Again* spowoduje wykonanie powtórki za blisko dziesięć minut. W ten sposób komputerowy algorytm steruje częstotliwością powtórek, wyznaczając częstsze powtórki fiszkom, których słuchacz nie zna lub które zna słabo, a pomija fiszki, które są już w miarę dobrze opanowane, co oszczędza czas w procesie nauki i pozwala skoncentrować się na najtrudniejszym materiale leksykalnym.

Przedstawione zdjęcia pokazują tylko możliwy przykład pary pytanie-odpowieź. Nie musi ona być wcale aż tak skomplikowana. Może to być prosta para: słowo polskie-słowo angielskie. Anki oferuje wiele możliwości

⁹ Damien Elmes pochodzi z Australii, gdzie ukończył studia informatyczne. Po przeprowadzce do Japonii w celu nauczania języka angielskiego zaczął studiować język japoński. Rozpoczął prace nad Anki jako narzędziem, które mogłoby pomóc mu w nauce języka japońskiego. Wkrótce projekt się rozrósł, a program Anki stał się uniwersalnym narzędziem do nauki słownictwa.

¹⁰ Wersja na iPhone jest płatna.

¹¹ <https://ankiweb.net/about>.

¹² W artykule prezentowana jest wersja Anki w języku angielskim, ale dostępna jest też wersja w języku polskim.

edycji ekranu pytania i odpowiedzi, co oznacza, że użytkownik może zaplanować, jakie informacje mają się tam znaleźć. Na przykład można dowolnie wybierać czcionki i ich wielkość, dodawać kolory, a także dźwięki i zdjęcia, oraz decydować o ich położeniu na ekranie. Możliwe jest także tworzenie quizów sprawdzających pisownię wyrazów oraz automatyczne tworzenie ćwiczeń typu *cloze*. Ponadto na stronie Anki pobrać można bezpłatne dodatki¹³, które zwiększają funkcjonalność programu. Godny polecenia jest zwłaszcza dodatek o nazwie *AwesomeTTS*, dzięki któremu można korzystać z bezpłatnych usług internetowych, umożliwiających automatyczne odczytywanie nauczanego materiału leksykalnego, co jest niezwykle istotne przy ćwiczeniu prawidłowej wymowy oraz rozumienia ze słuchu. Warto dodać, że poprzez dodanie zdjęć, ilustracji lub dźwięków w łatwy sposób można dostosować ćwiczony materiał leksykalny do własnych potrzeb. Ponadto użycie dźwięków i obrazów sprawia, że proces nauki jest bardziej efektywny, zwłaszcza dla wzrokowców i słuchowców. Wszystko to ułatwia zapamiętywanie materiału leksykalnego.

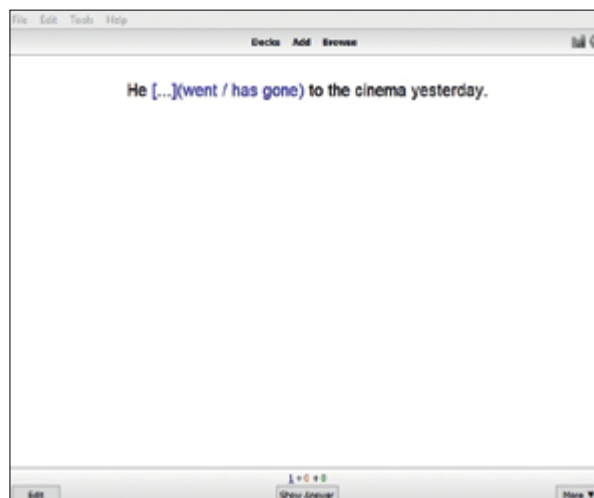
Anki ma również bogatą przeglądarkę umożliwiającą przeszukiwanie nagromadzonych fiszek i dodawanie do nich etykiet lub krótkich opisów informacyjnych. Program ułatwia także wykonywanie powtórek na dowolnie wybranych podzbiorach fiszek. Uczący się może na przykład wybrać do powtórek jedynie fiszki oznaczone etykietą *cooking*, w ten sposób ćwicząc tylko materiał leksykalny związany z gotowaniem. Możliwe są także „import” oraz „eksport” całego materiału, który w ten sposób może być przenoszony pomiędzy programami Anki zainstalowanymi na różnych komputerach.

Korzystanie z Anki może być bardzo pomocne podczas kursu językowego. Moim zdaniem już na samym początku nauki języka należy poinformować uczniów o istnieniu takiego programu i jego możliwościach oraz udogodnieniach. Oczywiście to, czy grupa będzie skłonna używać tego typu programu, zależy od wielu czynników, z których najważniejszy wydaje mi się wiek uczących się osób. Z mojego doświadczenia wynika, że łatwiej jest przekonać do Anki osoby młodsze. Starsi słuchacze preferują bardziej tradycyjne metody zapisu słownictwa, takie jak wspomniane dwujęzyczne listy słów. Może to jednak zależeć także od indywidualnych upodobań niezwiązanych z wiekiem. Zakładając jednak, że prowadzona przez nas

grupa zainteresuje się użyciem takiego programu, pokażemy, jak można go efektywnie wykorzystywać w czasie zajęć.

