

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[języki: obce]

w szkole]

NR 1/2019

TEMAT NUMERU

Styl pracy
nauczycieli

KATARZYNA KODENIEC

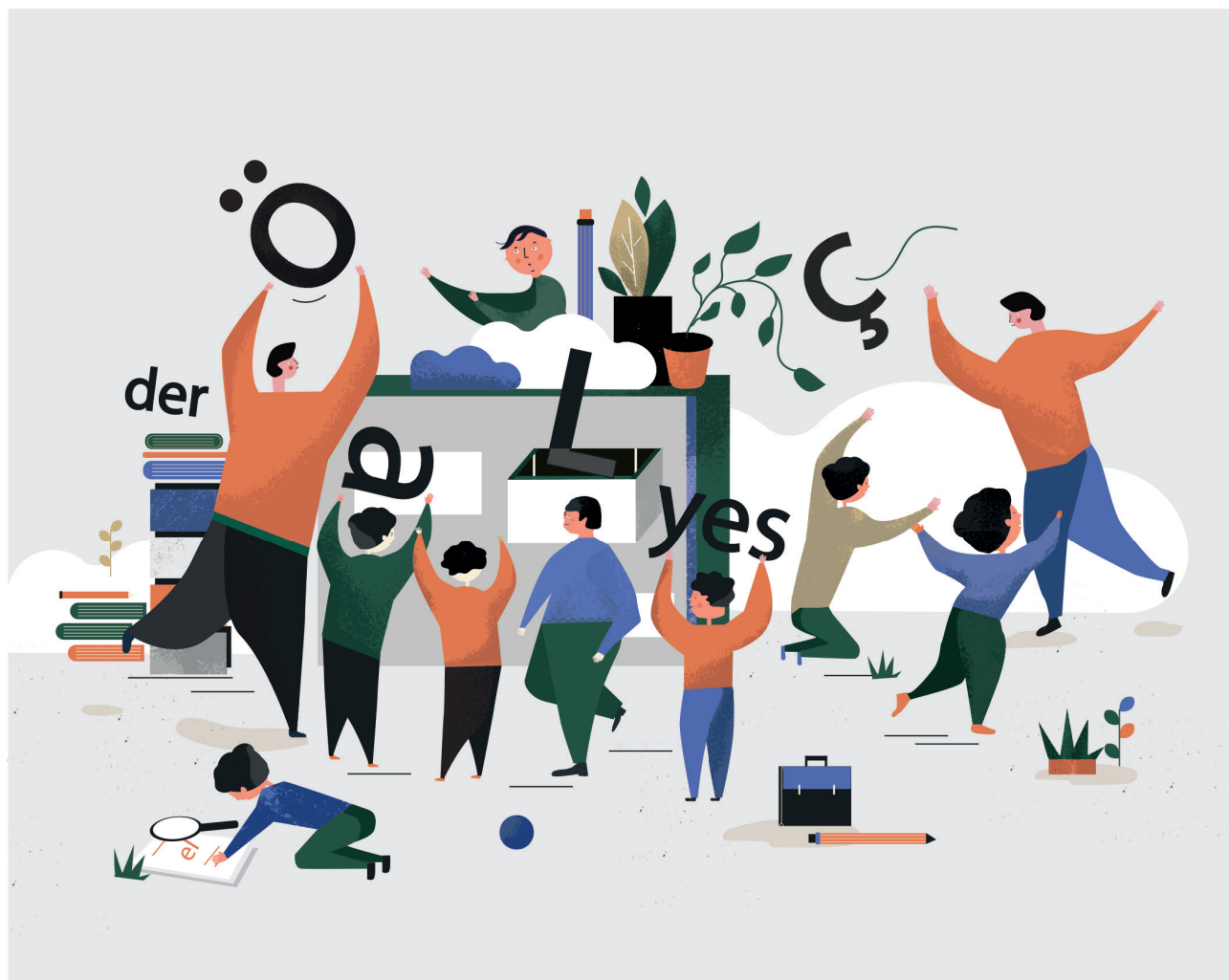
Przekład
jako forma
mediacji językowej

SŁAWOMIR STASIAK

Nienaturalna
dwujęzyczność
rodzinna

ANNA MIKULSKA

Czego potrzebuje
współczesna szkoła
wielokulturowa?



Gdyby zapytać nauczycieli, jak widzą swoją rolę wobec uczniów, odpowiedzi byłyby bardzo różne. Z kolei uczniowie, zwłaszcza ci, którzy zakończyli już edukację, pamiętają swoich nauczycieli o tyle, o ile styl ich pracy był albo szczególnie, albo wyjątkowo konsekwentny (co zresztą nie musi być sprzeczne). Uczenie języka obcego to nie tylko nauka w rozumieniu szkolnym – owszem, trzeba (się) nauczyć pewnych partii materiału, utrwalić je, ocenić, zrealizować program. Jednak chodzi także (a może przede wszystkim?) o wejście w świat Innych, poznanie go i zrozumienie. Język stanowi w tym procesie i narzędzie, i cel, a nauczyciel ma tu niebagatelną rolę do odegrania. Preferowane metody, podejście do ludzi, osobowość... Nie bez kozery mawia się przecież *le style c'est l'homme*.

W dziale Temat numeru tego wydania „Języków Obcych w Szkole” publikujemy artykuły dotyczące stylów pracy nauczycieli. Najwięcej miejsca nasi autorzy poświęcili stosowanej przez siebie metodzie projektowej. Podejście to jest obecne w polskiej edukacji językowej już od pewnego czasu, ale bywa pojmowane różnie, dlatego warto zapoznać się z przemyśleniami, których źródłem są doświadczenia piszących (M. Jurkowicz; M. Krawiec, K. Gendera i M. Frankowska; A. Parr-Modrzejewska i W. Szubko-Sitarek).

Pozytywne doświadczenie jest także podstawą artykułów podejmujących inne aspekty pracy nauczycieli języków obcych. Katarzyna Kodeniec przedstawia wartość tłumaczenia w nauce języka i udowadnia jego siłę w postaci konkursu translatorskiego (dla uczniów szkół podstawowych), którego wyniki okazały się zaskakująco dobre. Inni piszą o wykorzystywaniu kodowania w pracy z małymi uczniami (A. Raźniak), o rozmaitych technikach improwizacyjnych na lekcjach (R. Pine) i o pracy z wartościowym tekstem poetyckim w trakcie nauki języka (A. Lewińska i E. Rogowska-Cybulska).

Szczególną uwagę warto zwrócić na artykuł Sławomira Stasiaka, anglisty, który zdecydował się na specyficzne działania dwujęzyczne wobec swojego syna. Opis domowej nauki dziecka z zespołem Aspergera, bardzo zdolnego językowo, jest niebywale inspirujący nie tylko w sensie metodycznym, lecz także wychowawczym i poznawczym.

Przemiany społeczne na świecie, w tym liczne migracje, rodzą wyzwania edukacyjne. W polskich szkołach uczy się coraz więcej uczniów niemówiących po polsku tak jak Polacy. Jednym z rozwiązań podsuwanych przez prawo oświatowe jest tworzenie w takich sytuacjach oddziałów przygotowawczych. Doświadczenia nauczycieli z jednego z nich przedstawiła w swoim tekście Anna Mikulska. Poruszyła przy tym kwestie wielokulturowości i wielojęzyczności, zaprezentowane z innej perspektywy w opracowaniu austriackiej badaczki Julii Festman.

Na łamach „Języków Obcych w Szkole” pisano już, z różnych punktów widzenia, o pracy z mniej standardowymi grupami uczniów. Tak jest i w tym wydaniu: publikujemy ciekawe artykuły dotyczące stymulacji małych uczniów za pomocą tzw. sensozabaw (W. Król-Gierat), osobowości uczniów klas integracyjnych (K. Mariańczyk, B. Łubianka i S. Filipiak), pracy z seniorami (E. Chabros).

Nie brakuje w tym numerze JOwS perspektywy kulturowej czy ludycznej. Prócz wspomnianego już artykułu o lekturze tekstu poetyckiego na lekcji języka, polecamy teksty związane z filmem (A. Tambor, J. Zielińska) i wykorzystaniem gier (K. Gąsior).

Różnorodność spojrzeń na style i metody pracy oraz działania i cechy nauczycieli języków obcych zaprezentowana w numerze 1/2019 „Języków Obcych w Szkole” jest naprawdę spora. To zwykle skłania do refleksji. Życzymy Państwu zatem inspirującej i owocnej lektury, a oprócz tego – pięknej wiosny!

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Maluchnik
WSPÓLPRACA REDAKCYJNA	Tomasz Mrożek
KOREKTA	Jadwiga Marculewicz-Olaś, Anna Zalewska, Marcin Grabski
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
WWW.JOWS.PL	

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska	Zakład 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	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
DR HAB. Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
DR Clarinda Calma	Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie
DR Paweł Poszytek	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
DR Wojciech Sosnowski	Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW
Aleksandra Ratuszniak	Dyrektor XIII LO z Oddz. Dwujęz. w Łodzi
Danuta Szczęsa	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

STYL PRACY NAUCZYCIELI

Marcin Jurkowicz

Aspekty organizacyjne metody projektu edukacyjnego w szkole

Na przykładzie języka angielskiego **5**

Marek Krawiec, Kamila Gendera, Marcelina Frankowska

Metoda projektu i propozycja jej zastosowania w edukacji językowej w szkole podstawowej

11

Anna Parr-Modrzejewska, Weronika Szubko-Sitarek

CLIL4Children

Praktyczne wskazówki dla nauczycieli szkół podstawowych **17**

Katarzyna Kodeniec

Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej

23

Aleksandra Raźniak

Zakodowane opowiadania, czyli jak wykorzystywać kodowanie w metodzie narracyjnej

29

Robert Pine

Improvisational Techniques

Group 1 of 4 **35**

Aneta Lewińska, Ewa Rogowska-Cybulska

O lekturze wiersza *Ta sama płyta* Janusza St. Pasierba na lekcjach języka polskiego jako obcego

39

Sławomir Stasiak

Nienaturalna dwujęzyczność rodzinna

Studium przypadku chłopca ze spektrum autyzmu **43**

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Werona Król-Gierat

Zabawy stymulujące uczniów z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego na lekcji języka obcego **49**

Katarzyna Mariańczyk, Beata Łubianka, Sara Filipiak

Integracja na Piątkę?

O osobowości uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych **55**

WIELOKULTUROWOŚĆ

Anna Mikulska

Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa?
Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego 61

Julia Festman

Mehrsprachigkeit im Schulkontext – Was sagt die Forschung?
Wielojęzyczność w kontekście szkolnym – przegląd badań 67

UCZENIE SENIORÓW

Eliza Chabros

Senior w grupie nierówieśniczej
Jak go wspierać i motywować 75

NOWE TECHNOLOGIE

Justyna Hryniewicz

Interaktywny program edukacyjny KIKUS digital do nauki języków dla najmłodszych
Propozycja zastosowania 81

BADANIA I ANALIZY

Izabela Wieczorek

Strategie konwersacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie progowym 87

PROJEKT

Joanna Pitura, Aleksandra Kotulska

Pomysł na zastępstwo, czyli o projekcie „Rescue Teachers” 95

Anna Szapert, Paulina Czapska

Uczenie, które odbywa się między słowami 99

JĘZYK I FILM

Agnieszka Tambor

Budowanie kompetencji językowej z zakresu słownictwa filmowego 103

Joanna Zielińska

You must see this film!
Scenariusz 109

SCENARIUSZ

Klaudia Gąsior

Throw the dice and tell a story!
Scenariusze i karty pracy 111

Michał Pawłowicz

Jak skutecznie wprowadzić czas teraźniejszy trybu łączącego na zajęciach z języka hiszpańskiego 127

ABSTRACTS

131

Aspekty organizacyjne metody projektu edukacyjnego w szkole

Na przykładzie języka angielskiego

MARCIN JURKOWICZ

Realizacja projektu edukacyjnego na lekcjach języka obcego rozwija nie tylko kompetencje językowe uczniów, lecz także umiejętności komunikacji i pracy w grupie. Praca tą metodą to ogromne wyzwanie dla nauczyciela i uczniów, ponieważ nauczyciel musi dać swoim wychowankom o wiele więcej swobody niż podczas tradycyjnych lekcji, oni natomiast muszą tę swobodę twórczo wykorzystać. Działania projektowe są także okazją do zwiększenia motywacji uczniów do pracy nad ich mocnymi i słabymi stronami w nauce języka obcego.

Metoda projektu edukacyjnego jest bardzo efektywnym sposobem nauczania języka obcego, a także nauczania w ogóle. Jest to jedna z tzw. metod aktywnych (Dzierzgowska 2004: 9–20), w których kładzie się nacisk na samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów. Ponadto poprawnie wykonany na lekcjach języka projekt edukacyjny rozwija u uczniów nie tylko umiejętności językowe, lecz także te praktyczne oraz związane ze sferą wychowawczą. Spośród takich umiejętności można wymienić np. umiejętność pracy w grupie i komunikowania się, co odnosi się nie tyle do mówienia w języku obcym, ile do ogólnej umiejętności „dogadywania się” z innymi osobami, podziału pracy, wspólnego pokonywania trudności itp. Inne cenne umiejętności to na przykład organizacja pracy własnej, wykorzystywanie wielu źródeł informacji oraz łączenie informacji pochodzących z różnych źródeł, a także umiejętność oceny własnej pracy. Metoda projektu edukacyjnego jest więc godna polecenia w szkole w ogóle, nie tylko na lekcjach języka obcego.

Jednak z koleżeńskich obserwacji lekcji języka angielskiego, w czasie których ta metoda była stosowana, oraz z rozmów z uczniami i nauczycielami wynika, że nie zawsze wiemy, jak należy tę metodę stosować. Często myślimy o niej jedynie jako o przyjemnej odmianie pozwalającej na „oderwanie się” od monotonii codziennych lekcji. Niejednokrotnie sprowadza się ona tylko do podzielenia klasy na grupy, przydzielenia każdej grupie tematu, ewentualnie pozwolenia uczniom na jego wybór, i przekazania ogólnych instrukcji, aby przynieść na następną lekcję arkusze papieru i inne potrzebne materiały, gdyż „będzie praca w grupach i projekt edukacyjny”. Następnie, kiedy praca jest zakończona, uczniowie otrzymują oceny, zwykle na podstawie tego, jak wygląda ich gotowy produkt – najczęściej plakat – oraz liczby błędów w opisach na tym plakacie. Wydaje się zatem, że mimo dość bogatej literatury opisującej tę metodę zasadne jest przypomnienie, na czym realizacja projektu edukacyjnego powinna polegać. Celem niniejszego artykułu jest omówienie właściwego sposobu stosowania metody projektu edukacyjnego na lekcjach języka obcego, tak aby praca i nauka uczniów była efektywna i realizowała postawione na początku cele kształcenia: praktyczne, wychowawcze i poznawcze.

Rozpoczęcie projektu

Projekt edukacyjny jest przede wszystkim metodą aktywną, co nakłada na nauczyciela obowiązek dania uczniom o wiele większej swobody działania, niż dzieje się to zazwyczaj podczas tradycyjnych lekcji. Jak trafnie ujął to Szymański, nauczyciel powinien „usunąć się w cień” (2000: 64). Powinien naturalnie nadal sprawować pieczę na uczniami, ale w sposób subtelny i dyskretny, tak aby na pierwszy plan wysunęła się aktywność i pomysłowość uczniów.

Wybór tematu

Duża swoboda działania uczniów oznacza większą ich aktywność już w trakcie wyboru tematu projektu. Nie chodzi tu jednak o zupełną dowolność w tym zakresie, bo mogłoby to doprowadzić do podjęcia tematów kontrowersyjnych, a pewne ograniczenia stawiane są przecież przez programy nauczania czy wymagania egzaminacyjne. Jak pisze Królikowski, „projekt powinien uwzględniać sugestie wynikające z programu szkoły i szkolnego programu nauczania danego przedmiotu (przedmiotów), którego jest częścią” (Królikowski 2001: 13).

Uwzględniając możliwości i zainteresowania uczniów, dobrze jest zasugerować jedynie ogólną problematykę projektu i zachęcić uczniów do formułowania różnych tematów związanych z tym zagadnieniem, pamiętając jednak o wspomnianych ograniczeniach. Przykładowo, w czasie przygotowań w moim gimnazjum do realizacji projektu edukacyjnego w języku angielskim związanego z historią krajów UE moja klasa użyła metody burzy mózgów, proponując tematy, które mogłyby być podjęte. Zostały one zapisane na dużych arkuszach papieru i powieszono na ścianach naszej klasy. Następnie uczniowie omówili wspólnie ze mną każdą z propozycji, zastanawiając się nad zaletami i wadami własnych pomysłów i zapisując je za pomocą plusów i minusów na arkuszach. Na przykład braliśmy pod uwagę takie czynniki, jak ograniczony czas trwania projektu, dostępność źródeł lub ostateczna forma projektu. W związku z tym nie każdy temat zaproponowany przez uczniów był równie trafny i dobry do realizacji. Przy moim wsparciu oraz sugestiach to uczniowie wybrali tematy projektu dla swoich grup. Przykładowe tematy, które zostały ostatecznie zrealizowane w tym projekcie, to *The Castles of Medieval Poland, 1066 – Battle of Hastings* czy *King Władysław II Jagiełło*. Ponieważ była to klasa składająca się z uczniów zaawansowanych językowo, dyskusja na temat wyboru tematów odbyła się w języku angielskim.

Innym sposobem poszukiwania tematów może być także zaproponowanie uczniom ich wyboru spośród wielu. W czasie realizacji projektu związanego z ochroną

środowiska *Environment in Our Lives* w jednej z klas gimnazjalnych, w których uczyłem, każdej grupie zasugerowałem trzy różne tematy. Po dyskusji to uczniowie dokonali wyboru tematu, który chcieli realizować w ramach tego projektu. Rozmowa odbyła się w dużym stopniu po angielsku. Jednak ponieważ nie była to klasa zaawansowana, niektórzy uczniowie musieli posiłkować się językiem polskim. Należy podkreślić, że tego rodzaju dyskusje w języku angielskim są doskonałą okazją do poznania lub powtórzenia słownictwa czy przećwiczenia funkcji językowych, na przykład wyrażania opinii, sugerowania, przekonywania itp.

Ustalenia organizacyjne

Następną istotną fazą realizacji projektu edukacyjnego jest ustalenie spraw organizacyjnych. Trzeba zastanowić się nad tym, co konkretnie zrobić, aby realizacja projektu zakończyła się sukcesem, jakie materiały zgromadzić, jaki ma być „produkt” powstały w efekcie realizacji projektu (plakat, film, przedstawienie szkolne i in.). Ponadto trzeba utworzyć grupy, podzielić się zadaniami i zaplanować czas realizacji projektu (Szymański 2000: 76). Według Potockiej i Nowak każda grupa powinna mieć lidera, który motywuje kolegów i stara się utrzymać porządek w czasie pracy, sekretarza, który czuwa nad przygotowaniem ostatecznego raportu, wykonawców, którzy zajmują się zbieraniem informacji i opracowywaniem ich, oraz korespondenta odpowiadającego za kontakt między grupą a nauczycielem (Potocka i Nowak 2002: 13–14). W tego typu ustaleniach i wyborach uczniowie powinni brać aktywny udział. W czasie realizacji projektu w moich klasach w grupach bardziej zaawansowanych językowo starałem się zawsze omawiać powyższe kwestie z uczniami po angielsku.

Warto w tym miejscu podkreślić, że metoda projektowa doskonale sprawdza się w przypadku uczniów z tzw. barierą językową, co jest o tyle istotne, iż problem ten pojawia się w klasie często (Mazurek 2018). Metoda ta pomaga przełamywać wszelkie bariery, tym bardziej że uczniowie pracują w mniejszych grupach, a nauczyciel występuje w innej niż zazwyczaj roli, tzn. dyskretnego obserwatora i koordynatora.

Ustalenia i decyzje dotyczące wyboru tematu i organizacji pracy powinny być sformalizowane i zapisane. Szymański sugeruje stworzenie „bardzo ogólnego szkicu projektu” (2000: 74), w którym uczniowie zwięźle opisują tematykę projektu, przybliżony czas jego realizacji, cel oraz ewentualnie inne przewidywalne działania, na przykład prezentację „produktu” końcowego. Z kolei Potocka i Nowak (2002: 25) proponują zawarcie z uczniami swoistego pisemnego kontraktu, w którym określa się

zobowiązania uczniów i nauczyciela: temat projektu, jego cel lub cele, czas realizacji, formę „produktu” końcowego, dokładne zadania do zrealizowania przez uczniów, źródła, z których czerpane będą informacje, ewentualne terminy konsultacji uczniów z nauczycielem, a także sposób oraz czas prezentacji „produktu” końcowego i kryteria oceny. Jak zauważają badaczki, taki pisemny kontrakt jest istotny zwłaszcza w przypadku dłuższych projektów (wykraczających poza ramy jednej lekcji). Dodają również, że przy pracy nad dłuższymi projektami dobrym rozwiązaniem jest pisanie przez uczniów krótkich raportów informujących o postępach w realizacji projektu i ewentualnych napotkanych trudnościach.

Z własnego doświadczenia wiem, że takie raporty są doskonałą okazją do ćwiczenia umiejętności pisania w języku angielskim. Pozwalają także na wykrycie usterek leksykalnych, gramatycznych lub stylistycznych, które następnie mogą być omawiane na lekcjach języka angielskiego. Często robiłem listę różnych błędów, które pojawiały się w takich sprawozdaniach w moich klasach, po czym na lekcjach języka angielskiego dzieliłem klasy na grupy, dawałem każdej z nich kilka takich zdań zawierających błędy i prosiłem o zastanowienie się nad nimi i propozycje poprawek.

Współpraca i umiejętność komunikowania się w grupie

Niezwykle istotne w działaniach projektowych są współpraca uczniów w grupach oraz umiejętność efektywnego komunikowania się. W przypadku projektów realizowanych na lekcjach języka angielskiego ta komunikacja wewnątrz grupy może, a w zasadzie powinna, odbywać się w języku angielskim, gdyż jednym z podstawowych celów metody projektowej jest rozwijanie słownictwa uczniów i niwelowanie barier w mówieniu w języku obcym. Jednak określenie „komunikowanie się” odnosi się tu przede wszystkim do umiejętności i chęci „dogadywania się” w grupie, dzielenia się obowiązkami, wspólnej pracy i wspólnego rozwiązywania problemów. Doświadczenie pokazuje, że zdarzają się klasy, w których zaangażowana w pracę jest tylko część uczniów, widać brak porozumienia w grupie, a czasem występują nawet poważne konflikty.

Zatem przed przystąpieniem do pracy nad projektem należy przedyskutować z uczniami kwestię wspólnej pracy w grupie oraz czynniki, które mogą taką współpracę utrudnić. Spośród wielu takich czynników można wyróżnić: nastawienie na rywalizację, narcyzm, konformizm,

zależność od autorytetu, lęk przed zmianami czy perfekcjonizm (Szymański 2000: 76–78). Przykładowo, jest wielce prawdopodobne, że uczeń nastawiony na rywalizację będzie dążył do uzyskania przewagi nad pozostałymi członkami swojej grupy poprzez zatajanie uzyskanych informacji dotyczących tematyki projektu i ewentualne dzielenie się nimi tylko wtedy, kiedy przyniesie mu to jakieś korzyści, co z oczywistych względów utrudni pracę grupy. Natomiast uczeń, który jest perfekcjonistą, może ukrywać przed innymi członkami grupy swoje wady. Na przykład, jeśli nie będzie czegoś wiedział, to uda, że wszystko jest zrozumiałe, co może doprowadzić choćby do niewłaściwego wykonania elementów projektu.

Jak zauważają Potocka i Nowak (2002: 13–19), nie należy zakładać z góry, że uczniowie wiedzą, jak pracować w grupie. Z moich doświadczeń szkolnych i uczelnianych wynika, że często bywają z tym problemy, a polscy uczniowie i studenci niejednokrotnie wolą pracować samodzielnie, bo nie potrafią odnaleźć się w grupach. W związku z tym, jeśli wiemy, że praca zespołowa może sprawić naszym podopiecznym kłopoty, lub jeśli członkowie grup jeszcze dobrze się nie znają, musimy pamiętać o przeprowadzeniu ćwiczeń integracyjnych i postarać się przybliżyć sposób pracy w grupie. „Praca metodą projektów to zespołowa realizacja konkretnego celu. Należy uświadomić swoim uczniom, że tylko wspólne działanie, a czasem nawet rezygnacja z potrzeb indywidualnych może przynieść pożądaną efekt” (Potocka i Nowak 2002: 14–15). Często zwracałem na to uwagę swoim uczniom, wykonując z nimi przed realizacją naszych projektów różnego rodzaju specjalne ćwiczenia, na przykład pocięte kwadraty (Potocka i Nowak 2002: 15, 109–110), analiza *soft* (Brudnik, Moszyńska i Owczarska 2003: 16–20), bezludna wyspa (Brudnik, Moszyńska i Owczarska 2003: 31–32) czy krąg wewnętrzny (Brudnik, Moszyńska i Owczarska 2003: 108–111).

Dla przykładu, wykonując ćwiczenie analiza *soft*¹, nauczyciel definiuje problem, po czym zachęca uczniów do odpowiedzi na zestaw pytań – uczniowie najpierw samodzielnie zastanawiają się nad odpowiedziami, a następnie dyskutują w grupach. Pytania dotyczą czterech sfer związanych z problemem, czyli sfery satysfakcji, szans, błędów i zagrożeń, na przykład: „Co przebiega w sposób zadowalający?”, „Dlaczego to jest zadowalające?”, „Jakie są znane, a nie wykorzystane szanse?”, „Jakie szanse i możliwości widzisz dla siebie?”, „Co jest przyczyną częstych napięć, zawodów, konfliktów?”, „Co mi przeszkadza w panowaniu nad

1 Nazwa „soft” pochodzi z języka angielskiego – od pierwszych liter słów: *satisfactions, opportunities, faults, threats*, co można przetłumaczyć jako *satysfakcje, szanse, błędy, zagrożenia*.

sytuacją (przyczyny, ukryte powody)?”, „Jakie zachodzą niekorzystne zmiany, dlaczego tak się dzieje?”, „Jakie zagrożenia lub trudności widzisz u siebie?” itd. (Brudnik, Moszyńska i Owczarska 2003: 19). W fazie dyskusji grupowych uczniowie tworzą proste plakaty przedstawiające wyniki swoich refleksji i rozmów, które następnie przedstawiane są na forum klasowym i omawiane. Na końcu, ponownie w swoich grupach, na podstawie dyskusji, prezentacji i wymiany spostrzeżeń, uczniowie proponują konkretne rozwiązania omawianego problemu. Ćwiczenie to rozwija między innymi umiejętności współdziałania w grupie, negocjowania, rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji: samodzielnie oraz w grupie. Naturalnie, o ile jest to możliwe, w czasie wykonywania takich ćwiczeń warto używać języka angielskiego.

Ważnym elementem udanej pracy w grupie jest umiejętność „dawania i przyjmowania informacji zwrotnej” (Potocka i Nowak 2002: 15), co pozwala uniknąć wielu konfliktów oraz nieporozumień, jakie mogą pojawić się wśród członków grupy. W czasie realizacji projektów edukacyjnych w moich klasach lub zaraz po ich zakończeniu zawsze starałem się omówić kwestię współpracy, konfliktów i nieporozumień w grupach i zwrócić na nie uwagę uczniów. W naszych rozmowach opieraliśmy się na serii pytań. Naturalnie należy uzgodnić z naszymi uczniami, na jakie pytania chcieliby odpowiedzieć. Mogą to być na przykład: „Jak mi się z Tobą pracowało?”, „Co w Tobie lubię najbardziej?”, „Co mi w Twoim sposobie działania przeszkadza?” albo „Jak chciałbym z Tobą pracować?” (Potocka i Nowak 2002: 15). Trzeba również dać jasno do zrozumienia naszym podopiecznym, że celem takich pytań nie jest krytykowanie kolegów, koleżanek czy nauczyciela, lecz zwiększenie efektywności pracy w grupie. Jak piszą Potocka i Nowak, „informacja zwrotna jest procesem otwartym: nadawca mówi, odbiorca słucha; czy posłuży mu ona do zmiany zachowania – zależy od niego” (Potocka i Nowak 2002: 15).

Kiedy realizacja projektu się rozpocznie, powinniśmy aktywnie monitorować pracę uczniów w grupach, zwracając szczególną uwagę na to, czy nie pojawiają się konflikty, jak członkowie grup współpracują ze sobą, jakie relacje tworzą się wewnątrz grup, czy uczniowie nie potrzebują pomocy językowej itp. Jeśli projekt realizowany jest przez dłuższy czas, to istotny jest kontakt z liderem grupy projektowej oraz sekretarzem. Cennych informacji o postępach lub ich braku oraz o różnego rodzaju trudnościach, które mogą się pojawić, dostarczy lektura raportów i sprawozdań sporządzanych przez każdą grupę. Ponadto można także założyć grupę na FB i w ten sposób kontaktować się z zespołami, monitorując ich prace.

Natomiast w przypadku krótkich projektów edukacyjnych realizowanych w klasie np. w ciągu jednej godziny lekcyjnej lub dwóch, monitoring sprowadza się zazwyczaj do dyskretnej obserwacji grupy i jej pracy. Gdy pojawiają się konflikty lub inne trudności, należy oczywiście starać się je rozwiązać, rozmawiając o tym z grupą. Pamiętajmy, aby w takiej sytuacji pozwolić uczniom wypowiedzieć się swobodnie na temat tego, co przeszkadza im w sposobie, w jaki grupa funkcjonuje, lub w sprawie innych trudności, które się pojawiły. Powinniśmy również starać się omówić różne sposoby rozwiązania konfliktu, tak aby móc wziąć pod uwagę potrzeby i życzenia różnych członków grupy (Potocka i Nowak 2002: 17–18). Ponadto, po zakończonej pracy lub w trakcie dłuższych projektów dobrym pomysłem jest dokonanie okresowej oceny i samooceny pracy w grupie. Chociaż wskazane jest, aby takie rozmowy odbywały się po angielsku, nie zawsze będzie to możliwe w związku z dużym ładunkiem emocjonalnym, jaki może towarzyszyć takim dyskusjom.

Zakończenie projektu, prezentacja oraz ocena

Po zakończeniu realizacji projektu przychodzi czas na prezentację gotowego „produktu” oraz ocenę. Prezentacja jest ostatnim etapem realizacji projektu, a jej szczegóły powinny być określone już na początku, podczas tworzenia planu projektu. Dobrym rozwiązaniem jest wpisanie szczegółów dotyczących prezentacji do wspomnianego „szkicu projektu” lub „kontraktu”, który zawierany jest pomiędzy uczniami a nauczycielem w fazie planowania projektu.

Jeśli chodzi o ocenianie projektu, to, jak zauważa Szymański:

[w] metodzie projektów ważniejsze jest, a przynajmniej tak samo ważne, nie to co się robi, lecz jak się to coś wspólnie robi: czy uczniowie właściwie podchodzą do realizacji obranego projektu, czy potrafią ustalić sensowny harmonogram pracy i produktywnie wykorzystać pozostający do ich dyspozycji czas, czy umieją podzielić między siebie zadania, czy okazują zainteresowanie współpracą, jak wcielają w życie wspólnie podejmowane decyzje, czy radzą sobie z pojawiającymi się problemami i konfliktami. Tak więc to współpraca w obranym obszarze działania jest zasadniczym, a przynajmniej równorzędnym z produktem, przedmiotem oceny (2000: 79–80).

Szczegóły dotyczące oceniania powinny być również wpisane do „kontraktu”, tak aby od początku pracy uczniowie zdawali sobie sprawę, co będzie podlegało ocenie. Na przykład Potocka i Nowak (2002: 33–34) sugerują ocenę etapową, czyli po zrealizowaniu jednej trzeciej, dwóch trzecich i całości projektu. Jak zauważają autorki, systematyczne ocenianie zwiększa motywację naszych podopiecznych i czyni ich pracę bardziej efektywną, gdyż co jakiś czas dostają oni od nas informację zwrotną dotyczącą

tego, co robią dobrze, a co wymaga jeszcze pewnych modyfikacji i poprawy. Ważną rolę odgrywają tutaj także konsultacje z nauczycielem, które umożliwiają rozwiązanie pojawiających się trudności i ewentualną modyfikację kursu działania grupy. Ocenie podlegać będzie oczywiście końcowy produkt, co może oznaczać także ocenę poprawności językowej, ale również praca i współpraca uczniów w grupie w celu stworzenia końcowego produktu oraz jakość końcowej prezentacji. Ponieważ projekt edukacyjny jest metodą aktywną, wskazane jest włączenie do ogólnej oceny dokonywanej przez nauczyciela również samooceny uczniów.

Podsumowanie

Przedstawione cechy projektu edukacyjnego są uniwersalne i dotyczą w zasadzie realizacji projektów na każdej lekcji w szkole, nie tylko lekcji języków obcych, w tym języka angielskiego. Jednak lekcje języków obcych umożliwiają wzbogacenie pracy o elementy typowe dla tego typu zajęć, tzn. ćwiczenie sprawności językowych w języku obcym, poznawanie i utrwalanie słownictwa, funkcji językowych itp. Należy także zauważyć, że realizacja projektu edukacyjnego wiąże się w ogromnym stopniu z umiejętnościami i trudnościami, których natura nie jest związana bezpośrednio z nauką języków obcych, lecz raczej z ogólnymi problemami komunikacji międzyludzkiej, umiejętnością współpracy w grupie, planowaniem, wspólnym rozwiązywaniem problemów oraz możliwie bezkonfliktowym dążeniem do realizacji wspólnie obranego celu, które to czynniki powinny mieć wpływ na oceny wystawiane po zakończeniu projektów.

Posługując się metodą projektową podczas zajęć z języka obcego, korzyści odnosi również nauczyciel. Przede wszystkim jest to dla niego okazja, aby spojrzeć na swoich

podopiecznych z innej strony, wydobyć z nich umiejętności, których sami nie byli świadomi, a które mogą ułatwić naukę języka obcego. Jest to metoda, która umożliwia uczniom kontakt z naprawdę interesującą ich tematyką poprzez medium języka angielskiego, co jest dla nich o wiele bardziej interesujące niż często nieco skostniały i konwencjonalny format treści przekazywanych za pomocą podręcznika.

BIBLIOGRAFIA

- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (2003), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Dzierzgowska, I. (2004), *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Królikowski, J. (2001), *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Mazurek, M. (2018), *Jak pokonać barierę językową?* [online] <ec.europa.eu/epale/pl/blog/jak-pokonac-bariere-jezykowa> [dostęp: 31.07.2018].
- Potocka, B., Nowak, L. (2002), *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Szymański, M. (2000), *O metodzie projektów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

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 Wojskowej. Posiada certyfikat CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) i jest egzaminatorem STANAG.

Metoda projektu i propozycja jej zastosowania w edukacji językowej w szkole podstawowej

MAREK KRAWIEC
KAMILA GENDERA
MARCELINA FRANKOWSKA

Metoda projektu stanowi szczególnie ważne narzędzie dla nauczycieli prowadzących zajęcia językowe. Wykorzystywanie jej może się przyczynić między innymi do integrowania treści z różnych języków, a co za tym idzie – przygotować uczniów do lepszego i pełniejszego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Przedstawione omówienie znaczenia metody projektu w nauce języka zawiera informacje o charakterze czysto teoretycznym, a ponadto pokazuje praktyczne możliwości wykorzystania tej metody w szkole podstawowej wraz z efektami pracy.

Metoda projektu - ogólna charakterystyka

Dokonując charakterystyki projektów, warto przede wszystkim odnieść się do stwierdzeń Szymańskiego (2000: 66–67), który podkreśla, że metoda projektu „jest metodą kształcenia sprowadzającą się do tego, że zespół [...] osób uczących się [...] samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. Grupę realizującą jakiś projekt tworzyć może zarówno kilka osób, jak i wszyscy uczniowie danej klasy, czy nawet szkoły. Najlepiej jeśli *źródłem projektu jest świat życia codziennego*, a nie abstrakcyjna nauka”.

Projekty ze względu na swoją wielowymiarowość dają się sklasyfikować na podstawie różnorodnych kryteriów. Dla celów niniejszego opracowania autorzy zdecydowali się wybrać jedynie kilka z nich, a mianowicie te, które odnoszą się do propozycji projektu przedstawionego w dalszej części artykułu. Wśród szeregu kryteriów wskazanych w literaturze przedmiotu (zob. m.in. Krawiec 2015; Madzia 2004; Mikina, Zajac 2004) na szczególną uwagę zasługują:

- kryterium miejsca – pozwala wyróżnić projekty wykonywane w szkole i poza nią,
- kryterium długości trwania – według niego dzielimy projekty na przedsięwzięcia krótko- (np. trwające kilka godzin/dni) i długoterminowe (np. wymagające kilkutygodniowej lub kilkumiesięcznej realizacji),
- kryterium podziału pracy – pozwala na wyróżnienie projektów indywidualnych (wykonywanych przez pojedynczych uczniów) i zespołowych (wykonywanych przez kilkusobowe zespoły),
- kryterium formy pracy – tu dzielimy projekty na jednorodne (wykonywane przez uczniów w tym samym czasie i służące osiągnięciu tego samego celu) oraz zróżnicowane (prowadzące do osiągnięcia przez uczniów różnych celów),
- kryterium struktury – pozwala wyszczególnić projekty silnie ustrukturyzowane, częściowo ustrukturyzowane i słabo ustrukturyzowane (wyraźnie wyzwalają aktywność młodych ludzi i rozwijają ich samodzielność),

- kryterium zakresu materiału kształcenia – wedle niego rozróżniamy projekty przedmiotowe, modułowe i międzyprzedmiotowe (integrujące wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów szkolnych).

Praca projektowa, jak pokazują przykłady projektów przedstawionych między innymi na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” (zob. np. Czajka 2002; Szewczykiewicz 2003; Waszczuk 2003; Frosztęga 2011; Krawiec 2011; Więckowska 2011), wymaga zaangażowania z obu stron: nauczycieli i uczniów. Wszyscy oni muszą podjąć szereg kroków, żeby prawidłowo zaplanować, zorganizować i wykonać różnego rodzaju projekty prowadzone w szkole. Najważniejsze z tych kroków to: planowanie i przygotowywanie zadań, zbieranie, analizowanie oraz selekcjonowanie informacji i materiałów potrzebnych do wykonania projektu, prezentowanie wyników własnej pracy oraz dokonywanie oceny działań własnych i innych osób (Krawiec 2015: 446).