Po pierwsze, dobrze jest zasugerować uczniom, aby notowali nowe słownictwo bezpośrednio w programie Anki, wpisując materiał leksykalny do pól pytanie-odpowiedź. W ten sposób oszczędzają czas. Anki jest bardzo efektywnym programem do uczenia się słownictwa, ale żeby móc go wykorzystać, trzeba materiał leksykalny do niego najpierw wprowadzić, co może być czasochłonne. Zapisywanie słów na kartce czy w zeszytach, a potem przenoszenie ich do Anki, niepotrzebnie ten czas wydłuża. Wpisany bezpośrednio do programu materiał leksykalny jest od razu gotowy do testowania w postaci quizów pytanie-odpowiedź i od razu możemy zacząć się go uczyć. Można go też zilustrować zdjęciami i obrazkami pomagającymi zapamiętać znaczenie albo od razu na lekcji w czasie wpisywania słów, albo stopniowo – w trakcie kolejnych powtórek. Każda fiszka umieszczona w programie Anki da się bardzo łatwo i szybko edytować. Pamiętam jedną grupę słuchaczy, których przygotowywałem do egzaminów językowych STANAG¹⁴ w Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie. Byli to przeważnie dość młodzi żołnierze, otwarci na nowe technologie. Już po tygodniu wszyscy mieli w swoich laptopach lub na tabletach zainstalowany program Anki, do którego na bieżąco wpisywali nowe słownictwo wprowadzane na zajęciach. Z moich obserwacji wynika, że ułatwiło im to i przyspieszyło uczenie się zadanego materiału leksykalnego.

RYC. 3



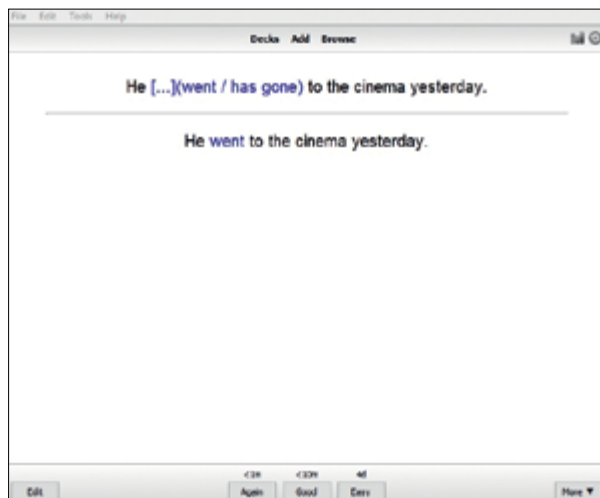
13 <https://ankiweb.net/shared/addons/>.

14 Określenie STANAG pochodzi od początkowych liter angielskiej nazwy Standardization Agreement. Jest to umowa standaryzacyjna określająca procedury, pojęcia oraz procesy wspólne dla wszystkich członków NATO, co dotyczy także kwalifikacji językowych. W Polsce egzaminy językowe według normy STANAG 6001 są potwierdzeniem kwalifikacji językowych uznawanym w resorcie obrony narodowej. Mogą być także wymagane od kandydatów ubiegających się o przyjęcie na różnego rodzaju kursy oficerskie oraz do uczelni wojskowych.

Innym sposobem użycia Anki jest samodzielne przygotowywanie dla uczniów quizów ze słownictwem. Takie pliki mogą być potem łatwo dołączane do programu, umożliwiając osobom uczącym się wykonywanie powtórek w celu uczenia się lub testowania wyrazów. Można w ten sposób przygotowywać zestawy słownictwa wymaganego na egzaminie. Warto podkreślić, że Anki może służyć także do nauki i testowania struktur gramatycznych, na przykład za pomocą ćwiczeń typu *cloze*. Ryc.3 i 4 pokazują przykład takiej fiszki.

Jak widać, fiszka testuje w prosty sposób użycie czasów *past simple* i *present perfect simple*. Ryc. 4 pokazuje odpowiedź pojawiającą się, kiedy uczeń naciśnie przycisk *Show Answer*. Należy zwrócić uwagę, że w odróżnieniu od opisanego przykładu ze słownictwem w przypadku tej fiszki gramatycznej jest to dopiero pierwsza powtórka, a zatem proponowane przez program przedziały czasu dla następnych powtórek są znacznie krótsze. Jeśli to ćwiczenie jest bardzo łatwe dla użytkownika, to po wyborze odpowiedzi *Easy* fiszka pojawi się w powtórkach za cztery dni.

RYC. 4

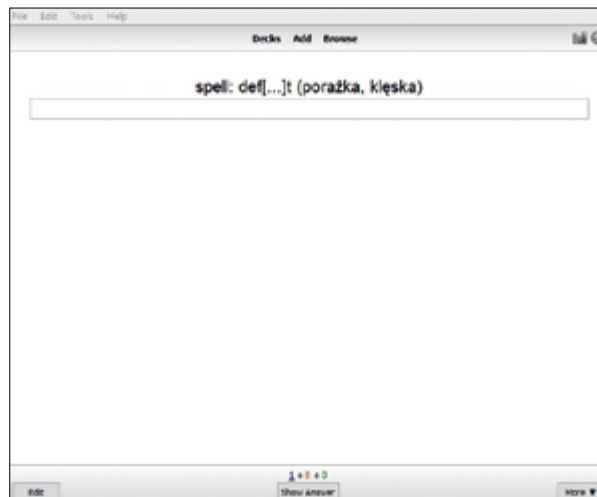


Poza tym, jak już wspomniano, Anki umożliwia przygotowywanie quizów umożliwiających testowanie pisowni wyrazów. Ryc. 5 pokazuje przykład takiego ćwiczenia, w którym osoba ucząca się ma sprawdzić swoją znajomość pisowni wyrazu *defeat*.

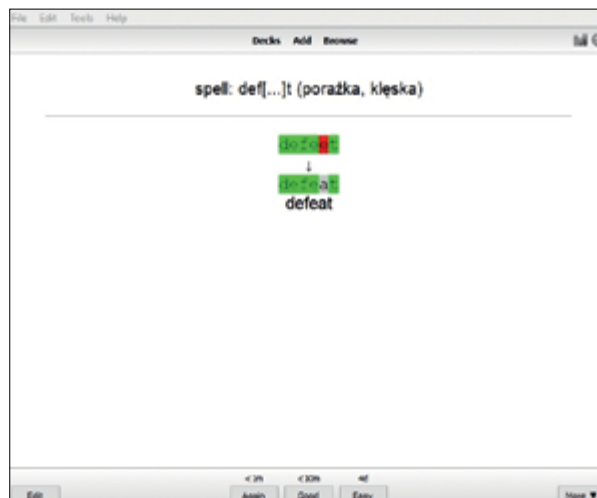
Założmy, że użytkownik popełnił błąd w czasie wpisywania tego wyrazu, zapisując go jako *defeet*. Na ryc. 6, pokazującej odpowiedź, widać, że Anki podświetlił na czerwono źle wpisaną samogłoskę. Jednocześnie poniżej podał także prawidłową pisownię wyrazu, zaznaczając na szaro właściwą literę. W tej sytuacji, z powodu popełnionego błędu, uczący się wybierze najprawdopodobniej

odpowiedź *Again*, co sprawi, że Anki wprowadzi tę fiszkę ponownie do powtórek już za blisko minutę.

RYC. 5



RYC. 6



Systematyczność kluczem do sukcesu

Podsumowując, należy podkreślić, że praca z takim programem jak Anki ma sens tylko wówczas, kiedy jest regularna. Powtórki trzeba wykonywać codziennie lub prawie codziennie. Robienie dłuższych przerw, na przykład wykonywanie quizów raz lub dwa razy w tygodniu, prowadzi do nagromadzenia się powtórek z dni, kiedy użytkownik nie pracował z programem. Przy długich przerwach i dużej liczbie zapamiętywanych wyrazów w powtórkach może się nagromadzić nawet kilkaset fiszek. Wykonanie tylu powtórek w ciągu jednego dnia

może być dla większości uczniów bardzo męczące i zniechęcające. Ponadto jest też mało efektywne: w ten sposób użytkownik zakłóca pracę przemyślanego algorytmu wyznaczającego optymalne daty, kiedy powtórki mają być wykonane. Jest to ten aspekt użycia programu Anki, na który należy uczniom zwrócić uwagę już na samym początku nauki, motywując ich do systematycznej pracy nad słownictwem tą metodą.

DR MARCIN JURKOWICZ Absolwent Instytutu Anglistyki UW, podyplomowych studiów z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego oraz terapii pedagogicznej. Lektor języka angielskiego z wieloletnim doświadczeniem w warszawskich uczelniach wyższych, obecnie w Studium Języków Obcych Akademii Sztuki Wojennej. Posiada certyfikat CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) i jest egzaminatorem STANAG.

Jak twórczo wykorzystać czytanie

DOROTA KONDRAT

Ilu z nas, nauczycieli, wykorzystuje czytanie na lekcjach? Długie teksty zadajemy najczęściej do czytania w domu, choć trudno odnieść się do nich na następnej lekcji – uczniowie albo zapomnieli je przeczytać, albo nic nie pamiętają, albo przeczytali je chwilę wcześniej na przerwie. Na lekcji wykorzystujemy teksty krótkie, wykonując ćwiczenia przed czytaniem i po nim. Wyjątkiem jest nauka czytania do egzaminów, takich jak np. First Certificate. Dopiero wtedy (czy nie za późno?) uczniowie dowiadują się, że czyta się na różne sposoby i w różnych celach.

W podstawowym znaczeniu czytanie to odkodowywanie znaczenia słów, o czym wiedzą wszyscy początkujący, którzy przedzierają się przez tekst ze słownikiem w rękę. Jednak słowa mają sens w kontekście, gdy układają się w pewną historię ułożoną na stelażu gramatycznym. Na kolejnych poziomach okazuje się, że i to jest za mało. Tekst często trzeba bowiem czytać między wierszami. Uczymy zatem idiomów, wychwytywania ironii, odnajdywania odniesień kulturowych, uczymy też dyskusowania z tekstem. Takie zagłębianie się w tekst nazywamy czytaniem intensywnym (ang. *intensive reading*).

Może też się zdarzyć, że musimy czytać dużo i szybko. Czytanie ekstensywne (ang. *extensive reading*) to czytanie obszernych tekstów lub dużej ich liczby. Może to być poznawanie treści z gazet, czytanie powieści w języku obcym lub wertowanie podręczników podczas pisania pracy magisterskiej. Niezależnie od tego, czy sprawia nam to przyjemność, czy nie, mamy wyraźną potrzebę czytania szybko i ze zrozumieniem. Do jej zaspokojenia przydają się takie techniki, jak skanowanie (ang. *scanning*) i wertowanie (ang. *skimming*), umiejętność wyławiania treści dla nas istotnych oraz rozumienie nowych słów z kontekstu. Tutaj też odnosimy się do treści osobiście i wnioskujemy (ang. *inferring*).

Jak widać, nauka czytania nie jest prosta. Warto ćwiczyć tę umiejętność w klasie, stosując rozmaite kreatywne techniki pracy z tekstem. Dzięki niekonwencjonalnemu podejściu do samego procesu czytanie przestaje być żmudnym zadaniem, wykonywanym zawsze indywidualnie. Przedstawiam kilkanaście pomysłów na twórczą pracę z czytaniem już od poziomu podstawowego.

On the wall

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

To ćwiczenie wpisuje się w kinestetyczny styl uczenia się i atmosferę życia w biegu. Polega na szybkim i efektywnym czytaniu w celu znalezienia szczegółowych informacji. Zadaniem uczniów będzie dwukrotne przeczytanie tekstów na dwa sposoby: *skimming*, *scanning*. Na ścianach sali przyczepiamy dziesięć wydrukowanych fragmentów tekstu, np. krótkie artykuły o najwspanialszych wynalazkach i wynalazcach z Cambridge. Uczniowie mają trzy minuty, aby przejść się po klasie i szybko przeczytać (*skimming*) wszystkie teksty. Kiedy to zrobią, rozdajemy im kartki z pytaniami – po jednym do każdego tekstu. Pytania dostosowujemy do poziomu grupy, np. uczniom zaawansowanym zadajemy pytanie: *What did Darwin accomplish while at medical school?* By znaleźć odpowiedzi, uczniowie

biegają po sali, wczytując się w poszczególne teksty (*scanning*). Kto pierwszy skończy poprawnie, ten wygrywa. Jest to rewelacyjna zabawa dla dorosłych i młodzieży.