Na etapie organizacji tego typu przedsięwzięcia odpowiedzialność spoczywa głównie na nauczycielu, który dba o prawidłowe zaplanowanie i przygotowanie pracy swoich uczniów (Krawiec 2011: 37). Podejmując się organizacji projektu, nauczyciel powinien przede wszystkim odpowiedzieć sobie na kilka kluczowych pytań (Krawiec 2015: 446; zob. także Nowa Era 2018; Waszczuk 2003: 168–169):

- Kto? (Kto jest adresatem projektu?),
- Co? (Co jest głównym tematem projektu?),
- Dlaczego? (Dlaczego przedsięwzięcie jest organizowane?),
- Gdzie? (Gdzie projekt będzie realizowany?),
- Kiedy? (Kiedy odbędą się działania projektowe?),
- Jak? (Jak ostatecznie wykonać i ocenić projekt?).

Nauczyciel powinien także dobrze orientować się w tematyce poruszanej w projekcie, tworzyć odpowiednie warunki do pracy, nieustannie motywować swoich podopiecznych oraz towarzyszyć im w procesie poznawczym. Nie oznacza to, że ma kierować pracą uczniów, lecz ma służyć radą i pomocą w momencie, gdy tego potrzebują. W tego typu działaniu edukacyjnym nauczyciel nie podaje bowiem gotowych rozwiązań, lecz zachęca młodych ludzi do poszukiwania własnych. Zadaniem nauczyciela jest również stawianie takich celów, które mogą być realnie osiągnięte przez uczniów w trakcie wykonywania zadań projektowych. Uczniowie powinni też być poinformowani przez nauczyciela o tym, ile mają czasu na wykonanie projektu oraz w jaki sposób ich praca będzie oceniana (Madzia 2004: 50; Mikina, Zajac 2004: 57–59).

W pracy projektowej duża odpowiedzialność spoczywa jednak na uczniach, którzy z własnej inicjatywy określają temat i formę projektu oraz wypracowują sposoby rozwiązania poszczególnych problemów (Czajka 2002: 100; Karpeta-Peć 2011: 22; Madzia 2004: 50; Szewczykiewicz 2003: 165). Niejednokrotnie pracują oni w grupach, co daje im okazje do integrowania się ze swoimi kolegami i koleżankami z klasy/szkoły, dzielenia się z nimi pomysłami, doświadczeniami i informacjami, a także poszukiwania kompromisów w sytuacjach trudnych i konfliktowych (Urbańczyk 2002: 60). Grupa, aby sprawnie wykonywać swoją pracę, powinna na samym początku określić własne zasady działania. Ważne jest, aby uczniowie zaakceptowali tematykę projektu i trudy z nim związane. Powinni także zebrać informacje i materiały potrzebne do rozwiązania postawionych w projekcie problemów oraz dokonać ich selekcji i analizy (Krawiec 2015: 447). Istotny jest również wybór formy prezentacji, a następnie samo jej wykonanie. Na końcowym etapie nie należy zapominać o ewaluacji, czyli ocenie działań podejmowanych przez siebie i inne osoby, oraz o refleksji nad produktem końcowym (Czajka 2002: 100; Urbańczyk 2002: 60).

Mając na względzie omówione cechy pracy projektowej nauczycieli i uczniów, warto przedstawić rzeczywisty projekt polegający na użyciu języków angielskiego, niemieckiego i polskiego na zajęciach w szkole podstawowej oraz omówić efekty takiego przedsięwzięcia edukacyjnego.

Projekt językowy „Pokaż język!” (zintegrowane nauczanie języków angielskiego, niemieckiego i polskiego w szkole podstawowej)

Przedstawiony projekt stanowi propozycję dla wszystkich nauczycieli językowców, którzy zainteresowani są wdrażaniem metody projektu oraz integrowaniem wiedzy i umiejętności uczniów z różnych języków.

CELE PROJEKTU

W ramach obchodów Dnia Europejskiego nauczyciele języków angielskiego, niemieckiego i polskiego w Szkole Podstawowej w Goli (woj. wielkopolskie) wykorzystali wielowymiarowość metody projektu, integrując nauczanie językowe na pierwszym i drugim poziomie edukacyjnym.

Sformułowano następujące cele projektu:

- kształtowanie szacunku do języka jako narzędzia porozumiewania się między ludźmi i budowania relacji między nimi,
- rozwijanie wśród dzieci świadomości języka jako świadectwa kultury,
- pogłębianie znajomości nauczanych języków obcych i języka ojczystego oraz wskazywanie na ich

- podobieństwa i różnice na płaszczyźnie leksyki, semantyki, fleksji i składni,
- nauka poprzez zabawę – wzbogacanie słownictwa czynnego i biernego,
- kształtowanie aktywnych postaw poznawczych i podnoszenie motywacji do nauki języków obcych zgodnie z zasadą, że są one oknem na świat i zgodnie z teorią językowego obrazu świata – granice mojego świata są granicami mojego języka,
- kształtowanie postaw wychowawczych – wzmacnianie interakcji społecznych oraz wyzwalanie kreatywności i ekspresji twórczej.

CHARAKTERYSTYKA PROJEKTU (WEDŁUG KATEGORII WYMIENIONYCH W CZĘŚCI TEORETYCZNEJ)

Projekt realizowany na terenie szkoły, krótkoterminowy, zespołowy, zróżnicowany co do form pracy, częściowo ustrukturyzowany, międzyprzedmiotowy.

ODBIORCY PROJEKTU

Odbiorcami projektu były dwie grupy uczniów wymienionej szkoły podstawowej – dwudziestoosobowa grupa uczniów z pierwszego etapu edukacyjnego (klasy II i III) oraz grupa trzydziścioro uczniów klas IV, V i VI.

REALIZACJA PROJEKTU

Zaproponowany przez nauczycieli językowców projekt, który w przeważającej części odnosił się do utworów literatury anglo-, niemiecko- i polskojęzycznej, był realizowany w placówce przez tydzień w kwietniu 2016 r. Miał on formę zajęć pozalekcyjnych, biwaku (piątek - sobota), wystaw, a także spotkania i apelu w ramach zajęć obowiązkowych (spotkanie z podróżnikiem oraz prezentowanie środowisku szkolnemu efektów pracy grup wykonujących projekt). Zwieńczeniem projektu był Dzień Europejski zorganizowany w szkole.

W pierwszym etapie pracy nad projektem nauczyciele (polonista oraz nauczyciel języka niemieckiego i angielskiego) opracowali szczegółowy harmonogram zadań. Ustalili wykaz lektur do wykorzystania w projekcie oraz wyznaczyli liderów grup, którzy mieli wchodzić w role postaci literackich podczas realizacji zadań. Przewodnikami dzieci po świecie literatury niemieckiej byli król Drozdobrody i królowna Śnieżka z baśni braci Grimm, literaturę angielską przybliżyły dzieciom Ania Shirley (*Ania z Zielonego Wzgórza*), Mary Lennox (*Tajemniczy ogród*) i Willy Wonka (*Charlie i Fabryka czekolady*), a po literaturze polskiej oprowadzał dzieci profesor Ambroży Kleks (*Akademia pana Kleksa*). Wśród zadań wykonywanych w ramach projektu były:

- *Trzymaj język za zębami...* – biwak językowy z podchodami literackimi w przyszkolnym parku (polonista opracował zadania lekturowe w języku polskim, natomiast anglista/germanista przetłumaczył część zadań na angielski i niemiecki. Integralną częścią podchodów były zabawy i gry w trzech językach przygotowane przez nauczycieli. Uczniowie podążali szlakiem przygotowanym przez nauczycieli i liderów grup uczniowskich, realizując poszczególne zadania, które w formie pisanej ukryte były na kolejnych etapach wędrówki. Liderzy grup koordynowali zadania w kostiumach wymienionych postaci literackich, pozostali uczestnicy zabawy przebrani byli za uczniów Akademii Pana Kleksa).
- *Sleeve face – ubierz się w książkę* – nauczyciele zaproponowali uczniom dzieła literatury polskiej, angielskiej i niemieckiej. Kryterium doboru była atrakcyjność okładki, którą uczniowie pod kierunkiem nauczycieli wykorzystywali jako element inspirujący do stworzenia fotografii. Podczas pleneru fotograficznego uczniowie pracowali w zespołach. Jednym z zadań było tłumaczenie i rozpoznawanie tytułów z kanonu literatury dziecięcej. Na podstawie zajęć warsztatowych przygotowana została szkolna wystawa fotografii.
- *Zasięgnąć języka* – pod kierunkiem nauczycieli jedna z grup projektowych przygotowała listę dzieł literatury angielskiej i niemieckiej dla dzieci, a na podstawie tego zestawienia i przyniesionych egzemplarzy książek zorganizowana została wystawa literacka.
- *Mam coś na języku* – maraton czytania w językach polskim, angielskim i niemieckim, z zachowaniem zasad prawidłowej wymowy i dykcji oraz z odpowiednim zaaranżowaniem przez uczniów przestrzeni do czytania wybranych tekstów.
- *Pociągnij nas za język* – przygotowanie wystroju sal lekcyjnych nawiązujących do utworów literackich z angielskiego, niemieckiego i polskiego kręgu kulturowego.
- *Wzięli ich na języki* – tworzenie folderów turystycznych z miejscami wartymi odwiedzenia w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii; redagowanie kilkudziesięciu tekstów w trzech językach.
- *Znajdźmy wspólny język* – spotkanie oraz rozmowa z anglojęzycznymi gośćmi z Rwandy i z polskim podróżnikiem.
- *Abc dobrego wychowania* – five o'clock z dżentelmenem i damą – odegranie przez grupy uczniów krótkich humorystycznych scenek pokazujących zasady dobrego wychowania w kulturze danego kraju.

Przed przystąpieniem do realizacji projektu zdiagnozowano uczniów pod względem sensorycznym oraz przyjęto zasadę *Nie rób tego za mnie, pokaż, jak to zrobić*. Aby podnieść efektywność nauczania metodą projektu, wykorzystano także kwestionariusze dotyczące stylów uczenia się. Za Geraldem Hütherem i Ulim Hauserem, autorami książki *Wszystkie dzieci są zdolne* (2014), uznano, że w każdym dziecku należy odkryć talent, a nauczanie języków po wieloaspektowym zdiagnozowaniu ucznia stwarza wiele możliwości wspierania i stymulowania jego wszechstronnego rozwoju.

Podczas realizacji projektu nauczyciele językowcy, inspirując się tzw. cyklem Kolba (1984) (teoria – praktyka – doświadczenie – refleksja), zachęcali uczniów do działania. Motywowali oni dzieci do stosowania przekazanej wiedzy teoretycznej tak, aby stała się ich doświadczeniem, z którego będą czerpać. W ten sposób celowo wykorzystywano model kompetencji i wiedzy, prowadząc uczniów w procesie nauczania do autorefleksji. Zintegrowane nauczanie językowe odbywało się poprzez angażowanie wielu zmysłów (poprzez działanie i uczenie się przez doświadczenie).

W celu podniesienia efektywności i stopnia zaangażowania uczniów wykorzystywano przekład intersemiotyczny (słowo – obraz, słowo – dźwięk). Uczniowie bardzo chętnie pracowali także metodą tzw. kapeluszy myślowych, czyli metody kreatywnego rozwiązywania problemów stworzonej przez Edwarda de Bono, a polegającej na doborze koloru kapelusza do danego stylu myślenia – metody, która niewątpliwie rozwija kompetencje emocjonalne i społeczne (Musioł 2003: 151–152).

Podczas realizacji projektu wdrażano elementy oceniania kształtującego służące podniesieniu motywacji uczniów. Wyznaczano uczniom tzw. nacobezu, dzięki czemu wiedzieli, dokąd zmierzają, a jasno sformułowane cele i kryteria oceny dawały im poczucie sensowności tego, czego się uczą, czyniąc ich współodpowiedzialnymi za zwiększanie swoich kompetencji w zakresie nauki języka ojczystego oraz języków obcych.

W zadaniach projektowych nauczyciele wykorzystywali aktywizujące metody pracy, które podnosiły efektywność działań i rozbudzały zainteresowania czytelnicze i językowe dzieci (np. metody dramy – wchodzenie w role, stop-klatka, gry dydaktyczne); stosowali także różnicowane technologie informacyjno-komunikacyjne. Dzięki tak wielorakim formom pracy uczniowie mieli okazję rozwijać swoje zdolności, w tym zdolność czytania ze zrozumieniem, rozumienia ze słuchu oraz redagowania tekstów, co niewątpliwie przyczyniło się do wielowymiarowego rozwoju młodych ludzi.

EVALUACJA PROJEKTU

Ewaluacji całego przedsięwzięcia edukacyjnego dokonano na podstawie ankiety zaadresowanej do uczestników projektu oraz ich rodziców. Wszyscy ankietowani wskazywali na atrakcyjność prowadzonych zajęć językowych, a rodzice podkreślali duże zaangażowanie dzieci w pracę projektową oraz wzrost ich motywacji do nauki języków obcych. Dorośli zwracali także uwagę na zwiększenie poczucia wartości i wiary ich pociech we własne możliwości i w zdolności językowo-intelektualne. Z odpowiedzi podanych przez ankietowanych wynika, że projekt miał duże walory poznawcze i wychowawcze. Doprowadził on bowiem do rozwoju:

- kompetencji językowych – w tym poszerzenia zasobu słownictwa, wzmocnienia umiejętności komunikacyjnych oraz zwiększenia poziomu poprawności i kultury języka uczniów,
- kompetencji społecznych – przejawiających się zdolnościami wchodzenia młodych ludzi w interakcje z innymi osobami oraz współdziałania z nimi, czego efektem jest na przykład zintegrowanie środowiska szkolnego,
- kompetencji interkulturowych – umiejętności dokonywania stosownych porównań między kręgami kulturowymi (np. w zakresie literatury) oraz wskazywania różnic i podobieństw pomiędzy nimi,
- wiedzy międzyprzedmiotowej – opartej na łączeniu treści różnych przedmiotów szkolnych i dającej podstawy do zintegrowanego odbioru świata przez młodych ludzi oraz lepszego ich funkcjonowania w nim.

Podsumowanie

Metoda projektu, co pokazuje przedstawiony w tym artykule zintegrowany projekt językowy *Pokaż język!*, jest istotnym i wartościowym ogniwem w procesie kształcenia. Metoda ta, będąc przykładem indywidualnego stylu pracy nauczycieli, wpływa pozytywnie na uczniów, którzy dzięki niej zwiększają swoją motywację do nauki, pełniej angażują się w działania edukacyjne, rozwijają wiedzę językowo-kulturową, a także zdobywają doświadczenie w pracy zespołowej, podnosząc w ten sposób swoje kompetencje społeczne. Metoda projektowa jest także ważnym narzędziem kształcenia międzyprzedmiotowego, które pozwala młodym ludziom łączyć wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin życia oraz przygotować ich do skutecznego działania we współczesnym świecie i podejmowania różnego rodzaju wyzwań. Wynika z tego, że metoda projektu jest doskonałą odpowiedzią na postulaty dzisiejszej glottodydaktyki oraz skutecznym elementem usprawniania procesu dydaktyczno-wychowawczego w polskich szkołach.

BIBLIOGRAFIA

- Czajka, M. (2002), *Projekt tematyczny: Weihnachten steht vor der Tür – Weihnachtsfeier in der Schule*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 99–102.
- Frosztęga, R. (2011), *Wykorzystanie projektu edukacyjnego na zajęciach z języka niemieckiego w gimnazjum*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 43–45.
- Hüther, G., Hauser, U. (2014), *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Słupsk: Dobra Literatura.
- Karpeta-Peć, B. (2011), *Praca projektowa jako otwarta forma uczenia się i nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 22–28.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Krawiec, M. (2011), *Zajęcia metodą projektu w warunkach pozaszkolnych – wskazania dotyczące organizacji oraz efektów pracy uczniów i nauczycieli w projekcie „Agent”*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 34–38.
- Krawiec, M. (2015), *Project work and its relevance to modern approaches in foreign language education – on the example of selected projects for secondary school students*, „Orbis Linguarum”, nr 42, s. 441–462.
- Madzia, M. (2004), *Projekt na lekcjach języków obcych. Dydaktyczny i wychowawczy aspekt metody*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 49–51.
- Mikina, A., Zajac, B. (2004), *Jak wdrażać metodę projektów?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Musioł, M. (2003), *Wykorzystanie metod Edwarda de Bono w edukacji ogólnotechnicznej – doniesienie z badań*, „Chowanna”, nr 2, s. 149–160.
- Nowa Era, 2018, *Istota metody projektów*, [online] <projektzklasa.pl/o-metodzie-projektow/istota-metody-projektow.html> [dostęp: 20.12.2018].
- Szewczykiewicz, M. (2003), *Metoda projektu jako jedna z technik nauczania i sposób realizacji ścieżek edukacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 163–168.
- Szymański, M. (2000), *O metodzie projektów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Urbańczyk, M. (2002), *Zalety i wady metody projektu – jednej z aktywnych metod nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 59–60.
- Waszczuk, M. (2003), *Praca metodą projektu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 168–173.
- Więckowska, G. (2011), *Praca metodą projektów – projekty e-Twinning*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 46–54.

DR MAREK KRAWIEC Pracuje na Wydziale Nauk o Wychowaniu Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej. Autor artykułów z dziedziny glottodydaktyki oraz redaktor monografii dotyczących kształcenia językowego. Prowadzi badania w zakresie innowacyjnych rozwiązań glottodydaktycznych, w tym metody projektów oraz narzędzi, materiałów i działań sprzyjających integrowaniu treści różnych przedmiotów szkolnych na zajęciach językowych.

KAMILA GENDERA Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu, autorka scenariuszy zajęć projektowych. Nauczycielka w Szkole Podstawowej w Jaraczewie. Wykorzystuje metodę projektu w korelacji międzyprzedmiotowej.

MARCELINA FRANKOWSKA Absolwentka filologii germańskiej Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, obecnie studentka pedagogiki w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej. Nauczycielka w Szkole Podstawowej w Jaraczewie, a wcześniej w Szkole Podstawowej w Goli.

CLIL4Children

Praktyczne wskazówki dla nauczycieli szkół podstawowych

ANNA
PARR-MODRZEJEWSKA
WERONIKA
SZUBKO-SITAREK

Zawarte w artykule wnioski i zalecenia dotyczące nauczania z wykorzystaniem metody CLIL są owocem pracy międzynarodowego zespołu projektowego CLIL4Children¹. Celem jego działania była analiza obecnej sytuacji w szkołach podstawowych, ewaluacja dostępnych technik i zasobów oraz stworzenie narzędzi i programu szkoleń dla nauczycieli chcących wprowadzić elementy CLIL do swojej praktyki szkolnej.

Zjawisko globalizacji wymusza zmianę podejścia do edukacji językowej na takie, które ułatwi przygotowanie uczniów do funkcjonowania w nowej przestrzeni publicznej. Poza płynnym posługiwaniem się językiem ojczystym młodzież chce i potrzebuje komunikować się w językach obcych. CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*), czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, może pomóc dzieciom w osiągnięciu poziomu komunikacyjnego, nie obciążając dodatkowo ich szkolnego harmonogramu. Język obcy przestaje być bowiem traktowany przez uczniów jako kolejny przedmiot szkolny, a staje się niejako narzędziem, dzięki któremu mogą oni poznawać atrakcyjne dla nich treści dostępne tylko w tym języku. Jednocześnie przyswajany materiał przedmiotowy, poddany głębszej analizie, nabiera większej wagi i jest lepiej zapamiętywany. Obok oczywistych zalet CLIL istnieją także korzyści poznawcze dla uczniów: nauka myślenia i uczenia się w dodatkowym języku obcym oraz posługiwania się tym językiem w obrębie różnych tematów.

Mimo to nadal rzadko wykorzystuje się CLIL, szczególnie na poziomie szkół podstawowych. Pierwsze etapy edukacji formalnej stanowią idealne środowisko do zastosowania tej metody, ponieważ same opierają się na integracji treści przedmiotowych w ramach jednostek czasowych. Włączenie do tej praktyki szkolnej języka obcego wydaje się zupełnie naturalne. W starszych klasach również funkcjonują ścieżki międzyprzedmiotowe oraz realizowane w formie innowacji projekty integrujące treści dwóch lub większej liczby przedmiotów. Język obcy doskonale sprawdza się w parze z niemal każdym przedmiotem szkolnym. Aby jednak zacząć przygodę z CLIL, trzeba najpierw przyjrzeć się temu, co dokładnie jest integrowane, jakie są możliwe formy prowadzenia takiej integracji, jak współpracować w ramach zespołu nauczycielskiego, jakie teoretyczne modele nauczania wspomagają na co dzień pracę nauczyciela i jakie proste narzędzia pomogą w pracy z młodszymi uczniami.

Co dokładnie integrować?

CLIL jest ogólnie definiowany (Coyle 2005) jako podejście do nauczania, w którym zarówno treści przedmiotowe, jak i treści językowe nauczane są za pomocą dodatkowego języka. Można spojrzeć na CLIL na wiele sposobów: jako na metodologię, podejście pedagogiczne, podejście edukacyjne, innowacyjną praktykę w danym kontekście edukacyjnym lub jako jeden konkretny, międzyprzedmiotowy projekt edukacji dwujęzycznej o charakterze

1 O początkowej fazie projektu CLIL4Children można przeczytać w numerze 3/2016 „Języków Obcych w Szkole” – przyp. red.

integracyjnym. Zgodnie z definicją Coyle'a (2005) istnieją cztery podstawowe filary, na których opiera się stosowanie podejścia CLIL, wywodzące się z koncepcji znanej jako 4C: *Content, Communication, Cognition, Culture*, czyli: treść, komunikacja, umiejętności poznawcze i kultura.

TREŚĆ (PRZEKAZYWANA W JĘZYKU OBCYM)

Język obcy jest przyswajany dzięki treści tematycznej, która zachęca do aktywnej nauki przedmiotu. Skupienie się na nauce języka nie polega na poznawaniu struktur lub zasad gramatyki, ale na uczeniu się języka w rzeczywistym kontekście (np. język obcy wykorzystuje się jako narzędzie do rozwiązywania zadań). Treści przedmiotowe stanowią naturalny kontekst do wprowadzania słownictwa charakterystycznego dla danego obszaru wiedzy i podnoszą motywację uczniów do nauki języka.

KOMUNIKACJA

W zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym nacisk kładzie się na skuteczne nauczanie języka w celu jego natychmiastowego wykorzystania w komunikacji. Język jest używany jako medium do wykonywania zadań, rozwiązywania problemów, opracowywania projektów, a także do wyrażania pomysłów. Charakterystyczną cechą lekcji prowadzonych z wykorzystaniem metody CLIL jest nieustanne aktywizowanie nowego języka w interakcji. W odróżnieniu od lekcji języka obcego podczas zajęć CLIL zadania komunikacyjne nie są luźną dyskusją, ale dotyczą bezpośrednio treści przedmiotowych. Dzięki temu uczniowie wspólnie analizują temat, ćwicząc jednocześnie umiejętności komunikacyjne.

UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZE

Przyswajając treści przedmiotowe w języku obcym, uczniowie muszą poświęcić więcej czasu i uwagi ich dokładnej analizie. Język obcy (np. angielski) jest używany jako język, w którym uczeń myśli równoległe z językiem ojczystym. Charakterystyczne dla zajęć prowadzonych w formie CLIL jest częste przełączanie kodów językowych, co wpływa korzystnie na kształtowanie u uczniów przerzutności uwagi, kontroli poznawczej i elastyczności. Te niezbędne do efektywnej nauki umiejętności kształtowane są naturalnie i mimowolnie. Język obcy na lekcjach przedmiotowych znacząco wpływa na procesy myślowe i poszerza rozumienie pojęć z zakresu uczonych treści przedmiotowych.

KULTURA

Nieuniknionym elementem nauki języka obcego jest poznawanie innych kultur. Praca z wykorzystaniem metody CLIL pozwala na łączenie treści kulturowych na poziomie

kultury zarówno wysokiej, która dominuje w podręcznikach do nauki samego języka (Derenowski 2015), jak i popularnej, przybliżając uczniom realia życia codziennego w innych krajach.

Od czego zacząć?

Praca z zastosowaniem metody CLIL może być zorganizowana w klasie na różne sposoby, które określają rodzaj współpracy między nauczycielami, czas trwania i intensywność nauki. Modele te obejmują różne typy ekspozycji:

- **KRÓTKOTRWAŁE EKSPOZYCJE NA CLIL** (tzw. prysznic językowy; Mehisto i in. 2008), w których wybrane obszary przedmiotu są badane i rozwijane w języku obcym przez ok. 30 minut, maksymalnie do jednej godziny dziennie. Na przykład, jeśli tematem lekcji są pierwsze oznaki wiosny, to nauczyciel może przynieść do klasy pierwsze wiosenne kwiaty, gałązki z pąkami liści czy zdjęcia ptaków powracających z ciepłych krajów i po angielsku przedstawić je dzieciom. Uczniowie mogą następnie poznawać budowę morfologiczną kwiatu, analizować anatomię ptaka czy omawiać cykl życia rośliny, badając przyniesione przez nauczyciela okazy.
- **KRÓTKA SERIA ZINTEGROWANYCH LEKCJI** podejmujących tematy z zakresu jednego obszaru przedmiotowego lub kilku. Zazwyczaj wymaga to planowania w tandemie przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej/przedmiotu i nauczyciela języka obcego.
- **KURSY MODUŁOWE** trwające pół semestru, podczas których w języku obcym omawia się wybrane zagadnienia z poszczególnych przedmiotów.
- **KRÓTKIE, INTENSYWNE KURSY**, obejmujące co najmniej jeden dzień, aby umożliwić praktyczne korzystanie z języka. Wymagają współpracy obu nauczycieli podczas przygotowania i mogą być prowadzone zarówno przez nauczyciela języka angielskiego, jak i nauczyciela przedmiotu / edukacji wczesnoszkolnej.
- **DŁUGOTRWAŁE NAUCZANIE CLIL PRZEZ CZĘŚCIOWE ZANURZENIE** wymaga stałej i ścisłej współpracy między nauczycielami języka i przedmiotu. Polega na częściowym dostarczaniu treści przedmiotowych na lekcjach danego przedmiotu w języku obcym oraz przeznaczania części lekcji języka obcego na realizację treści danego przedmiotu. W takim układzie nauczyciel języka musi posiadać odpowiednią wiedzę i kompetencje w zakresie nauczanych treści przedmiotowych, a nauczyciel przedmiotu musi znać język obcy na odpowiednim poziomie.

Jak współpracować?

Metoda CLIL sprzyja indywidualnym sposobom i instytucjonalnym strategiom pracy nauczycieli. Muszą oni współpracować, aby pomóc uczniom zrozumieć powiązania między przedmiotami i dostrzec spójny charakter wiedzy. Stąd konieczne jest ustalenie warunków współpracy nauczycieli języka obcego i nauczycieli innych przedmiotów, którzy powinni:

- czerpać z podobieństw między językiem i poszczególnymi przedmiotami (w zakresie treści przedmiotowych, narzędzi pedagogicznych i procesów uczenia się) i pokazywać te relacje na różne sposoby;
- rozwijać współpracę, dążąc do osiągnięcia korzyści dla programu nauczania i rozwoju zawodowego;
- poszerzać wachlarz możliwości nauczania i uczenia się w obrębie poszczególnych przedmiotów / tematów / bloków tematycznych w ramach programów nauczania (np. przez tworzenie baz materiałów do nauczania przedmiotu dostępnych tylko w języku obcym);
- dyskutować i poświęcać czas na ocenę oraz refleksję nad sposobem nauczania oraz czerpać z pomysowości i innowacyjności innych nauczycieli w planowaniu programu nauczania;
- tworzyć wspólną wizję holistycznej edukacji wśród nauczycieli, dyrekcji i organów zarządzających poprzez regularne współdziałanie na wszystkich poziomach nauczania (Savage 2011: 42).

Modele nauczania CLIL

Metoda CLIL wymaga, aby niezbędna interdyscyplinarna wiedza i umiejętności były uczone w sposób, który wyposaży uczniów w narzędzie do samodzielnego ich doskonalenia. Istnieją różne podejścia i strategie wspomagające nauczanie w systemie CLIL w edukacji podstawowej. Wśród nich wymieniamy m.in. uczenie się holistyczne, konstruktywistyczne i doświadczalne oraz aktywne, eksperymentalne, technologiczne i kooperatywne procesy uczenia się, a także uczenie się poprzez odkrywanie wiedzy, dedukcję i uczenie się zadaniowe.

PODEJŚCIE HOLISTYCZNE

Holizm odnosi się do integrowania wszystkich obszarów i celów w procesie wspierania dziecka w jego społecznym, psychologicznym, fizycznym i kognitywnym rozwoju. Takie podejście na pierwszy plan wysuwa celowość procesu uczenia się (Carr 2003: 126).

PRZYKŁAD: Uczniowie poznają słownictwo niezbędne do zrozumienia prezentacji wideo dotyczącej sadzenia roślin, aby następnie samodzielnie wykonać zadanie na podstawie instrukcji.

PODEJŚCIE KONSTRUKTYWISTYCZNE

W myśl teorii konstruktywistycznej ludzie, aktywnie poznając rzeczywistość, w której funkcjonują, nabywają wiedzę poprzez interakcje z otoczeniem. Najważniejsze jest poszukiwanie, modyfikowanie, interpretowanie i sprawdzanie wiadomości przez uczącego się (Dewey 1963).

PRZYKŁAD: Uczniowie w grupach opisują zwierzęta (wygląd, występowanie, zachowania) na podstawie danych zdobytych przez poszczególnych członków grup w celu stworzenia tablicy informacyjnej.

UCZENIE PRZEZ DOŚWIADCZENIE

Zgodnie z tym podejściem wiedzę zdobywa się głównie przez praktykę, a zatem promowane jest autentyczne doświadczenie. Poziom autentyczności wzrasta, jeśli poznanie empiryczne przebiega z udziałem eksperta w danej dziedzinie (Kolb 1984).

PRZYKŁAD: Uczniowie poznają budowę rośliny, badając ją empirycznie.

PODEJŚCIE AKTYWIZUJĄCE

Podejście, według którego uczeń aktywnie wykorzystuje i odkrywa wiedzę „dla samego siebie” (również przy użyciu różnych mediów), samodzielnie rozwiązuje problemy i planuje własną pracę i naukę, w opozycji do uczenia się przez bierne słuchanie i czytanie (Bonwell i Eison 1991).

PRZYKŁAD: Uczniowie wspólnie planują projekt segregacji śmieci na terenie szkoły.

UCZENIE SIĘ PRZEZ EKSPERYMENT

Według tego modelu unika się podawania uczniom gotowych rozwiązań, lecz motywuje się ich do nauki i zdobywania wiedzy, umożliwiając im eksperymentowanie, tworzenie hipotez oraz ich sprawdzanie, a następnie wyciąganie wniosków (Bruner 1961).

PRZYKŁAD: Uczniowie obserwują fazy rozwoju fasoli i je rejestrują, aby stworzyć raport prezentujący przebieg eksperymentu oraz jego założenia i wnioski.

KONEKTYWIZM

Koncepcja jest odpowiedzią na współczesne wyzwania edukacyjne: selekcję informacji oraz wykorzystanie w uczeniu nowych technologii i mediów społecznościowych. Celem zastosowania modelu jest wykształcenie w uczniach umiejętności odszukiwania właściwych informacji w odpowiednich zasobach i dostrzegania związków między nimi oraz zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce (Simens 2005).

PRZYKŁAD: Uczniowie szukają w internecie informacji o dzikich zwierzętach i ich naturalnym

środowisku, dobierają odpowiednie zdjęcia i publikują je na klasowym blogu.

UCZENIE SIĘ WE WSPÓŁPRACY

Model, który zachęca uczniów do pracy w zespole (w parach, małych grupach, całą klasą, z inną klasą, całą szkołą, z kilkoma szkołami). Zadaniem nauczyciela jest monitorowanie, w jaki sposób dzieci działają i reagują w grupie, czy potrafią skutecznie się komunikować itp. (Olsen i Kegan 1992).

PRZYKŁAD: Uczniowie współpracują, tworząc wspólną książkę na temat lokalnie występujących zwierząt. Wymieniają się swoimi pracami z innymi klasami i/lub szkołami.

UCZENIE SIĘ PRZEZ ODKRYWANIE WIEDZY

Model oparty na zasadzie aktywnego odkrywania wiedzy w przeciwieństwie do jej biernego otrzymywania. Zastosowanie go pozwala uczniom samodzielnie zrozumieć pojęcia i zależności między nimi, zamiast opierać się na z góry założonych danych (Marzano 2011).

PRZYKŁAD: Uczniowie angażują się w projekt, w ramach którego zbierają informacje o miejscu ich zamieszkania, robią zdjęcia otoczenia, by następnie zebrane materiały wykorzystać w klasie.

METODA ZADANIOWA

[ANG. *TASK-BASED LEARNING* (TBL)]

Wszelkie działania podejmowane przez uczniów mają służyć wykonaniu konkretnego zadania. Techniki stosowane w ramach tej metody pomagają przygotować się do zadania oraz je zaplanować i zrealizować, a następnie przygotować poprzedzony analizą raport (Prabhu 1987).

PRZYKŁAD: Uczniowie wybierają przykłady dla określonych kategorii (urządzenie do gier, najlepszy youtuber, aplikacje na smartfon), zdobywają o nich informacje (np. w języku polskim) i w grupach przeprowadzają ankietę klasową, na podstawie której piszą raport (np. w języku obcym).

Jakie (proste) techniki pracy w CLIL zmotywują uczniów?

Podane zasady codziennej pracy, zaproponowane przez Annę Marię Pinter (2015), pomogą uczniom i nauczycielom jak najwięcej skorzystać z zajęć w formie zintegrowanej nauki przedmiotowo-językowej.

1. **Pokaż uczniom, dlaczego warto uczyć się języka obcego, i wspieraj ich motywację.** Ucz ich, jak wykorzystać wiedzę, a nie jedynie ją zdobywać.
2. **Wspieraj wiarę uczniów we własne możliwości**

i dumę z osiągnięć. Udowodnij im, że rozumieją prosty przekaz płynący z autentycznych materiałów (tekstu czytanego lub słuchanego).

3. **Angażuj uczniów w zadania z jasno określonym, nie tylko językowym, celem.** Zachęcaj ich do szukania rozwiązań podczas ćwiczeń odpowiadających rzeczywistości (np. zorganizuj sondę klasową, z której dzieci dowiedzą się, jakie mają zwierzęta domowe, czym je karmią i gdzie kupują im jedzenie).
4. **Wykorzystuj różne strategie uczenia się.** Używaj technik pamięciowych, takich jak powtarzanie krótkich wierszyków lub gry w skojarzenia (*My – for Mercury, Very – for Venus, Monkey – for Mars* itd.).
5. **Wykorzystuj autentyczne materiały** (np. historie, bajki, opowiadania). Wiele tradycyjnych tekstów kultury pomoże w uczeniu trudnych zagadnień przedmiotowych (np. *Jack and the Beanstalk*) nadaje się na lekcję o fazach rozwoju roślin).
6. **Używaj nowoczesnych technologii.** Zachęć uczniów do nagrywania się na dyktafon, np. w telefonie komórkowym lub tablecie, i w ten sposób uczyli się tworzyć dłuższe, specjalistyczne wypowiedzi w języku obcym.
7. **Daj uczniom wybór i wspieraj ich autonomię.** Pokaż uczniom, że nauka języka nie służy tylko celom egzaminacyjnym, ale stanowi klucz do rozwijania własnych zainteresowań w zakresie wiedzy przedmiotowej. Zachęcaj uczniów do wykonywania zadań ważnych dla nich osobiście, związanych z ich hobby, i dzielenia się swoimi wiadomościami z innymi.
8. **Bądź otwarty na opinie i poglądy uczniów.** Zachęcaj uczniów do wyrażania własnej opinii oraz dzielenia się swoimi zainteresowaniami i potrzebami (np. uczniowie mogą zaproponować tematy pewnych lekcji, a nawet którąś poprowadzić).
9. **Traktuj uczniów jak partnerów.** Zaproponuj, aby samodzielnie wyszukiwali informacje w tekstach i uzupełniali wykresy oraz tabele. Zebrane przez nich dane i informacje mogą posłużyć do wspólnej analizy w klasie.
10. **Zachęcaj do wykorzystywania zdobytej wcześniej wiedzy.** Uczniowie powinni wiedzieć, jak wykorzystywać posiadaną już wiedzę i konfrontować ją z nowo zdobywaną. Stymuluj do dzielenia się wiedzą z innymi, na poziomie zarówno przedmiotowym, jak i językowym (np. przed wprowadzeniem nowego tematu poproś uczniów o wymianę posiadanych już informacji w obu językach).
11. **Oceniaj postępy uczniów z perspektywy całego dnia pracy, a nie tylko wykonanie poszczególnych zadań.**

Według modelu CLIL ocenie podlega opanowanie przez uczniów zarówno treści przedmiotowych, jak i języka, w którym je przyswajają. Z uwagi na specyfikę technik i narzędzi pracy, warto rozważyć również ocenę innych umiejętności, np. współdziałania, prezentacji, innowacyjności, podejścia do tematu.

Gdzie szukać wsparcia?

Chociaż nauczanie z wykorzystaniem metody CLIL w szkole podstawowej jest niewątpliwie korzystne dla uczniów (co potwierdzają liczne badania, m.in.: Jäppinen 2005; de Graaff i in. 2007; Várkuti 2010), stanowi ono pewne wyzwanie organizacyjne i metodyczne. Obecnie dostępnych jest wiele materiałów wypracowanych przez międzynarodowe zespoły projektowe, które oferują nauczycielom gotowe techniki i narzędzia pracy CLIL. CLIL4Children to projekt, którego celem było zaoferowanie przyszłym i aktywnym zawodowo nauczycielom szkół podstawowych pełnego programu szkoleniowego poszerzającego ich wiedzę o zastosowaniu metody CLIL w integrowaniu treści w ramach nauczania języka angielskiego, matematyki, przyrody/biologii i geografii. W wyniku współpracy 10 instytucji partnerskich powstały: podręcznik oraz kurs online tworzenia własnych materiałów CLIL, wykorzystywania materiałów, technik i narzędzi CLIL do pracy w klasie szkolnej, baza bezpłatnych materiałów CLIL online oraz zestawy 15 gotowych scenariuszy lekcji wraz ze wszystkimi materiałami wizualnymi i kartami pracy. Scenariusze ułożone są w logiczne bloki tematyczne złożone z trzech lekcji każdy, w których pierwsza lekcja jest wprowadzająca, a ostatnia ma formę projektu. Każda lekcja jest zaplanowana na 90 min. i jest logicznie podzielona na dwie osobne (ale spójne) jednostki treściowe. Wszystkie lekcje zawierają elementy wizualne w postaci kart obrazkowych, nagrania wideo, karty pracy, prezentacje oraz szczegółowe wskazówki dla nauczyciela. Wszystkie materiały są dostępne nieodpłatnie na stronie projektu: www.clil4children.eu.