What's in the text?

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

Ćwiczenie polega na domyślaniu się na podstawie kilku podanych słów, czego będzie dotyczył tekst. By je przeprowadzić, wybieramy od pięciu do ośmiu ważnych (lub nowych) słów z tekstu. Muszą to być wyrazy, które potrzebują kontekstu i nie mogą być słowami kluczami, które naprowadziłyby na główne znaczenie tekstu.

Wypisujemy słowa na tablicy w dowolnej kolejności. Wspólnie z uczniami podajemy ich znaczenie. Mówimy uczniom, że przeczytają tekst, w którym te słowa się pojawią, a następnie określacie wspólnie, w jakim kontekście te słowa najczęściej mogą wystąpić i jakie są najczęstsze kolokacje z użyciem tych wyrazów (na przykład wyraz *thick* może dotyczyć książki, ale też mgły). Prosimy uczniów, aby w czteroosobowych grupach przez dwie minuty dyskutowali na temat treści tekstu, a potem rozdajemy każdej osobie po jednym egzemplarzu tekstu do przeczytania. Zachęcamy uczniów do podzielenia się przemyśleniami na jego temat. Czego oczekiwali? Co ich zaskoczyło? Co z ich pomysłów pojawiło się w tekście? Co by napisali inaczej niż autor?

Words vs symbols

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

Celem ćwiczenia jest nauczenie się użycia przymków oraz przedimków *a* i *the* w wyrażeniach. Przygotuj dowolny tekst i rozdaj go uczniom. Ci w parach wymyślają symbole, którymi zastępują rzeczne słowa, np. zamiast *a* wstawiają kółko, zamiast *the* – kwadrat itd., każdemu symbolowi przypisując wybrany kolor. Po modyfikacjach uczniowie tekst czytają na głos, powtarzając tę czynność w domu. Tydzień później na zajęciach mają za zadanie odszyfrować symbole z pamięci. Stosowanie symboli i kolorów działa również przy uczeniu się całych fraz lub idiomów, takich jak: *as a matter of fact*; *off the cuff*.

Favourite phrases

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

Uczniowie zaznaczają w tekście wyrażenia, które podobają im się najbardziej, a potem porównują z tymi, które zaznaczyli ich sąsiedzi. Następnie podkreślają wyrażenia, których nie lubią, i zastanawiają się, co powoduje tę niechęć. Na koniec grupa zastanawia się, jak można zmienić te nie lubiane na przyjemniejsze.

Visualise it

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Uczniowie dostają krótkie opowiadania do przeczytania. W czasie czytania mają zwizualizować (czyli wyobrazić sobie, używając wszystkich zmysłów) jak najwięcej szczegółów. Potem w parach lub w małych grupkach porównują to, co powstało w ich wyobraźni, zwracając uwagę na najbardziej wyraziste detale.

Inną wersją tego ćwiczenia jest rysowanie. Dajemy uczniom do przeczytania kilka fragmentów tekstu literackiego z opisem ludzi lub miejsc. Każdy wybiera jedną osobę lub jedno miejsce do narysowania, starając się przedstawić opis jak najbardziej szczegółowo na rysunku. Na koniec, w grupie, każdy opisuje swój rysunek, używając słownictwa z tekstu. Reszta grupy może podpowiadać, używając takich zdań, jak: *I see she's got a lot of wrinkles and a double chin. She must be in her sixties.*

Deleting words

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Uczniowie dostają skopiowany fragment tekstu, który poznali kilka tygodni wcześniej. Prosimy ich, aby przeczytali tekst dwa lub trzy razy, by go dobrze zapamiętać. W następnym kroku każda para ma przed sobą tylko jedną kopię tekstu. Ich zadaniem jest zamazanie korektorem w tekście 10–12 słów (niebędących gramatycznie funkcyjnymi), po czym podają swoją kartkę sąsiadowi (o czym lepiej ich wcześniej nie uprzedzać), aby wypełnił powstałe luki. Następnego dnia tekst z powrotem uzupełnić, odtwarzając zawartość luk z pamięci.

Activate them

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Wypisujemy od 10 do 20 nowych słów, które wystąpiły w czytanych wcześniej przez klasę wybranym tekście i które warto utrwalić. Niech uczniowie pomyślą o tym, do jakich wydarzeń z ich przeszłości mogą odnieść poszczególne słowa. W parach opowiadają o tym swoim kolegom.

Cross-associations

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Uczniowie czytają tekst i wynotowują wszelkie nowe lub interesujące ich słowa. Prosimy ich o wyszukanie w słowniku znaczenia i sposobów ich użycia, a następnie o stworzenie listy zawodów zawierającej tyle samo słów, ile było wcześniej wypisanych. Uczniowie mają skojarzyć w sposób oryginalny zawody z nowymi słowami, po czym podzielić się swoimi skojarzeniami z kolegami. Przykładowo *beach* i *teacher*: *the beach is the best place for lessons and*

the teacher should know it albo bardziej poważnie: *extend and technician technicians: extend wires between poles.*

Be someone else

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Uczniowie wypisują nowe słowa z wybranego tekstu i sprawdzają w słowniku ich znaczenie i sposoby użycia. Następnie zostaje im przydzielona rola ważnej osobistości, np. faraon, prezydent itp. Po „przyjęciu” nowej tożsamości każdy mówi, z czym kojarzą mu się wypisane słowa i dlaczego.

Ripped out

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Przynosimy na lekcję wycinki z gazet lub fragmenty tekstu z książek. Uczniowie czytają i zastanawiają się wspólnie, z jakich pism lub publikacji pochodzą przedstawione im fragmenty. Odpowiadają na pytania, jaki może być początek tych tekstów, a jak się mogą kończyć. Dopisują brakujące części.

Witty quotes

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Tworzymy kolekcję dowcipnych cytatów ze sławnych pisarzy, komików lub reżyserów. Drukujemy je w min. dziesięciu kopiach, każdy cytat umieszczając na jednym pasku papieru, a następnie przecinamy w miejscu, gdzie ma się zacząć puenta. Najpierw rozdajemy uczniom początki zdań, żeby ich zainspirować. Pytamy czy mają pomysł na dokończenie któregoś z cytatów. Następnie rozdajemy im pomieszane kartki z zakończeniami. Zadaniem uczniów jest dopasować początki cytatów i ich puenty. Oto przykłady dzielenia cytatów na początek i puentę dla grup min. *upperintermediate*:

- *I refuse to join any club/that would have me as a member* (Groucho Marx)
- *Be yourself/everyone else is taken* (Oscar Wilde)
- *Brain is/my second favorite organ* (Woody Allen)

Adverts

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Zbieramy różne teksty reklamowe. Rozdajemy najpierw same hasła wydrukowane na paskach papieru, następnie pokazujemy uczniom zdjęcia produktów. Mogą to być reklamy znalezione w Internecie lub wycięte z czasopism. Czy uczniowie potrafią zgadnąć, które hasło reklamowe dotyczy danego produktu?

The simpler, the better

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD UPPERINTERMEDIATE

Na początku zadajemy uczniom pytania: Jakie są zalety prostoty? Dlaczego czasem mniej znaczy lepiej? Następnie zapowiadamy: „Od tej chwili będziemy starać się upraszczać swoje wypowiedzi poprzez świadomy dobór słów i konstrukcji”.

Uczniowie czytają wskazany artykuł i przygotowują jego streszczenie na sto słów. Następnie skracają streszczenie tak, by miało ok. 60 (a następnie 30) słów, bacznie przy tym pilnując, by tekst nie stracił nic na treści, za to stał się zwięzły i klarowny. W zależności od długości omawianego tekstu i umiejętności uczniów można ominąć jeden z etapów (np. 30 słów). Ćwiczenie to udowadnia, że dążenie do prostoty to sztuka i ciężka praca, która pozwala zbliżyć się do biegłości w języku.

Patchwork text

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Zbieramy wystarczająco dużo tekstów pisanych różnego rodzaju. Mogą to być wycinki z gazet, kserokopie artykułów popularnonaukowych, wydruki opowiadań, e-maili lub dłuższych tekstów reklamowych. Prosimy uczniów, aby w parach przejrzyli te teksty i wybrali trzy niedługie fragmenty. Z wyciętych tekstów niech stworzą opowiadanie lub akapit otwierający powieść. Następnie dzielą się swoimi tekstami z grupą i wspólnie czytają na głos.

To tylko niektóre z możliwych zabaw z tekstem. Pamiętajmy, że na lekcjach zawsze znajdzie się trochę czasu na dowcipne i niekonwencjonalne podejście do czytania krótszych lub dłuższych tekstów. Zasada 3Z: przez zabawę, zadumę i zaangażowanie, konsekwentnie stosowana w klasie w każdej grupie wiekowej przynosi rezultaty. Uczniowie angażują się w naukę, przy okazji aktywnie czytając.

[Powyższe ćwiczenia autorka opisała zainspirowana kursem „Creativity in the Classroom” w Bell International College w Cambridge.]

DOROTA KONDRAT Lektorka angielskiego od 15 lat, metodyk nauczania w szkole językowej, prowadzi szkolenia dla nauczycieli.

Współzałożycielka Fundacji Instytut Edukacji Kreatywnej – INEK, członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Ukończyła kursy metodyczne w Londynie i Cambridge oraz Akademię Rozwoju Umiejętności Trenerskich w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej.

Z małej szkoły w wielki świat

MARIA PIRECKA

Realizacja projektów edukacyjnych to tematyka, którą podejmowali i podejmują autorzy tekstów w JOwS. Tym razem uczestniczka i koordynatorka projektów w programach eTwinning i Comenius dzieli się doświadczeniem i wrażeniami ze swojej prawie 10-letniej działalności.

Moja historia nie jest niezwykła, spektakularna, nie zawiera nagłych zwrotów akcji. Pokazuje jednak, jak wyglądała droga zwykłej nauczycielki z małej wiejskiej szkoły do projektów realizowanych z nauczycielami z całej Europy. Z wykształcenia jestem nauczycielką matematyki i informatyki, a dyrektorem szkoły, w której obecnie pracuję, zostałam w 1993 r. Chociaż nie miałam jeszcze wtedy dużego doświadczenia w zarządzaniu, to wiedziałam, że uwielbiam pracę z uczniami i chcę, żeby placówka, którą kieruję, była wyjątkowa. Szukałam tego, co mogłoby wyróżnić ją spośród wielu tysięcy podobnych jej szkół. Powszechnie pokutuje myślenie, że jeśli szkoła położona jest na wsi, a dodatkowo na terenach popegeerowskich, to musi być kiepska. Zaczęłam zatem pracę nad obalaniem tego stereotypu.

Pamiętając o tym, by położenie geograficzne szkoły i środowisko, w którym dzieci się wychowują, nie były negatywnymi czynnikami, decydującymi o ich przyszłości, rozpoczęłam prace nad rozbudową i modernizacją infrastruktury placówki, a także rozwojem potencjału ludzkiego, w tym nauczycieli i uczniów. Jednym z ważniejszych moich zadań było zbudowanie zespołu nauczycielskiego darzącego się szacunkiem, ukierunkowanego na pracę zespołową i samorozwój – zespołu, który będzie potrafił zachęcić uczniów do solidnej pracy nad sobą.