BIBLIOGRAFIA

- Bonwell, C., Eison, J. (1991), *Active Learning: Creating excitement in the classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J.S. (1961), *The act of discovery*, „Harvard Educational Review”, nr 31(1), s. 21–32.
- Carr, D. (2003), *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education*, London: Routledge Falmer.
- Coyle, D. (2005), *Planning Tools for Teachers*, Nottingham: University of Nottingham.
- Derenowski, M. (2015), *Teaching culture in the FL senior high school classroom. Coursebook evaluation and teachers' and learners' views*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dewey, J. (1963), *Experience and Education*, New York: Macmillan.
- de Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y., Westhoff, G. (2007), *An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, „The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 10, s. 603–624.
- Jäppinen, A.K. (2005), *Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland*, „Language and Education”, nr 19, s. 148–169.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marzano, R.J. (2011), *Art & Science of Teaching / The Perils and Promises of Discovery Learning*, „Educational Leadership”, nr 69(1).
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008), *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan Education.
- Olsen, R., Kagan, S. (1992), *About cooperative learning*, [w:] C. Kessler (red.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*, New York: Prentice Hall, s. 1–30.
- Pinter, A. (2015), *Researching young learners*, [w:] B. Paltridge, A. Phakiti (red.), *Research Methods in Applied Linguistics*, New York: Bloomsbury Publishing Plc, s. 339–455.
- Prabhu, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Savage, J. (2011), *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school*, Abingdon: Routledge.
- Siemens, G. (2005), *Connectivism: Learning as network-creation*, „ASTD Learning News”, nr 10(1).
- Várkuti, A. (2010), *Linguistic Benefits of the CLIL Approach*, „International CLIL Research Journal”, nr 1, s. 83–92.

DR ANNA PARR-MODRZEJEWSKA Adiunkt w Instytucie Anglistyki UŁ, trener dydaktyczny w wydawnictwie edukacyjnym i autorka materiałów do podręczników szkolnych. Jej zainteresowania naukowe obejmują: psycholingwistyczne aspekty dwujęzyczności w kontekście edukacji formalnej, nauczanie i uczenie się języka angielskiego jako elementu kształcenia zintegrowanego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, charakterystykę dyskursu klasowego i kształcenie nauczycieli języka obcego.

DR WERONIKA SZUBKO-SITAREK Starszy wykładowca w Instytucie Anglistyki UŁ, kierownik podyplomowych studiów kwalifikujących do nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej zainteresowania naukowe obejmują: psycholingwistyczne aspekty nauczania i uczenia się języków obcych, wielojęzyczność, a także zjawisko transferu w przyswajaniu języka. Zajmuje się również metodologią badawczą w glottodydaktyce, w tym zwłaszcza zagadnieniem refleksyjnego praktyka w działaniu.

Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej

KATARZYNA KODENIEC

W sytuacji niepewności co do poziomu trudności i charakteru zadań otwartych na egzaminie ósmoklasisty ważne jest podnoszenie świadomości dotyczącej mediacji językowej (w tym przekładu) zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród uczniów. Istotne jest również propagowanie działań upowszechniających rozumienie miejsca przekładu we współczesnej szkole. Jednym z takich działań było zorganizowanie konkursu translatorskiego w jednej z olsztyńskich szkół podstawowych – jako projektu, który może zachęcić uczniów do postrzegania umiejętności tłumaczenia jako wartościowej aktywności językowej, związanej tak z wymaganiami szkolnymi, jak i z codziennymi uwarunkowaniami zastosowania przekładu.

Nauczyciele języków obcych często słyszą od przełożonych, że nie powinni używać języka polskiego albo że ich uczniowie powinni zanurzyć się w języku, którego się uczą, a użycie języka ojczystego powinno być ograniczone. Oczekiwanie to dotyczy języka poleceń podczas lekcji, objaśniania zasad gramatycznych i przedstawiania słownictwa. Zamiast podawać ekwiwalenty z języka rodzimego (L1), zaleca się definiowanie nieznanym uczniom słów w języku obcym (L2). Zasady gramatyczne powinny być wyjaśniane na podstawie przykładowych zdań, a nie formułek w L1. Uczniowie również powinni używać tylko L2, starając się oderwać od języka rodzimego, aby zacząć myśleć po angielsku, niemiecku, francusku itd. Powszechne jest przekonanie, że w ten sposób proces nauki jest bardziej efektywny (teacher.pl/reducing-l1-in-the-english-classroom/). Taka sytuacja stanowi konsekwencję podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych. Metoda komunikacyjna jest współcześnie najczęściej stosowaną metodą nauczania, ponieważ uważa się, że odpowiada ona najlepiej potrzebom stawianym przed użytkownikami L2 w „prawdziwym życiu”. W opinii Michaela Swana, specjalisty w dziedzinie gramatyki języka angielskiego i metodologii jego nauczania, metoda ta w pewnym sensie zakłada, że uczeń „nie posiada” języka ojczystego, ponieważ wszelkie zasady L2 i umiejętności językowe nauczane są w oderwaniu od L1 (Swan 1982/2015: 25).

Jednak jeszcze dość niedawno, szczególnie w szkołach, w których nauczyciele nie mieli dostępu do szkoleń upowszechniających „nowoczesne metody nauczania”, w praktyce szkolnej dominowały na lekcjach języka obcego elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej, np. w formie list słów do „wykucia na pamięć” oraz zdań gramatycznych ilustrujących użycie różnych struktur gramatycznych. Mimo że poddawana krytyce, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nigdy na dobre nie zniknęła z rzeczywistości szkolnej.

W nauczaniu języków najważniejsza jest efektywność procesu nauczania i uczenia się: jeśli jakieś działanie jest skuteczne, należy je podejmować. Stąd często metody

stosowane przez nauczycieli nazywane są eklektycznymi, ponieważ łączą elementy różnych podejść. Nauczyciel diagnozuje sytuację, określa cele kursu (i cele poszczególnych lekcji), starając się pogodzić potrzeby uczniów i wymagania wynikające z podstawy programowej lub wytycznych przełożonych, i wówczas może dobrać metody i techniki, które pozwolą je osiągnąć.

Przekład w komunikacji i nauce języka

Aby tego dokonać, nauczyciel musi wiedzieć, z jakiego repertuaru skutecznych aktywności językowych może czerpać, budując swój warsztat metodologiczny. Ponieważ – wbrew powszechnym oczekiwaniom – w procesie akwizycji języka obcego uczniowie naturalnie czerpią z języka ojczystego, tłumaczenie między L1 i L2 (w obu kierunkach) musi zostać uznane za powszechne doświadczenie w procesie nauczania i uczenia się L2. Proces ten obciążony jest interferencjami z L1, ale wiele elementów L2 jest łatwiej przyswajalnych ze względu na to, że są podobne do L1. Uczący się L2 automatycznie zakładają, że jego gramatyka jest podobna do gramatyki L1. Dopiero w miarę nabywania wiedzy na temat L2 i umiejętności posługiwania się nim, są w stanie dostrzec różnice, co pomaga im skuteczniej się uczyć na kolejnych etapach zaawansowania (por. Swan 1982/2015: 25–26).

Wobec powyższego nie dziwi to, że myślenie o przekładzie i nauczaniu języka obcego przenika się. Odnosząc się do tematu sympozjum „Komunikacja – Przekład – Dydaktyka”, Elżbieta Tabakowska przeprowadziła analizę tych trzech haseł, tworzących w jej opinii oczywistą triadę. Odwołując się do definicji słownikowych, Tabakowska przywołuje dwa znaczenia komunikacji, szczególnie komunikacji językowej. Po pierwsze, jest to przekazywanie informacji, które według autorki odwołuje się do metafory pojemnika, w której informacja to przesyłka, a odbiorca wyjmuje przedmioty-idee z pojemników-słów (Tabakowska 2002: 23). Jednak dopiero w drugim znaczeniu, nawiązującym do porozumiewania się z innym użytkownikiem języka, definicja komunikacji nabiera realności, ponieważ znaczenie, czyli zawartość słów-pojemników, podlega negocjacji w danym kontekście wypowiedzi (Tabakowska 2002: 24). W procesie nauki języka obcego uwidacznia się z kolei metafora przewodnika, a komunikacja jest przekładem – w etymologicznym pierwotnym sensie łacińskiego *translatio* – przekładaniem z jednego „pojemnika” do innego:

Dydaktyka (języka) okazuje się nauczaniem komunikacji (w obu znaczeniach), a tym samym – nauczaniem przekładu i tłumaczenia. Jest to wniosek wciąż jeszcze nie oczywisty w kontekście współczesnej metodyki nauczania języków obcych, która wyrosła w opozycji do piętnowanej

przez audiolingwalizm lat sześćdziesiątych oraz zdyskredytowanej przez psychologów i językoznawców metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Tymczasem u podstaw propagowanego w dzisiejszej dydaktyce języka „podejścia kognitywnego” (*cognitive approach*) leży w gruncie rzeczy zmodyfikowana, wzbogacona o współczesną wiedzę, dawna teoria gramatyczno-tłumaczeniowa (Tabakowska 2002: 25).

Aby używać przekładu jako jednej z metod nauczania wpisującej się we współczesny model kognitywny, trzeba mieć świadomość tego, czym jest proces tłumaczenia. Zarówno intuicyjnie, jak i na podstawie różnego rodzaju wytycznych i tekstów akademickich (m.in. Tabakowskiej), należy jednoznacznie stwierdzić, że chodzi o komunikację. Truizmem jest zdanie, które nauczyciele często powtarzają uczniom: „Nie tłumaczymy słów”. Ważne jest, aby właśnie taką perspektywę przyjmując, ponieważ tłumaczeniu nie podlega język jako taki, ale tekst – nie zbiór jednostek języka, lecz sens tekstu (Lewicki 2016: 17–18). Tabakowska dodatkowo podkreśla wagę znajomości L1, świadomości tego, jaki obraz świata z jego użyciem jest kreowany:

[...] punkt wyjścia w nauczaniu języka i w nauczaniu tłumaczenia jest taki sam: analiza dyskursu. Musi to być jednak analiza nie tylko zdarzeń mownych zachodzących w języku docelowym (obcym), ale także – lub przede wszystkim – analiza zdarzeń mownych zachodzących w języku wyjściowym (rodzimym). Uzasadnienie jest proste: aby zrozumieć („wczuć się w”) cudzy sposób widzenia świata, trzeba sobie najpierw uświadomić własny. Ponieważ dopiero kontrast uświadamia istnienie zarówno podobieństw, jak i różnic (Tabakowska 2002: 27).

Jak widać, językoznawcza perspektywa Tabakowskiej potwierdza zdroworozsądkowe wnioski Swana, oparte na obserwacji procesu nauczania i uczenia się. Jednak aby obraz potencjału tłumaczenia w edukacji językowej był pełen, należy na nie spojrzeć z perspektywy dwóch dyscyplin: badań nad przekładem oraz glottodydaktyki.

Przekład i mediacja językowa

Perspektywa glottodydaktyczna jest niezbędna, ponieważ działania podejmowane przez nauczycieli języków obcych zdeterminowane są prawodawstwem oraz wytycznymi europejskimi i krajowymi. Jednym z najważniejszych dokumentów jest *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), czyli *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). W jego pierwszej wersji, z 1998 r., mediacja językowa wprowadzona została jako jeden z obszarów aktywności językowych, obok recepcji, produkcji i interakcji (rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c). Fakt, że mediacja językowa zyskała rozumienie szersze niż tylko w odniesieniu do przekładu pisemnego lub ustnego w sytuacjach profesjonalnych, zmienił postrzeganie tej aktywności w nauczaniu. Okazuje się bowiem, że od elementów metody

gramatyczno-przekładowej do mediacji językowej nie jest tak daleko. Fundamentem kształcenia umiejętności wchodzących w zakres mediacji językowej (pisemnej i ustnej) jest rozumienie przekładu jako komunikacji. Glottodydaktyczne rozumienie mediacji obejmuje nie tylko tłumaczenia tekstów (zarówno specjalistycznych, jak i literackich) z L1 na L2 lub odwrotnie, ale także ich parafrazę, podsumowywanie, wskazywanie esencji ich znaczenia. Mediacja polega zatem na odpowiedzi w formie tekstu na tekstowy bodziec, w której zarówno odpowiedź, jak i bodziec mogą być wyrażone w języku rodzimym lub docelowym (rm.coe.int/1680459f97). Swobodne przechodzenie między językami jest tu podstawą komunikacji.

Zaskakujące może wydać się to, że według jednego z najznamienitszych przedstawicieli badań nad przekładem, Romana Jakobsona, tłumaczenie można definiować w sposób bardzo zbliżony do powyższego. Pozwala to rozszerzyć perspektywę glottodydaktyczną o perspektywę *stricte* translatoryczną, gdy powołamy się na tę samą podstawę teoretyczną, a mianowicie komunikacyjny charakter przekładu. W badaniach nad przekładem za sprawą Jakobsona funkcjonują trzy pojęcia: przekład wewnątrzjęzykowy (lub przeredagowanie – *rewording*), przekład międzyjęzykowy (lub właściwy – *translation proper*) oraz przekład intersemiotyczny (lub transmutacja – *transmutation*) (Jakobson 2009: 44).

Ani pierwszy, ani trzeci rodzaj przekładu nie są powszechnie kojarzone z tym terminem. Tymczasem oba funkcjonują w codziennej komunikacji. Przekład intersemiotyczny to wyrażanie w formie pozajęzykowej znaków językowych, np. przez język migowy, system znaków drogowych, symbolikę kolorów, ikonki, piktogramy, a współcześnie nawet memy. Przekład wewnątrzjęzykowy to z kolei wszystko, co obejmuje mediacja językowa definiowana w ESOKJ, poza przekładem między L1 i L2. Dokonujemy go wszyscy w codziennych sytuacjach, komunikując się z użytkownikami języka ojczystego, poruszając się między różnymi rejestrami języka, jego dialektami, żargonami i slangami, a nawet idiolektami, gdy musimy dopytać, co ktoś miał na myśli, używając jakiegoś sformułowania. Odpowiedź na szkolne pytanie: „Co poeta miał na myśli?” to też swego rodzaju przeredagowanie, wyrażenie „własnymi słowami” znaczenia tekstu sformułowanego przez innego użytkownika. Uczniowie i nauczyciele na lekcjach języka

obcego również, być może nie w pełni świadomie, stosując przekład wewnątrzjęzykowy – definiując w L2 nowe elementy leksykalne, parafrazując wyrażenia z tekstów, negocjując znaczenia wypowiedzi poszczególnych uczestników lekcji. Tego rodzaju przekład to właściwie esencja komunikacji w każdym języku.

Warto tutaj odnieść się do zastosowania przekładu w rozumieniu Jakobsona. Ponieważ badacz ten był językoznawcą, jego podejście wpisuje się w paradygmat językoznawczego nurtu w badaniach nad przekładem. Jakobson uznaje, że wszystko jest przetłumaczalne – wszystko oprócz poezji opartej na rymach oraz rytmie, jak również gier słownych i żartów językowych (Jakobson 2009: 49). Jego podejście jest bardzo pragmatyczne i zasadza się na przekonaniu, że wszystko jest wyrażalne we wszystkich językach, a poważne nawet różnice gramatyczne można wyrzucić środkami leksykalnymi (tamże: 46). Podsumowując:

Cale doświadczenie poznawcze i jego klasyfikację da się przekazać w każdym istniejącym języku. Tam gdzie istnieją jakieś braki, terminologię można usprawnić i rozszerzyć za pośrednictwem zapożyczeń, kombinacji zapożyczeń leksykalnych z tłumaczeniami, neologizmów lub przesunięć semantycznych czy wreszcie omówienia (Jakobson 2009: 45).

Takie podejście do przekładu międzyjęzykowego może stać się mottem nauczycieli języków obcych, ponieważ mają oni w klasie do czynienia najczęściej z tekstami, których strona formalna (jak w poezji) nie jest tak ważna jak treść, sens czy wartość komunikacyjna.

Szkolny konkurs translatoryczny

Ze względu na to, że zadania wymagające mediacji językowej, w tym przekładu w ścisłym tego słowa znaczeniu, znalazły się pośród zadań na egzaminie ósmoklasisty, ważne staje się podnoszenie świadomości dotyczącej tłumaczenia zarówno wśród nauczycieli (którzy na studiach mogli nie przejść żadnego, nawet bardzo skróconego kursu translatoryki lub przekładu pisemnego), jak i uczniów, którzy egzamin ten będą zdawali. Przedstawiony projekt wpisuje się w tego typu działania. Został przeprowadzony w maju 2018 r. w jednej z olsztyńskich szkół podstawowych jako konkurs translatoryczny dla uczniów chętnych, czyli przynajmniej z założenia w pewnym stopniu zainteresowanych przekładem. Zgłoszenia uczniów poprzedzone były „kampanią informacyjną” przeprowadzoną przez nauczycieli

1 Konkurs translatoryczny odbył się z inicjatywy jednego z nauczycieli, Trevora Hilla, przy wsparciu dyrekcji Szkoły Podstawowej nr 34 w Olsztynie. Zadania zostały przygotowane i sprawdzone przez autorkę niniejszego tekstu, z udziałem studentów ze Studenckiego Koła Naukowego „Hoży Translatorzy”, prowadzonego w Katedrze Filologii Angielskiej UWM w Olsztynie. Konkurs był otwarty dla uczniów od klasy piątej, przy czym większość stanowili uczniowie klas szóstych i siódmych. Przedstawienie procedury przeprowadzenia konkursu i oceny prac uczniów, jak również wnioski na temat umiejętności zastosowania przekładu płynące z ich odpowiedzi, wykraczają poza zakres tego artykułu. Można tu wspomnieć, że wyniki okazały się zaskakująco dobre, nawet biorąc pod uwagę, że był to pierwszy tego rodzaju projekt, a prace oceniane były z uwzględnieniem wielu możliwych rozwiązań. Ważna była komunikacja przez przekład, a nie wpasowanie się w klucz odpowiedzi.

języka angielskiego w tej szkole, którzy przedstawili umiejętność tłumaczenia jako jedną z potrzebnych na egzaminie ósmoklasisty¹. Zadania konkursowe oparte były na podstawie programowej dla klasy siódmej.

Wszystkie zadania skonstruowano według konkretnych potrzeb komunikacyjnych. W założeniu skierowane były do uczniów wykazujących zainteresowanie językiem angielskim, dlatego zadania były „ambitne”, czyli wymagały łączenia wiedzy i umiejętności językowych dotyczących różnych struktur gramatycznych i pól semantycznych. Test składał się z czterech zadań wymagających różnego stopnia precyzji językowej i umiejętności komunikacyjnych. Przykłady trzech z tych zadań zamieszczone są na końcu tekstu.

Zadanie pierwsze odpowiadało najbardziej tradycyjnemu postrzeganiu zastosowania przekładu w nauczaniu. Tak zwane zdania gramatyczne zawierające konkretne struktury, których zrozumienie nauczyciel chce sprawdzić, mogą być wykorzystywane jako powtórzenie materiału, aby uzmysłowić uczniom podobieństwa lub różnice między L1 a L2. Zdania zostały sformułowane po polsku, ponieważ tłumaczenie na język obcy jest na ogół postrzegane przez uczniów jako trudniejsze. Jest to również umiejętność wymagająca aktywnego użycia L2 (produkcji), a nie tylko jego zrozumienia (receptcji).

W zadaniu drugim uwaga uczniów skupiała się na sytuacji komunikacyjnej, a temat dialogu został tak dobrany, aby odzwierciedlał język komunikacji młodzieży w naturalnej dla tego wieku sytuacji. Taki sposób sformułowania dialogu na plan pierwszy wysuwa język rodzimy i obcy jako paralelne narzędzia komunikacji. Zadanie polegało na przekładzie z języka polskiego na angielski, ponieważ użytkownicy L1 poznają L2 właśnie po to, aby móc w nim komunikować się z użytkownikami L2 najbardziej naturalnie i skutecznie w sytuacjach społecznych. Podobne dialogi mogłyby znaleźć się w serialach lub filmach, które młodzież coraz chętniej ogląda w oryginalnej wersji językowej.

Ponieważ konkurs translatorski skierowany był do uczniów szczególnie zainteresowanych językiem angielskim, otrzymali oni również zadanie, które wykracza poza to, czym zajmują się zwykle na lekcjach języka obcego, lecz stanowi esencję zastosowania przekładu, a mianowicie przekład literacki. Stanowiący zadanie trzecie fragment pochodził z książki *The Wizard of Oz* (Baum 1994: 127), a jego język nie był uproszczony. Przedstawiona perspektywa narracyjna była niepodobna do codziennych

sytuacji komunikacyjnych, które znają uczniowie. Przekład wymagał wyobrażenia sobie sytuacji, a zatem dewerbalizacji, a następnie rewerbalizacji w języku polskim. Kierunek przekładu, z angielskiego na polski, współgra z deklaracjami wielu osób: „Uczę się języka, żeby zrozumieć książki w nim napisane”. Zrozumienie takie osiąga swój szczyt, kiedy może zostać wyrażone w przekładzie fragmentu literackiego w sposób odzwierciedlający charakter tekstu oryginalnego².

Ostatnie zadanie bezpośrednio nawiązuje do zmian w polskim systemie kształcenia językowego na poziomie szkoły podstawowej. Umiejętnością, która jest sprawdzana w tym zadaniu, jest mediacja w wąskim tego słowa znaczeniu. Zaproponowana sytuacja jest wysoce prawdopodobna. Można spekulować, że doświadczeniem wielu dzieci współcześnie wychowywanych w polskich rodzinach jest konieczność tłumaczenia z polskiego na angielski (lub odwrotnie) dla członków rodziny, którzy znają tylko jeden język. Być może zadanie czwarte nie odpowiada w pełni wymaganiom mediacji językowej w przykładowych arkuszach egzaminacyjnych, jest jednak na tyle im bliskie, że uświadamia uczniom, że egzamin ósmoklasisty sprawdza umiejętności językowe, które są im naprawdę przydatne w rzeczywistości. Transfer językowy dotyczył informacji, których zakres zdefiniowany został po angielsku, co mogło nieco pomóc uczniom w formułowaniu odpowiedzi w tym języku. Materiał w języku polskim pochodził ze stron internetowych dotyczących turystyki i był znacznie obszerniejszy niż zakres wymaganej odpowiedzi. Uczniowie musieli wykazać się umiejętnością odróżnienia informacji potrzebnych od zbędnych i sformułować swoją odpowiedź w formie e-maila do anglojęzycznej rodziny.

Opisane zadania powstały z myślą o ocenie kompetencji uczniów w zakresie przekładu jako jednej z form mediacji językowej, a zatem jako jednej z form komunikacji. Aby poszerzyć zastosowanie przekładu na zajęciach języka obcego, konieczna jest świadomość jego natury jako zjawiska językowego i kulturowego, mechanizmów, wartości w nauczaniu i ograniczeń. Dopiero z taką świadomością nauczyciele mogą kształtować postawy i umiejętności uczniów w tym zakresie. Ukoronowaniem ich jest umiejętność swobodnego przechodzenia między L1 i L2, przekład słów, wyrażen, całych zdań lub dłuższych tekstów, zarówno dialogów, jak i tekstów narracyjnych.

² Warto podkreślić, że niektórzy uczniowie poradzi sobie z tym zadaniem zaskakująco dobrze, nie tylko formułując poprawne zdania, ale również dbając o ich wartość stylistyczną i spójność przekładanego fragmentu.

Przykładowe zadania z konkursu translatorskiego

Zadanie 2

Przetłumacz dialog na angielski tak, żeby brzmiał naturalnie.

- Byłeś już w tym nowym sklepie ze sprzętem sportowym?
- Tak, a co?
- Chcę kupić kask rowerowy, ale nie wiem, czy mają coś fajnego.
- Ale zbieg okoliczności! Wczoraj kupiłem tam kask dla siostry. Mam zamiar jeszcze dokupić rękawiczki.
- To może pójdziemy jutro po szkole? Ja obejrzę kaski, a ty kupisz rękawiczki.
- OK, to jesteśmy umówieni.

Zadanie 3

Przetłumacz na język polski fragment z *The Wizard of Oz (Czarnoksiężnik z Krainy Oz)*.

My grandfather was at that time the King of the Winged Monkeys which lived in the forest near Gayelette's palace, and the old fellow loved a joke better than a good dinner. One day, just before the wedding, my grandfather was flying out with his band when he saw Quelala walking beside the river. He was dressed in a rich costume of oink silk and purple velvet, and my grandfather thought he would see what he could do. At his word the band flew down and seized Quelala, carried him in their arms until they were over the middle of the river, and then dropped him into the water.

Zadanie 4

Napisz e-mail po angielsku, w którym krótko przedstawisz potrzebne informacje.

Your English family wants to visit Olsztyn and **book a hotel by the lake, but close enough to the Old Town**. They want to come with **two children and a dog**. They want to know **the price of the room and if there are some extra attractions**. You have found some information for them on Polish websites.

Booking.com

Obiekt Przystań Hotel & Spa usytuowany jest nad jeziorem Ukiel w Olsztynie. Hotel oferuje bezpłatne centrum odnowy biologicznej z basenem, saunami, siłownią oraz wanną z hydromasażem. Na miejscu zapewniono bezpłatne wi-fi. Każdy pokój wyposażony jest w minibar, klimatyzację i telewizor z dostępem do kanałów satelitarnych. Wszystkie pokoje obejmują własną łazienkę z prysznicem, suszarką do włosów i bezpłatnym zestawem kosmetyków. Ponadto dostępny jest sejf, pościel oraz ręczniki. Do dyspozycji Gości są rozmaite udogodnienia, w tym prywatna plaża i centrum biznesowe. Na miejscu i w okolicy można uprawiać rozmaite formy aktywnego wypoczynku, takie jak sporty wodne oraz jazda na rowerze. Restauracja hotelowa serwuje dania kuchni azjatyckiej, a w sąsiadującej z nią znanej restauracji Przystań podawane są specjały kuchni regionalnej. Obiekt Przystań Hotel & Spa zlokalizowany jest w odległości 3 km od Starówki w Olsztynie oraz 4,6 km od Olsztyńskiego Planetarium.

Strona hotelu**Rezerwuj online****Od 535 zł/noc za pokój czteroosobowy****WAŻNE INFORMACJE****Zameldowanie****przyjazd: od 16:00****wyjazd: do 12:00****Wypożyczalnia sprzętu sportowego czynna od poniedziałku do niedzieli
w godzinach 8:00–18:00**

- Codzienne tematyczne zajęcia z animatorem dla dzieci (m.in. Balonowe szaleństwa, Żeglarska Przygoda, Warsztaty szycia przytulank, Klaun Chichotka i wiele innych);
- Nieograniczony dostęp do strefy wellness (basen, jacuzzi, brodzik z podgrzewaną wodą dla najmłodszych, sauna sucha i parowa, sauna infrared, strefy wypoczynkowe z podgrzewanymi fotelami) oraz salki fitness;
- Nieograniczony dostęp do sali zabaw dla dzieci oraz hotelowej biblioteczki;
- Dodatkowe atrakcje w każdym dniu tygodnia (m.in. warsztaty kulinarne, warsztaty spa, joga);
- Zwierzęta są akceptowane. Mogą obowiązywać dodatkowe opłaty.

BIBLIOGRAFIA

- Baum, L. F. (1994), *The Wizard of Oz*, London: Puffin Books.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001), Strasbourg: Cambridge University Press, [online] <rm.coe.int/1680459f97> [dostęp: 20.09.2018].
- *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* [online] <rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> [dostęp: 20.09.2018].
- Jakobson, R. (1959/2009), *On Linguistic Aspects of Translation*, [w:] R. A. Brower (1959), *On Translation*. Cambridge: Harvard University Press, s. 232–239, [przekład polski]: *O językoznawczych aspektach przekładu*, przeł. L. Pszczołowska, [w:] M. Heydel, P. Bukowski (2009), *Współczesne teorie przekładu*, Antologia, Kraków: Universitas, s. 43–49.
- Lewicki, R. (2016), *Komunikacja międzykulturowa w przekładzie oczami lingwisty*, [w:] K. Kodeniec, J. Nawacka (red.) *Komunikacja międzykulturowa w świetle współczesnej*

*translatologii. Tom V. Język przekładu i komunikacji**międzykulturowej*, Olsztyn: KFA UWM w Olsztynie, s. 13–24.

→ *Reducing L1 in the English classroom* (2016), *The Teacher* 30.05.2016 [online] <teacher.pl/reducing-l1-in-the-english-classroom> [dostęp: 20.09.2018].

→ Swan, M. (1982/2015), *A critical look at the Communicative Approach* (2), [w:] M. Swan (2015), *Thinking about Language Teaching*, Selected articles 1982–2011, Oxford: Oxford University Press, s. 14–27.

→ Tabakowska, E. (2002), *Komunikacja – Przekład – Dydaktyka*, [w:] A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja – Przekład – Dydaktyka*, Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 23–33.

DR KATARZYNA KODENIEC Adiunkt w Katedrze Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, gdzie uczy m.in. translatoryki i tłumaczenia pisemnego, nauczycielka języka angielskiego w prywatnej szkole językowej oraz tłumaczka (głównie tekstów akademickich).

Zakodowane opowiadania, czyli jak wykorzystywać kodowanie w metodzie narracyjnej

ALEKSANDRA RAŻNIAK

Metoda narracyjna jest znanym i sprawdzonym sposobem na zanurzenie dzieci w języku. Dzięki temu przyswajają one język obcy globalnie, całościowo, z przewagą procesów syntetycznych. Kodowanie jest nowością, metodą, która wykorzystuje myślenie logiczne, szczegółowe, z przewagą procesów analitycznych. Czy można zatem połączyć stare z nowym, analizę i syntezę, czy wreszcie pracę prawej i lewej półkuli mózgu dziecka w jego edukacji językowej? Czy można ożywić i unowocześnić tradycyjną metodę, by spełniała wymogi współczesnych realiów i podążała za zmieniającymi się szkołą, nauczycielem i uczniem?

Kodowanie to proces przekształcania poszczególnych danych z jednego rodzaju postaci na inny lub zastępowania poszczególnych elementów umownymi znakami w celu tworzenia, zapisania lub odczytania informacji. Innymi słowy – to zamiana jednej formy informacji na drugą, symboliczną. Ta druga, umowna forma informacji przedstawiana jest w postaci specjalnego systemu znaków czy sygnałów, który nazywamy kodem.

Pojęcie kodowania zamiennie nazywane jest programowaniem lub programowaniem offline, nierzadko też słyszymy o myśleniu komputacyjnym. Termin ten określa proces rozwiązywania problemów otwartych z różnych dziedzin aktywności człowieka z wykorzystaniem metod i narzędzi pochodzących z informatyki lub z użyciem komputera (Sysło 2014: 5–6). W procesie tym możemy wyróżnić cztery następujące po sobie etapy: dekompozycji (rozkład problemu na składowe), analizy (szukanie prawidłowości), abstrahowania (eliminowanie nieistotnych danych/elementów) i tworzenia algorytmu – rozwiązania „krok po kroku” (Stańdo i Spławska-Murmyło 2017: 7–8).

Istotne w myśleniu komputacyjnym są również postawy i umiejętności, chociażby takie, jak: eksperymentowanie, wyobrażanie, dążenie do celu, współpracowanie, klasyfikowanie, wyszukiwanie, uogólnianie, analizowanie i kodowanie, bez których rozwiązywanie problemów jest niemożliwe. Podobnie jak myślenie komputacyjne, programowanie coraz częściej jest definiowane jako etapowy proces obejmujący myślenie na wielu poziomach abstrakcji z wykorzystaniem narzędzi TIK w rozwiązywaniu problemów z różnych dziedzin życia (Podstawa programowa 2017: 27). W takim ujęciu programowanie jest bliższe definicji myślenia komputacyjnego, natomiast kodowanie lub programowanie offline (bez komputera) zdaje się procesem wstępnym, przygotowującym do programowania właściwego, a jednocześnie niezbędnym dla prawidłowego rozwoju procesów poznawczych u dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Kodowanie wykorzystano m.in. w alfabecie Braille’a czy kodzie Morse’a. Obecnie kody towarzyszą nam na każdym kroku, np. kody kreskowe na cenach/metkach, kody korekcyjne na biletach, w książkach

i podręcznikach, kody na kartach płatniczych, podarunkowych czy rabatowych. To tylko przykłady, gdyż nie sposób wymienić wszystkich możliwych sposobów wykorzystania kodów we współczesnym świecie.

W edukacji także pojawiło się kodowanie, które zostało wpisane do wymagań szczegółowych w nowej Podstawie programowej (rozporządzenie z 14 lutego 2017 r.). Myślenie komputacyjne poniekąd zastąpiło dawne myślenie matematyczne, poszerzając tym samym zakres rozwijanych umiejętności i postaw oraz obszar działania.

Kodowanie w szkole bardzo często kojarzone jest z programowaniem, a co za tym idzie – z komputerem, z nowoczesną technologią informacyjną. Proces kodowania nie musi jednak oznaczać programowania z wykorzystaniem technologii IT. Nie musi też ograniczać się do informatyki czy robotyki. Wystarczy, że w procesie przetwarzania informacji pojawia się myślenie logiczne lub jego komponenty, które skłaniają do zastąpienia, zamiany, odśzukania, skojarzenia, przyporządkowania, klasyfikowania, uogólniania, zapamiętania czy zastosowania/użycia inaczej, a już mówimy o kodowaniu lub programowaniu offline.

W dziecięcym programowaniu bez komputera ważne jest przekształcanie lub zastępowanie danych. Można to zrobić np.:

- a. zastępując słowo lub wyrażenie **gestem** lub **ruchem**;
- b. przypisując słowom lub wyrażeniom **symbole** lub **znaki**;
- c. zastępując słowo lub wyrażenie **cyfrą/liczbą** lub **literą**;
- d. przypisując konkretnym **przedmiotom** słowa lub wyrażenia;
- e. zastępując słowo lub wyrażenie **innym słowem** lub **wyrażeniem mówionym**;
- f. zastępując słowo lub wyrażenie **innym słowem** lub **wyrażeniem pisanym**.

W edukacji programowanie offline może być wykorzystywane na wielu przedmiotach i na różnych etapach nauczania. Może przybierać formę powtórki, wprowadzenia do zajęć czy utrwalenia materiału oraz łączyć poszczególne ogniwa zajęć lekcyjnych czy nawet poszczególne jednostki lekcyjne. Ponadto znajduje zastosowanie zarówno w pracy indywidualnej, jak i w parach oraz grupach.

Korzyści wynikające z kodowania są liczne. Oprócz rozwijania umiejętności logicznego myślenia oraz kompetencji społecznych i matematycznych programowanie offline :

- wspomaga pamięć, spostrzegawczość i kojarzenie oraz koncentrację i skupienie uwagi;
- poprawia koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową i lateralizację;

- prowokuje myślenie twórcze, kreatywność i wyobraźnię;
- pobudza ciekawość, chęć działania, odkrywania i poznawania, a także uczy poprzez zabawę (Buchner i in. 2016).

Co więcej, kodowanie może być z powodzeniem wykorzystywane do rozwijania kompetencji językowych. Co raz częściej w kodowaniu języka wykorzystuje się również metodę narracyjną, dzięki której tradycyjna bajka lub opowiadanie mogą przybrać formę nowoczesną i bardziej przystępną dla dziecka.

Kodowanie w metodzie narracyjnej

W metodzie narracyjnej teksty opowiadań, bajek i historyjek stanowią realny kontekst do wprowadzania i utrwalania poznanych elementów języka. Stanowią ponadto punkt zaczepienia dla zainteresowania językiem, bo chociaż dziecko nie rozumie każdego słowa, to zaciekawione podąża za wątkiem i trwa w skupieniu do zakończenia lub rozwiązania akcji opowiadania. Poznawaniu często towarzyszą emocje, dzięki czemu dzieci lepiej przyswajają i pamiętają nowe treści, także te językowe. Zalet wykorzystania metody narracyjnej jest dużo więcej, dlatego też metoda ta jest jedną z najpopularniejszych w edukacji językowej dziecka (Raźniak 2007). Jednak nawet najlepsze i najbardziej sprawdzone metody trzeba modyfikować, wzbogacać i rozbudowywać, by podążały za zmieniającą się rzeczywistością szkolną i pozaszkolną. Wprowadzenie kodowania do metody narracyjnej stanowi innowację, ale i odpowiedź na owe zmiany. Ten nowy element ciekawi i inspiruje, ponieważ umożliwia przedstawianie i przyswajanie tradycyjnych opowiadań globalnie oraz syntetycznie (wykorzystując procesy prawej półkuli mózgowej) poprzez zabawę skłaniającą do analizy, logicznego myślenia i zapamiętywania (uruchamiając procesy lewej półkuli mózgowej).

Poniżej zaproponowano przykłady ćwiczeń dla I etapu edukacyjnego łączących kodowanie z metodą narracyjną. Wykorzystano w nich tradycyjne opowiadanie *The Little Indian Boy* (Wright 2000: 75–77).

*The little Indian boy wakes up,
He gets out of bed,
He gets dressed,
He has his breakfast,
He says to his mummy, "Oooooooooooooo! I'm going to play."
He walks down the garden path, walk, whistle, walk, whistle.
He opens the gate click,
He closes the gate click,*

ILUSTRACJA 1. Sekwencja wyrazów



ILUSTRACJA 2. Zastępowanie kolorem wyrazu w sekwencji



*He goes down the twisty road, run, run, run,
He walks through the dark forest, sh, sh, sh,
He walks through the tall grass, swish, swish, swish,
He walks through the wet mud, suck, squelch, suck,
squelch,
He swims across the deep river, swim, swim, swim,
He goes up the steep hill, gasp, gasp, gasp,
He goes into the dark cave tip, toe, tip, toe,
He listens, "Ooooooooooooo! It's a bear!"*

Możliwa jest też droga powrotna:

*Down the hill, stumble, stagger, stumble, stagger,
Across the river swim, swim, swim,
Through the mud suck, squelch, suck, squelch,
Through the grass, swish, swish, swish,
Through the forest, sh, sh, sh,
Up the road, run, run, run,
Open the gate, click, close the gate click,
Up the path walk, whistle, walk, whistle.
„Ooooooooooooo! I'm home!"*

Trzy propozycje wykorzystania jednego opowiadania opierają się na strukturze lekcji rozwijającej sprawności receptywne, a więc:

- przed słuchaniem/czytaniem/opowiadaniem,
- w trakcie słuchania/czytania/opowiadania,
- po słuchaniu/czytaniu/opowiadaniu.