Dążyłam również do tego, by szkoła, którą kieruję, nie była nudna, żeby proces edukacyjny był atrakcyjny. Zależało mi na tym, żeby nauczyciele i uczniowie uwierzyli, że i w ich szkole można zrobić wielkie rzeczy. Poszukiwałam inspiracji przeglądając zasoby sieci Internet. Szukałam instytucji, które mogłyby pomóc mi w realizacji mojego marzenia o dobrej szkole. Natknęłam się na informacje o Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie. I właśnie tutaj, w 2008 r., pojawił się w moim życiu eTwinning. Zorganizowałam pierwsze szkolenie dotyczące eTwinningu i pracy projektowej w naszej szkole. Program wzbudził spore zainteresowanie, ale jeszcze wtedy współpraca z partnerami z innych krajów wydawała się bardzo odległa, wręcz nieosiągalna dla nauczyciela z niewielkiej wiejskiej szkoły.

Szkolenie i po szkoleniu...

Szkolenie się odbyło, wywołało spory odzew wśród uczestników, pojawiły się pytania i wątpliwości, jednak – jak to zwykle bywa w takich sytuacjach – nastąpił powrót do szarej szkolnej rzeczywistości. Wśród części kadry pedagogicznej pojawiły się głosy, że ich czas na naukę dawno już minął. Nie chciałam jednak, żeby potencjał, jaki dostrzegłam podczas szkolenia, został zmarnowany, zapomniany. Wiedziałam, że to ode mnie i mojego zespołu zależy to, jaka będzie przyszłość dzieci, które trafiają do naszej szkoły. Pamiętając więc o słowach prof. Bronisława Rocławskiego o tym, że w dzieciństwie niewiele zależy od nas, wiele zaś od tych, którzy są z nami, dążyłam do tego, by nasza mała szkoła była dla nich oknem na świat.

Marzenia o dobrej szkole

Poważną przygodę z eTwinningiem i projektami Comenius rozpocząłam w 2009 r. Pierwsze kontakty na forum i początki poszukiwania partnerów były bardzo trudne. Na początku ogromną przeszkodą był mój brak znajomości języka angielskiego. Jednak za pomocą tłumacza Google, poprzez platformę eTwinning nawiązałam pierwsze międzynarodowe kontakty. Szybko zauważyłam, że społeczność ta skupia „nauczycieli marzycieli”, którzy – niezależnie od poziomu znajomości języka obcego, koloru skóry czy kraju pochodzenia – chcą lepszej szkoły, szkoły atrakcyjnej i kreatywnej, a przy tym innowacyjnej. Platforma eTwinningowa jest enklawą, gdzie mogą swoje marzenia realizować i wzajemnie się wspierać.

Ogromna wola współpracy z mojej strony i chęć uatrakcyjnienia procesu edukacyjnego przyczyniły się do tego, że partnerzy projektu chcieli ze mną rozmawiać. Nie usłyszałam nigdy słów krytyki w związku z moją słabą znajomością języka angielskiego, przeciwnie – otrzymałam wsparcie i spotkałam się ze zrozumieniem. Ośmielona tym początkiem postanowiłam wziąć udział w pierwszym międzynarodowym wielostronnym projekcie Comenius. Na początku wszystkie prace związane z tym przedsięwzięciem wykonałam sama. Nasz nauczyciel języka angielskiego zatrudniony był jednocześnie w dwóch szkołach i nie zawsze był dostępny, zatem to na mnie spadł obowiązek prowadzenia korespondencji e-mailowej lub utrzymywania kontaktów poprzez Skype. Rozmowy bezpośrednie były dla mnie szczególnie trudne, ponieważ wtedy prawie wcale nie znałam języka angielskiego. Postanowiłam jednak jakoś sobie radzić, nie poddawać się. Determinacja oraz mozolna praca nie tylko nad projektem, lecz także nad poznaniem języka angielskiego zaowocowały tym, że mój projekt otrzymał grant. Powiadomiłam moich nauczycieli o tym pierwszym sukcesie. Roztoczyłam przed nimi wizję szkoły realizującej projekty międzynarodowe i przekonałam ich do pracy w projekcie. Zaraziłam ich moimi marzeniami.

Turcja – pierwszy wyjazd zagraniczny

Pierwsza wizyta w ramach wielostronnego międzynarodowego projektu odbyła się w Turcji i pamiętam ją doskonale. W związku z tym, że mój poziom znajomości języka był bardzo słaby (wcześniej korzystałam z pomocy Google), w roli tłumacza podczas wizyty wystąpił nasz nauczyciel angielskiego. Nie zawsze podczas spotkań mógł on jednak być w pobliżu, a przebywanie w środowisku, gdzie ludzie próbują nawiązać kontakt z tobą, a nic nie można odpowiedzieć, to sytuacja fatalna. Partnerzy projektu rozmawiali ze sobą, śmiali się, a ja tylko ich słuchałam, nie wiedząc, o czym jest mowa. To był moment przełomowy, właśnie

wtedy podjęłam decyzję o intensywnej nauce języka angielskiego. Po powrocie do Polski szukałam dostępnych programów w tym zakresie, ciągle poszerzałam swój zasób językowy. A także – co istotne – utrzymywałam ciągły kontakt z partnerami projektu.



PODZAS REALIZACJI jednego z projektów

Najlepszym nauczycielem jest drugi człowiek

Podczas pracy z projektem nauczyciele języka angielskiego często się zmieniali – z bardzo różnych, najczęściej prozaicznych, życiowych powodów. W związku z tym pojawiło się wiele problemów, na tyle poważnych, że rozważałam nawet decyzję o zaprzestaniu realizacji projektu. Wtedy jednak z pomocą przyszła mi serdeczna przyjaciółka z Rumunii, Livia, z którą realizowałyśmy projekt. To ona przekonała mnie, że dam radę. Często kontaktowała się ze mną, prowadziłyśmy chatę poprzez platformę eTwinning, rozmawiałyśmy ze sobą na Skypie.