W ćwiczeniach zachowane jest stopniowanie trudności, tj. wychodzenie od tego, co bliskie i znane dziecku, do tego, co dalekie i nieznanne. Elementy kodowania dostosowano do poziomu dziecka.

ĆWICZENIE 1.

1.1. Przed opowiadaniem

Zapoznanie z kluczowym słownictwem

- nauczyciel wypowiada dowolne słowa rytmicznie, modulując głosem, np. *river – ri-ver, muuuud – mud*

– *muuuud, forest – Forest, gRass – grass – gRass* itp., a uczniowie powtarzają;

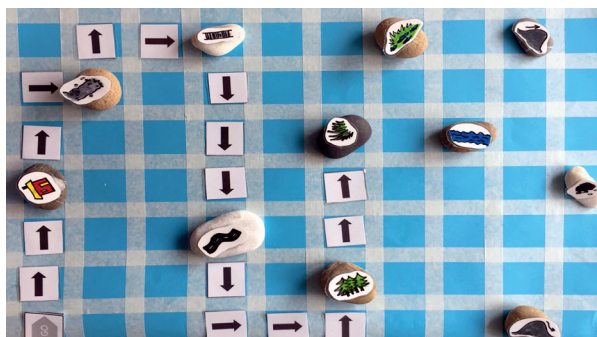
- uczniowie układają sekwencję obrazków zgodnie z podawanymi przez nauczyciela nazwami, np. *mud, forest, forest, up the hill, path, path, grass, up the hill, river, grass, grass, grass, road* (patrz: Ilustracja 1).
- uczniowie ponownie układają sekwencję wyrazów, tym razem niektóre słowa zastępując innymi np. *forest □ yellow* (patrz: Ilustracja 2). Zadanie można powtórzyć, zastępując kolejny wyraz nazwą innego koloru.

1. 2. W trakcie opowiadania

Opowiadanie nauczyciela

- uczniowie – na podstawie opowiadania nauczyciela – układają na macie strzałki łączące kolejne miejsca/punkty wyprawy (patrz: Ilustracja 3) (mata, nazywana również planszą, może być wykorzystywana do różnych gier i zabaw; oprócz umieszczania strzałek, ilustracji czy kamieni możemy na niej rozmieścić kubki, kartki z wyrazami lub zagadkami itp.);
- nauczyciel ponawia opowiadanie, zmieniając kolejność miejsc, a uczniowie w małych grupkach zadaniowych układają strzałki do kolejnych punktów wyprawy na macie.

ILUSTRACJA 3. Układanie strzałek na macie według instrukcji nauczyciela



1.3. Po opowiadaniu

Odszukiwanie ukrytego hasła

- według instrukcji nauczyciela dotyczących ustawienia na macie (patrz: Ilustracja 4), np. *six – grass, five – mud, one – down the hill, one – river, six – up the hill*, uczniowie układają wyraz – hasło z odkodowanych liter (odpowiedź: mouse).

W trudniejszej wersji nauczyciel podaje polecenia w przypadkowej kolejności. Chętni uczniowie pojedynczo lub w parach sami wybierają od jednego wyrazu do ośmiu, a następnie podają w formie kodu do odgadnięcia pozostałym uczniom lub uczniowi w parze (przykładowe wyrazy do zakodowania: *owl, fox, wolf, boar, deer, mole, bird, ant*).

ILUSTRACJA 4. Odszyfrowywanie hasła ukrytego na macie



PROPOZYCJA 2.

2.1. Przed opowiadaniem

Zapoznanie z kluczowym słownictwem

- nauczyciel podaje wyraz z opowiadania i wykonuje gest, np. kłaśnięcie, dodaje kolejny wyraz i gest, i tak aż do czterech wyrazów. Następnie podaje losowo wyraz, a uczniowie wykonują właściwe gesty. W podobny sposób nauczyciel dodaje dwa kolejne wyrazy i gesty, i ponownie podaje wybrane nazwy spośród tych sześciu, podczas gdy uczniowie gestem ilustrują usłyszane słowa. Według tej samej zasady kontynuuje z czterema pozostałymi nazwami.

2.2. W trakcie opowiadania

Opowiadanie nauczyciela

- nauczyciel wybiera pięć wyrazów z opowiadania (ilustracje umieszcza na tablicy) i opowiada treść historii; uczniowie w trakcie słuchania wykonują gesty odpowiednie do usłyszanych nazw;
- uczniowie ponownie słuchają opowiadania i reagują gestem na kolejne lub wszystkie poznane słowa.

2.3. Po opowiadaniu

Odszukiwanie ukrytego obrazka

- według instrukcji nauczyciela dotyczących ustawienia na macie (patrz: Ilustracja 5), np. *grass, grass, path, mud, road, river, down the hill, gate, river, forest, forest, up the hill, cave, grass*; uczniowie przemieszczają się od jednego obrazka do kolejnego, by odgadnąć słowo (tu: skateboard). Grę można przeprowadzić w małych grupach zadaniowych, przyjmując zasadę, że uczniowie mogą poruszać się w prawo, w lewo i do góry (w kodowaniu nie ma tu jednak ograniczeń, ruchy mogą następować w dowolnym kierunku).

ILUSTRACJA 5. Odszukiwanie odpowiedniego obrazka na macie



PROPOZYCJA 3.

3.1. Przed opowiadaniem

Zapoznanie z kluczowym słownictwem

- nauczyciel nazywa i pokazuje ilustracje z opowiadania, przyporządkowując im nazwy i obrazki przedmiotów, które są znane dziecku, np. zabawki, a uczniowie powtarzają za nauczycielem. Następnie nauczyciel nazywa dowolne ilustracje z opowiadania, np. *road*, a uczniowie dodają *ball*. Zadanie można powtórzyć: tym razem nauczyciel nazywa przedmioty, np. *ball*, a uczniowie dodają *road*;
- uczniowie wspólnie z nauczycielem nazywają kolejne ilustracje z opowiadania. Następnie nauczyciel zakrywa jedną kartę, a uczniowie nazywają kolejne obrazki, także ten zakryty. Nauczyciel zasłania kolejne karty (patrz: Ilustracja 6), a uczniowie kontynuują ich nazywanie aż do zakrycia wszystkich kart z opowiadania;
- nauczyciel ponownie mówi *ball*, a chętni uczniowie odpowiadają *road*, i odkrywa kartę dla sprawdzenia; w taki sam sposób postępuje z pozostałymi obrazkami.

ILUSTRACJA 6. Zapamiętywanie nazw zakrytych obrazków



3.2. W trakcie opowiadania

Opowiadanie nauczyciela ze zmiennym kodem

- uczniowie układają obrazki na macie zgodnie z instrukcją nauczyciela, np. *house – 2 up, 1 right, 3 up, 1 right – path; 1 right, 3 down – gate, 2 right, 2 up, 1 left – road, 1 up, 1 right, 4 down, 1 left – forest, 1 down, 2 right, 2 up – grass* itp.;
- nauczyciel ponownie opowiada, zmieniając kod, np. *up – scooter, down – car, right – doll, left – robot*, a uczniowie układają kolejne miejsca/punkty wyprawy, zaczynając od *house – 3 scooter, 2 doll, 2 scooter – path, 1 car, 1 robot, 2 car, 2 doll – gate, 1 doll, 2 scooter – road, 1 doll, 4 car, 1 robot, 1 scooter – forest, 2 doll, 1 scooter – grass* itp. (patrz: Ilustracja 7).

Za każdym razem nauczyciel pokazuje poprawną ścieżkę na macie.

ILUSTRACJA 7. Układanie obrazków na macie według instrukcji nauczyciela



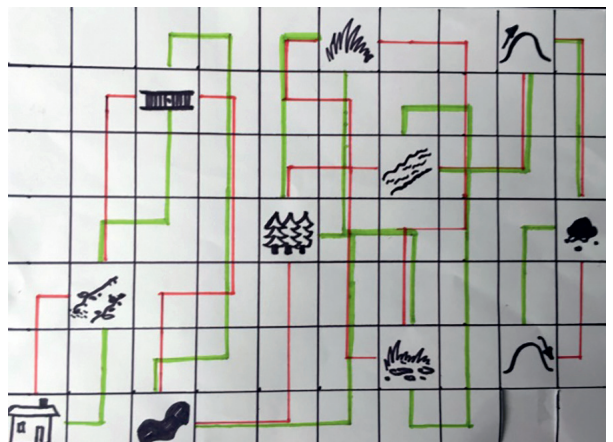
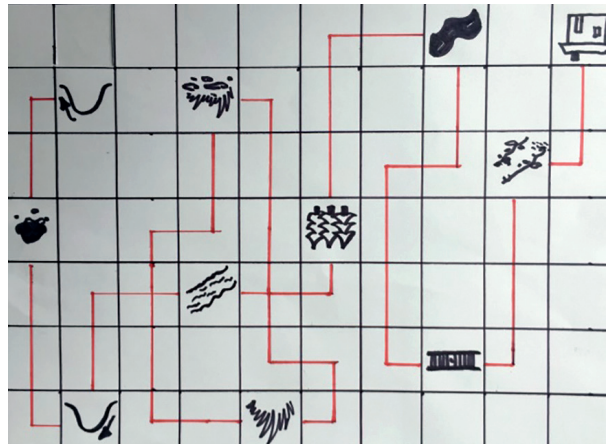
3.3. Po opowiadaniu

- Opowiadanie ze zmiennym kodem na algorytmach nauczyciel opowiada ze zmiennym kodem, podając inną trasę wyprawy, a uczniowie rysują drogę na swoich kartach pracy, np. *2 ball, 1 train, 1 ball – house, 3 book, 2 ball, 5 train, 2 car – gate* itp. (patrz:

Ilustracja 8a). Nauczyciel może także podyktować drogę powrotną;

- uczniowie rysują swoje algorytmy wybranym kolorem na tych samych kartach pracy (patrz: Ilustracja 8b.). Następnie chętni opisują swoją trasę ze zmiennym kodem, podczas gdy pozostali innym kolorem zaznaczają ją na swoich kartach pracy.

ILUSTRACJE 8A i 8b. Rysowanie trasy wyprawy na algorytmach



BIBLIOGRAFIA

- Buchner, A., Kisiłowska M., Wierzbicka M. (2016), *Mistrzowie Kodowania Junior. Raport z badań*, Warszawa [online] <centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/03/Mistrzowie-Kodowania-Junior-raport-końcowy.pdf> [dostęp 23.11.2017].
- Raźniak, A. (2007), *Bajki dzieciom*, „Życie Szkoły”, nr 9.
- Stańdo, J., Spławska-Murmyło, M. (2017), *Sposoby kształtowania u uczniów zdolności algorytmicznego rozwiązywania problemów*, Warszawa: ORE.
- Sysło, M.M. (2014), *Myslenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, „Informatyka w Edukacji, XI”, UMK Toruń.
- Wright, A. (2000), *Storytelling with children*, Oxford: Oxford University Press.

NETOGRAFIA

- You Clever Monkey blog: www.youclevermonkey.com/2017/02/early-years-STEM.html
- Podstawa programowa: podstawaprogramowa.pl.

ALEKSANDRA RAŻNIAK Doradca metodyczny języka angielskiego w Samorządowym Ośrodku Doskonalenia w Częstochowie oraz nauczyciel języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Zdobywców Przystworzy w Częstochowie. W latach 2007–2014 wykładowca w Wyższej Szkole Lingwistycznej, Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Częstochowie oraz na Uniwersytecie J. Kochanowskiego w Kielcach – filia w Piotrkowie Trybunalskim. Autorka wielu publikacji, programów i projektów edukacyjnych, a także materiałów edukacyjnych do nauki języka angielskiego dzieci.

A person can acquire knowledge of grammar and syntax, and build vocabulary, but this in itself does not result in functionality. Knowing the mechanics to ride a bicycle or play a piano is insufficient to actually riding or performing. Knowing the mechanics of a language is necessary but insufficient toward its application in real life. Realistic experience develops proficiency between thought and action; the state of doing without thinking about doing. Conversation is fluid; often unpredictable. Improvisational exercises aim to reproduce this fluidity and unpredictability in the classroom, but outside the formality of the classroom. It seeks to reproduce the experience of real-world conversation through an approach both engaging and enjoyable, and where the only wrong answer is not to engage in the atmosphere of teamwork with fellow student. Each set of exercises, published in the four 2019 editions, is built around a theme. The first set lays the foundation through simple story development. The second set employs question and answer situations to develop conversational interplay. The third addresses precision. Finally, the fourth utilizes improvisational role playing to unite everything into an active, conversational format. The ultimate goal is to provide students with the personal confidence in their ability to readily employ the language they are learning in everyday situations anywhere in the world.

Improvisational Techniques

Group 1 of 4

ROBERT PINE

This first group of exercises constructs the foundation upon which we will erect, in future groups, more complex and realistic improvisational conversations. These basic exercises are applicable to learners at all levels but the introductory one. Though basic, their flexibility allows you, as the rule setter, to adapt each to your goals and the level of your students. Children and new learners will employ shorter sentences with a limited vocabulary. For advanced learners you can require a greater range and higher level of vocabulary with more complexity in sentence structure.

The common theme is to develop the power of listening; then from listening, properly adding to the continuity of a story line. In the first three exercises this occurs as words or sentences progress one by one through the participating students. Each student must listen carefully as their turn approaches. As they listen they assemble the developing story; start thinking about the possibilities for their addition; finally identifying the part of speech in which their addition must be fitted. In the final exercise each student develops a full segment within the context of the team effort.

For learners whose language does not employ articles, such as Slavic, the first exercise in particular works fine to observe how well they follow the rules for using, and not using, “a,” “an” and “the” before a noun. In their focus on the word to add, even more advanced students will often jump directly to the noun, omitting the necessary article. This is one example of how you can observe subtleties in knowledge and ability through improvisational exercises from which you can adapt lessons and study. And the students have no idea they are, in effect, being tested.

One Word At A Time

This is a quick moving exercise without a suggested topic. It encompasses listening, speaking and creative thinking. The story line progresses under its own momentum. It is an excellent warm-up exercise, especially for early learners. It can be made more challenging for advanced students.

PROCESS

The entire class can participate, or you can divide the class into groups of five or six players. When the full class participates, flow will move from student to student at their desks in the order you prescribe. When forming small groups, the players form an arc at the front of the class so they can see each other as the action moves from player to player.

Instruct the students that they will tell a story by each, at their turn, adding one word, and only one word. So they need to listen closely to the story because the word they add must fit the continuity of the story and be grammatically correct. To begin, the first student has the honor to select any word they wish. I ask that student to make it a really good word.

While adjectives and adverbs add descriptiveness, they cannot string these modifiers as a stalling technique. If this occurs it will be one of the few times you, as the referee, will step in to correct the situation by asking for some other appropriate solution such as a noun or verb.

Students often let sentences run on and on by using conjunctions. Therefore, make them aware that at a logical point where a full or complete thought is achieved, the next student can call out "Sentence". That student then chooses any word to begin a new sentence in keeping with the story.

If you need to keep the story running, use motivational directions:

- *Give us one good word.*
- *What word would describe that?*
- *Can you start a new sentence here?*
- *Would a preposition/adjective/... work here?*

You need to listen. From time to time it will be necessary for you to restate the last string of words to help someone who is stuck. Based on your judgment, you might correct a situation such as the omission of an article or incorrect tense; but keep it to a minimum.

After a period of time, or when it appears the story has reached a natural conclusion, stop. Ask the students to critique the story they created. Ask what they found easy; what they found difficult.

VARIATIONS

- 1) Have a large group or the entire class stand for the exercise. Based on the ability of the class, set a one or two second time frame in which the next word must be spoken. When a student hesitates to say their word within this time limit, you signal sit down. The next student immediately continues the exercise. At some point you can up the challenge by reducing the time frame, such as from two seconds to one second. Continue the elimination process until you have a small group who are running at rapid fire.
- 2) For advanced groups, have two teams of equal numbers stand in lines facing each other. To enhance the challenge, instruct them that a point is awarded to a team each time its player uses a word that meets or exceeds the minimum number of syllables you set as the baseline. Of course words with fewer syllables will be used, but no point is awarded. Also, a longer or no time limit is set so they can think of more complex words. Flow alternates between the two teams as it moves through the line of each team. During the exercise you can up the challenge by upping by one the minimum number of syllables to earn a point. The winner either is the first to reach a set score or is ahead after a set time limit, such as two or three minutes.

Beginning, Middle, End

In addition to fostering quick thinking in sentence form adjacent with hearing and verbalizing, this exercise subtly illustrates the construction of a story line from opening idea to development to conclusion. Do not be concerned if a story sometimes fails to come to a full and logical conclusion, or if it ends very simplistically. You are looking for fluidity of response, the use of good language and the expression of complete thoughts with reasonable continuity of idea.

PROCESS

Explain to the class that three students at a time will tell a story in three parts with each part being one complete sentence. The first student in the trio is the "Beginning". This student opens the story with a single sentence describing the character or characters, the circumstances and the initial action. The second student is the "Middle". Again employing only one sentence, this student develops and adds depth to the story. The third student is the "End". With one sentence this student brings the story to a logical conclusion.

Illustrate the process with an example, such as:

Beginning *There was a prince who thought he was the most handsome of all princes and all the princesses loved him.*

Middle *He was right except for once princess who did not think he was handsome.*

End *This made the prince very sad.*

or

Beginning *There was a musician who had a magical piano.*

Middle *The piano granted a wish to those who played it.*

End *But if they played badly the wishes did not turn out the way they player expected.*

The exercise can be performed either with the entire class at their desks or with five to eight students brought to the front of the class. Have the first three students rise, or step forward if in a row at the front. Designate these first three as “Beginning”, “Middle” and “End”. They then perform their story.

Upon completion of the story: “Beginning” sits or steps back into line. “Middle” becomes “Beginning”. “End” becomes “Middle”. The next student rises or steps forward to become “End”. They perform a new story. The sequencing in trios continues until each student has performed in each of the three roles.

From time to time it may be necessary to prompt, but do not suggest ideas. Ask questions:

What is the first thing that comes to mind? (Beginning)

Give us an interesting situation. (Beginning)

Tell us what happened next. (Middle or End)

What would you do in that situation? (Middle or End)

How would you solve that problem? (End)

What would be your happy ending to this? (End)

If you end at a point with time for discussion about the stories, consider asking:

Which stories worked and why? Which did not work and why?

Was it harder to be the Beginning, Middle or End? Why?

What goes into making a complete story that is interesting or humorous?

VARIATION: ASK THE ORACLES

You can involve the remainder of the class by having them ask the three “Oracles” (those known as “Beginning”, “Middle” and “End”) to answer questions put forward by their classmates. Their responses must be in the Beginning-Middle-End format.

Chain Story

The full class develops an extended story with each student adding one sentence in succession. Students must listen closely to the development of the story for a longer period of time, which is similar to engagement in a conversation where one is attentive to comments from several speakers before adding his or her thoughts. One objective to stress is for students to produce more complex sentences with specific details. They can shift time frames by referring to past events in support of the story, or future expectations by the characters. They can also add new characters.

PROCESS

Ask students for the opening conditions. These include the characters; time period, time of day or season; location or setting; occupations if applicable; etc. As the story develops, students can move locations, introduce new characters and add action, but only in relation to what has transpired in the story to that point.

Select a student to begin the story with an opening sentence. Then, one-by-one, each following student adds the next sentence. As it progresses, you make notes of the plot line. One effective method is to write these notes on the board. This need not be every sentence, but when a new element, character or twist is added. Students can refer to these notes to help keep in mind the development of the plot. From time to time, to move past a blockage or to keep the story on track, you might need to assist with a prodding question.

One typically will let the story run through the class two or three times. At the appropriate time, indicate the story will conclude with the next three students creating the close. Afterward, lead a discussion of the creative process and the results. Be sure to ask “Why?/Why not?” questions after any “Yes/No” responses. Cover ideas such as:

Did they like the story?

Did the story make sense?

Were the characters and situations believable?

Was it interesting?

Would anyone have ended it differently? How?

Could anything have been described more fully?

What?

Did changes in characters, locations, etc. add to the story?

You can add to the exercise by asking who (individual or small team) would like to write an expanded, more descriptive version for the class.

Storyboard Tales

This exercise is particularly appropriate to young and very early learners, but also quite adaptable to, and valuable for, more advanced students.

Children love stories. Children also love to draw. Here we exploit the love of stories and drawing to engage the young student in creative speaking through story telling. It aims to combine creative thinking, the expansion of vocabulary, practice in constructing descriptive sentences, building paragraphs, and overcoming the natural hesitancy to speak. It is done by putting the imagination of each child in charge of the exercise.

A key value is that each sheet of the story – the picture with the text – effectively constitutes a paragraph. Thus, this exercise assists, subtly, in building the concept of good paragraph construction. Furthermore, pictorial representation, converted into written/verbal form, reinforces the association of vocabulary with imagery.

This technique easily adapts to all ages and levels of learning. It is not the complexity of the story and language that is sought; the goal is the building of a story from concept to pictorial representation translated into language to be presented verbally. However, from higher level students one does expect a higher level of descriptiveness, vocabulary and construction. This exercise also develops teamwork.

PROCESS

Teams of four or five students work well. One can increase the size of the teams for older students to produce a longer story.

Tell the students they will create a short story. They will come up with the plot, the location, the time of the action and the characters. To help them understand their exercise, tell them each team is the story designer for a Hollywood movie. Central to movie development is the “storyboard”. The “storyboard” creates the look and feel of each scene in its proper order. Each scene of the action is drawn on a sheet that is posted to a board in its position with all the other scenes. This allows the writers and directors to envision the flow of the movie, the lighting and camera position for each shot, the placement of actors and their movement, etc.

Provide each team with sheets of paper plus some colored pencils or crayons. Each team begins with a story and decides on a title. Depending on their age, you might need to work closely with them at this stage. For

young children you might have teams choose from a list of fairy tales with which they are familiar (as Disney did with his early animations). Older students should create fresh stories.

Each member of the team is a “producer” who is responsible for one scene in the movie. They might also designate an “executive producer” to lead the team. Then they decide on the complete flow of the movie, each individual scene and which “producer” is responsible for which scene.

The next step is to write the description for each scene. Dialog can be included. They decide if this will be done by each “producer” being assigned a scene or by the “producers” working together. The text of each scene is written on a separate sheet of paper.

From the written description, the visual representation for the scene is created on the reverse side. Assure them this is not an art class. Stick people, outline sketches and rough backgrounds are acceptable representations. Furthermore, each “producer” can draw their own sheet, there can be a drawing team, or they can assist each other as needed. They decide how team members cooperate. Remind them to write with the paper in the correct position so they can read it while they hold the picture for the class to view. It should not be upside down or sideways when the picture is presented.

When complete, teams present their story to the class. One-by-one, each member of the team holds the drawing of a scene and reads the description written on the back. Confidence in telling the story is aided by that fact that when held to show to the class they simply read what they have written on the reverse side. There is no memorization.

Afterward, the class can discuss the stories. You should include a discussion of the process; how they worked together; how they developed the text; what was easy and what was difficult; and if they would like to produce a longer story with more panels.

ROBERT M. PINE Absolwent studiów MBA i matematyki na Uniwersytecie De Paul w Chicago. Od 2007 działa w stowarzyszeniu WIESCO. Jako jego prezes organizował i prowadził letnie projekty językowe w Poznaniu, Wrocławiu, Krakowie, Oświęcimiu, Woli Batorskiej i Nowej Rudzie. Wspólnie z fundacją NIDA w 2014 r. w Giżycku szkolił nauczycieli języka angielskiego. We współpracy z litewskim ministerstwem edukacji i nauki przygotowywał programy szkoleniowe dla nauczycieli w Wilnie. Pine (oryg. Pieńczykowski) jest chicagowianinem o polsko-litewskich korzeniach.

O lekturze wiersza *Ta sama płyta* Janusza St. Pasierba na lekcjach języka polskiego jako obcego

ANETA LEWIŃSKA

EWA ROGOWSKA-CYBULSKA

Utwory poetyckie raczej nie odgrywają kluczowej roli w nauczaniu języka polskiego jako obcego, a rozporządzenia ministerialne wyznaczają im w tej edukacji miejsce marginalne. Jednak odpowiednio dobrane wiersze (np. *Ta sama płyta* Janusza St. Pasierba) i także metody ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej mogą sprawić, że kontakt z poezją stanie się zarówno efektywnym komponentem kształtowania kompetencji językowych, jak i wartościowym przeżyciem estetycznym nawet dla osób nieznających jeszcze zbyt dobrze polszczyzny.

iryka na kursie języka polskiego jako obcego nie jest oczywistym wyborem dla wielu lektorów, zwłaszcza prowadzących zajęcia z języka polskiego jako obcego na poziomach A i B. Rejestr typów utworów artystycznych zawarty w opisie wymagań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego rozszerzany jest stopniowo od prostych form epickich do lirycznych, które przewidziano dopiero na poziomie C2: „tekst liryczny – poezja”¹. W praktyce glottodydaktycznej wykorzystuje się niekiedy poezję także na kursach niższych poziomów kompetencji językowej niż poziom C, utwór liryczny pełni tam jednak najczęściej funkcję swoistego urozmaicenia toku dydaktycznego, ilustrując omawiane zagadnienia gramatyczne lub leksykalne. Warto jednak wprowadzić utwór liryczny do programu kursu języka polskiego dla cudzoziemców także jako główny cel analizy – takie stanowisko prezentuje wielu badaczy².

Oryginalny tekst artystyczny, w tym także utwór poetycki, nie musi być za trudny do zrozumienia dla cudzoziemca nawet na początkowych poziomach znajomości języka. Jako dowód przedstawiamy propozycję dydaktyczną³ kontekstowej analizy wiersza dostosowanej do potrzeb cudzoziemców. Mowa tu o wierszu ks. Janusza St. Pasierba pt. *Ta sama płyta* (Pasierb 1988: 8). Oto tekst tego utworu:

1 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, s. 120, <prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405> [dostęp 26.11.2018].

2 Por. np. Cudak 2010, Seretny 2006, Próchniak 2012.

3 Zajęcia zawierające tę propozycję przeprowadzono w kilku grupach słuchaczy kursów języka polskiego jako obcego w Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Gdańskiego.

Ta sama płyta
 Jakie to cudowne
 że ludzie ciągle mają odwagę
 żyć
 wstają rano
 kupują mleko i chleb
 odprowadzają dzieci do przedszkola
 obracają skrzypiący kierat
 widzą sens w prostych działaniach
 kupują makatki i lampy
 powtarzają syzyfowe prace
 mycie pranie sprzątanie
 gdy rozwijają się w nich
 choroby i starość
 skąd się bierze to męstwo
 ta wiara że trzeba

Wiersz ten ma wszystkie walory predestynujące go do zapoznania z nim cudzoziemców: jest dostatecznie wartościowy pod względem literackim⁴, zawiera stosunkowo proste słownictwo⁵, niesie uniwersalne przesłanie, a jednocześnie pozwala na rozwijanie kompetencji międzykulturowych (a nawet do tego zachęca). Odpowiednio zaplanowana praca z tym tekstem spełnia wiele założeń dydaktyki międzykulturowej (Bandura 2007), takich jak: umożliwianie uczniom wykorzystywania na lekcjach języka obcego wiedzy o własnym języku i własnej kulturze, korzystanie na lekcjach języka obcego z treści pojawiających się w innych przedmiotach, wyznaczanie procesu glottodydaktycznego przez wiedzę ucznia i jego umiejętności analityczno-inferencyjne, praca z wykorzystaniem autentycznych tekstów powstałych w nauczanym języku, a także „pogłębianie i wzbogacanie własnej tożsamości o elementy Inności” (Karpińska-Musiał 2015: 104). Ze względu na proponowany przez nas sposób wykorzystania tego wiersza w nauczaniu języka polskiego jako obcego szczególnie ważna jest ta ostatnia właściwość, zwłaszcza że „oswajanie z kulturą i realiami kraju (krajów) nauczanego języka urosło do rangi jednego z podstawowych celów dydaktycznych” (Gębał 2010: 22). Powszechnie się też przyjmuje, że tzw. etnokulturowa aureola wyrazów (termin Jurija D. Apresjana) należy do kompetencji komunikacyjnej i jako jej istotny składnik powinna być przekazywana w trakcie nauczania języka obcego (Burzyńska 2002: 23). Zatem

analiza tego prostego liryku realizuje jeszcze jeden, poza komunikacyjnym, cel uczenia języka obcego: może i powinien stać się on narzędziem dialogu o kulturze kraju, którego język się poznaje (por. Jakiel, Lewińska 2018).

Mimo swej uniwersalnej wymowy dotyczącej sensu życia ludzkiego wiersz Pasierba oparty jest na bardzo konkretnej, choć stereotypowej i nieco już przestarzałej wiedzy o codziennym życiu ludzi w Polsce, którą można zaliczyć do – nieoczywistych wprawdzie – elementów świata języka polskiego⁶. Przyjmuje się, że świat każdego języka zawiera miejsca, w „których język styka się z kulturą”, czyli punkty „bogate pod względem znaczeniowym” (Zarzycka 2004: 437–438), a do elementów kultury polskiej uznawanych zgodnie za konieczne w glottodydaktyce należą przede wszystkim: symbole narodowe, elementy historii i geografii Polski, zwyczaje i obrzędy, święta państwowe i narodowe (tzw. polskie kalendarium), przestrzeń miejska, antropimia i toponimia oraz etykieta językowa (Dąbrowska 2017: 128). Raczej nie wspomina się w tym kontekście o typowym dla Polek i Polaków planie dnia (*wstają rano / kupują mleko i chleb / odprowadzają dzieci do przedszkola*), ich codziennych czynnościach związanych z utrzymaniem porządku (*mycie pranie sprzątanie*) ani sposobach dekorowania w Polsce mieszkań (*kupują makatki i lampy*), o czym mowa w *Tej samej płycie*. Mleko, chleb i makatki rzeczywiście nie sytuują się w centrum polskiej „leksyki nacechowanej kulturowo”⁷ (Dąbrowska 2017: 138), ale oprócz silnych konotacji związanych z codziennością wyrazy te wywołują też przecież – choć z pewnością słabsze – skojarzenia z polskością. Spojrzenie na nie jak na elementy kultury świata języka polskiego, podobnie jak na imiona i nazwiska, nazwy miejscowe, rytuały grzecznościowe czy nazwy świąt i uroczystości (Dąbrowska 2017: 126), pozwoli połączyć założenia dydaktyki międzykulturowej z podejściem komunikacyjnym, w którym kładzie się nacisk na kulturę życia codziennego (Stankiewicz, Żurek 2014: 66).

Już na niższych poziomach nauczania języka analizie wiersza Janusza St. Pasierba mogą towarzyszyć ćwiczenia leksykalne dotyczące typowego rozkładu dnia i potraw jedzonych na śniadanie, utrzymywania porządku i zdobienia mieszkań. To pierwsze zagadnienie zostało opracowane w większości podręczników, a propozycje dotyczące drugiego tematu znajdziemy np. w *Słownictwie polskim*

4 O tym podstawowym wymogu zbyt często – niestety – zapomina się przy wyborze tekstów nie tylko do nauczania języka obcego, lecz także przy omawianiu zagadnień językowych (gramatycznych i leksykalnych) dotyczących języka polskiego jako rodzimego.

5 Z wyjątkiem rzeczowników „kierat” i „makatki” oraz – dla studentów spoza kultury europejskiej – wyrażenia frazeologicznego „syzyfowe prace”.

6 Termin „świat języka polskiego” wprowadził do glottodydaktyki polonistycznej Piotr Garncarek (1997).

7 W glottodydaktyce mówi się też w tym kontekście o realizowności, elementach kultury polskiej lub o lingwakulturze (Dąbrowska 2017: 126). W odniesieniu do słownictwa nacechowanego kulturowo używa się też zaproponowanego przez Roberta Galissona terminu „leksykultura”, „co należy rozumieć jako nauczanie kultury poprzez leksykę, leksyka kulturowa” (Dąbrowska 2017: 127–128).

w ćwiczeniach dla obcokrajowców (Seretny 2016: 88–99). Na potrzeby analizy wiersza warto jednak uzupełnić je o ćwiczenia uwypuklające różnice międzykulturowe.

Jeśli chodzi o typowy rozkład dnia i śniadaniowe menu, to słuchacze Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Gdańskiego uznali, że w ich krajach są to m.in. następujące czynności i potrawy:

– *gotują śniadanie, biorę prysznic, mleko, płatki owsiane* (Rosja);

– *robić śniadanie (chleb, dżem, płatki owsiane⁸, bakalie, mleko roślinny, kawa, miód), iść do łazienki, ubrać się, czesać się* (Włochy);

– *wstają rano, idą do pracy, kupują mleko sojowe i bułki na parze, golą się, biegają, odprowadzają dzieci do przedszkola, stare ludzie robią chińską gimnastykę, wciskają się do autobusu* (Chiny).

Studenci z Chin zróżnicowali też typowy dla mieszkańców tego kraju rozkład dnia ze względu na wiek, płeć i stan rodzinny Chińczyków:

– *wstają południe, myją zęby i biorą prysznic, gotują obiad, jedzą nóżkę kurczaka i ryż, malują się, ubierają sukienkę i szpilki, idą do galerii* (młode singielki);

– *wstają o 7:00, myją zęby, gotują śniadanie, malują, wybierają ubranie, esemesują z dziewczyną, idą do pracy, idą do domu popołudnie, idą do randki w ciemno* (młodzi single);

– *Wstają rano o wpół do szóstej. Jedzą mleko i chleb. Idą do uniwersytet. Mówią „Dzień Dobry” do kolegi. Czytają książkę Angielską. Idą do domu. Napisają pracę do domu. Oglądają telewizor. Śpią* (studenci);

– *wstają rano, gotują śniadanie (makaron z warzywami), jedzą śniadanie, odprowadzają dzieci do przedszkola (tata), idzie do pracy (tata), myje pranie sprzątanie (mama), ogląda telewizję (mama), kupuje warzywa i owoce (mama), odbiera dzieci do przedszkola (mama), gotuje kolacja (mama), kończy pracę i wraca do domu (tata), jedzą kolacja* (rodzina z dziećmi);

– *wstają rano (5:00), biegają (6:00), spacerują w rynek (6:30), wracają do domu (7:00), czytają gazetę (7:30), jedzą śniadanie (8:00), tańczą z przyjaciółmi (9:00), podlewają kwiatów (11:00), jedzą obiad (12:00), oglądają telewizji (13:00), pogadają w Wechat (14:30), chodzą z psem (16:00), jedzą kolację (17:00), oglądają wiadomości (19:00), umyją*

(19:30), śpiją (20:00) (starsi ludzie).

Natomiast do typowych dla ich rodzinnych krajów przedmiotów przeznaczonych do dekoracji mieszkań studentów obcokrajowcy zaliczyli m.in.:

– *dywan, biżuteria ze starymi wzorami, granat (owoc)*

– *symbol Armenii, morela, góry – pejzaże* (Armenia);

– *haftowane serwetki* (Rosja);

– *ikony, czasem w starych chatach chleb, kalina, makatki, kieliszek [do] wódki, dywan na ścianach* (Ukraina)

– *serwetki robione na szydełku, szkło weneckie, żyrandol* (Włochy);

– *latarnia, lampa, tapeta, drewniane meble, wyci-nanka* (Chiny).

Ćwiczenia tego typu mają przede wszystkim rozwijać kompetencje leksykalne pożądane na danym poziomie opanowania języka, a wykonywane w kontekście lektury wiersza pozwalają ponadto na jego lepsze zrozumienie, nawet nie tyle na poziomie werbalnym, ile emocjonalnym (poprzez wyobrażenie sobie przez uczestników treści w nim sugerowanych w odniesieniu do siebie i swojego kręgu kulturowego), zwiększają też motywację do uczenia się „słów” poprzez stworzenie warunków maksymalnie bliskich rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej wymagającej przekazania odbiorcy informacji (zwłaszcza w grupach wielokulturowych, w których inni słuchacze naprawdę nie znają odpowiedzi na pytania zadawane przez prowadzącego i jest bardzo prawdopodobne, że chcą je poznać). Rozmowa o typowych czynnościach wykonywanych w różnych krajach i popularnych w nich ozdobach pozwala w prosty i naturalny sposób zauważyć – a może nawet przeżyć – ludzką jedność w etno-kulturowej różnorodności.

Innego rodzaju trudności i możliwości dydaktyczne stwarzają szczególnie ważne dla zrozumienia przesłania tego utworu zawarte w nim metaforyczne wyrażenia: *obracają skrzypiący kierat⁹, syzyfowe prace* i tytułowa *ta sama płyta*, ujmujące życie jako coś powtarzalnego, trudnego, monotonnego, nudnego, rutynowego, a także wymagającego codziennego bohaterstwa. Warto w tym wypadku podać znaczenia podstawowe tych przerośnię¹⁰ i na tej podstawie omówić skojarzenia, jakie wywołują one u studentów. Takie ćwiczenie leksykalne może stanowić punkt wyjścia do próby sformułowania przesłania całego utworu¹¹.

8 Wszystkie cytowane prace kursantów pozostawiamy w oryginalnej wersji językowej i ortograficznej.

9 W tekstach literackich używa się na ogół leksemów nienależących do słownictwa minimum, dlatego ważne jest przygotowanie przez nauczyciela odpowiednich ćwiczeń słownikowych ułatwiających ich zrozumienie. W przypadku leksemu „kierat” nie muszą się one nawet zakończyć jego zapamiętaniem, mogą natomiast dać okazję do utrwalenia innych, częściej stosowanych wyrazów (np. „maszyna”, „urządzenie”, „koń”).

10 Przy poznawaniu znaczenia archaizmu rzeczowego „kierat” pomocny może się okazać filmik przedstawiający konia chodzącego w kieracie (www.youtube.com/watch?v=e63qjXL9t14). Mit o Syzyfie studentki z Europy lub Ameryki mogą spróbować opowiedzieć sami, studentom z Azji musi go przybliżyć lektor.