Ciągle pracowałam nad swoim językiem angielskim. Najpierw starałam się oswoić z językiem poprzez słuchanie piosenek i oglądanie filmów. Potem zaczęłam pisać proste zdania przy użyciu tłumacza. Uczyla się samodzielnie, wykorzystując językowe kursy online. Zależało mi przede wszystkim na tym, żeby porozumieć się z partnerami z projektu, aby dokończyć rozpoczęte dzieło. Nieustannie i cierpliwie trwała przy mnie Livia, która spędzała dużo czasu na naszych internetowych konwersacjach. Uczyla mnie układać zdania, ośmieliła mnie do mówienia w języku angielskim. Często dyskutowałyśmy nad kolejnymi zadaniami projektowymi.

W moim pierwszym międzynarodowym przedsięwzięciu ogromnym wyzwaniem była zwykła, „techniczna” praca projektowa – pisanie e-maili do partnerów projektu, prowadzenie korespondencji dotyczącej realizowanych zadań czy przygotowanie wizyty partnerskiej w mojej szkole. Cudem dobrnęłam do końca projektu, który na

szczęście – w opinii jego uczestników i obserwatorów – zakończył się sukcesem.

Z małej szkoły w wielki świat

Od tego momentu moja przygoda z eTwinningiem rozpoczęła się na dobre. Rozsmakowana w pracy projektowej postanowiłam realizować nie tylko projekty online poprzez platformę eTwinning. Razem z grupą przyjaciół z Turcji, Anglii, Cypru, Włoch, Grecji i Rumunii postanowiliśmy aplikować o grant w ramach programu Comenius. Było już łatwiej, gdyż po dwuletniej pracy w projekcie potrafiłam się już w miarę sprawnie komunikować w języku angielskim. Złożyłam swój pierwszy wniosek o dofinansowanie tzw. wizyty przygotowawczej, aby poznać partnerów projektu *face to face* i wraz z nimi dopracować szczegóły dotyczące wspólnego przedsięwzięcia. Szybko okazało się, że moja znajomość języka angielskiego pozwala mi na swobodne poruszanie się w międzynarodowej przestrzeni, w tym na lotniskach.

I tak właśnie – krok po kroku – moje marzenie o nietuzinkowej szkole i hasło „Z małej szkoły w wielki świat” dzień po dniu nabierały realnych kształtów. Praca projektowa była silnym bodźcem do pracy nad sobą, impulsem do rozwijania kompetencji pedagogicznych, kreatywności i umiejętności pracy zespołowej. Dzięki niej poznałam sposoby skutecznego rozwiązywania problemów, potrafię lepiej dzielić się swoją wiedzą z innymi, a także uczyć się od innych. Program eTwinning miał ogromny wpływ na rozwój moich kompetencji pedagogicznych, językowych

i menedżerskich. Korzystając z platformy Moodle, brałam udział w kursach, seminariach i międzynarodowych konferencjach. Zachęcałam też do tego typu doskonalenia zawodowego moich nauczycieli. Dzięki realizacji licznych projektów eTwinning proces edukacyjny stał się atrakcyjniejszy i nowocześniejszy, a uczniowie bardziej zmotywowani do nauki, w tym nauki języka angielskiego.

Praca projektowa i idea programu eTwinning ukierunkowane są na ciągły rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli i kompetencji uczniów. Wszystko odbywa się w przyjaznej atmosferze, wśród ludzi, którym tak samo jak nam zależy na lepszej edukacji dzieci. Oprócz krajowych i europejskich odznak jakości uzyskanych za pracę projektową, jej ewaluacją był również bardzo wysoki wynik egzaminu zewnętrznego z języka angielskiego. Szkoła stała się „pionierem międzynarodowej współpracy” w gminie i powiecie. Świadomość, że należy się do wielkiej międzynarodowej społeczności – wspólnoty nauczycieli – daje ogromną satysfakcję.

[Tytuł i lead pochodzą od redakcji.]

MARIA PIRECKA nauczyciel dyplomowany matematyki i informatyki z 35-letnim stażem pracy. Od 1993 r. dyrektor Szkoły Podstawowej im. Prymasa Tysiąclecia Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Fanianowie (woj.wielkopolskie). Koordynator projektów edukacyjnych, w tym międzynarodowych. Jej znajomość języka angielskiego to wartość dodana pracy projektowej i programu eTwinning. Pasjonatka innowacyjnego, kreatywnego i nowoczesnego nauczania.

Abstracts

ANNA ABRAMCZYK, SUZANNE JURKOWSKI

Cooperative Learning in Diverse Classes

The article presents selected methods of cooperative learning and indicate some mechanisms justifying their effectiveness. Not only does cooperative learning enable implementation of cognitive goals and facilitates skill development, but – what is even more important - it builds social competences among students. The authors consider methods described effective and attractive to students, thus invite teachers to try and apply them in their everyday educational practice.

WIOLETTA HAJDUK-GAWRON

Students with Migration Experience at Polish and Irish Schools

The aim of the article is to compare how students with the migration experience perform in two different educational systems: Poland and Ireland. First, the author describes Polish students' experiences, then presents the ethos of schools run under the patronage of Educate Together association in Ireland and discusses the conclusions of the research carried out in two Irish schools. Other education systems' experiences with students-migrants may inspire Polish language learning in constructing a new education model based on inclusive education, as opposed to monocultural didactics.

HANNA KOMOROWSKA

Multilingualism inside and outside the Education System

The article gives an overview of problems related to individual and societal multilingualism, looking at the growth of the phenomenon, its causes and consequences for the society at large. Special attention is given to border regions which, due to the functioning of national and ethnic minorities there, can be considered laboratories of practice for both community life and educational systems. Models and tendencies noticed in those regions are then discussed and implications sought for the organization of language teaching as well as the day-to-day functioning of schools.