11 W kilku gdańskich grupach wywołał wręcz żywą dyskusję nad jego sensem ogólnym: pesymistycznym czy optymistycznym.

Odkrycie przez uczących się, że są już w stanie – z pomocą lektora – zrozumieć autentyczny wiersz w języku obcym, w dodatku skierowany do dorosłych czytelników, może nadać nauce tego języka nowy impuls, nic tak bowiem nie motywuje do dalszej nauki niż przeżycie – nawet drobnego – sukcesu dydaktycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, E. (2007), *Nauczyciel jako mediator międzykulturowy*, Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Burzyńska, A. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cudak, R. (2010), *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Achteлик, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2., Katowice: Wyd. Gnome.
- Dąbrowska, A. (2017), *Język i kultura a glottodydaktyka*, [w:] D. Filar, P. Krzyżanowski (red.), *Barwy słów. Studia lingwistyczno-kulturowe*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Garncarek, P. (1997), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa: DiG.
- Gębał, P.E. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu cudzoziemców*, Kraków: Universitas.
- Gębał, P.E. (2018), *Podstawy języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jakiel, E., Lewińska, A. (2018), *Kilka uwag o kulturze na kursie języka polskiego dla słuchaczy pochodzących z krajów azjatyckich*, [w:] *Istnieć w kulturze, istnieć w kulturach. Między teorią a praktyką edukacyjną*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Karpińska-Musiał, B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pasierb, J.S. (1988), *Wnętrze dłoni*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Próchniak, W. (2012), *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin: Wyd. KUL.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego [online] <prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405>.
- Seretny A. (2006), *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Seretny, A. (2016), *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Kraków: Prolog Publishing.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014), *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Kontakty kulturowe*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Zarzycka, G. (2004), *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

DR HAB. ANETA LEWIŃSKA Pracownik Katedry Polonistyki Stosowanej w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, kierownik Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Gdańskiego, badaczka historii języka polskiego, zwłaszcza w perspektywie dydaktycznej (np. słownictwa dawnych elementarzy).

PROF. DR HAB. EWA ROGOWSKA-CYBULSKA Wieloletni pracownik Katedry Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, badaczka współczesnej polszczyzny. Zmarła 27 stycznia 2019 r.

Nienaturalna dwujęzyczność rodzinna

Studium przypadku chłopca ze spektrum autyzmu

SŁAWOMIR STASIAK

Prezentowany artykuł ma charakter studium przypadku stanowiącego refleksję nad przeprowadzonym przez autora eksperymentem związanym z dwujęzycznym przysposabianiem syna. Głównym wątkiem rozważań jest niekonwencjonalne zestawienie spektrum autystycznego z przekazywaniem języka nieojczystego.

Wychowanie dwujęzyczne dzieci jest powszechnie wiązane z sytuacją, w której mamy do czynienia zarówno z różnojęzycznymi rodzicami, jak i z doświadczeniem życiowym w sytuacji emigracji w odniesieniu do przynajmniej jednego z nich. Zamienne używanie dwóch języków w środowisku domowym i wynikająca stąd łatwość przełączania się między nimi stanowią naturalne odzwierciedlenie relacji rodzinnych, w których matka i ojciec zwracają się do dziecka za pomocą swojej mowy ojczystej. Rzadziej, szczególnie w świetle przemian polityczno-społecznych i ekonomicznych zachodzących w Polsce i Europie Wschodniej, bilingwizm dziecka związany jest z rodzinami emigrantów, gdzie oboje rodzice wywodzą się z tego samego kraju, a dwujęzyczność ich potomstwa jest wynikiem zorganizowanych działań instytucji edukacyjnych kraju docelowego.

W przeciwieństwie do opisanych rodzajów bilingwizmu, nazywanych naturalnymi ze względu na autentyczne warunki środowiskowe, w jakich odbywa się przyswajanie drugiego języka, tematyka podjęta w niniejszym artykule dotyczy nienaturalnej dwujęzyczności rodzinnej. Jego celem jest podsumowanie, w formie studium przypadku, najważniejszych doświadczeń z trwającego dziewięć lat eksperymentu polegającego na dwujęzycznym wychowywaniu mojego syna. To, co zdaje się wyróżniać niniejsze rozważania od innych publikacji na temat kształcenia dwujęzycznego¹ dzieci, dotyczy odbiorcy i edukatora, obu urodzonych w Polsce, bez doświadczeń emigracyjnych. Dominik to 12-letni chłopiec ze spektrum autystycznym (ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera według klasyfikacji ICD-10²), przysposabiany bilingwalnie przez ojca, anglistę pasjonata, dla którego język docelowy nie jest językiem ojczystym.

Geneza

Główną siłą napędową, która od początku kariery zawodowej towarzyszy mi w codziennej pracy pedagogicznej z młodzieżą szkolną, jest głęboko zakorzenione przeświadczenie o wymiernych korzyściach wynikających z umiejętności płynnego posługiwania się co najmniej

1 Z perspektywy glottodydaktycznej będę się odnosił do terminu „dwujęzyczność” w znaczeniu spontanicznego używania języka obcego przez dziecko w różnych sytuacjach komunikacyjnych, bez określenia poziomu kompetencji osiągniętej w nauczonym języku.

2 Zgodnie z mającą obowiązywać od 1 stycznia 2022 r. nową wersją Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 dotychczas funkcjonujące pojęcie zespołu Aspergera zostanie zastąpione terminem *spektrum zaburzeń autystycznych*.

jednym językiem obcym. Zwiększone zdolności poznawcze poprzez stymulację aktywności umysłowej (pobudzana pamięć, wyobraźnia oraz koncentracja), szerszy wybór możliwości w zakresie podróżowania, wzmoczona wrażliwość na wszelkie zjawiska językowe czy nowe możliwości znalezienia zatrudnienia to jedynie kilka przykładów z całej gamy wartości dodanych związanych z bilingwizmem. Jeżeli dodam, że jestem wielkim zwolennikiem dwujęzycznego wychowania dzieci, głównie na podstawie wiedzy teoretycznej z zakresu socjolingwistyki, a także bogatych doświadczeń w pracy pedagogicznej z młodzieżą, wyłoni się wówczas pełniejszy obraz motywacji związanej z podjęciem decyzji o komunikowaniu się z własnym dzieckiem w języku nieojczystym. Tego mocno zakorzonego przekonania w żadnej mierze nie krępują oczywiste przeszkody, w większości wynikające z faktu bycia nierodzimym użytkownikiem języka angielskiego. W szczególności są to nie w pełni wykształcone zasoby językowo-społeczne, zarówno w odniesieniu do kompetencji komunikacyjnej, jak i szeroko rozumianej wiedzy kulturowej, czyli głównych fundamentów naturalnie występujących u osób posługujących się danym językiem jako ojczystym.

Do czynników pozwalających zminimalizować opisane ograniczenia zaliczyłbym przede wszystkim pasję i zaangażowanie w nauczanie. Wielogodzinne posługiwanie się językiem angielskim w pracy zawodowej oraz nieśląbnąca determinacja w poszukiwaniu rozwiązań ułatwiających przyswajanie zagadnień z zakresu gramatyki i leksyki przez polskich nastolatków z całą pewnością ułatwiają mi realizowanie stawianych sobie celów edukacyjnych. Jednak szczególnie ważne miejsce w mojej koncepcji kształcenia językowego zajmują kwestie związane z przyswajaniem wymowy. Ten istotny aspekt języka obcego cementuje wszystkie ogniwa w procesie nauczania i jest obecny na każdym poziomie zaawansowania, począwszy od przekazywania wiedzy związanej z najprostszymi słowami jednosylabowymi, a skończywszy na zdaniach wielokrotnie złożonych.

Wiara w swoje umiejętności i świadoma gotowość, by dostarczać synowi adekwatnych środków językowych, są bez wątpienia okolicznościami, które mi sprzyjają w trakcie eksperymentowania z dwujęzycznością. Dodatkowym impulsem jest nieustanne wsparcie ze strony współmałżonki – również anglistki. Nie byłbym w stanie osiągnąć zamierzonych celów bez jej zrozumienia, okazanego mi w codziennych zmaganiach językowych³.

Początki nauki

Podstawową strategią stosowaną w bilingwalnym wychowaniu Dominika jest koncepcja osoby (Kurcz 2007), oparta w naszym przypadku na wyborze ojca jako wzorca zapewniającego stały kontakt i rozwój kompetencji w języku docelowym. Opisywany w niniejszym studium przypadek dotyczy *rodzinnej dwujęzyczności sukcesywnej wieku dorastania*, czyli rozpoczęcia nauki języka angielskiego pomiędzy trzecim a czwartym rokiem życia. Jest to okres, w którym dziecko osiąga wystarczająco wysoki poziom biegłości w swoim języku ojczystym i jednocześnie cechuje się brakiem lęku przed mówieniem i żywością w kontaktach, a także elastycznością narządów mowy i naturalną ciekawością świata dźwięków (Attwood 2007).

Punktem wyjściowym były bardzo krótkie zdania, głównie w formie poleceń oraz nazywania podstawowych przedmiotów i czynności. Cechowała mnie dbałość o wyrazistość kontekstów w sytuacjach życia codziennego, w których przekazywałem zamierzone treści, na podstawie hipotezy tzw. zrozumiałej informacji sformułowanej przez Krashena (1985). Zgodnie z jej założeniami komunikatywny przekaz wiedzy powinien umożliwiać dziecku swobodne przypisanie znaczenia obiektom i czynnościom przedstawianym w wybranych uwarunkowaniach dydaktycznych. Proces nauki w fazach początkowych odbywał się w sposób naturalny w okolicznościach takich jak zabawy i swobodne spędzanie wolnego czasu, wspólne czytanie książeczek czy oglądanie bajek w języku docelowym. W kontekst edukacyjny wchodziły także rytuały powszednie w postaci spacerów, zażywania kąpiei, pielęgnacji ciała, przygotowywania i spożywania posiłków, sprzątanania czy też przebierania⁴. Przekazywane komunikaty były wielokrotnie powtarzane i uwzględniały niezbędne modyfikacje na poziomie fonetycznych środków stylistycznych (np. bardziej przesadna i wolniejsza artykulacja). Dotyczyło to w szczególności wymowy angielskich samogłosek⁵ oraz tych spółgłosek, które nie istnieją w polskim inwentarzu. W przypadku naturalnie pojawiających się nieprawidłowości gramatyczno-leksykalnych, stylistycznych bądź fonetycznych najczęściej przywoływałem zamierzony komunikat z uwzględnieniem formy prawidłowej i dodatkowo wyróżniałem, np. poprzez zmianę melodyki, przyswajany segment wypowiedzi. Następnie ukierunkowywałem rozmowę w taki sposób, żeby wywołać reakcję w postaci prawidłowego powielenia omawianej jednostki. Z upływem czasu Dominik skutecznie wykształcił

³ Codzienna komunikacja pomiędzy mną a żoną oraz pomiędzy żoną i synem odbywa się w języku polskim.

⁴ Rodzice chcący wspomagać naukę języka angielskiego przez swoje dzieci w domu rodzinnym mogą korzystać z metody *deDOMO* zaproponowanej przez dr. Grzegorza Śpiewaka.

⁵ Wszystkie samogłoski występujące w standardowej wymowie brytyjskiej różnią się jakością od swoich odpowiedników w języku polskim.

nawyk instynktownego powtarzania, zaraz po zasygnalizowaniu przeze mnie niewłaściwej formy.

Spektrum autyzmu: czynniki ułatwiające i utrudniające nabywanie dwujęzyczności u Dominika

W wyniku diagnozy przeprowadzonej w czwartym roku życia⁶ u Dominika rozpoznano zespół Aspergera, powszechnie uważany za jedno z najłagodniejszych zaburzeń ze spektrum autyzmu⁷. Rozwój umysłowy chłopca kształtuje się obecnie na poziomie ponadprzeciętnym, a funkcjonowanie poznawcze na bardzo wysokim. Dominik dysponuje bogatym zasobem słownictwa czynnego i biernego oraz charakteryzuje się dobrym poziomem kompetencji szkolnych i szerokim zakresem wiadomości ogólnych. Jednocześnie przejawia deficyty w zakresie zachowania społeczno-emocjonalnego, powodujące komplikacje rozwojowe. Występuje u niego także nieharmonijny rozwój umiejętności językowych: zaawansowana wiedza gramatyczno-leksykalna zazębia się z zaburzoną sprawnością prowadzenia i podtrzymywania rozmów.

Jak twierdzi Attwood (2007), niezależnie od licznych trudności w zakresie relacji interpersonalnych, większość osób ze spektrum autyzmu dysponuje nieprzeciętnymi zdolnościami w wybranych obszarach i rozwija szczególne zainteresowania⁸. Pomimo tego, że języki obce jak dotąd nie mieszczą się w sferze wyjątkowych upodobań Dominika, chłopiec wykazuje wzmoczoną ciekawość wobec języka angielskiego i ujawnia wrodzony talent do jego nauki. Codzienna obserwacja sytuacji życiowych, wyniki uzyskane z diagnoz przeprowadzonych w poradniach specjalistycznych, a także doświadczenie wyniesione z 20-letniej praktyki pedagogicznej pozwalają mi przypuszczać, że Dominika cechuje *inteligencja językowa*. Sygnałami świadczącymi o takich predyspozycjach są między innymi: łatwość wypowiadania się w języku polskim i angielskim, zainteresowanie światem słowa, umiejętność przekazywania obszernych i bogatych merytorycznie komunikatów, bujna wyobraźnia i kreatywność w posługiwaniu się mową, swobodne odtwarzanie wyuczonych konstrukcji gramatyczno-leksykalnych w nowych sytuacjach oraz zazwyczaj szybkie zapamiętywanie nowych informacji lingwistycznych.

Chłopiec nie tylko wykazuje ciekawość poznawczą, logicznie ujmuje zdarzenia i jest spostrzegawczy, lecz także

demonstruje dużą wrażliwość na dźwięki oraz znaczenia słów. W połączeniu ze świadomie organizowanymi przeze mnie informacjami językowymi, stymulującymi proces nauki zagadnień gramatyczno-leksykalnych oraz fonetycznych, wymienione atrybuty wydają się kluczowe dla przyswajania języka. Warto nadmienić, że Dominik z łatwością dostrzega błędy artykulacyjne popełniane przez polskich i innych nierodzimych użytkowników języka angielskiego⁹. Ja sam niejednokrotnie doświadczałem (najczęściej w wyniku przeżyć) korekt z jego strony, będących reakcją na niepoprawnie wymówione wyrazy.

Znamienną cechą Dominika, cementującą wrodzone zdolności językowe, jest nadmierna gadatliwość, najczęściej będąca wynikiem nieodpartej chęci podzielenia się nowo przeżytym doświadczeniem. Chociaż w codziennej interakcji jest to niewątpliwie przypadłość uciążliwa, to w perspektywie nabywania drugiego języka staje się ona atrybutem wręcz pożądanym. Brak lęku przed mówieniem w języku obcym, cierpliwe przyjmowanie uwag związanych z poprawnością wypowiedzi, otwartość na nowe doświadczenia oraz radzenie sobie ze stresem wynikającym z posługiwania się obcymi dźwiękami to uwarunkowania szczególnie istotne w wychowaniu dwujęzycznym.

Oprócz całego wachlarza wrodzonych czynników ułatwiających Dominikowi akwizycję języka obcego, występują także uwarunkowania utrudniające nabywanie dwujęzyczności. Do najważniejszych zaliczyłbym problem z deficytami uwagi. Zaburzona umiejętność skupienia się na powierzonym zadaniu, wraz z nadpobudliwością psychoruchową i impulsywnością, często skutkują brakiem reakcji na przekazywane komunikaty. Nadaktywność negatywnie odbija się na precyzji wykonywanej czynności, doprowadzając zarówno do beztroskiego popełniania błędów, jak i nawet rezygnacji z wykonania przydzielonego zadania przed jego zakończeniem. Często można odnieść mylne wrażenie, szczególnie z perspektywy osób niewychowujących dzieci z autyzmem, że Dominik nie słucha tego, co się do niego mówi, i okazuje lekceważący stosunek do swojego rozmówcy. Jednocześnie taka dysfunkcja wymaga od nauczyciela tytanicznej pracy i wręcz benedyktyńskiej cierpliwości¹⁰ w codziennych zmaganiach z dwujęzycznością. W związku ze współlistniejącymi niedostatkami w zakresie bezpośredniej pamięci słuchowej

6 Eksperyment z bilingwalnym wychowywaniem Dominika rozpoczął się, zanim zdiagnozowano zespół Aspergera. Nauka języka angielskiego nie przyczyniła się do szybszego zauważenia objawów. Niepokojące zachowania chłopca, wskazujące na możliwość występowania deficytów w sferze rozwojowej, występowały już od ukończenia pierwszego roku życia.

7 O osobach z zespołem Aspergera mówi się także w wymiarze tzw. wysoko funkcjonującego autyzmu.

8 Temple Grandin, wysoko funkcjonująca osoba z autyzmem, profesor na Uniwersytecie Stanowym w Kolorado, przypisuje pewne cechy autystyczne tak znanym postaciom jak Wolfgang Amadeus Mozart, Albert Einstein czy Steve Jobs.

9 W celu uniknięcia problemów w społecznym wymiarze funkcjonowania Dominika w szkole od najmłodszych lat uczulamy syna, by pod żadnym pozorem nie poprawiał ani nie wyśmiewał się z angielszczyzny, którą posługują się rówieśnicy (oraz czasem, niestety, nauczyciele).

(ograniczone zasoby pamięci roboczej, w przeciwieństwie do bardzo dobrej pamięci długotrwałej, skutkują predyspozycjami do szybkiego zapominania myśli), powszednim zjawiskiem jest nakierowywanie niezliczonych wręcz komunikatów werbalnych i niewerbalnych (np. gestykulacja, mimika twarzy) zachęcających Dominika do kontynuowania podjętego działania. Wielokrotne próby nawiązania kontaktu wzrokowego, a także częste pochwały pod adresem jego radosnej twórczości to podstawowe narzędzia umożliwiające podtrzymanie koncentracji uwagi i, w końcowym rezultacie, względnie efektywną współpracę.

Skłonność osoby ze spektrum autyzmu do przejawiania wzmoczonego uporu, kłótlivosti i zachowań konfrontacyjnych z dorosłymi (nieznanowanie autorytetów) to kolejne wyzwania w pracy pedagogicznej. Są to cechy szczególnie uciążliwe w sytuacjach wymagających zdyscyplinowanego podejścia do codziennych obowiązków, np. do odrabiania zadań domowych czy wykonywania dodatkowych ćwiczeń z języka angielskiego. Silna potrzeba domknięcia rozpoczętej aktywności, szczególnie tej, która w danym momencie pochłania uwagę dziecka, często destabilizuje ustalony porządek dnia. Stanowcza reakcja ze strony rodzica w następstwie przekroczenia przez dziecko wyznaczonych w danej sytuacji granic może intensyfikować gwałtowność zachowań u Dominika, co wynika z deficytów umiejętności regulowania emocji (Attwood 2007). Bezpośrednim następstwem bywa nasilenie niepożądanych zachowań, w którym to stanie dalsza produktywna współpraca z dzieckiem nie jest możliwa aż do momentu opanowania nastroju. Wówczas nieodzownym elementem przychodzącym w sukurs jest autorytet wychowawcy, który w przypadku Dominika jest nie tylko nauczycielem w zawodowym sensie tego słowa, lecz także mentorem i przewodnikiem budzącym szacunek dziecka¹¹.

Należy w tym miejscu wspomnieć także o innej charakterystycznej cesze występującej u Dominika: nieprecyzyjnej artykulacji. Pomimo tego, że chłopiec wykazuje wysoki poziom ogólnych sprawności lingwistycznych, zauważa się w jego funkcjonowaniu wzmoczone napięcie mięśniowe i tendencje do niestarannej wymowy. Wynika to w głównej mierze z ograniczonej plastyczności warg oraz języka, a przypomina mamrotanie, czyli cichą artykulację dźwięków przy niewielkim rozwarciu ust. Brak elastyczności narządów wymowy utrudnia prawidłową emisję głosu (jest to wyraźnie zauważalne przy werbalizacji angielskich samogłosek otwartych /{/ oraz /A:/), co w przypadku już wysoko rozwiniętych

umiejętności naśladowania dźwięków (talent fonetyczny) wydłuża proces akwizycji wymowy języka angielskiego.

Dzieci ze spektrum autystycznym i pożądana dwujęzyczność

Jak zauważył Attwood (2007), swoistą cechą zaburzeń ze spektrum autyzmu jest nieharmonijny i nietypowy rozwój umiejętności językowych. Łatwość tworzenia składniowo skomplikowanych zdań, bardziej przypominających mowę osoby dorosłej, i dysponowanie obszernym słownictwem nie współgrają z brakiem umiejętności dostosowania języka do sytuacji społecznych. Dzieci autystyczne przejawiają skłonności do dosłownego interpretowania wyrażen idiomatycznych i wykazują brak orientacji w ironii, sarkazmie i aluzjach.

Przyswajanie języka obcego wraz z odmiennym zasobem dźwięków, zasad gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych oraz związków pomiędzy wyrazami, uwrażliwia osobę ze spektrum autyzmu na istnienie tego skądinąd skomplikowanego i specyficznie uwarunkowanego systemu budowania wypowiedzi. Wychowanie dwujęzyczne sprzyja zwiększaniu efektywności komunikacyjnej i kształtuje świadomość językową, szczególnie w przypadku dysfunkcji występujących na poziomie języka. Dziecko bilingwalne nie tylko dysponuje bardziej wszechstronnym obrazem postrzegania świata i rozumienia kwestii społecznych, lecz także wcześniej nabywa wiedzę na temat języka, czyli świadomość metajęzykową (Pearson 2008). Szczególnie zagadnienia odbiegające strukturalnie od już utrwalonych reguł w języku ojczystym, związane z pośredniością i wielorakością znaczeń, frazeologizmami oraz idiomatycznym wymiarem funkcjonowania języka obcego, pomagają w zrozumieniu i akceptacji odrębności.

Istotną rolę odgrywa stymulowanie procesu nauki języka docelowego z odpowiednio dostosowanymi informacjami językowymi. Ćwiczenia mające na celu wprowadzenie nowych jednostek leksykalnych, np. idiomów bądź zwrotów w zakresie uprzejmego wyrażania prośb, nie tylko umożliwiają dziecku zapoznanie się z dowolnie wybranymi związkami frazeologicznymi, lecz przede wszystkim stanowią doskonałą okazję do uzupełnienia istniejących deficytów semantycznych w języku polskim.

Nienaturalne wychowanie bilingwalne: spostrzeżenia i wnioski

Wychowywanie dwujęzyczne własnego dziecka przez osobę, która nie posiada wrodzonej kompetencji komunikacyjnej

10 Nadal zdarza się, że po zakończonej rozmowie przeprowadzonej w języku polskim (np. z żoną bądź telefonicznie z kolegą) Dominik próbuje mówić do mnie także w tym języku. Ważne jest wówczas cierpliwe zwracanie uwagi na potrzebę zmiany języka.

11 Z racji swojego wieku Dominik zaczyna wchodzić w trudny okres dojrzewania i kontestowania dotychczasowych wartości.

w przekazywanym języku, jest niepospolitym doświadczeniem życiowym, nawet w przypadku nauczyciela języka obcego z przygotowaniem pedagogicznym. Jeżeli do tego dodamy kontekst sytuacyjny w postaci występowania u chłopca spektrum autyzmu, to wyłoni się wówczas jeszcze pełniejszy obraz wyjątkowości poruszanej tematyki.

Dominik nabywa drugi język w warunkach komunikacji dnia codziennego we wszystkich sytuacjach, w których mu towarzyszą, zarówno podczas życia rodzinnego, jak i w warunkach poza domem (np. rozmowy w samochodzie, wspólne zakupy, spacer). Angielszczyzna nie jest zatem dla mojego syna językiem przewodnim w ciągu dnia, biorąc pod uwagę czas spędzany w szkole i, przynajmniej częściowo, poza nią. Dominującą rolę języka angielskiego wzmacnia stale włączone w nasz dom radio internetowe z brytyjskimi stacjami BBC, coraz większe zamiłowanie Dominika do książek anglojęzycznych, a także oglądanie filmów i granie w gry komputerowe, oczywiście w angielskiej wersji językowej. Chociaż synowi nie są obce rozmaite doświadczenia społeczne związane ze spontanicznym posługiwaniem się angielszczyzną podczas podróży wakacyjnych, to jednak nie występują codzienne zróżnicowanie i określona częstotliwość kontaktów chłopca z osobami posługującymi się językiem angielskim poza środowiskiem rodzinnym.

Najważniejszą refleksją, która nasuwa mi się w następstwie dziesięcioletniego już eksperymentowania z nienaturalną dwujęzycznością rodzinną, jest poczucie dumy z Dominika, który wykonuje systematyczną mrówczą pracę, i szczególnie osobista satysfakcja z osiągniętych rezultatów naszych działań. Chłopiec płynnie posługuje się angielszczyzną i swobodnie przekazuje zamierzone informacje we wszystkich obszarach, w których nastąpiła immersja. Naturalnie popełniane przez niego błędy językowe sporadycznie zakłócają komunikację i w swoim przebiegu przypominają proces nabywania przez chłopca języka ojczystego. Obserwuję u niego dużą kreatywność lingwistyczną (np. łatwość wyrażania myśli w przypadku braków językowych – kompensowaną umiejętnością skutecznego poszukiwania alternatywnych rozwiązań gramatyczno-leksykalnych), automatyzm w przechodzeniu z jednego języka na drugi i ukształtowane podstawy świadomości fonologicznej.

Nader istotny jest fakt, że u Dominika nie występuje lęk przed mówieniem w języku docelowym, a poczucie akceptacji i świadomość poświęcanej uwagi, niezależnie od popełnianych błędów, sprawia dziecku przyjemność i zachęca do podejmowania kolejnych wysiłków w osiąganiu dwujęzyczności. Poczyniony postęp wydaje się wypadkową zarówno wrodzonych predyspozycji językowych chłopca, jak i zaangażowania w naukę oraz intensywności ćwiczeń.

Z drugiej strony należy otwarcie przyznać, że nienaturalne wychowanie dwujęzyczne wiąże się z wieloletnim nieustannym wysiłkiem intelektualnym ze strony rodzica. Odnoszę wrażenie, że nadal zbyt rzadko podkreśla się, jak wiele mozolnego trudu wymaga proces wykształcania satysfakcjonujących umiejętności posługiwania się językiem obcym, nawet w przypadku osób utalentowanych, dysponujących ponadprzeciętną inteligencją i dużym zakresem wiadomości ogólnych. Dalej pokutuje mit, że „posiadanie ucha” do języków obcych wystarczy, by płynnie się nimi posługiwać, co może niesprawiedliwie umniejszać rolę podejmowanego wysiłku i zaangażowania wkładanego w naukę.

Bilingwalne wychowywanie dziecka ze spektrum autyzmu to nie tylko ewidentne korzyści czerpane z jego wrodzonych uwarunkowań, lecz także zmusne pokonywanie trudności dnia powszedniego. Najważniejsza wydaje się konsekwencja rodzica w postępowaniu. Osoba mówiąca językiem docelowym powinna to robić przez cały czas i bez wyjątków. Jest to nie lada wyzwanie w tych wszystkich sytuacjach, w których mnie samemu brakuje umiejętności językowych. Swoistą próbą charakteru są także wszelakie okoliczności obejmujące stan zwiększonego napięcia emocjonalnego (np. zdenerwowanie). Właśnie wtedy odczuwa się trudną do odparcia, ale jakże naturalną, pokusę posłużenia się językiem ojczystym.

Opisywane w niniejszym studium przypadku doświadczenia również dla mnie oznaczają nieustanny rozwój osobisty. Wspólne uczenie się nowych słów i wyrażeń angielskich w mniej typowych sytuacjach dnia codziennego (na przykład zdanie *Mój konik właśnie zbił twojego gońca* wypowiedziane w trakcie gry w szachy), wraz z ich prawidłową wymową, to chleb powszedni, który jest nieustanną lekcją pokory i bezcenną okazją do zacieśniania więzi rodzinnych.

BIBLIOGRAFIA

- Attwood, T. (2007), *Zespół Aspergera – kompletny przewodnik*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implication*, Harlow: Longman.
- Kurcz, I. (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pearson, B.Z. (2008), *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Poznań: Media Rodzina.

SŁAWOMIR STASIAK Nauczyciel języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym, doktorant w Instytucie Anglistyki UMCS. Jego główne zainteresowania naukowe obejmują fonodaktykę na poziomie licealnym i nauczanie gramatyki techniką analizy kontrastywno-wizualnej. Autor i współautor kilkunastu artykułów na temat edukacji fonetycznej oraz gramatycznej w szkole.

Zabawy stymulujące uczniów z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego na lekcji języka obcego

WERONA KRÓL-GIERAT

Zabawy sensoryczne (zabawy zmysłowe, sensozabawy) zachęcają dziecko do poznawania świata i samego siebie przez stymulację receptorów reagujących na konkretny rodzaj bodźca. Pobudzać można wzrok, słuch, smak, powonienie, dotyk, można nawet ćwiczyć zmysł równowagi. Sensozabawy naturalnie i efektywnie dają się wplatać w naukę języków obcych, zwłaszcza na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Warto pamiętać, że harmonijny rozwój zmysłów to pożywka dla prawidłowego rozwoju mózgu i całego układu nerwowego.

Niniejszy artykuł ma za zadanie ukazać nauczycielom języków obcych wartość sensozabaw i zachęcić ich do włączenia tego typu aktywności do lekcji, zwłaszcza jeżeli pracują oni z dziećmi w przedszkolu czy na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Zabawy zmysłowe mogą okazać się szczególnie cenne w klasie, do której uczęszczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W zależności od typu niepełnosprawności, zaburzenia, deficytu czy specyficznych trudności w uczeniu się, u niektórych uczniów mogą współwystępować nieprawidłowości integracji sensorycznej, które pojawiają się, gdy układ nerwowy niewłaściwie odbiera, przetwarza i organizuje bodźce zmysłowe. Dysfunkcje te mogą być rozpoznawane także u dzieci w normie intelektualnej, a ich nasilenie bywa różne. Co najistotniejsze z perspektywy dydaktycznej, dysfunkcje w tej sferze wpływają na procesy uczenia się, zachowanie i rozwój społeczno-emocjonalny dziecka, podczas gdy sensozabawy mogą korzystnie wpłynąć na większość uczniów w klasie, a przy okazji stają się znakomitą sposobem doskonalenia języka obcego w przyjemnej atmosferze rozbudzającej naturalną ciekawość świata. W artykule zaprezentowano przykłady sensozabaw – gotowe pomysły do wykorzystania w pracy. O efektywności podejścia multisensorycznego w pracy z dziećmi pisała m.in. Agnieszka Wierchosińska (2018: 48), podkreślając, że jego zastosowanie „pozwala poznawać język poprzez wpływanie na różne zmysły, urozmaica lekcje oraz stymuluje interakcje, sprawiając, że dziecko aktywnie uczestniczy w zajęciach”.

Czym są sensozabawy

Zabawa to sytuacja naturalna – dzieci najszybciej i najchętniej się wtedy uczą, mniej lub bardziej świadomie. Zdolności poznawcze dzieci są w tej sytuacji rozwijane w miłej i swobodnej atmosferze. To właśnie przez zabawy i różnego rodzaju symulacje najmłodszy uczą się chociażby ról społecznych, np. podczas zabawy w dom, szkołę, lekarza, gdy naśladują zaobserwowane zachowania dorosłych.

Jak podaje *Słownik pedagogiczny*, „zabawa to jedna z głównych form aktywności człowieka – obok nauki i pracy – [...] połączona z pozytywnymi doznaniem

emocjonalnymi, a często również poznawczymi” (Kupisiewicz i Kupisiewicz 2009: 198). Czesław Kupisiewicz (2013: 417) podkreśla szczególną rolę zabawy w rozwoju psychofizycznym, kształceniu i wychowaniu dzieci. Najczęściej wyróżnia się zabawy dydaktyczne, konstrukcyjne, ruchowe i tematyczne.

Spośród najbardziej znanych teorii zabawy można wyróżnić teorię nadmiaru energii, która traktuje zabawę jako formę działalności umożliwiająca rozładowanie nadwyżek energii i towarzyszących im napięć, co w wymiarze nauczania dzieci i zarządzania dynamiką działań w klasie wydaje się bardzo istotnie tak dla nauczyciela, jak i dla podopiecznych. Inną teorią zabawy zasługującą na uwagę jest teoria funkcji zastępczych, zgodnie z którą zabawa służy zaspokojeniu potrzeby działania, a jednocześnie przyczynia się do rozwoju sfery duchowej oraz funkcji ogólnych i specjalnych, np. spostrzegania, tworzenia pojęć, uczenia się (Kupisiewicz i Kupisiewicz 2009: 198), co jest niebagatelne w nauce różnych przedmiotów.

Encyklopedia dzieciństwa (m.in. artykuły D. Waloszek) omawia zabawę wielostronnie, m.in. z perspektywy związków z rozwojem psychofizycznym i duchowym dziecka, rolę w jego edukacji, tła kulturowego. Na podstawie ujęć Eriksona, Deweya, Wygotskiego czy Brzezińskiej można stwierdzić, że zabawa rozpoczyna się od sfery osobistej dziecka, czyli autosfery, w której następuje odkrywanie ciała przez powtarzanie percepcji zmysłowych, doznań fizycznych, wokalizacji, eksperymentowanie ciałem, głosem, emocjami, penetrację najbliższego otoczenia (Waloszek 2009: 55). Również Bogucka (2018: 100) zwróciła uwagę na „rozwijanie świadomości własnego ciała oraz sprawności motorycznych poprzez sugestywny gest i ruch, pobudzanie wyobraźni w kontekście prostych zabaw.” Później zabawa dotyczy mikro- i makrosfery, czyli dających się wykorzystać osób i przedmiotów oraz odczuwania świata dzielonego z innymi ludźmi (odróżniania osoby od przedmiotów zabawy, asymilowania zachowań, odtwarzania ich i prób odwzorowywania, naśladowania i przetwarzania). W związku z tym obiegowe opinie dotyczące bezcelowości zabawy (np. z uwagi na cenny czas jednostki lekcyjnej) mogą być jedynie wyrazem ignorancji pedagogicznej i kulturowej (Waloszek 2009: 55).

„Zabawa zbyt wiele znaczy dla rozwoju, by ją pomiąć, lekceważyć, marginalizować [...]. Szeroka i pogłębiona dyskusja nad jej istotą/sensem w edukacji dzieci spowoduje przewartościowanie postaw nauczycieli [...]. Zabawa jest szczególną rozmową/dialogiem dziecka z sobą samym, z otoczeniem, z innymi ludźmi, daje więc podstawę do uczenia się, trudnej w swej istocie, sztuki wymiany oczekiwań, potrzeb, nastawień” (*Encyklopedia dzieciństwa*).

Przywołane rozważania pojęcia zabawy pomagają określić termin **sensozabawa**, który autorka niniejszego opracowania rozumie jako aktywność przynosząca radość i jednocześnie stymulującą przetwarzanie sensoryczne, czyli zdolność mózgu do prawidłowego scalania informacji dostarczanych przez zmysły. Przetwarzanie bodźców zmysłowych odbywa się w obrębie następujących systemów: czuciowego (dotykowego i proprioceptywnego), przedsionkowego, słuchowego, wzrokowego, węchowego i smakowego. Jak objaśnia Barbara Sher (2013: 25), sygnały przekazywane przez zmysły łączą się w mózgu z wcześniej pozyskanymi informacjami, czyli wiedzą utwaloną w pamięci, aby nadać sens otaczającej nas rzeczywistości. U osób z niezaburzonym przetwarzaniem sensorycznym proces ten zachodzi płynnie i zaczyna się od **rejestracji** (uświadomienia sobie) jakiegoś odczucia. W drugim etapie, **orientacji**, dziecko skupia uwagę, a następnie dochodzi do trzeciego etapu, **interpretacji** (zrozumienia napływającej informacji). W trakcie ostatniego etapu, **organizacji**, informacja wykorzystywana jest do reakcji w formie zachowania emocjonalnego, reakcji fizycznej lub kognitywnej. Jeżeli przetwarzanie sensoryczne jest zaburzone, to dziecko może odczuwać inaczej, gdyż napływająca informacja nie jest odpowiednio łączona w mózgu i dziecko ma trudności z analizą sygnałów zmysłowych, np. dociera do niego niewłaściwy obraz jego własnego ciała lub otoczenia, a to błędne wyobrażenie może z kolei skutkować zniekształceniem percepcji i problemami rozwojowymi.

Sensozabawy wspomagają rozwój integracji narządów zmysłów u dzieci, pod warunkiem dopasowania ich do wieku i możliwości maluchów. Dodatkowo, odpowiednio zmodyfikowane, mogą się one stać doskonałą okazją do poznawania obcojęzycznego słownictwa. Zaletą zabaw sensorycznych, które mają za zadanie dostarczyć różnorodnych bodźców do rozwoju zmysłów dzieci i poszerzać świat ich doznań (co można czynić również przez pryzmat języka obcego) jest to, że do ich organizacji nie potrzeba skomplikowanych zabawek czy pomocy dydaktycznych. Wykorzystać można przedmioty codziennego użytku i produkty spożywcze, które znajdują się w każdym domu, a co za tym idzie – warto zaangażować rodziców i uczniów w proces dydaktyczny już na etapie wstępnym – w fazie przygotowań do lekcji.

Integracja sensoryczna i najczęstsze zaburzenia integracji zmysłów

Definiując integrację sensoryczną najogólniej, mówimy o skomplikowanym procesie przetwarzana przez układ nerwowy informacji odbieranych przez receptory

zmysłowe tak, aby mogły one zostać wykorzystane w działaniu. Integracja (łac. *integratio* – składanie w całość) czynności zmysłowo-ruchowych jest to „proces, w którym mózg informacje z narządów zmysłów przyjmuje, rozpoznaje, segreguje, interpretuje, integruje z już posiadanymi, zapamiętuje je (rejestruje, koduje), aby odpowiedzieć właściwą reakcją” (Borkowska, Wagh 2011: 15). Do najczęstszych objawów dysfunkcji integracji sensorycznej u dzieci należą:

- nieprawidłowa reaktywność na bodźce (m.in. dotykowe, słuchowe i wzrokowe, hałas, ruch, działanie siły grawitacji) → nadmierna – nadwrażliwość, lub zbyt mała – obniżona wrażliwość, podwrażliwość;
- za niski (hipoaktywność) lub za wysoki (hiperaktywność) poziom aktywności;
- zaburzenia koordynacji ruchowej i opóźnienia w rozwoju ruchowym (w zakresie dużej motoryki, czyli podstawowych sprawności ruchowych – w chodzeniu, bieganiu, grach i zabawach, manipulacji obiektami, wykonywaniu dwóch czynności naraz; napięcia mięśni; równowagi; małej motoryki – wykonywania czynności precyzyjnych, np. rysowania i pisanie, czyli grafomotoryki);
- zaburzenia czucia własnego ciała i przestrzeni otaczającej;
- opóźnienia w rozwoju mowy, języka;
- problemy z koncentracją uwagi,
- trudności w uczeniu się,
- zaburzenia zachowania, zaburzenia w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym (niezgrabność, niezdarność, ataksja – niezborność ruchowa), męczliwość, bezradność, złe funkcjonowanie w grupie, trudności w grach i zabawach zespołowych, frustracje, zaburzenia osobowości),
- problemy z samoobsługą i wykonywaniem codziennych czynności,
- brak samoakceptacji lub poczucia własnej wartości (Borkowska i Wagh 2011: 18–20, Kuleczka-Raszewska i Markowska 2012: 35–36).

Wymienione najczęściej spotykane dysfunkcje sensoryczne mogą w szkole przysporzyć dziecku i nauczycielom nie lada kłopotów. Godwin Emmons i McKendry Anderson (2007) zachęcają nauczycieli przede wszystkim do dowiedzenia się jak najwięcej o problemach uczniów i zastanowienia się nad ewentualnymi powiązaniem ich stanu z zaburzeniami integracji sensorycznej. Nie należy lekceważyć ich związku z funkcjonowaniem dziecka w sytuacji szkolnej, jego rozwojem emocjonalnym i społecznym, zdolnością do nauki i samooceną. Uczniowie z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego mogą być

wspierani nie tylko w trakcie wczesnej interwencji czy specjalistycznej terapii, ale także w ramach większości przedmiotów nauczanych w szkole. Można się pokusić o stwierdzenie, że nauczyciele języków obcych pracujący w klasach młodszych mają ku temu wiele sposobności, a przy tym mogą skutecznie realizować założenia podstawy programowej, co jest zilustrowane w praktycznej części artykułu.

Wybrane przykłady sensozabaw na lekcji języka obcego

Proponowane sensozabawy mogą być wykorzystane zarówno w pracy indywidualnej z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (i nie tylko), jak i stanowić część grupowych zajęć językowych. Autorka artykułu zainspirowała się publikacjami terapeutyczno-metodycznymi i zaadaptowała wybrane propozycje zabaw sensorycznych na potrzeby nauczania języka angielskiego. Proponowane zabawy obejmują sześć obszarów pracy dydaktyczno-stymulacyjnej. Omówiono tutaj po jednym przykładzie z każdego z nich:

1. sensozabawy rozwijające i usprawniające percepcję słuchową,
2. sensozabawy rozwijające i usprawniające percepcję wzrokową,
3. sensozabawy rozwijające i usprawniające wrażenia taktylne (dotykowe),
4. sensozabawy stymulujące doznania olfaktoryczne (węchowe),
5. sensozabawy pobudzające doznania smakowe,
6. sensozabawy integrujące pięć zmysłów – usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową, motorykę małą i dużą, orientację zmysłową, przestrzenną i kierunkową, pamięć oraz rozwijające mowę i myślenie.

Dzień słuchania – przykład sensozabawy rozwijającej i usprawniającej percepcję słuchową (na podstawie: Silberg 2007: 29).

- Zbieramy kilka przedmiotów codziennego użytku wydających jakieś dźwięki lub prosimy uczniów o ich przyniesienie. Mogą to być przedmioty powiązane tematycznie, np. przybory szkolne (*school supplies*).
- Razem słuchamy każdego z dźwięków wydawanych przez te przedmioty (np. odgłos długopisu włączanego przez naciśnięcie skuwki, używania nożyczek, zgniatanego papieru, zapinanego piórnika, wertowanej książki) i powtarzamy parokrotnie ich angielskie nazwy (np. długopis – *a pen*, nożyczki – *scissors*, papier – *paper*, piórnik – *a pencil case*, książka – *a book*).
- Prosimy, by dzieci zamknęły oczy.

- Wytwarzamy dźwięki za pomocą danego przedmiotu.
- Prosimy dzieci, by zidentyfikowały przedmiot, podając jego obcojęzyczną nazwę.
Przez uszy odbieramy dźwięki, następnie są one przetwarzane i jako sygnały wysyłane do mózgu. Zabawa „dzień słuchania” pomoże dzieciom odkryć, w jaki sposób uszy działają, jak rozpoznają dźwięki i w jaki sposób słuch pomaga w codziennych sytuacjach.

Co widzisz? – przykład sensozabawy rozwijającej i usprawniającej percepcję wzrokową (na podstawie: Franczyk, Krajewska 2012: 21).

- Układamy na półce/stoliku przedmioty (mogą być powiązane tematycznie, np. dana pora roku, lub też nie – w celu powtórzenia słownictwa z różnych lekcji) i uczymy dzieci (ew. powtarzamy) ich angielskich nazw, np. rękawiczki – *gloves*, szalik – *a scarf*, marchewka – *a carrot*, bombka choinkowa – *a Christmas babule*, prezent – *a present*.
- Patrzymy wspólnie przez okno i opowiadamy, co widzimy na zewnątrz, np. bałwan – *a snowman*, śnieg – *snow*, drzewa – *trees*, plac zabaw – *a playground*, chmury – *clouds*.
- Prosimy dzieci o nazywanie przedmiotów/obiektów przez nas wskazywanych – najpierw w otoczeniu bliższym (na półce/stoliku) – *What can you see on the shelf?*, a następnie w otoczeniu dalszym (za oknem) – *What can you see outside the window?*

Obserwowanie i nazywanie przedmiotów wskazanych przez nauczyciela w otoczeniu bliższym doskonali umiejętność dostrzegania elementów z podanej całości, z kolei w otoczeniu dalszym – poszerza pole widzenia.

Sensoryczne pudełko – przykład sensozabawy rozwijającej i usprawniającej wrażenia taktylne (na podstawie: Kuleczka-Raszewska i Markowska 2012: 65–66).

- Napełniamy duże plastikowe pudełko ryżem (*rice*), makaronem (*pasta*), płatkami kukurydzianymi (*cornflakes*), kaszą gryczaną (*buckwheat*), piaskiem (*sand*), wodą (*water*), nasionami (*seeds*) – za każdym razem może to być coś innego, a dzieci mogą uczestniczyć w tym procesie i jednocześnie poznawać angielskie nazwy. Sensoryczne pudełko można napełniać czymś ciepłym (*warm*), zimnym (*cold*), szorstkim (*harsh*) lub miękkim (*soft*).
- Umieszczamy w pudełku kilka różnych przedmiotów (powiązanych tematycznie bądź nie – w zależności od obranego celu dydaktycznego).

- Prosimy kolejno dzieci o zanurzanie dłoni w pojemniku i znajdowanie w nim przedmiotów, a następnie nazywanie ich w języku obcym. Najpierw niech zgadują wyłącznie przez dotyk, a później wyjmą przedmiot. Pozostałe dzieci warto zapytać, czy dana osoba miała rację.

Jak przypomina Silberg (2007: 115), zmysł dotyku jest dla ludzi najbardziej podstawowy i wszechobecny. Podczas gdy pozostałe receptory ulokowane są w określonych częściach ciała (np. wzrokowe w oczach), zmysł taktylny odczuwany jest na całej powierzchni ciała przez skórę właściwą, która znajduje się tuż pod naskórkiem i gdzie znajdują się końcówki nerwów. Każdy skrawek dłoni, nawet paznokcie, używany jest do dotykania. Opisana zabawa pomoże dzieciom odkryć, w jaki sposób działają skóra i dłonie, jak za ich pomocą poczuć różne przedmioty i w jaki sposób dotyk pomaga odkrywać otaczający świat. Przy okazji poznawania angielskich słów dzieci uwrażliwią się także na różnorodne wrażenia, temperatury i faktury.

Laboratorium kosmetyczne – przykład sensozabawy stymulującej doznania olfaktyczne (na podstawie: Kuleczka-Raszewska i Markowska 2012: 103).

- Skrapiamy lub nacieramy zapachami płatki kosmetyczne, np. perfumy damskie i męskie, olejki zapachowe, mydło, sok z cytryny, czosnek. Im bardziej intensywne i charakterystyczne smaki, tym większa stymulacja. Uczniowie również mogą przygotować własne laboratorium.
- Prosimy dzieci, by rozpoznawały dane zapachy, używając wcześniej poznanych odpowiedników w języku obcym. Można je kategoryzować według rodzaju zapachu (*smell*), np. słodki (*sweet*), owocowy (*fruity*), kwaśny (*sour*), kwiatowy (*floral*), przyjemny (*nice*), nieprzyjemny (*bad*).

Powonienie odgrywa ważną rolę, jeżeli chodzi o nasze samopoczucie. Gdy oddychamy otaczającym nas powietrzem, zapachy dostają się do naszych nosów. Prawie każdy ma swoje ulubione zapachy i takie, za którymi nie przepada. Zmysł węchu pomaga żyć w zgodzie z naturą, ostrzega przed niebezpieczeństwem i wyodrębia świadomość (Silberg 2007: 151).

Smakołyki na patyku – przykład sensozabawy pobudzającej doznania smakowe (na podstawie: Sher 2013: 136–137).

- Rozdajemy dzieciom po jednej wykałaczce, zachowując przy tym stosowną ostrożność (uwaga – zabawa może być nieodpowiednia dla bardzo małych dzieci z uwagi na ryzyko skaleczenia siebie lub

innych, należy również pamiętać o alergiach oraz nadwrażliwości na niektóre smaki).

- Jeżeli dziecko jest w stanie pracować samodzielnie, wysypujemy mu trochę małych produktów spożywczych/kawałeczków na talerzyk i przypominamy ich nazwy, np. rodzynki (*raisins*), winogrona (*grapes*), oliwki (*olives*), ser (*cheese*), pomidorki koktajlowe (*cherry tomatoes*), truskawki (*strawberries*). Można wybrać tylko świeże/sezonowe owoce lub warzywa, owoce suszone lub mieszać smaki w celu uzyskania większych doznań smakowych i wycucia różnic. Jeżeli dziecko potrzebuje pomocy, niech osoba dorosła (np. nauczyciel wspomagający) lub kolega z grupy podaje po jednym produkcie.
- Pokazujemy, jak nabijać produkty na wykałaczkę, aż wypełni się nimi na całej długości. Wtedy dziecko może je zjeść, wymieniając po kolei ich angielskie nazwy.

Z wykałaczek i wielokształtnych, różnobarwnych produktów spożywczych można także stworzyć atrakcyjne rzeźby lub modele zwierząt, ludzi, budynków. W tej zabawie dzieci ćwiczą koncentrację, motorykę małą, koordynację oko-ręka, a w nagrodę dostają smakołyk. Stymulowane są kubki smakowe i zmysł powonienia. Dzieci odkrywają oddziaływanie języka oraz to, jakich informacji smak i węch dostarczają organizmowi o danym produkcie.

Jakich zmysłów używasz? Nazwij część ciała!

- przykład sensozabawy integrującej pięć zmysłów (na podstawie: Silberg 2007: 193, 196, 203).
- W katalogach, czasopismach czy na stronach internetowych szukamy zdjęć uszu (*ears*), oczu (*eyes*), nosów (*nose*), ust (*mouth*) oraz języków (*tongue*) i dłoni (*hand*).
- Wycinamy lub drukujemy zdjęcia i każde z nich naklejamy na kartkę papieru.
- Każde z dzieci wybiera jedno zdjęcie. Prosimy pierwsze dziecko, by powiedziało, który ze zmysłów reprezentuje jego zdjęcie.
- Pytamy dziecko, do czego używa danego zmysłu (np. *hearing – listen to music, sight – look at the board, smell – smell the flower, taste – eat bananas, touch – clap your hands*).
- Jeśli inne dzieci wybiorą to samo zdjęcie, będzie okazja sprawdzenia, do czego jeszcze można używać danego zmysłu.
- Później, gdy wypowiemy nazwę jednego ze zmysłów, uczniowie będą mieli za zadanie poruszyć odpowiednią częścią ciała, np. gdy powiemy *sight*, dzieci poruszą oczami.

- Kontynuujemy zabawę, wywołując poszczególne zmysły.

Codzienne życie wypełnione jest doznaniem dla wszystkich zmysłów. Łatwo jest więc zachęcić dzieci, by poznawały świat za ich pomocą. Ta zabawa pomoże im zapamiętać, która część ciała wiąże się z danym zmysłem.

Autorka artykułu żywi nadzieję, że dzięki opisanym przykładom sensozabaw dojdzie do refleksji nad zaburzeniami przetwarzania zmysłowego objawiającymi się w szkole i możliwościami, jakie niosą ze sobą sensozabawy. Nie zapominajmy, że najważniejszym celem nauczyciela jest, aby każde dziecko doświadczające dysfunkcji integracji sensorycznej osiągnęło swój pełny potencjał. Z punktu widzenia nauczyciela języka obcego sukces może oznaczać aktywne zaangażowanie się dziecka w lekcję i wspólne odkrywanie świata przez pryzmat nauczanego języka.

BIBLIOGRAFIA

- Bogucka, M. (2016), *Przedszkolak poznaje siebie. Ja cielesne i Ja społeczne w grach i zabawach na zajęciach z języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 97–101.
- Borkowska, M., Wagh, K. (2011), *Integracja sensoryczna na co dzień*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- *Encyklopedia dzieciństwa*, [online] <encyklopediadziecinstwa.pl> [dostęp: 20.09.2018].
- Franczyk, A., Krajewska, K. (2012), *Zabawy i ćwiczenia na cały rok. Propozycje do pracy z dziećmi młodszymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Godwin Emmons, P., McKendry Anderson, L. (2007), *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Zaburzenia rozwojowo-sensoryczne oraz edukacyjne występujące w ramach autyzmu, ADHD, trudności szkolnych oraz zaburzeń dwubiegunowych*, Warszawa: Wydawnictwo K.E.LIBER.
- Kowolik, P. (b.r.), *Dogoterapia dziecka chorego*, [w:] *Encyklopedia dzieciństwa*, [online] <encyklopediadziecinstwa.pl> [dostęp: 20.09.2018].
- Kuleczka-Raszewska, M., Markowska, D. (2012), *Uczę się poprzez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i z niepełnosprawnością sprzężoną*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 198.
- Kupisiewicz, M. (2013), *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 417.
- Sher, B. (2013), *Gry i zabawy we wczesnej interwencji. Ćwiczenia dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i przetwarzania sensorycznego*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Silberg, J. (2007), *Poznanie zmysłów przez zabawę*. Warszawa: Wydawnictwo K. E. LIBER.

- Włoszek, D. (2009), *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Włoszek, D. (b.r.), Hasła encyklopedyczne: *Dialog w edukacji dzieci, Kulturowy kontekst zabawy, Rozwój duchowy dziecka, Zabawa – w pigułce, Zabawa w i dla edukacji dziecka* [w:] *Encyklopedia dzieciństwa*, [online] <encyklopediadziecinstwa.pl/> [dostęp: 20.09.2018].
- Wierchosławska, A. (2018), *Nauczanie multisensoryczne w przedszkolu wraz z przykładami ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 48–50.

DR WERONA KRÓL-GIERAT Pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Specjalizuje się w dydaktyce języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, szczególnie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku inkluzji. Autorka licznych publikacji z tego zakresu oraz współredaktorka monografii *Wczesny start językowy. Wybrane zagadnienia*.

Integracja na Piątkę?

O osobowości uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych

KATARZYNA MARIAŃCZYK
BEATA ŁUBIANKA
SARA FILIPIAK

W artykule przedstawiono badania dotyczące analizy cech osobowości uczniów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych. Wyniki badań mogą stanowić dla nauczycieli wsparcie w poznawaniu i rozumieniu funkcjonowania uczniów oraz wzmacnianiu zasobów osobowych młodzieży realizującej integracyjną formę kształcenia.

Kształcenie integracyjne, czyli ta jego forma, w której jednocześnie uczestniczą uczniowie sprawni i niepełnosprawni, istnieje w Polsce od blisko 30 lat. Zostało wprowadzone na mocy Ustawy o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r. (DzU z 1991 r. nr 95, poz. 425). Dostatecznie długi czas doświadczeń w realizacji tego typu kształcenia pozwala określić zarówno jego zalety, jak i wady. Kiedy zatem można mówić o powodzeniu kształcenia integracyjnego i jak może ono wpływać na funkcjonowanie uczniów w różnych kontekstach życia społecznego?

Integracyjna forma edukacji

Kształcenie integracyjne to forma kształcenia powstała jako odpowiedź na idee integracji społecznej przeniesione na grunt edukacyjny, na którym kształcenie segregacyjne wydawało się niewystarczające. Kształcenie integracyjne miało pozwolić dzieciom niepełnosprawnym na naukę w szkole znajdującej się w pobliżu miejsca zamieszkania, z poszanowaniem ich potrzeby przebywania na co dzień z rodzicami – bez konieczności rozłąki z powodu oddalenia od szkoły specjalnej – oraz na kontakt ze sprawnymi rówieśnikami i na bycie uczniami na takich samych jak oni warunkach (Tomkiewicz-Bętkowska 2014; Łysek 2002). Wśród wad kształcenia integracyjnego wymienia się: niższą pozycję, jaką zajmują w klasie dzieci niepełnosprawne, ograniczone kontakty społeczne, większą pobłażliwość nauczycieli, mniejsze wymagania edukacyjne czy brak przystosowania programów do potrzeb dzieci niepełnosprawnych (Komorowska 2005). Z kolei do pozytywnych aspektów kształcenia integracyjnego zalicza się naukę odpowiedzialności i tolerancji, wzajemną akceptację oraz ochronę dzieci niepełnosprawnych przed izolacją społeczną (Apanel 2008). Al-Khamisy (2002) uważa, że w tym typie kształcenia kluczowa jest integracja społeczna dziecka przejawiająca się w jego poczuciu więzi z innymi uczniami, akceptacją przez nich, korzystną pozycją zajmowaną wśród rówieśników oraz podmiotowym uczestnictwem w działaniach i decyzjach.

W klasie integracyjnej spotykają się dzieci sprawne i niepełnosprawne, a przede wszystkim spotykają się różne osobowości. Badania pokazują, że pod wpływem różnych doświadczeń, środowiska, aktywności własnej, nauczania i wychowania następują zmiany w obszarze osobowości, co oznacza, że można mówić o względnej stałości cech osobowości u młodych osób (Robins i in. 2001). Okres wczesnej adolescencji należy zatem postrzegać jako czas kształtowania się cech osobowości. Można przypuszczać, że doświadczenie bycia w jednej klasie dzieci sprawnych i niepełnosprawnych może być silnym bodźcem do rozwijania cech otwartości na doświadczenia czy ugodowości. Mniej liczne klasy, większa różnorodność w funkcjonowaniu, towarzyszenie nauczyciela wspomagającego i trwałość

tej sytuacji przez kilka lat stwarzają podstawę nadania kierunku procesowi kształtowania osobowości.

Cechy osobowości dzieci i młodzieży w modelu Wielkiej Piątki

Robert McCrae i Paul Costa, autorzy modelu cech osobowości Wielkiej Piątki, definiują osobowość jako wymiar różnic indywidualnych dotyczący cech, które odpowiadają za charakterystyczne dla danej jednostki sposoby odczuwania, myślenia i zachowania. Autorzy wymieniają pięć uniwersalnych cech osobowości: ekstrawersję, neurotyzm, sumiennność, ugodowość oraz otwartość na doświadczenie. Cechy te traktują jako wewnętrzne dyspozycje, które kształtują obraz siebie czy przekonanie o własnej skuteczności (Costa, McCrae 1994, 2003).

Ekstrawersja odnosi się do gotowości poszukiwania kontaktów interpersonalnych i czerpania radości z przebywania z innymi ludźmi. Osoby o wysokim nasileniu ekstrawersji są towarzyskie i rozmowne. Niskie nasilenie ekstrawersji charakteryzuje osoby skryte i introwertywne. **Neurotyzm** dotyczy cech związanych ze stabilnością emocjonalną. Osoby o wysokim nasileniu neurotyzmu bywają impulsywne i nieprzewidywalne w swoich reakcjach, nie radzą sobie ze stresem oraz są skłonne do częstego odczuwania niepokoju. Osoby zrównoważone emocjonalnie są stabilne i przewidywalne w swoich reakcjach emocjonalnych, łatwiej przystosowują się do nowych sytuacji. **Sumiennność** związana jest z gotowością do wytrwałej pracy, cierpliwością i umiejętnością odraczania gratyfikacji. Wiąże się także z potrzebą porządku oraz umiejętnością organizacji pracy własnej i nadawaniem priorytetów swoim działaniom pod względem ich ważności. **Ugodowość** odnosi się do gotowości do działań w przedsięwzięciach grupowych oraz odczuwania szacunku wobec innych. Osoby ugodowe nie wykazują się tendencją do rywalizacji i wywoływania konfliktów, przedkładają dobre relacje interpersonalne nad indywidualne korzyści. Niski poziom ugodowości związany jest z nastawieniem rywalizacyjnym oraz potrzebą dominacji. Ugodowość zwiększa prawdopodobieństwo pozytywnych doświadczeń w sytuacjach interpersonalnych, a sumiennność – w sytuacjach zadaniowych. Osoby o dużej **otwartości na doświadczenie** poszukują nowych doznań i charakteryzuje je tolerancja na niejednoznaczność. Wymiar ten wiąże się z zapotrzebowaniem człowieka na zmiany i różnorodność. Osoby o wysokiej otwartości na doświadczenie są zwykle kreatywne i wszechstronne, charakteryzują się bogatym życiem emocjonalnym oraz potrafią dostrzegać złożone motywy ludzkich działań (Costa, McCrae 1994).

Model Wielkiej Piątki weryfikowany był w badaniach na całym świecie (McCrae, Costa 2003; Terracciano i in.

2005; Ciecuch 2010). Dotychczasowe badania wskazują na związek cech osobowości wśród dzieci i młodzieży z takimi zmiennymi psychologicznymi jak: inteligencja, osiągnięcia szkolne, radzenie sobie ze stresem, gotowość do podejmowania zachowań ryzykownych, kompetencje społeczne czy dobrostan.

Cechy Wielkiej Piątki okazały się istotnymi wyznacznikami satysfakcji z życia wśród nastolatków, przy czym ugodowość wiązała się z satysfakcją tylko u dziewcząt (Suldo, Minch, Hearon 2015). Dodatkowo wskazano, że i neurotyzm (ujemnie), i ekstrawersja, ugodowość oraz sumiennność (dodatnio) wiązały się z ogólną satysfakcją w badanej grupie młodzieży (Weber, Huebner 2015). Sumiennność była też istotnym czynnikiem pomysłnej adaptacji szkolnej (Graziano, Ward 1992). Zaobserwowano, że cechy osobowości, w tym ekstrawersja, neurotyzm oraz sumiennność, były lepszymi predyktorami osiągnięć szkolnych niż inteligencja (Bratko i in. 2006). Medvedova (1998) na podstawie badań z udziałem osób we wczesnej adolescencji wskazała, że neurotyzm korelował dodatnio ze strategią radzenia sobie ze stresem opartą na unikaniu, a ekstrawersja dodatnio wiązała się z poszukiwaniem wsparcia i zadaniowym stylem radzenia sobie ze stresem.

Problem badawczy

Przegląd badań dotyczących cech osobowości wśród dzieci i młodzieży mierzonych w modelu Wielkiej Piątki Costy i McCrae (1994) pozwolił na sformułowanie głównego problemu badawczego. Było nim znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaka jest konfiguracja cech osobowości wśród uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych. W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie badawcze sformułowano hipotezę: Uczniowie z klas integracyjnych charakteryzują się podwyższonym poziomem otwartości na doświadczenia oraz wyższą ugodowością w porównaniu z rówieśnikami z klas nieintegracyjnych.

Grupa badanych i procedura

Osoby badane to 69 uczniów klas szóstych szkół podstawowych. Grupa uczniów uczęszczających do klas integracyjnych reprezentowana była przez 32 osoby (w tym 44 proc. dziewcząt). Grupę uczniów z klas nieintegracyjnych tworzyło 37 osób (w tym 54 proc. dziewcząt). Średnia wieku osób badanych wyniosła $M = 12,45$ przy odchyleniu standardowym $SD = 0,58$. Badania zostały przeprowadzone w czterech lubelskich szkołach podstawowych. Przebadano uczniów z pięciu klas, w tym trzech integracyjnych. Łącznie w badaniach wzięło udział 11 uczniów z niepełnosprawnościami z klas integracyjnych. Badania zrealizowano między majem a czerwcem 2017 r. z zachowaniem zasady

poufności, anonimowości i dobrowolności badań (Brzeziński 2008). Zostały one przeprowadzone za zgodą rodziców, dyrektora szkoły oraz po konsultacji z psychologiem lub pedagogiem szkolnym. Badania w każdej z klas odbyły się podczas jednej lekcji. Uczniowie zostali poinformowani o naukowym celu badań.

Narzędzie badawcze

Badanie cech osobowości przeprowadzono za pomocą Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D), autorstwa Marty Maćkiewicz i Jana Ciecucha (Maćkiewicz, Ciecuch 2012, 2016). W Polsce brakuje porównywalnych z OPCO-D narzędzi psychologicznych przeznaczonych do badania cech osobowości ludzi w okresie wczesnej adolescencji, które oparte są na modelu Wielkiej Piątki. Autorzy OPCO-D założyli za Caspim, Robertsem i Shiner (2005), że badając cechy osobowości u dzieci, należy wyjść poza klasyczny pomiar oparty na pisemnych deskrypcjach cech osobowości. Tym samym opisy osobowości w OPCO-D mają charakter obrazkowy. OPCO-D składa się z 15 zadań. Odpowiedź udzielana jest na 5-stopniowej skali. Zakres możliwych do otrzymania wyników zawiera się w przedziale od 3 do 15 punktów. OPCO-D występuje w dwóch wersjach: dla dzieci młodszych, z klas I–III, oraz dla dzieci starszych, z klas IV–VI szkół podstawowych. W niniejszych badaniach zastosowano wersję dla dzieci starszych. Narzędzie to uwzględnia możliwości poznawcze dzieci w późnym dzieciństwie oraz we wczesnej adolescencji, u których, zgodnie z teorią Piageta (1974), trwa proces rozwoju myślenia polegający na przejściu od rozumowania na poziomie konkretnego do rozumowania abstrakcyjnego i słowno-pojęciowego.

Wyniki

W celu sprawdzenia, czy istnieją znaczące statystycznie różnice pomiędzy cechami osobowości mierzonymi

w modelu Wielkiej Piątki, wśród uczniów zastosowano test istotności różnic t-Studenta dla prób niezależnych. Porównanie wyników uzyskanych przez uczniów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych przedstawia tabela 1.

Dane zaprezentowane w tabeli 1 wskazują, że nie ma istotnych statystycznie różnic w zakresie analizowanych cech osobowości pomiędzy wynikami w obu grupach badanych. Wyniki uczniów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych mieszczą się w przedziale wyników przeciętnych, a w przypadku ugodowości oraz ekstrawersji mieszczą się w górnej granicy wyników przeciętnych i zbliżają do wysokich. Mocnymi stronami uczniów są ich gotowość do współpracy i dbanie o wspólny cel grupowy. Badani uczniowie charakteryzują się podwyższoną towarzyskością i chęcią przebywania w grupie oraz otwartością na nawiązywanie nowych relacji społecznych. Są przeciętnie otwarci na nowe doświadczenia. Cechy związane z funkcjonowaniem zadaniowym, wytrwałością i samokontrolą podczas pracy kształtują się w przedziale wyników przeciętnych. U badanych uczniów zaznacza się także umiarkowana podatność na doświadczanie trudnych emocji oraz przeciętna zdolność radzenia sobie ze stresem.

Dyskusja

Dane przedstawione w artykule ujmują tylko jeden z aspektów kształcenia integracyjnego. Dzięki porównaniu wyników uzyskanych przez szóstoklasistów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych pokazano osobowościowy obraz funkcjonowania młodzieży w okresie wczesnej adolescencji przy uwzględnieniu realizowanej ścieżki edukacyjnej. Taki sposób konstruowania badań, który dotyczy wszystkich uczniów klas integracyjnych – a nie jedynie uczniów niepełnosprawnych – jest jedną z prób analizy funkcjonowania klas integracyjnych i może służyć między innymi szacowaniu powodzenia kształcenia integracyjnego (Wiącek, Sękowski 2007).

TABELA 1. Statystyki opisowe oraz test istotności różnic t-Studenta w wynikach OPCO-D pomiędzy uczniami z klas integracyjnych i nieintegracyjnych

Cechy osobowości	klasy VI				t	p
	integracyjne		nieintegracyjne			
	M	SD	M	SD		
ekstrawersja	11,19	2,80	12,08	2,74	-1,337	0,186
neurotyzm	8,31	3,25	8,75	2,40	-0,652	0,517
otwartość na doświadczenie	8,97	2,74	8,62	2,58	0,542	0,590
sumienność	9,53	2,96	10,51	2,76	-1,426	0,158
ugodowość	11,78	2,56	11,73	2,45	0,085	0,932

Objaśnienie: M – średnia; SD – odchylenie standardowe; t – test t-Studenta; p – poziom istotności

Uzyskane wyniki wskazują na podobieństwo funkcjonowania osobowościowego uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych. Sytuację tę można wyjaśniać na dwa sposoby. Z jednej strony, można zadać pytanie, czy brak wspomnianych różnic między analizowanymi klasami nie jest informacją o braku uwrażliwienia młodzieży z klas integracyjnych na odmiennosć i różnorodność w sposobach szkolnego funkcjonowania ich rówieśników. Czy wyniki te w subtelny sposób nie sugerują występowania zjawiska tzw. szwindlu integracyjnego? Oznaczałoby to integrację jedynie pozorną, nieprzeniesioną na realne relacje pomiędzy młodzieżą (Wdówik 2009). Ten tor myślenia wyznacza odniesienie do badań wskazujących na negatywne zjawiska występujące w integracyjnej formie kształcenia, czyli problemy z akceptacją dzieci niepełnosprawnych i ich niższą pozycją społeczną w klasie, czemu często przeczą pozytywne opinie nauczycieli o relacjach rówieśniczych w grupie klasowej (Wiącek 2008). Jednak biorąc pod uwagę to, że prezentowane badania koncentrują się na sferze osobowości, stwierdzony brak różnic można interpretować w kategoriach pozytywnych jako wskazanie, że proces integracji dzieci sprawnych i niepełnosprawnych (w badanych klasach integracyjnych) przebiega poprawnie i nie zakłócają go bariery wymienione w pierwszej części artykułu. Warto wspomnieć, że początki działania klas integracyjnych w polskim systemie edukacji: ostatnie dziesięciolecie XX w. oraz pierwsze XXI w., były okresem poszukiwania dobrych rozwiązań, uczenia się zarówno nauczycieli i uczniów, jak i ich rodziców, jak pomyślnie funkcjonować w tym systemie nauczania. Szkoły zdobyły rozliczne doświadczenia (nie tylko pozytywne) związane z nauczaniem integracyjnym (Wiącek 2008; Paszukow, Wojtenka 2008; Szumski 2006). Dziś wydaje się, że dla większości społeczeństwa naturalne jest to, iż w szkołach masowych uczą się, obok dzieci sprawnych, także te z niepełnosprawnościami. Przypuszczać można, że jest to uznawane za stan zwyczajny i nie wpływa to znacząco na kształtującą się strukturę osobowości młodych osób. Można by zatem uznać, że sytuacja ta nie wymaga od nauczycieli nadmiernej koncentracji sił wychowawczych na procesie integracji uczniów sprawnych i niepełnosprawnych, a zamiast tego główny ciężar może zostać przesunięty na sam proces nauczania. Wniosek ten jest jednak dużym uproszczeniem, gdyż proces integracji odbywa się między uczniami sprawnymi i niepełnosprawnymi cały czas i wymaga on dyskretnego nadzoru kadry pedagogicznej, wycucia tego procesu czy korygującej reakcji.

Podsumowaniem powyższych analiz są wskazówki pomocne we wzmacnianiu zasobów osobowych młodzieży realizującej integracyjną formę kształcenia. Warto pomagać uczniom odkrywać mocne i słabsze strony

ich funkcjonowania psychospołecznego oraz motywować ich do podejmowania interakcji ze wszystkimi kolegami w klasie w różnych kontekstach dydaktycznych. Pożądane jest także uwrażliwienie na różnorodność otoczenia oraz ćwiczenie umiejętności radzenia sobie w rozmaitych emocjonalnie trudnych sytuacjach. Można także wzmacniać kreatywność uczniów poprzez wspólne działania grupowe na drodze do realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy, D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Al-Khamisy, D. (2002), *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] D. Al-Khamisy (red.), *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 9–16.
- Apanel, D. (2008), *Model polskiej szkoły integracyjnej – wybrane zagadnienia*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. 17, s. 231–244.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzie, T., Saks, Z. (2006), *Personality and School Performance: Incremental Validity of Self- and Peer-Rating Over Intelligence*, „Personality and Individual Differences”, vol. 41, s. 131–142.
- Caspi, A., Roberts, B.W., Shiner, R. (2005), *Personality Development: Stability and Change*, „Annual Review of Psychology”, vol. 56, s. 453–484.
- Ciecuch, J. (2010), *Pięcioczynnikowa struktura osobowości we wczesnej adolescencji*, „Studia Psychologica”, nr 10, s. 251–271.
- Costa, P.T.Jr., McCrae, R.R. (1994), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T.Jr., McCrae, R.R. (2003), *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective*, 2nd Edition, Nowy Jork: Guilford Press.
- Graziano, W.G., Ward, D. (1992), *Probing the Big Five in Adolescence: Personality and Adjustment During a Developmental Transition*, „Journal of Personality”, vol. 60, s. 425–439.
- Komorowska, A. (2005), *Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie?* „Kultura i Edukacja”, nr 4, s. 43–51.
- Łysek, J. (2002), *Kształcenie integracyjne w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i Szkoła”, t. 1–2, s. 9–15.
- Maćkiewicz, M., Ciecuch, J. (2012), *Jak mierzyć cechy Wielkiej Piątki u dzieci? Prace nad Obrazkowym Pomiarem Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D)*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 17, s. 69–82.

- Maćkiewicz, M., Ciecuch, J. (2016), *Pictorial Personality Traits Questionnaire For Children (PPTQ-C) – A New Measure of Children's Personality Traits*, „Frontiers in Psychology”, vol. 7, s. 1–11.
- Piaget, J. (1974), *Understanding causality*, Nowy Jork: Norton.
- Paszukow, B., Wojtenka, M. (red.) (2008), *Kształcenie integracyjne – postulatory i rzeczywistość*. Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Robins, R.W., Fraley, R.Ch., Roberts B.W., Trzesniewski, K.H. (2001), *A Longitudinal Study of Personality Change in Young Adulthood*, „Journal of Personality”, vol. 69, s. 617–640.
- Suldo, S.M., Minch, D.R., Hearon, B.V. (2015), *Adolescent Life-Satisfaction and Personality Characteristics: Investigating Relationships Using a Five Factor Model*, „Journal of Happiness Studies”, vol. 16, s. 965–983.
- Szumski, G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Terracciano, A., McCrae, R.R., Brant, L.J., Costa, P.T.Jr. (2005), *Hierarchical Linear Modeling Analyses of the NEO-PI-R Scales In the Baltimore Longitudinal Study of Aging*, „Psychology and Aging”, vol. 20, s. 493–506.
- Tomkiewicz-Bętkowska, A. (2014), *Uczmy się żyć razem... Słów kilka o kształceniu integracyjnym*, [w:] T. Huk, A. Brosch, M. Frania, M. Musioł (red.), *Integracja w edukacji*, Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ, s. 109–120.
- Ustawa o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r. – DzU z 1991 r. nr 95 poz. 425.
- Weber, M., Huebner, S. (2015), *Early Adolescents' Personality and Life Satisfaction: A Closer Look at Global vs. Domain-Specific Satisfaction*, „Personality and Individual Differences”, vol. 83, s. 31–36.
- Wiącek, G. (2008), *Efektywna integracja szkolna*, Lublin: TN KUL.
- Wiącek, G., Sękowski, A. (2007), *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne KUL”, t. 10, nr 2, s. 89–111.
- Wdówik, P. (2014), *Dostępna edukacja*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

DR KATARZYNA MARIAŃCZYK Pracuje w Katedrze Psychologii Rehabilitacji Instytutu Psychologii KUL. Jej zainteresowania naukowe to psychospołeczne i zawodowe funkcjonowanie osób niepełnosprawnych.

DR BEATA ŁUBIANKA Pracuje w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jej zainteresowania naukowe to psychologia wartości i zdolności oraz edukacja szkolna.

DR SARA FILIPIAK Pracuje w Instytucie Psychologii UMCS, w Zakładzie Psychologii Rozwoju Człowieka i Psychologii Przemysłowej. Zajmuje się psychologią rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia.

Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa?

Polszczyzna jako język szkolnej edukacji

– refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego

ANNA MIKULSKA

Przedmiotem artykułu jest podsumowanie dwuletnich działań podjętych przez zespół nauczycieli, których celem była pomoc dzieciom w jak najszybszym opanowaniu polszczyzny jako języka szkolnej edukacji. Umiejętności komunikacyjne, choć ważne, nie są bowiem wystarczające do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Stały wzrost liczby uczniów z doświadczeniem migracji powoduje, że polskie szkolnictwo stoi przed wyzwaniem dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości młodych migrantów. Regulacje prawne sprzed września 2016 r. umożliwiały im uczestnictwo w dodatkowych lekcjach języka polskiego jako obcego oraz w zajęciach wyrównawczych z innymi przedmiotów. Zajęcia te nie zawsze były jednak wystarczające, by zapewnić uczniom przygotowanie do regularnej nauki z polskimi rówieśnikami.

Na poszerzoną formę wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji, tj. na utworzenie oddziałów przygotowawczych, pozwala nowa regulacja zawarta w § 17 Rozporządzenia 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 państw¹. Z tego rozwiązania skorzystała jedna ze szkół w województwie mazowieckim.