DOROTA KONDRAT

Creative Second Language Teacher. Engaging, Motivating and Encouraging Self-reliance in Students Aged 6-10

Creative teaching influences students in many ways and is the best way for the teacher to feel passion. The goal is to shift energy from the teacher to the student. There are seven tips that make teaching more creative and effective: using a teaser to draw attention; surprise, use humour and be unconventional; use space and movement on a daily basis; raise curiosity in the world; make students have a lot of associations; show students how to rely on their talents and effort and, last but not least, promote cooperation not competition.

KRZYSZTOF KOTUŁA

Implementation of Audio-Visual Projects in a Language Classroom

Even if language teachers regularly rely on audio-visual resources in their classroom practice, film making and editing is still considered an avant-garde teaching approach. However, in recent years, we have witnessed a proliferation of various tools that can be used to render work in a language classroom much more interesting. Also, the new generation of pupils is growing up with new technologies, and this fact is changing their expectations and demands on education. Filmmaking allows the role of the student to shift from reflective viewer to knowledgeable content producer. We will try to reflect on the potential advantages of such activities, and determine why they are considered stimulating and effective by language learners at different levels of language proficiency.

MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS, MARTA SZYMAŃSKA

JES-PL Method – Teaching Language of Children with Migrant Background

Increasing immigration has significant implications for Polish schools. Current policy places migrant students in mainstream classes or in separate classes for newly-arrived students. This situation can create important challenges for teachers. JES-PL Method is original method created for the purpose of teaching language of schooling (academic language) students with lack or low level of polish language proficiency working in regular classes with Polish native speakers. The JES-PL Method has been used to create the original materials for children from 1-3 grade “W polskiej szkole” [In Polish School]. They are available online in open access.

PIOTR ROMANOWSKI

On Translanguaging and its Significance in Bi-/Multilingual Education

The history of translanguaging is firmly grounded in the field of bilingual education. The term itself was first coined in Welsh as *trawsieithu* by bilingual education researcher Cen Williams, who observed Welsh-English bilingual secondary school learners' language practices (1996). Hence, Baker (2006) also affirms that the notion refers to a communicative function of receiving input in one language and providing output in another. The aim of the article is to depict how translanguaging pedagogy works in an international school in Poland where students engage in multiple discursive practices in which they try to make sense of their multilingual worlds.

MICHALINA RITTNER

On the Difficulties Related to the Acquisition of Specialist Vocabulary by Foreigners

The article presents the different types of language difficulties (such as reading comprehension, problems with learning borrowings, interference errors) that arise when teaching specialist vocabulary to advanced and intermediate learners. These difficulties are illustrated by examples of architectural vocabulary and vocabulary from the history of art which are courses obligatory for foreigners as a part of an annual course preparing students to study in Poland. A description of the difficulties is accompanied by a short attempt to identify teaching methods/techniques useful for overcoming them.

AGNIESZKA RYPEL

Not Only Spelling: Problems of Written Language Guidance in Teaching Children with Migration Experience

The aim of the article is to provide an answer to the question whether it is possible to find common points that will enable the usage of the same or similar methods of teaching writing in Polish language classes, with reference to both native speakers and those for whom Polish is a foreign or inherited language. According to preliminary comparative studies, students regardless of their ethnic origin, adopt the same text-writing strategies, which should be taken into consideration when designing the new didactic approach. These strategies indicate the impact of the same global trends that are the consequence of the dominance of image culture and new literacy.

MAGDALENA SOWA

Methodological and Linguistic Challenges of Data Collecting for LSP Courses

The aim of the article is to discuss selected issues related to data collecting for Language for Special Purposes courses. This key stage of course design is understandable and clear to most LSP teachers. However, its practical implementation can cause certain doubts or questions. The paper attempts to analyse such problematic aspects of data collecting and its didactic exploitation, like unavailability of data, the context, time and space in data registration and data typologies.

KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ

Faces of Change in the Work and Development of Foreign Language Teachers

In light of the education system reform and the new core curriculum introduction, it is worth taking a closer look at the phenomenon of change in its psychological dimension and think about the meaning of this change for the work and development of foreign language teachers. The reflection proposed in the article concerns two types of changes: a top-down change (a change from outside) and a change initiated by a teacher aimed at professional self-development (a change from within), and connections between these two. The article refers to the results of a research and presents examples of reflective techniques that can help teachers to develop their own style of functioning and development in a situation of change.

MAGDALENA ŚLAWSKA

FLT in a Mixed-Ability Classes

One of the biggest challenges for an ESL teacher is to work with mixed-ability groups. Although widely discussed, the subject seems to be neglected by the authorities. The article explains origins of mixed-ability classes in Polish schools, depicts problems it may cause to students, teachers and the school itself. It also offers advice on how to deal with students in such groups. The reader will learn how to create a cooperation strategy, how to take advantage of peer tutoring, how to adapt materials, what pace of work is proper and how to motivate students.

DOROTA TOMCZUK

Development of Audio-Visual Competences in Language and Cultural Education of Foreigners

Teaching Polish (and foreign languages, for that matter) to foreigners should now be intercultural, work as a platform of communication about language and culture and shape specific attitudes and skills. The article focuses on the development of audio-visual competences of foreign students by using Polish films in the teaching process of their language and cultural studies. Film may work as a successful educational tool that modernizes the teaching process, at the same time preparing young people for critical media reception in the reality of the 21. century.

ELŻBIETA ZAWADOWSKA-KITTEL

Global Scale of English

The aim of the article is to present the Global Scale of English (GSE) as a granular scale measuring English language proficiency designed to motivate learners by accurately demonstrating step-by-step progress. The Global Scale of English extends the Common European Framework of Reference (CEFR) and its learning objectives have been developed by Pearson English over the years in collaboration with teachers, testers, ELT authors and linguists from all over the world. In the paper GSE is compared to CEFR to show the differences between learning objectives and “can do” statements included in both systems. The author’s intention is to show educational potential of GSE that can be applied by teachers, testers and authors of tests.