Szkoła Podstawowa w Mrokwie w gminie Lesznówola pod Warszawą to przykład placówki wielokulturowej, w której ponad 20 proc. społeczności szkolnej stanowią uczniowie chińskiego i wietnamskiego pochodzenia. Szkoła od kilku lat z powodzeniem stara się o fundusze na prowadzenie działań promujących wielokulturowość². Korzysta m.in. z możliwości zatrudnienia asystentów, którzy wspierają nauczycieli i innych pracowników szkoły w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych, niezbędnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Dzięki zaangażowaniu asystentów i podejmowanym przez nich działaniom środowisko szkolne stało się dla tych uczniów bardziej przyjazne. To właśnie asystenci kulturowi wyszli z propozycją utworzenia klasy przygotowawczej. Widzieli, że dzieci z Chin i Wietnamu z trudnością odnajdują się w szkole, a dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego, choć pomocne, nie są wystarczające ani nie pozwalają im efektywnie uczestniczyć w lekcjach z polskimi rówieśnikami.

1 DzU z 2016 r., poz. 1453.

2 Więcej na temat działań realizowanych w szkole piszą Mikulska i Tu (2017).

Język szkolnej edukacji (ang. *academic language*)

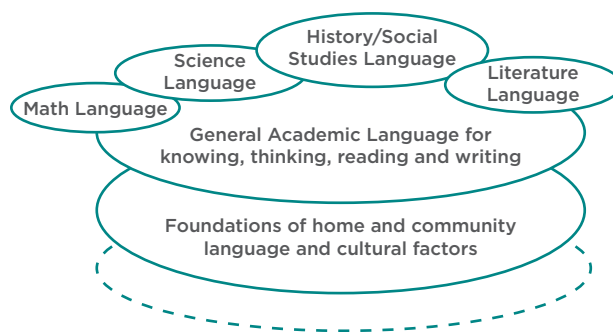
Podział kompetencji językowej na podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) oraz edukacyjną biegłość/sprawność językową (CALP)³ zaproponował pod koniec lat 70. ubiegłego wieku Jim Cummins (1979). Na podstawie swoich badań postawił tezę, że umiejętności komunikacyjne, rozwijane w początkowej fazie poznawania języka obcego, zasadniczo różnią się od tych, które są potrzebne, by bez trudu uczestniczyć w zajęciach szkolnych. Edukacyjna sprawność językowa opiera się bowiem na znajomości języka szkolnej edukacji, stawiającego użytkownikowi zupełnie inne wymagania poznawcze, i umiejętności posługiwania się nim.

Język szkolnej edukacji (JSE) to język, którym uczniowie posługują się w szkole, aby zdobyć nową wiedzę i nowe umiejętności (Pamuła 2018: 178, za: Schleppegrell 2004)⁴. Można w nim wyróżnić dwie odmiany: język instrukcji oraz język treści przedmiotowych. Pierwszy jest używany do komunikacji na lekcji⁵, drugi natomiast – do przekazywania uczniom wiedzy i do jej egzekwowania (Seretny 2018: 145, za: Bailey i Heritage 2008: 15–18). Dyskurs edukacyjny, jako odmiana druga, ma specyficzną strukturę: są w nim zdania wielokrotnie złożone oraz zwroty występujące głównie w języku pisanim, takie jak: *tym samym...*, *za pośrednictwem...*, *z uwagi na...*, *biorąc pod uwagę, że...* (Seretny 2018: 141). Cechuje się też złożonością, złożonością i abstrakcyjnością. Dominują w nim wyrazy abstrakcyjne oraz terminy właściwe danej dziedzinie. Umożliwia to użytkownikom opisywanie rzeczywistości, jej ocenianie, a także formułowanie hipotez, interpretowanie danych i wyjaśnianie złożonych pojęć, np. przyczyn i skutków wojen na lekcji historii, średniej arytmetycznej na matematyce, czy analizę językową, np. środków artystycznych wykorzystanych w wierszu (Zwiers 2008: 23–27). Odmiana pierwsza jest mniej wymagająca niż druga, lecz i tak daleko bardziej skomplikowana od języka codziennej komunikacji.

Jeff Zwiers, amerykański badacz dyskursu edukacyjnego, podkreśla, że każdy uczeń buduje swoją

kompetencję językową od wczesnego dzieciństwa, początkowo opierając się na leksyce poznanej w środowisku rodzinnym oraz w lokalnej społeczności. Zasób słownictwa rośnie w miarę upływu lat, w szkole zaś zaczyna się dzielić na ogólny i specjalistyczny. Z biegiem czasu wszystkie kręgi rozwijają się, po części zachodząc na siebie (Zwiers 2008: 20–21). Celem nauczania języka uczniów z doświadczeniem migracji musi więc być pomaganie im w przyswojeniu, z jednej strony, słów często używanych, z drugiej – pojęć i terminów specjalistycznych w takim zakresie, by mogli zdobywać wiedzę przedmiotową, rozwijać nowe umiejętności związane z nauką oraz skutecznie porozumiewać się w sytuacjach szkolnych (Pamuła 2018: 182).

NAKLADANIE SIĘ ODMIAN JĘZYKA Z RÓŻNYCH DZIEDZIN NAUKI



Źródło: Zwiers 2018

Specyfika oddziału przygotowawczego

Powyższy cel można skutecznie realizować w oddziałach przygotowawczych. Są one przeznaczone dla uczniów, którzy nie znają języka polskiego wystarczająco dobrze, aby móc bez przeszkód uczestniczyć w zajęciach szkolnych. W założeniu taka klasa ma gromadzić dzieci nie tylko z trudnościami komunikacyjnymi, lecz także adaptacyjnymi, które mogą wynikać z różnic kulturowych lub ze zmiany środowiska edukacyjnego.

Nauczanie w oddziale przygotowawczym może być organizowane na trzech etapach edukacyjnych⁶. Pozwala na tworzenie klas nie tylko na podstawie kryterium wieku,

3 Inne polskie tłumaczenie proponuje M. Pamula-Behrens, nazywając BICS podstawowym systemem komunikacji interpersonalnej, a CALP zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego (zob. Pamula 2018: 179).

4 Badaniem języka edukacyjnego na gruncie anglojęzycznym zajmowali się m.in.: R. Marzano & D. Pickering (2014); M. Gottlieb, G. Ernst-Slavit (2014); C. Snow, P. Urcelli (2009); J. Cummins (2008, 2000); J. Zwiers (2008); A.L. Bailey i in. (2007); M.J. Schleppegrell (2004); R.C. Scarcella (2003). W polskiej literaturze jest to zagadnienie dość nowe i wciąż mało zbadane, jednak coraz częściej staje się przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków [zob. Pamula (2018); Seretny (2018); Pamula, Szymańska (2017); E. Lipińska, A. Seretny (2017); U. Majcher-Legawiec (2017), A. Szybura (2016); B.K. Jędryka (2014); W. Miodunka (2012)].

5 Są to zarówno polecenia nauczyciela (*otwórzcie książki, podpiszcie kartki*), jak i komunikacja między rówieśnikami w klasie.

6 I etap – dla uczniów w wieku 7–10 lat (klasy I–III szkoły podstawowej), II etap – 11–13 lat (klasy IV–VI szkoły podstawowej), III etap – 14–16 lat (klasy I–III gimnazjum). W chwili uchwalenia ustawy istniały jeszcze klasy gimnazjalne; teraz, odpowiednio, mogą być to klasy VII i VIII szkoły podstawowej.

lecz także stopnia znajomości języka i zakresu realizowanych treści programowych⁷ (Czarnocka 2015: 44). Plan lekcji, oprócz zajęć przedmiotowych prowadzonych przy wsparciu asystentów kulturowych, przewiduje także naukę języka polskiego jako obcego w wymiarze trzech godzin tygodniowo.

Założeniem funkcjonowania oddziału jest stopniowe wprowadzanie uczniów z doświadczeniem migracji do klas z polskimi rówieśnikami⁸. Wspólne uczestnictwo w części zajęć szkolnych, takich jak wychowanie fizyczne, muzyka czy plastyka, stwarza im warunki do integracji, chroni przez poczuciem wyobcowania i łagodzi przebieg trudnych niekiedy procesów adaptacyjnych.

Język szkolnej edukacji w realiach polskiej szkoły – analiza ankiet

Po uzyskaniu zgody od organu prowadzącego w marcu 2017 r. dyrekcja szkoły w Mrokwie zorganizowała klasę przygotowawczą. Utworzono osobny plan zajęć, przydzielono wychowawcę oraz zaangażowano asystentów kulturowych, aby uczestniczyli w zajęciach i wspierali nauczycieli przedmiotowych. Najważniejszym przedsięwzięciem były jednakże: organizacja i prowadzenie zajęć koncentrujących się na kształtowaniu edukacyjnej – a nie jedynie komunikacyjnej – biegłości językowej, czyli nauczanie polszczyzny jako języka szkolnej edukacji. Jego tworzywem jest, jak już wspomniano, słownictwo specjalistyczne z zakresu różnych przedmiotów (ścisłych i humanistycznych), którego opanowanie jest niezbędne uczniom do zrozumienia treści i poleceń w podręczniku, przekazów nauczyciela, a także do rozwiązania zadań, pisania wypracowań itp.

Aby sprawdzić, jak rozwiązania oparte na nowych regulacjach prawnych sprawdziły się w warunkach szkolnych, autorka artykułu przeprowadziła ankietę wśród nauczycieli uczących w klasie przygotowawczej. Dzięki kwestionariuszowi udało się zebrać ich refleksje oraz sugestie mogące w przyszłości usprawnić organizację zajęć w tego typu oddziałach. Ankieta była anonimowa, a w badaniu wzięło udział sześć kobiet i czterech mężczyzn: ośmiu nauczycieli przedmiotowych, wychowawca klasy, będący jednocześnie pedagogiem kulturowym, oraz asystentka kulturowa.

Pierwsze dwa pytania dotyczyły **specyfiki pracy w klasie przygotowawczej**. Główną korzyścią, na którą wskazywali ankietowani, było to, że taka forma pracy stwarza większą możliwość indywidualizacji procesu

kształcenia. Ich zdaniem praca w klasie przygotowawczej:

- pozwala na indywidualne podejście do uczniów;
- daje szansę lepszemu rozpoznania potrzeb i sytuacji każdego z uczniów oraz możliwość łatwiejszego z nimi kontaktu;
- pozwala na skupienie się na pracy z uczniami cudzoziemskimi oraz dostosowywanie metod i technik do ich możliwości;
- umożliwia dostosowanie tempa pracy do możliwości uczniów;
- pozwala dostrzec talenty poszczególnych uczniów i wykorzystać ten potencjał w budowaniu motywacji do nauki i pogłębianiu relacji: uczeń–uczeń, nauczyciel–uczeń;
- umożliwia docenienie zaangażowania ucznia bez konieczności oceniania go (na samym początku nauki uczniom nie stawia się żadnych ocen).

Jeden z ankietowanych nauczycieli zwrócił także uwagę na większą aktywność i motywację dzieci na lekcji:

Uczniowie są wyłączeni ze zwykłego systemu lekcyjnego, to znaczy, że nie muszą przebywać cały dzień na lekcjach, z których niewiele rozumieją. Taka sytuacja w latach poprzednich sprawiała, że uczniowie nie uczyli się języka, nie poprawiali swoich osiągnięć szkolnych, a to wpływało niekorzystnie na ich motywację do nauki. Teraz uczestniczą jedynie w takich lekcjach, z których mogą coś wynieść i na których mogą być aktywni.

Z kolei inny prowadzący podkreślił korzyść kulturową wynikającą z funkcjonowania takiej klasy:

Po przyjeździe do obcego kraju łatwiej jest uczniom w takiej klasie dostosować się do zasad panujących w szkole. Mają nauczyciela prowadzącego (wychowawcę), który stopniowo pomaga im poznawać nowe, obce im obyczaje i który informuje o wszelkich wydarzeniach szkolnych. Myślę, że jest to krok w kierunku łagodniejszego przeżywania tzw. szoku kulturowego.

Zwracano również uwagę na aspekt psychologiczny uczestnictwa uczniów w takich zajęciach, tj. na wyższe poczucie bezpieczeństwa u dzieci, na ich chęć udziału w lekcjach, a także na ich zwiększoną aktywność. W opinii nauczycieli tę ostatnią wywołała satysfakcja uczniów, którzy z lekcji na lekcję czuli, że dysponują coraz większym zasobem słów i terminów właściwych przedmiotowi oraz coraz więcej rozumieją.

Ankietowane osoby przyznały również, że praca w klasie przygotowawczej była bardziej „komfortowa”,

⁷ Plan lekcji dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym będzie więc przewidywał minimum 20 godzin tygodniowo, dla klas starszych IV–VI – nie mniej niż 23 godziny, a dla a dla oddziału przygotowawczego dla gimnazjalistów przynajmniej 25 godzin. Więcej na temat ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców: zob. art. 92 ust. 2 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU. z 2016 r., poz. 930).

⁸ Jest to więc model inkluzyjno-separacyjny, o którym piszą m.in. W. Miodunka i in. (2018), P. Gębał (2018) i U. Majcher-Legawiec (2017).

zarówno jeśli chodzi o przygotowywanie zajęć, jak i ich prowadzenie. Kilku nauczycieli wskazało, że zajęcia dały im szansę rozwoju zawodowego oraz sprawiły, że zechcieli podnieść kwalifikacje⁹.

Głównym problemem, który mieli nauczyciele, była bariera językowa. Utrudniała ona przekazywanie treści przedmiotowych na lekcji¹⁰. Uniemożliwiała stwierdzenie, jaką wiedzę zdobyli obcojęzyczni uczniowie przed przyjazdem do Polski, co jest dla nich nowe, a co jest powtórzeniem lub poszerzeniem wiadomości. Była też przyczyną rozmaitych nieporozumień komunikacyjnych, zakłócających tok zajęć.

Ankietowani nauczyciele zgłaszali również problemy z weryfikowaniem wiedzy oraz stawianiem ocen w klasie przygotowawczej¹¹ oraz potrzebę przygotowania programu nauczania, który mógłby pomóc im w tworzeniu lekcji – zajęcia przygotowywali bowiem intuicyjnie, nie do końca wiedząc, czy robią to właściwie.

Kolejne zagadnienia kwestionariusza dotyczyły **strategii nauczania**. Zapytano nauczycieli, czy taką strategię obrali na zajęciach, a jeśli tak, to czym różniła się ona od tej, którą stosowali na lekcjach z uczniami polskimi. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że przede wszystkim koncentrowali się na kształtowaniu konkretnych umiejętności, dostosowując tempo pracy do możliwości uczniów i wielokrotnie powtarzając materiał:

- główny nacisk kładę na rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie oraz pisanie, pomocne słownictwo;
- pracuję z małą ilością materiału i staram się ćwiczyć umiejętności komunikacyjne;
- najpierw u dzieci cudzoziemskich wprowadzam słownictwo dotyczące danego tematu, następnie uczymy się wymowy, powtarzając wielokrotnie nowe wyrazy;
- uwzględniam możliwości uczniów; jeśli trzeba, wydłużam czas, podaję więcej przykładów, posiłkuję się mnemotechnikami;
- staram się ciągle przypominać, utrwałać, powtarzać, zaciekawiać i nie zniechęcać – trzeba wiele cierpliwości, bo w niektórych przypadkach postęp w przyroście wiedzy i umiejętności jest ledwie dostrzegalny;
- z powodów trudności językowych i kulturowych zauważyłam, że lepsza jest praca indywidualna niż praca w grupach, przynajmniej na początku.

(wypowiedzi z ankiet)

9 Efektem było rozpoczęcie przez nich studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego.

10 Między innymi przy tłumaczeniu nowych pojęć. Jest to szczególnie trudne, jeśli dzieci nie znają wystarczająco dobrze angielskiego lub innego znanego nauczycielom języka, który mógłby być językiem pośrednim, zwłaszcza na początku zajęć.

11 Należy podkreślić, że rozporządzenie MEN z 13 września 2016 r. nie zawiera szczegółów dotyczących sposobów prowadzenia lekcji, nie rozstrzyga też kwestii ewaluacji wiedzy uczniów (zob. DzU z 2016 r. poz. 1453), [online] prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160001453, [dostęp: 30.01.2019].

12 To pozwala postawić tezę, że tak naprawdę każdy prowadzący zajęcia, nieważne, czy jest polonistą, matematykiem czy historykiem, jest w praktyce również nauczycielem języka.

13 Wykorzystywali *Ilustrowany słownik wietnamsko-polski* oraz *Chińsko-polski* (Level Trading) oraz zasoby strony www.bohan.pl.

14 Przykładowe źródła internetowe polecane przez nauczycieli: printoteka.pl, superkid.pl, learningapps.com.

15 Wymieniono m.in. platformy edukacyjne, zasoby internetowe, blogi historyczne.

Z wypowiedzi tych wynika, że każde zajęcia przedmiotowe (z przyrody, historii, matematyki) początkowo były w istocie nauczaniem języka jako obcego¹². Jest to zupełnie naturalne, gdyż uczniowie cudzoziemscy muszą najpierw opanować podstawowe umiejętności językowe, aby móc zrozumieć treści właściwe danemu przedmiotowi.

W następnej części ankiety nauczyciele mieli wymienić **techniki stosowane na zajęciach**. Okazało się, że intuicyjnie sięgali po te, które są powszechnie stosowane w nauczaniu języka obcego. Było to m.in.:

- tworzenie prezentacji multimedialnych celem zilustrowania omawianych treści;
- wykorzystywanie dramy, żywej gestykulacji i mimiki twarzy do uprzyętnienia przekazu (konieczność posiłkowania się komunikacją niewerbalną);
- praca ze słownikami;
- wykorzystywanie różnych materiałów graficznych i ilustracji oraz słowników ilustrowanych¹³.

Kolejne pytanie dotyczyło źródeł pozyskiwania materiałów do zajęć. Większość osób wskazała internet, w tym platformy edukacyjne¹⁴, jako podstawowe źródło inspiracji do tworzenia lekcji¹⁵. Oprócz tego nauczyciele wymieniali publikacje do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczone dla dzieci i młodzieży oraz podręczniki dla polskich uczniów. Wszyscy zgodnie przyznali, że materiały do zajęć przygotowują samodzielnie, przy czym starają się dostosować polecenia i ćwiczenia do możliwości językowych uczniów. Wspominali też o wprowadzaniu elementów międzykulturowych na zajęciach:

Dobrym pomysłem jest wzajemna nauka. Ja uczniom podaję określenia w języku polskim, a oni uczą mnie pojęć w ich językach. To bardzo ożywia lekcję, cieszy dzieci. Dzięki temu rodzi się wzajemna więź, sympatia i zaufanie. Dzieci są bardziej zmotywowane do pracy na lekcji.

Odpowiadając na ostatnie dwa pytania, nauczyciele mieli zastanowić się nad tym, **co się sprawdziło i czego**

im brakowało, a co mogłoby usprawnić pracę na lekcjach. Ankietowani przede wszystkim doceniali wsparcie asystentów kulturowych na każdej lekcji¹⁶ oraz współpracę wszystkich nauczycieli uczących w klasie adaptacyjnej. Chęć łączenia treści z różnych przedmiotów przyczyniła się do pomysłu stworzenia własnego programu nauczania dostosowującego wymagania edukacyjne do potrzeb i możliwości uczniów z doświadczeniem migracji.

Wszystkie ankietowane osoby wskazały, że każdy nauczyciel powinien mieć stały dostęp do nowych technologii (głównie tablicy interaktywnej), a każdy uczeń – posiadać słownik dwujęzyczny. Zasygnalizowali także konieczność stworzenia pomocy dydaktycznych i multimedialnych (np. plansz przedmiotowych, kart pracy) dla uczniów na różnych etapach edukacji oraz poradników dla nauczycieli, które byłyby dla nich źródłem inspiracji do tworzenia własnych lekcji¹⁷. Wyrażali także chęć uczestnictwa w szkoleniach z zakresu prowadzenia zajęć w grupach wielokulturowych oraz z metodyki nauczania języka polskiego jako języka szkolnej edukacji.

Podsumowanie

Oddział przygotowawczy to kolejne rozwiązanie mające na celu lepszą i sprawniejszą adaptację dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach. Otwiera przed dyrektorami szkół oraz nauczycielami nowe możliwości organizacji pracy z uczniami, dla których polszczyzna jest językiem obcym. Skorzystała z nich jedna ze szkół w województwie mazowieckim. Po półtorarocznej pracy nauczyciele zebrali swoje refleksje i sugestie mogące w przyszłości usprawnić pracę w takiej klasie. Ich wypowiedzi są dowodem na to, że w przypadku dzieci pochodzących z Azji to rozwiązanie sprawdziło się w praktyce.

Nauczyciele podkreślają, że klasa przygotowawcza stworzyła dzieciom cudzoziemskim dobre warunki do nauki, dała im większe poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, prowadzącym zaś umożliwiła indywidualne podejście do uczniów, dała większy komfort przy realizacji zajęć, pozwoliła także na rozwój zawodowy i doskonalenie umiejętności, które będą przydatne również na zajęciach z polskimi uczniami. Główne trudności pracy w takiej klasie wyniknęły z bariery językowej¹⁸, problematyczne okazało się także formalne ocenianie uczniów i sprawdzanie ich wiedzy.

Specyfika pracy w takiej klasie często wymagała od nauczycieli:

- zmiany strategii nauczania i sposobu prowadzenia zajęć (m.in. dostosowywania tempa i technik pracy do możliwości uczniów);
- poświęcania więcej czasu na przygotowanie się do lekcji, w tym – znalezienie odpowiednich materiałów;
- uwzględniania w procesie kształcenia kwestii różnic kulturowych;
- korzystania z technik pracy właściwych nauczaniu języka obcego, czyli koncentrowania się na kształtowaniu konkretnych umiejętności u uczniów (m.in. rozumienia ze słuchu, poprawnej wymowy) niezależnie od nauczanego przedmiotu;
- samodzielnego dokształcania się oraz zdobywania informacji o kulturze i kraju pochodzenia swoich uczniów;
- większego otwarcia się na nowe technologie.

Doświadczenia kilkunastomiesięcznej pracy w klasie przygotowawczej pokazały też, że konieczne jest opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz organizowanie szkoleń dla nauczycieli (jest to ważny sygnał dla glottodydaktyków nie tylko polonistycznych – polskie szkoły czekają na wsparcie i pomoc metodyczną oraz merytoryczną).

Klasa adaptacyjna może więc być dobrym rozwiązaniem dla szkół mających dużą liczbę dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Aby jednak mogła ona funkcjonować z jak największą korzyścią dla młodych migrantów, konieczna jest dobra organizacja procesu kształcenia, której podstawą winien być program nauczania stworzony na jej potrzeby. Program taki dla V klasy szkoły podstawowej udało się już opracować, a jego autorami są glottodydaktycy z Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (w tym autorka niniejszego tekstu) oraz nauczyciele ze Szkoły Podstawowej w Mrokwowie. Zwraca się w nim uwagę na konieczność opanowania przez uczniów polszczyzny jako języka komunikacji oraz jako języka szkolnej edukacji. Pierwszy jest konieczny do nawiązania relacji z otoczeniem i z grupą rówieśniczą, znajomość drugiego jest niezbędna młodym migrantom do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Program proponuje więc najpierw intensywną naukę języka polskiego jako

16 Zwłaszcza na początkowym etapie kształcenia; byli wsparciem językowym i kulturowym zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

17 Dotychczas ukazało się kilka publikacji dotyczących nauczania języka polskiego jako drugiego i szkolnego, z których ważne w perspektywie tego artykułu są materiały M. Pamuły-Behrens i M. Szymańskiej *W polskiej szkole* (2017) zrealizowane we współpracy z Fundacją Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja oraz pakiet edukacyjny *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia* A. Biernackiej-Langier i in. (2010).

18 Jest to szczególnie trudne, jeśli dzieci nie znają żadnego znanego nauczycielom języka, który mógłby być kodem pośrednim, zwłaszcza na początku zajęć.

obcego z elementami języka edukacyjnego, a na kolejnym etapie – nauczanie przedmiotowe dostosowane do rosnących stopniowo możliwości językowych uczniów z elementami nauczania polszczyzny jako języka obcego. Jest on obecnie w fazie ewaluacji, a jego autorzy mają nadzieję, że dobrze sprawdzi się w praktyce i będzie służył nauczycielom nie tylko w Mrokwie.

Autorka składa podziękowania dyrekcji Szkoły Podstawowej w Mrokwie, pani Małgorzacie Perzynie oraz nauczycielom za możliwość rozmowy i przeprowadzenia ankiety.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, A.L., Heritage, M. (2008), *Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum*, Thousand Oaks, CA.
- Cummins, J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, nr 19.
- Czarnocka, M. (2017), *Kształcenie uczniów cudzoziemców i powracających z zagranicy. Nowe przepisy, praktyczne wskazówki, wzory dokumentów*, Warszawa: Wiedza i Praktyka.
- Gębał, P.E. (2018), *Podstawy dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Mikulska, A., Tu, K. (2017), *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokwie*, [w:] P.E. Gębał, (red.) *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. i in. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego [online] <wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/nauczanie_i_promocja_jezyka_polskiego_w_swiecie_interaktywny_pdf.pdf>, [dostęp 30.01.2018].
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] G. Zarzycka, M. Karasek (red.), *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, nr 24, Łódź.
- Pamuła-Behrens, M. Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Pamuła-Behrens, M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 171–186.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Zwiers, J. (2008), *Building academic language. Essential Practices for Content Classrooms*, San Francisco.

ANNA MIKULSKA Doktorantka w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują język szkolnej edukacji, sinologię oraz nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Autorka kilku artykułów z dziedziny nauczania języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży. Współpracuje m.in. z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ oraz ze Szkołą Podstawową w Mrokwie.

Wielojęzyczność w kontekście szkolnym – przegląd badań

W publikowanym tu artykule zostały przedstawione i omówione rezultaty badań przeprowadzonych wśród osób jedno-, dwu- i wielojęzycznych reprezentujących różne grupy wiekowe. Celem tych analiz było ustalenie poziomu rozwoju językowego i poznawczego badanych. Na podstawie wyników badań oraz wyprowadzonych z nich wniosków sformułowano pewne wytyczne, których uwzględnienie podczas lekcji sprzyjałoby rozwojowi językowemu i poznawczemu uczniów dwu- i wielojęzycznych.

Zreferowanie wyników badań poprzedzono krótkim rysem teoretycznym, w którym zdefiniowano pojęcie wielojęzyczności (wskazując m.in. na podobieństwa i różnice pomiędzy dwu- i wielojęzycznością) oraz nazwano potencjalne korzyści, jakie niesie ze sobą dwu- i wielojęzyczność. We wstępie artykułu naszkicowano sylwetkę ucznia wielojęzycznego, z uwzględnieniem kontekstu środowiskowego – przede wszystkim języka otoczenia i języków, którymi mówi się w jego domu rodzinnym. Biorąc pod uwagę te dwie zmienne, wyodrębniono rozmaite grupy uczniów różniących się od siebie poziomem opanowania języka otoczenia oraz języka (języków) używanego (-ych) podczas komunikacji z rodzicami. Jednakże wszyscy uczniowie dwu- i wielojęzyczni posiadają jedną cechę wspólną – ich umiejętności językowe wychodzą znacznie poza znajomość języka otoczenia.

W związku z brakiem jednej wiążącej definicji wielojęzyczności przyjęto na potrzeby niniejszego artykułu, że osobę wielojęzyczną cechuje umiejętność władania trzema językami lub większą ich liczbą, przy czym chodzi o aktywne posługiwanie się nimi. Istotny jest więc nie tyle poziom opanowania poszczególnych języków przez daną osobę, ile raczej ich regularne aktywowanie. Procesy językowe zachodzące u osób trój- i wielojęzycznych przedstawia w sposób obrazowy model Festman (2018a), w którym każdy język to piłka unosząca się na powierzchni wody. Jednak piłki te mogą mieć różną wielkość, uwarunkowaną stopniem aktywacji danego języka. Równomierne, naprzemienne aktywowanie wszystkich znanych języków wydaje się gwarantem utrzymania wszystkich „napompowanych” piłek na powierzchni wody. Osoby dwu- i wielojęzyczne mogą posługiwać się tym lub innym językiem albo wszystkimi jednocześnie. W zależności od sytuacji komunikacyjnej mają możliwość zmiany kodu językowego, która zachodzi w sposób świadomy i celowy lub nieświadomy i nieplanowany.

Zmiana kodu językowego dokonuje się według pewnego schematu, u którego podstaw leży wzajemne oddziaływanie, przenikanie się dwóch procesów – aktywowania i hamowania. Ten specyficzny trening, polegający na ciągłej zmianie języków, wpływa bardzo korzystnie na rozwój poznawczy osoby. Funkcje zarządzające, które są odpowiedzialne za przemyślane działanie zorientowane na cel, działają sprawniej u osób dwu- i wielojęzycznych. Ich przewagę (nad osobami jednojęzycznymi) po-

twierdzą wysokie rezultaty osiągnięte przez te osoby podczas rozwiązywania zadań o charakterze kognitywnym, które opierają się na tym samym schemacie aktywacji i dezaktywacji. Osoby dwu- i wielojęzyczne, które opanowały umiejętność równoczesnego aktywowania jednego języka i tłumienia drugiego/pozostałych, rozwiązują te zadania szybciej, popełniając przy tym mniej błędów. Ponadto potrafią koncentrować się na tym, co ważne, ignorując to, co nieistotne, odznaczają się celowością działania i umiejętnością planowania jego kolejnych etapów oraz umiejętnością szukania rozwiązań i alternatywnych koncepcji. Reasumując, osoby te cechuje lepsza umiejętność przetwarzania informacji. Wytrenowanie umiejętności jednoczesnego aktywowania jednego języka i dezaktywowania drugiego/pozostałych, a więc pewnych mechanizmów kontrolnych, możliwe jest dzięki dobremu opanowaniu poszczególnych języków przez dzieci. U jego podstaw leżą doskonałe pod względem jakościowym dane językowe (tzw. input) oferowane im w każdym z tych języków. Jednoznacznie podkreślono, że w zakresie umiejętności sterowania procesem używania danego języka (przy synchronicznej inhibicji pozostałych) osoby dwu- i wielojęzyczne różnią się od siebie, tzn. nie wszystkie nabyły tę umiejętność na takim samym poziomie.

Powyższe stwierdzenia korelują z wynikami badań empirycznych przywołanych i częściowo omówionych w niniejszym artykule, takich jak np. magdeburskie *switching-studium*, w którym uczestniczyli studenci posługujący się językiem rosyjskim i niemieckim; probimuc-studium, które swoim zasięgiem objęło dzieci przedszkolne konfrontowane z językiem niemieckim, angielskim i ich językami bazowymi; oraz RaSch-studium, którego uczestnikami byli jedno-, dwu- i trójjęzyczni uczniowie III klasy szkoły podstawowej. Na podstawie wyników tych badań sformułowano pewne wskazówki, których uwzględnienie skutkowałoby podniesieniem jakości nauczania w szkołach, gdzie uczą się dzieci wielojęzyczne. Stwierdzono między innymi, że podczas pracy w grupach uczniowie sami powinni zdecydować o tym, w jakim języku chcą się ze sobą komunikować w trakcie rozwiązywania zadań. Może to być zatem ich język pierwszy, który zazwyczaj jest „zabroniony” na lekcji języka obcego. Używanie na lekcji, w określonych sytuacjach, języka pierwszego uczniów sprzyja, z jednej strony, trenowaniu umiejętności świadomej zmiany kodu językowego, z drugiej zaś — propagowaniu szacunku dla innych kultur i ich akceptacji. Poza tym podstawę nauczania powinny stanowić świadomość językowa i uwrażliwienie językowe. Nauczyciel będący dla uczniów wzorcem językowym powinien regularnie określać poziom ich zaawansowania językowego, aby na bieżąco dopasowywać input językowy do ich możliwości, co z kolei wiąże się z dokładnym zaplanowaniem przebiegu każdej lekcji. Nauczyciel, w sposób refleksyjny i mając na uwadze aktualny poziom wiedzy i umiejętności językowych uczniów, powinien dobrać materiały dydaktyczne, proponować zadania o jasno sformułowanych poleceniach, które sprzyjają ich aktywności językowej. Ponadto nauczyciel powinien precyzyjnie ustalić czas na wykonanie tychże zadań, uwzględniając przy tym możliwości językowe uczniów dwu- i wielojęzycznych oraz konieczność zmiany kodu językowego. Wyżej przedstawione zalecenia dydaktyczne sformułowane na podstawie skrótowo zaprezentowanych projektów badawczych odnoszą się do różnych obszarów języka w kontekście szkolnym (praca nad słownictwem, rozwój sprawności mówienia, oferowane dane językowe) oraz do znaczącej roli nauczyciela jako modelu językowego.

dr hab. Krystyna Miłułka, prof. UR

Mehrsprachigkeit im Schulkontext – Was sagt die Forschung?

JULIA FESTMAN

Wenn es um Mehrsprachigkeit im Schulkontext geht, kann man an viele verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern denken: diejenigen, deren Eltern vor vielen Jahren schon in das jeweilige Land gekommen sind, ihre Erstsprache im häuslichen Kontext weiter pflegen, sich gut in der Umgebungssprache verständigen können, und deren Kinder mit beiden Sprachen aufwachsen.

Dann gibt es Familien, die aus Bildungs- und Arbeitsgründen in das jeweilige Land gezogen sind und hier eine Zeit lang arbeiten, um sich weiter zu qualifizieren und nach einer gewissen Zeit des Gastaufenthalts wieder in ihre Heimat zurückkehren. Diese Eltern sprechen zu Hause mit ihren Kindern ihre Erstsprache/n, die Kinder werden in der Umgebungssprache beschult, die Eltern können manchmal diese Umgebungssprache nicht, da ihr Arbeitskontext international ist, die Arbeitskommunikation also zum großen Teil auf Englisch abläuft, beispielsweise in großen internationalen Firmen oder Forschungseinrichtungen.

Andere Familien kommen, um in dem jeweiligen neuen Land in Sicherheit zu leben. Auch diese Eltern und Kinder können meist die Umgebungssprache noch nicht. Sie haben eine ganz andere Ausgangslage (geprägt durch Fluchterfahrung) für das eigene Lernen einer neuen Sprache, andere Bildungskontexte, andere Bildungsaspirationen. Die Familienkommunikation ist durch die Erstsprache/n der Eltern geprägt.

Schließlich gibt es Familien, in denen ein Elternteil die Umgebungssprache, der andere die eigene Erstsprache spricht, die aber nicht die Umgebungssprache ist. Die Kinder können – zum Beispiel nach dem „eine Person – eine Sprache“-Prinzip - beide Sprachen zu Hause erwerben. Ebenso können im häuslichen Umfeld mehrere Sprachen verwendet werden, die nicht die Umgebungssprache sind. Zum Beispiel spricht ein Elternteil Serbisch, der andere Italienisch, die Familie lebt in Österreich und die Umgebungssprache ist Deutsch. (Für einen weiteren Überblick über familiäre Spracherwerbskontexte und Prinzipien des mehrsprachigen Spracherwerbs, siehe Festman, Poarch & Dewaele 2017.)

Den hier beschriebenen Gruppen von Kindern ist gemeinsam, dass sie Sprachkenntnisse besitzen, die über die Umgebungssprache hinausgehen. Unterschiedlich ist aber, wie gut sie die Umgebungssprache und die familiäre/n Erstsprache/n beherrschen, wie lange sie sich schon im jeweiligen Land aufhalten, wie lange ihre Eltern schon im Land leben und wie gut diese die Umgebungs- und Erstsprache/n sprechen, ob die Kinder schon einen Kindergarten besuchen konnten, in dem die Umgebungssprache gesprochen wurde und sie diese dadurch schon gut lernen konnten, und welchen Stellenwert die Erstsprachen im Vergleich zur Umgebungssprache haben.

EINE DEFINITION VON MEHRSPRACHIGKEIT

Die Definitionen von Mehrsprachigkeit sind immer wieder verwirrend. In diesem Beitrag wird die Definition von de Groot (2011) verwendet. **Mehrsprachig ist, wer drei oder mehr Sprachen verwendet.** Hier sind zwei Punkte besonders wichtig: Die Definition weist einerseits darauf hin, dass es um **aktiven** Sprachgebrauch geht. Es ist also weniger relevant, wie gut die Sprachkenntnisse in Sprachen sind, sondern am wichtigsten, dass sie **regelmäßig verwendet** werden. Zweitens wird das Sprechen von zwei Sprachen nicht als Mehrsprachigkeit betrachtet. **Zweisprachigkeit ist – nach dieser Definition - eher ein Sonderfall**, denn es gibt eine Sprache mehr im Sprachverarbeitungssystem als bei Monolingualen, aber eben nur eine. Im folgenden Abschnitt soll dieser Unterschied in der Zahl der einbezogenen Sprachen genauer erklärt werden.

ZUSAMMENHANG ZWISCHEN GEHIRN, SPRACHEN UND KOGNITION... UND EIN BISSCHEN THEORIE

Weshalb ist es wichtig, zwischen **Zwei- und Mehrsprachigkeit** zu unterscheiden? Diese Frage spielt insbesondere in der Psycholinguistik eine Rolle, der Wissenschaft, die das menschliche Sprachverhalten untersucht. In einem Überblicksartikel zur Psycholinguistik der Mehrsprachigkeit (Festman 2018a) wurde ein Modell beschrieben, das hier kurz zusammengefasst werden soll.

Dieses Modell des dreisprachigen Sprachprozesses beruht auf einem Modell, das von David Green (1986) für den zweisprachigen Sprachprozess erarbeitet wurde.

Eingangs sollte man sich vorstellen, dass jede Sprache, die ein Sprecher beherrscht, einen bestimmten **Grad der Aktivierung** besitzt (Green 1986). Stellen wir uns diesen (eher abstrakten) Grad der Aktivierung konkret wie einen Ball vor, der auf der Wasseroberfläche schwimmt. Der Ball wird größer, wenn die Sprache besser beherrscht wird. Dieser Aktivierungsgrad steigt also mit zunehmender Verwendung und Kenntnis der Sprache. Lernt man nur eine Sprache, so ist dieser Aktivierungsgrad ab einem gewissen Lernstand immer hoch. Lernt man eine zweite Sprache, so ist der Aktivierungsgrad dieser zweiten Sprache (ein zweiter, noch ganz kleiner Ball) anfangs recht niedrig, denn es fällt schwer, die Sprachelemente, die man lernt, zu verwenden. Mit steigender Kenntnis geht es immer leichter, auf die Sprache zuzugreifen. Dies ist schon beim Abrufen von einzelnen Wörtern, Wortformen, und chunks zu merken. Noch deutlicher wird es natürlich bei der Konstruktion von ganzen Sätzen, bei der die Grammatik und deren Anwendung eine noch größere Rolle spielt. Der Aktivierungsgrad der Sprache steigt (der zweite Ball wird größer) durch das Lernen und Verwenden der Sprache. Die dadurch bedingte Steigerung der Aktivierungsgrade tritt ganz natürlich auf; dies ist wie eine Konsequenz des Spracherwerbsprozesses zu verstehen. Jede neu gelernte Sprache wäre als zusätzlicher Ball zu denken.

Wird eine einst erlernte Sprache lange nicht verwendet, sinkt der Aktivierungsgrad (als würde die Luft aus dem Ball entweichen) – es fällt dem Sprecher dann sehr schwer, auf die Kenntnisse in dieser Sprache zurückzugreifen, die passenden Worte und Wortformen zu finden, Sätze zu bilden, sich auszudrücken, etc. Dies nennt man „attrition“ (also Sprachverlust).

Zwei- und Mehrsprachige können zwischen ihren Sprachen hin- und herwechseln, um die eine oder die andere oder alle vermischt zu verwenden. Das kann bewusst und absichtlich (sogn. „code-switching“) oder unbewusst und unbeabsichtigt (sogn. „cross-language interference“) geschehen. Bei Mehrsprachigen steht ihr gesamtes Sprachrepertoire zur Verfügung, also ein Wechsel oder Vermischen all ihrer beherrschten Sprachen (sogn. „translanguaging“).

Der Wechsel zwischen Sprachen folgt einem bestimmten Grundmuster, dem **Zusammenspiel von zwei Prozessen**. Verdeutlicht an unserem Bild mit den Bällen auf der Wasseroberfläche bedeutet das folgendes: Alle Bälle, die an der Oberfläche schwimmen, stehen zur Sprachverwendung bereit. Immer wieder gibt es aber für

den Sprecher Situationen, in denen die Verwendung von nur einer der Sprachen erwünscht, gefordert, gewollt ist. Ist der Sprecher im Besitz von zwei Sprachen und soll in der aktuellen Gesprächssituation aber **nur eine dieser Sprachen verwenden** (z. B. im Schulkontext die ausschließliche Verwendung der Umgebungssprache), dann geht man davon aus, dass diese zu verwendende Sprache stärker aktiviert sein muss, während die andere gehemmt (d.h. inhibiert) wird. Wir könnten uns das so vorstellen, dass die zu verwendende auf der Wasseroberfläche bleiben darf, die nicht zu verwendende aber ein bisschen untergetaucht wird. Das soll verhindern, dass die nicht zu verwendende Sprache die zu verwendende in ihren internen Sprachvorbereitungsprozessen für diese einsprachige Gesprächssituation zu stark stört. Diese **Prozesse des Aktivierens und Inhibierens** sind ganz wesentlich, da davon auszugehen ist, dass die zwei Sprachen eines Bilingualen immer aktiv sind, d.h. immer zur Verfügung stehen (also immer auf der Wasseroberfläche schwimmen). *Das bedeutet, dass sich das Sprachsystem mit Anstrengung um ein bisschen Ordnung kümmern muss, wenn die Verwendung von nur einer Sprache durch die Situation bestimmt wird. Und hierin liegt der große Unterschied: im zweisprachigen Sprachsystem ist die Anforderung noch recht übersichtlich, denn die eine Sprache wird aktiviert und die andere inhibiert. In mehrsprachigen Sprachsystemen ist das Wechselspiel zwischen Aktivieren und Inhibieren weitaus komplexer. Mit unserem Bälle-Beispiel erklärt: mehrere Bälle müssen inhibiert werden, damit ein Ball (der der aktuellen Zielsprache) aktiviert werden kann.* Daran wird auch deutlich, dass jede Sprache (jeder Ball) nicht isoliert im Raum zu denken ist, sondern zu einem komplexen Sprachensystem gehört, das insgesamt durch Sprachkontrollmechanismen orchestriert wird.

Der Wechsel zwischen den Sprachsituationen geschieht meist unbemerkt. In mehrsprachigen Sprachsituationen wird oft die Verwendung von bestimmten Sprachen „ausgehandelt“ (d.h. die Sprecher einigen sich, welche Sprachen im jeweiligen Gespräch einbezogen werden). Manchmal gibt es aber auch bestimmte Vorgaben (z.B. Schulkontext), durch welche die Bestimmung der zu verwendenden Sprache/n klar festgelegt wird.

EIN BLICK IN DIE FORSCHUNG: BILINGUAL ADVANTAGE

Durch die Kenntnis einer weiteren Sprache eröffnen sich dem Sprecher ganz besondere Möglichkeiten (z.B. der Wechsel zwischen den Sprachen, das Übersetzen

von der einen in die andere Sprache, das Eintauchen in die Kultur und Literatur einer Sprache, das tiefere Verständnis für die Sprecher der jeweiligen Sprache und die Kommunikation mit ihnen, etc.). Neben diesen hat der sogenannte „bilingual advantage“ (d.h. bilingualer Vorteil) für viel Aufmerksamkeit in Forschung und Öffentlichkeit gesorgt. Unter *bilingual advantage* wird die Beobachtung verstanden, dass Zweisprachige in bestimmten Labortests, die spezifische kognitive Fähigkeiten untersuchen, einsprachigen Teilnehmern überlegen waren. (Für einen kurzen Überblick, siehe Festman & Kersten, 2010). Viele dieser Studien wurden in Kanada in der Forschergruppe um Ellen Bialystok durchgeführt.

Die Begründung, warum Bilinguale diesen kognitiven Vorteil haben, kann mit Hilfe des Bälle-Beispiels verdeutlicht werden. Nun geht es um den schnellen Wechsel zwischen Sprachsituationen: Im Gespräch mit dem Partner verwendet die Sprecherin Sprache A (z.B. Polnisch), während Sprache B (z.B. Deutsch) unterdrückt wird. Das Telefon klingelt und unterbricht damit das Gespräch zwischen den beiden. Die Sprecherin nimmt den Anruf ihrer Mutter an. Die Mutter spricht gewöhnlich Sprache B (z.B. Deutsch) mit ihrer Tochter. Um also gut und verständlich mit der eigenen Mutter kommunizieren zu können, muss die Sprecherin nun die Aktivierung ihrer Sprachen vertauschen: Sprache B muss aktiviert werden, während Sprache A unterdrückt werden muss. – Um das Beispiel um Mehrsprachigkeit zu erweitern, könnten wir uns noch folgendes vorstellen: die Mutter ist dreisprachig (z.B. mit Deutsch-Französisch-Finnisch). Spricht sie also mit ihrer Tochter nur Deutsch, muss sie Französisch und Finnisch unterdrücken.

Durch den ständigen Wechsel zwischen den Sprachen wird genau das Zusammenspiel zwischen Aktivierung und Inhibition ganz spezifisch trainiert. Und diesem Spezialtraining wird eine positive Auswirkung zugeschrieben, wenn kognitive Aufgaben auf diesem Zusammenspiel zwischen Aktivierung und Inhibition beruhen. Daher liegt es nahe, dass Zweisprachige, die häufig dieses Wechselspiel trainieren, bei derartigen Aufgaben im Vorteil sind, also besser abschneiden – im Sinne von einem schnelleren Lösen der Aufgabe mit weniger Fehlern. Insgesamt weist dieser Zusammenhang von kognitiven Kontrollmechanismen und Mehrsprachigkeit auch darauf hin, dass die Sprachverwendung gut trainiert werden kann. Kinder sind also ganz klar durch den Erwerb mehrerer Sprachen nicht überfordert oder verwirrt. Wichtig ist aber dennoch, den bestmöglichen sprachlichen Input in jeder Sprache zu bieten, damit das Kind gut jede einzelne Sprache erwerben kann.

KOGNITION UND EXEKUTIVE FUNKTIONEN

Im Bereich der Kognition (also unserem menschlichen Denkvermögen) spielen die exekutiven Funktionen bei dem *bilingual advantage* die tragende Rolle. Exekutiven Funktionen sind übergeordnete Funktionen, „die sensorische, motorische, emotionale und kognitive Prozesse so modulieren bzw verändern, dass eine optimale Anpassung an aktuelle Aufgabenanforderungen oder Zielsetzungen möglich ist“ (Kray & Schneider 2012). Dieser Überbegriff beinhaltet eine Vielfalt von kognitiven Kontrollfunktionen, die den Menschen dabei unterstützt, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, Unwichtiges auszublenden (zu inhibieren), zielgerichtet vorzugehen, die nächsten Handlungsschritte zu planen, nach Lösungen zu suchen, alternative Herangehensweisen zu überlegen und auszuführen, usw. In mancher Hinsicht sind die kognitiven Kontrollfunktionen, die sich allgemein auf Handlungen beziehen, auch für die Prozesse der Zwei- und Mehrsprachigkeit von höchster Relevanz. Die stärkste Parallele dieser Prozesse zeigt sich im Folgenden: Um eine Sprache zu sprechen, ist das Fokussieren und Aktivieren dieser Sprache nötig, während die andere/n inhibiert werden müssen.

Schlussfolgerungen aus der Forschung für den Schulkontext

DIE MAGDEBURGER SWITCHING-STUDIE

Die Diskussion der Befunde des *bilingual advantage* legt die Vermutung nahe, dass das häufige und regelmäßige Wechseln zwischen den Sprachen ganz grundlegend und wichtig sein sollte, um diese spezielle Fähigkeit im Bereich der exekutiven Funktionen zu trainieren. In einer umfangreichen Studie (2006-2011) an der Universität Magdeburg (Deutschland) wurde neben dem Switch-Verhalten auch untersucht, ob alle Bilingualen gleichermaßen im Besitz von „verbesserten“ exekutiven Funktionen sind. Eine Gruppe von balancierten Russisch-Deutschen bilingualen Studierenden nahm an einer Reihe von Sprach- und Kognitionstests teil. Hierbei zeigte sich, gemessen anhand von Interferenzfehlern in den Sprachexperimenten, dass manche Bilinguale über sehr hohe Sprachkontrollfähigkeiten verfügten (d.h. keine/kaum Interferenzfehler machten), während bei den anderen relativ viele derartige Fehler in Spontansprache oder bei der Bildbenennung auftraten.

Bilinguale sind also nicht als einheitliche Gruppe zu sehen, sondern in ihrer Heterogenität zu verstehen. Ausschlaggebend für die Ausprägung eines bilingualen Vorteils ist demnach nicht rein der Bilingualismus

– andere Faktoren, wie die Sprachenbeherrschung, sozio-ökonomische Faktoren, die grundlegende Ausprägung der Kognition, die der exekutiven Funktionen, die auch erblich bedingt ist, spielen eine große Rolle. Die Befunde dieser Studie können in einem englischsprachigen Überblicksartikel nachgelesen werden (Festman 2012: 211-219), oder in den Publikationen der Studienteile. In Festman et al., (2010) werden Gruppenbildung und vor allem die kognitiven Aspekte des Switchverhaltens der Russisch-Deutschen Teilnehmer beschrieben. In Festman (2012) lag der Fokus auf den sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmer. Ein Fragebogen zur Erfassung des Switchverhaltens von Zweisprachigen findet sich in Rodriguez-Fornells et al. (2012). Festman & Münte (2012) wurde die hirnpfysiologische Verarbeitung der zweisprachigen Teilnehmer untersucht, die sogar auf dieser Ebene Hinweise auf die unterschiedliche Verarbeitung der beiden Gruppen lieferten.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass diejenigen Bilingualen, die gut ihre Sprachverwendung steuern konnten (die also, wenn sie in einer bestimmten Sprache sprechen sollten, dies auch ohne ungewollten Rückgriff auf die andere taten), eine bessere Leistung in den kognitiven Tests zeigten (d.h. schnellere Antwort, besseres Planen, weniger Fehler), sich weniger von Störinformationen ablenken ließen und eine bessere Fähigkeit entwickelt hatten, mit Informationskonflikten umzugehen. Dies weist also bei dieser Gruppe auf einen Verarbeitungsvorteil von Informationen im Allgemeinen hin.

MEHR GEZIELTES WECHSELN ZWISCHEN SPRACHEN!

Aus den Befunden dieser Studie kann geschlossen werden, dass das Fokussieren der Verwendung von nur einer Sprache, z.B. im Schulkontext, sinnvoll sein kann, um das Hemmen der anderen Sprachen zu trainieren. Deutlich ist auch geworden, dass dies nicht allen Sprechern gleich gut gelingen wird, was aber nicht durch Bilingualismus an sich zu erklären ist, sondern andere Hintergründe hat. Noch wesentlicher ist es aber, häufig zwischen den Sprachen hin- und herzuwechseln, wobei am besten immer jeweils nur eine Sprache im Fokus der Sprachproduktion sein sollte: einmal wird Sprache A bewusst verwendet, für einen nächsten Kontext Sprache B. Das widerspricht zum einen dem monolingualen Habitus (Gogolin 1994), der häufig mit der ausschließlichen Verwendung der Schulsprache im Schulkontext einhergeht. Für Zwei- und Dreisprachige bedeutet dies, dass die Erstsprache den ganzen Schultag lang inhibiert werden muss, was Anstrengung erfordert. Zum anderen widerspricht es auch dem Ideal des fremdsprachlichen Unterrichts, der

ausschließlich in der Fremdsprache abgehalten wird, mit der Idee, dass die Schülerinnen und Schüler besser und schneller in diese neue Sprache abtauchen können. Für beide Kontexte ist – aufgrund des Mehrwerts durch häufiges, gezieltes Switchen – angeraten, bewusstem Switchen im Schulkontext Raum zu geben und die SchülerInnen dies gezielt üben zu lassen.

MEHR ERSTSPRACHE/N IM UNTERRICHT!

Gezieltes Wechseln zwischen den Sprachen hat auch zur Folge, dass die Verwendung der Erstsprache/n von Zwei- und Mehrsprachigen im Unterricht zugelassen wird. Dies ist erst dann besonders gut möglich, wenn Akzeptanz und Wertschätzung anderer Kulturen und Sprachen im Klassenkontext entsteht. Zum Beispiel könnte den SchülerInnen freigestellt werden, welche Sprachen sie verwenden, wenn sie in kooperativen Lernformen Unterrichtsinhalte erarbeiten, einen Text planen, Aufgaben lösen, die im Gespräch vorbereitet werden. Dann kann Mehrsprachigkeit tatsächlich als Ressource für die Kinder erlebbar werden.

DIE PROBIMUC-STUDIE

Dass dies bereits mit Kindergarten-Kindern gut möglich ist, zeigt die Probimuc-Studie. Die Studie basiert auf einem Konzept (Festman & Rinker 2014) der parallelen Festigung des Deutschen und Englischen im Kindergartenkontext, in dem einer gemischten Altersgruppe von ein-, zwei- und mehrsprachigen Kindern in kurzen Sprachfördersequenzen diese beiden Sprachen spielerisch nahegebracht wurden. Zusätzlich wurden die Erstsprachen der Kinder (und ihre Eltern) in das Erlernen der Sprachen erfolgreich mit einbezogen. Die aktive Sprechzeit der Kinder stand im Fokus. Der rapide Wortschatzerwerb der Kinder in beiden Sprachen konnte durch einen Vergleich der Kenntnisse vor und nach der Sprachförderungsdurchführung nachgewiesen werden (Festman, 2018b).

DIE RASCH-STUDIE

In der RaSch-Studie (z.B. Czapka, Klassert, & Festman, 2019) wurden die **Rahmenbedingungen** für den **Schriftspracherwerb** untersucht. Mit ein-, zwei- und dreisprachigen Kindern der dritten Klasse Grundschule wurden zahlreiche Sprach- und Kognitionstests durchgeführt. Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Kinder (einsprachige vs. zwei- und mehrsprachige) bei Tests, die die grundlegenden Sprachfähigkeiten untersuchten, gleich gut abschnitten. Im Bereich Wortschatz jedoch zeigten sich große Unterschiede. Diese wurden sowohl rezeptiv als auch produktiv festgestellt. Es zeigte sich, dass dies

auch Konsequenzen für die Rechtschreibung hat. Auch in diesem Bereich schnitten die zwei- und mehrsprachigen Kinder schlechter ab.

MEHR DIFFERENZIERTE WORTSCHATZARBEIT!

Spracherwerbsforschung bestätigt seit Jahren, dass qualitativ hoher Input und Lesen für eine gute Wortschatzentwicklung, auch im Sinne der Bildungssprache, besonders zentral sind. Für zwei- und mehrsprachige Kinder ist dies eine besondere Herausforderung. Ihr Wortschatz ist häufig weniger groß ausgeprägt, was sich auf die geringere Kontaktzeit pro Sprache zurückführen lässt. Während ein einsprachiges Kind „rund um die Uhr“ nur einer Sprache begegnet, teilt sich diese Zeit für mehrsprachige Kinder auf verschiedene Sprachen auf und ist damit pro Sprache geringer. Daher ist es umso wichtiger, dass die Zeit, in der das Kind der jeweiligen Sprache begegnet, besonders reich an qualitativem Input ist.

Für den Schulkontext ist also der gezielte Aufbau eines differenzierten Lexikons wie auch der Aufbau des orthographischen Lexikons besonders wichtig. (Sehr gute Förderbausteine finden sich hierzu in Goßmann, 2013. Thematisch fokussiert, z.B. auf das Thema Winter, wird hier – mit Kopiervorlagen – Arbeitsmaterial für die Kinder auf verschiedenen Kompetenzstufen angeboten. Die sehr gut gelungene Aufbereitung der Inhalte folgt den Prinzipien der Sprachförderung aller Kinder.)

MEHR SPRACHBEWUSSTES UND SPRACHSENSIBLES UNTERRICHTEN!

Neuere Ansätze des sprachsensiblen, und sprachbewussten Unterrichtens sind hier ganz essentiell (z.B. Wildemann & Fornol, 2016). Die Lehrkraft wird sich ihrer Sprachvorbildfunktion bewusst. Sie achtet auf ihre eigene Sprachverwendung; zentral ist zum Beispiel das sprachliche Begleiten der eigenen Handlungen. Jede Unterrichtsstunde wird vorher in Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen durchdacht (z.B. über welche unbekannte (Fach-)Wörter und Satzkonstruktion werden die SchülerInnen wahrscheinlich „stolpern“?). So können durch Vorplanung und Vorbereitung zusätzliche sprachliche und andere Materialien bereitgestellt und einbezogen werden. Ganz wesentlich ist es auch, Operatoren (d.h. Handlungsanweisungen) explizit zu erklären, da sonst die Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen nicht gut oder nicht exakt genug verstanden werden. (Hilfreich kann hier insbesondere in der Grundschule die Verwendung der Operatoren-Box sein, die im Finken-Verlag erschienen ist). Sprachliche Vor-Entlastung (d.h. z.B., dass die unbekannt

Wörter eines Themas, eines Textes, etc. im Voraus besprochen und gelernt werden) festigt den Wortschatz und erleichtert zum Beispiel das Arbeiten mit und Lesen von komplexen Texten. (Gute Tipps hierzu finden sich in Neugebauer & Nodari, 2012).

Zentral ist der Ansatz, dass der sprachliche Input, den das Kind erhält, immer knapp über den aktuellen sprachlichen Fähigkeiten in der jeweiligen Sprache liegen sollte. Diese Forderung beinhaltet zum einen, dass die Lehrperson immer den aktuellen Sprachstand des Kindes einschätzen kann, dass der sprachliche Input adaptiert wird und dass die sprachförderliche Haltung der Lehrperson auch beinhaltet, auf den einzelnen Sprachlerner zu schauen, ihn mit seinem aktuellen Kenntnisstand wahrzunehmen und zu fördern. Die Lehrperson wird zum Lernbegleiter.

MEHR SPRECHANLÄSSE UND SPRACHINTENSIVES UNTERRICHTEN!

Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht sprachintensiv, d.h. sie schafft Sprechanlässe, gibt den Kindern viel Redezeit – unterstützt durch kooperative Lernformen. Sprechanlässe werden insbesondere durch „gute Fragen“ ermöglicht, also keine Fragen, die auf eine Ja/Nein-Antwort oder anderen Ein-Wort-Antworten abzielen (z.B. „Was ist das?“), denn das verlangt nur nach ganz kurzen Antworten. Vielmehr laden offene, spekulative Fragen Kinder zum Nachdenken und zum Produzieren längerer Antworten ein. Derartige intensive Begegnung mit der Sprache fördern das produktive und reflexive Sprachhandeln. Wichtig ist, ausreichend Zeit zum Antworten zu geben. Gerade bei zwei- und mehrsprachigen Kindern kann es sein, dass sie durch die Fokussierung auf die Schulsprache und das Inhibieren der Erstsprache/n noch Zeit brauchen, die Sprachaktivierung gut hinzubekommen, um auf den Wortschatz und die Grammatik der Schulsprache zugreifen zu können.

Die ganz unterschiedlichen, hier kurz präsentierten Forschungsprojekte hatten alle eines gemeinsam: der Fokus lag auf Sprachverwendung, wenn mehrere Sprachen im Spiel sind, weil es wichtig ist, dass wir verstehen, wie das Gehirn mit mehreren Sprachen umgeht, und wie diese Zwei- und Mehrsprachigkeit möglichst gut genutzt werden kann. Die didaktischen Ableitungen aus der vorgestellten Forschung weisen auf verschiedene Bereiche der Sprache im Schulkontext hin (Wortschatz, Redeanlässe, Sprechen, Input, Material), aber auch auf die Rolle der Lehrperson als Sprachvorbild – in Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, den Gebrauch der Bildungssprache und das sprachförderliche Agieren: sprachbewusst, sprachsensibel, sprachintensiv.

BIBLIOGRAFIA

- Czapka, S., Klassert, A., Festman, J. (2019), *Executive functions and language: Their differential influence on mono- vs. multilingual spelling in primary school*, „Frontiers in Psychology – Cognition”, doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00097.
- Festman, J. (2012), *Language control abilities of late bilinguals*, „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 15(3), s. 580–593, doi.org/10.1017/S1366728911000344.
- Festman, J. (2012), *Multilingual Brains. Individual differences in Multilinguals – a neuro-psycholinguistic perspective*, [w:] K. Braunmüller, Ch. Gabriel (red.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, s. 207–220.
- Festman, J. (2018a), *The psycholinguistics of multilingualism*, [w:] D. Singleton, L. Aronin (red.), *Twelve Lectures on Multilingualism*, Bristol: Multilingual Matters, s. 233–269.
- Festman, J. (2018b), *Vocabulary gains of mono- and multilingual learners in a linguistically-diverse setting: results from a German-English intervention with inclusion of home languages*, „Frontiers in Communication”, nr 3, s. 26, doi.org/10.3389/fcomm.2018.00026.
- Festman, J., Kersten, K. (2010), *Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit*, [w:] P. Burmester U. Massler (red.), *CLIL und Immersion: Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule*, Braunschweig: Westermann, s. 38–52.
- Festman, J., Münte, T.F. (2012), *Cognitive control in Russian–German bilinguals*, „Frontiers in Psychology”, nr 3, s. 115, doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00115.
- Festman, J., Poarch, G.J., Dewaele, J.M. (2017), *Raising multilingual children*, Bristol: Multilingual Matters.
- Festman, J., Rinker, T. (2014), *ProBiMuc (a Programme for Bilingual and Multilingual Children): ein Sprachförderprogramm*, „Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis”, nr 1, s. 45–54.
- Festman, J., Rodriguez-Fornells, A., Münte, T.F. (2010), *Individual differences in control of language interference in late bilinguals are mainly related to general executive abilities*, „Behavioral and Brain Functions”, nr 6(1), s. 5, doi.org/10.1186/1744-9081-6-5.
- Gogolin, I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multikulturellen Schule*, Münster: Waxmann.
- Goßmann, M. (2013), *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht*, Stuttgart: Klett.
- Green, D.W. (1986), *Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals*, „Brain and language”, 27(2), s. 210–223.
- de Groot, A.M.B. (2011), *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals. An Introduction*, Hove: Psychology Press.
- Kray, J., Schneider, W. (2012), *Kognitive Kontrolle, Selbstregulation und Metakognition*, [w:] W. Schneider, U. Lindenberger (red.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim/Basel: Beltz, s. 457–476.
- Neugebauer, C., Nodari, C. (2012), *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I*, Bern: Schulverlag plus.
- Rodriguez-Fornells, A., Kramer, U., Lorenzo-Seva, U., Festman, J., Münte, T.F. (2012), *Self-assessment of individual differences in language switching*, „Frontiers in Psychology”, nr 2, s. 388, doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00388.
- Wildemann, A., Fornol, S. (2016), *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik und Sachunterricht*, Seelze: Friedrich Verlag.

PROF. DR HAB. JULIA FESTMAN Od 2017 roku profesor w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Tyrolu (Austria). Prowadzi interdyscyplinarne badania w zakresie wielojęzyczności, które obejmują: akwizycję języka, procesy przetwarzania języka, procesy poznawcze, heterogeniczność, motywację do nauki języka, nauczanie zinstytucjonalizowane.

Senior w grupie nierównej

Jak go wspierać i motywować

ELIZA CHABROS

Motywacja w nauce języków jest zagadnieniem często podejmowanym w glotto-dydaktyce. Niewiele mówi się jednak o motywacji do nauki języków obcych osób w wieku senioralnym, a grupa ta stale się powiększa. Osoby starsze wyróżniają przy tym zespół specyficznych cech, które wymagają nieco innych strategii motywacyjnych, czego nie uwzględniają badania koncentrujące się na innych kontekstach edukacyjnych.

Powszechna dostępność i bogata oferta kursów językowych przyciąga coraz więcej osób starszych. Zazwyczaj jednak próba znalezienia homogenicznej pod względem struktury wiekowej grupy, gdzie senior¹ mógłby rozpocząć lub kontynuować naukę języka, kończy się niepowodzeniem. Jest on więc zmuszony uczestniczyć w zajęciach dla innych osób dorosłych. Jako lektorka w szkole językowej niejednokrotnie miałam okazję zauważyć, że osoby starsze rozpoczynające naukę języka właśnie w takich zróżnicowanych wiekowo grupach miały na początku ogromny zapał, jednak zmęczone nierówną „walką” z nierzadko dużo młodszymi od siebie kolegami, rezygnowały z kursu i kończyły definitywnie przygodę z językiem, myśląc, że w ich wieku jest już za późno na opanowanie języka obcego. Nie sposób nie zgodzić się z wnioskiem, że taki smutny finał jest nie tylko porażką danego seniora, lecz także nauczyciela (por. Kic-Drgas 2010: 199, Jaroszevska 2013: 81). Warto zatem się zastanowić, jak efektywnie wspierać starszych uczestników kursów językowych w procesie przyswajania języka obcego, by nie stracili ciekawości towarzyszącej im w momencie zapisu na zajęcia.

Motywacje edukacyjne seniorów

Motywy podejmowania nauki przez seniorów nie są przypadkowe, lecz z reguły dobrze przemyślane. Jak zauważają Wawrzyniak i Świdorska (2011: 54), cele edukacyjne seniorów są wypadkową „świadome[go] proces[u] kierowania ich własnym rozwojem”. Nauczyciel chcący wspierać rozwój potencjału uczeniowego seniora musi znać indywidualne motywy każdej uczącej się osoby. Z uwagi na dynamikę procesu motywacyjnego założyć należy, że w trakcie nauki zmianom podlegać będzie nie tylko trwałość czy intensywność motywacji, lecz także jej charakter, co skutkować może modyfikacją celów nauki (Ushioda, za: Pawlak 2008: 177). W efekcie oddziaływania na uczącego się czynników zewnętrznych i wewnętrznych wyłonić się zatem mogą nowe motywy, które prawdopodobnie przełożą się w przyszłości na lepszą efektywność procesu uczenia się/nauczania.

Próbując odpowiedzieć na pytanie, co skłania seniorów do nauki języków obcych, często podkreśla się, że z racji osiągniętego już zazwyczaj wieku emerytalnego decydują się oni na naukę z zupełnie innych pobudek niż osoby w wieku produktywnym

1 Określenie „senior” jest pojęciem dyskusyjnym. W literaturze przedmiotu używane jest ono zwykle w odniesieniu do osób w wieku 60-65 lat i starszych.

(por. Jaroszevska 2018: 6). Z moich obserwacji wynika, że seniorów w Polsce coraz częściej skłaniają do zapisu na kurs językowy względy zawodowe i potrzeby finansowe. Dobry stan zdrowia seniorów i chęć dalszego wykonywania pracy zarobkowej nie wykluczają tej grupy z rynku pracy; częstym wymogiem staje się jednak znajomość języka obcego. Wydaje się, że głównie z przyczyn zawodowo-zarobkowych osoby starsze świadomie zapisują się na zajęcia grupowe do szkół językowych, godząc się na udział w zajęciach, w których gros stanowią osoby młodsze. Przypuszczalnie spodziewają się po takim kursie szybkich postępów w nauce, co umożliwiłoby im podjęcie pracy. Motywacje edukacyjne seniorów wpisują się więc w ogólny schemat motywacji edukacyjnych osób dorosłych, czego dowodzą również zebrane przeze mnie dane (tabela poniżej). Wawrzyniak i Świdrska (2011: 59) wymieniają trzy rodzaje motywacji: społeczną, praktyczną i intelektualną.

TABELA 1. Przykładowe motywacje seniorów do nauki języków obcych

1. MOTYWACJE SPOŁECZNE
<ul style="list-style-type: none"> - potrzeba porozumienia się z małżonkami swoich dzieci i wnukami nieznającymi języka polskiego, - chęć porozumiewania się w języku obcym podczas podróży zagranicznych, - chęć nawiązania znajomości z osobami z zagranicy i potrzeba komunikowania się z nimi.
2. MOTYWACJE PRAKTYCZNE
<ul style="list-style-type: none"> - potrzeba opanowania języka w stopniu komunikatywnym, w celu wykorzystywania tej umiejętności w pracy jako opiekun osób starszych w krajach niemieckojęzycznych, - potrzeba komunikatywnej znajomości języka w celu wykorzystywania jej w kontakcie z klientami, - potrzeba opanowania języka niemieckiego jako warunek podjęcia posługi kapłańskiej w krajach niemieckojęzycznych, - potrzeba samodzielnego wyszukiwania i czytania literatury obcojęzycznej do prowadzenia prac badawczych.
3. Motywacje intelektualne
<ul style="list-style-type: none"> - potrzeba stymulowania pracy mózgu i pamięci, - zainteresowanie językami obcymi i chęć opanowania kolejnego języka, - zainteresowanie językiem niemieckim i krajami niemieckojęzycznymi oraz ich kulturą, - chęć powrotu do nauki języka po latach.

Uczeń w wieku senioralnym

Grupę tę charakteryzuje pewien układ cech reprezentatywnych, które mogą się pojawić w późniejszym okresie życia, a jednocześnie duże zróżnicowanie, jeśli chodzi o jej poszczególnych przedstawicieli. W okresie starości zachodzi w organizmie wiele zmian biologicznych, które bezpośrednio rzutują na charakter i przebieg procesu dydaktycznego. Skutki tych zmian mogą się okazać dla

seniora szczególnie dotkliwe podczas nauki w ramach zajęć grupowych, a zróżnicowanie wiekowe uczestników może je dodatkowo potęgować.

Wśród zmiennych procesu uczenia się języków obcych przez seniorów Jaroszevska (2013:48–73) wymienia m.in.: osłabienie zmysłów wzroku i słuchu mogące mieć negatywny wpływ na pracę z materiałami audiowizualnymi; obniżenie poziomu inteligencji płynnej, czego skutkiem może być wolniejsze tempo przetwarzania informacji, mniejsza pojemność i wydajność pamięci operacyjnej, zmniejszona efektywność spostrzegania i koncentracji uwagi; zaburzenia pamięci, zwłaszcza zmniejszona wydolność pamięci krótkotrwałej oraz zwolnienie tempa przetwarzania informacji; spadek wydolności uwagi i zwolnienie czasu reakcji na bodźce.

Podejście konstruktywistyczne sytuuje osobę uczącego się w centrum układu glottodydaktycznego, a nauczycielowi przypisuje rolę doradcy, którego zadaniem jest wydobyć i wspierać potencjału ucznia. Jak słusznie zauważa Rozenberg (2008: 120), nie każdy uczący się jest gotowy na taką zmianę stylu kształcenia. Niektórzy, w tym wiele osób starszych, wymagają więcej pomocy ze strony nauczającego, czyli bardziej tradycyjnego stylu nauczania, zwłaszcza gdy są częścią grupy, której pozostali członkowie mogą radzić sobie lepiej z rozwiązywaniem niektórych zadań. Seniorzy mogą więc (choć nie muszą) wymagać wsparcia, ponieważ:

- wspomniane deficyty wynikające z zaawansowanego wieku czynią proces uczenia się wolniejszym i mniej efektywnym, przy często większym nakładzie pracy ze strony uczącego się;
- ich biografie edukacyjne różnią się od biografii młodszych uczestników; prawdopodobnie nauka języków obcych w przeszłości przebiegała raczej na podstawie instrukcji niż konstrukcji; seniorzy często nie potrafią odnaleźć się wśród stosowanych przez nauczającego nowoczesnych technik i metod dydaktycznych, chociaż z reguły przyjmują je entuzjastycznie;
- ich specyficzne cele i zainteresowania nie są uwzględniane w materiałach dydaktycznych.

Każdy z przedstawionych problemów może się stać istotnym czynnikiem demotyującym seniorów. Rolą nauczyciela jest dołożyć starań, aby takie demotyujące czynniki eliminować lub przynajmniej kompensować ich skutki. Nauczyciel nie powinien ograniczać się do podtrzymywania istniejącej już motywacji i eliminowania wpływu czynników demotyujących. Równie ważnym zadaniem jest stwarzanie nowych motywów i wzbudzanie motywacji, której dotąd nie było, ponieważ każda rzecz

wyduje nam się tym bardziej motywująca, im więcej motywatorów zawiera kontekst, w którym dana rzecz się pojawia (Spitzer 1990: 45; tłumaczenie własne).

Podtrzymywanie pierwotnej motywacji

Aby poznać pierwotną motywację seniora, warto rozpocząć kurs od ankiety, w której uczący się zostanie skonfrontowany z pytaniem: „Dlaczego zdecydował/zdecydowała się Pan/Pani na naukę danego języka obcego?”. Zaleca się rozszerzenie tego pytania o bardziej szczegółowe, co da nam pełniejszy obraz uczącego się, np.:

- W jaki sposób lubi Pan/Pani uczyć się języków?
- Co sprawiało Panu/Pani trudności w dotychczasowej nauce języków?
- Ile czasu zarezerwował/ zarezerwowała Pan/Pani na realizację wyznaczonego celu?

Zasadna wydaje się też prośba o zwerbalizowanie przez uczącego się tego prymarnego celu w obecności innych uczestników. Cel wyrażony przed całą grupą wydaje się zobowiązaniem poważniejszym. Fakt, że inni uczestnicy znają cele edukacyjne pozostałych osób, jest też uzasadnieniem zindywidualizowanych działań nauczyciela wobec poszczególnych uczniów. Dla nauczyciela zaś oznacza to, że może on dobierać treści nieuwzględnione w programie, wychodząc naprzeciw realnym potrzebom edukacyjnym uczących się. Chodzi tu np. o dodatkowe ćwiczenia przygotowujące seniorów do komunikacji w środowisku zawodowym, zawierające specjalistyczne słownictwo. Ważne jest, aby regularnie odwoływać się do pierwotnego celu uczącego się. Przykładowo już na etapie przygotowywania ćwiczeń na rozumienie tekstu należy filtrować słownictwo pod kątem poszczególnych słuchaczy, zaznaczając, że konkretne słowa z tekstu, np. *Fieber*, *helfen*, *Mittagessen*, są dla nich kluczowe jako dla tych, którzy chcą opiekować się osobami starszymi.

Warto też na wstępie przedyskutować z seniorami kwestię bliskości i realności celu, odnosząc się do zdeklarowanego w ankiecie czasu. Doświadczenie pozwala nauczycielowi oszacować średni czas realizacji danego celu po uwzględnieniu konkretnego kontekstu i jego zmian, której to umiejętności zwykle brakuje uczącym się.

Czynniki demotywujące – jak sobie z nimi radzić

W trakcie całego czasu nauki będą niewątpliwie oddziaływać na uczących się czynniki zmniejszające poziom ich motywacji. Wiele z nich może powstawać z powodu zaawansowanego wieku, a szczególnie w wyniku zeknięcia się reprezentantów dwóch odmiennych co do potrzeb i potencjału edukacyjnego grup wiekowych na jednych zajęciach.

WOLNIEJSZE TEMPO PRZETWARZANIA INFORMACJI

Wolniejsze tempo realizacji materiału nie musi być automatycznie spowodowane brakiem uwagi, problemem z koncentracją czy pamięcią. Często jest to zamierzone działanie seniorów, wynikające z większej staranności (np. przy sporządzaniu notatek). Taka dbałość o formę zapisu nowych informacji może wynikać z dobrej znajomości własnego stylu uczenia się (np. u wzrokowców). Zdarza się jednak, że wolniejsze tempo pracy jest spowodowane gorszym przetwarzaniem informacji przez mózg. Mając to na uwadze, nauczyciel powinien stworzyć seniorom warunki pozwalające na wykonanie zadania w optymalnym dla nich czasie. Warto przy tym uciec się do prostych trików, np. bardziej szczegółowych lub dodatkowych zadań dla osób pracujących szybciej. Dodatkowe zadania powinny być na tyle atrakcyjne, aby stanowiły rodzaj nagrody dla szybciej pracujących. Seniorów warto przy tym zachęcać do zmierzenia się z tymi zadaniami w ramach pracy domowej.

Zadając spontanicznie pytania na forum, warto pozwolić seniorowi osłuchać się z wypowiedziami innych osób, które będą niejako wzorem dla jego własnej wypowiedzi. Ten czas pozwoli mu zebrać myśli i wychwycić z wypowiedzi poprzedników niezbędne struktury gramatyczno-leksykalne, a czasem wręcz się zorientować, czego dotyczy zadane przez nauczyciela pytanie. Aby uniknąć nieporozumień co do aktualnego tematu rozmowy, można poprosić jednego z uczniów o streszczenie zadania własnymi słowami, jednak zawsze w języku docelowym.

KŁOPOTY Z PRZYWOŁANIEM INFORMACJI Z PAMIĘCI

Dynamika lekcji zapobiega zwykle znużeniu uczących się i ma na celu utrzymanie ich uwagi przez całe zajęcia. U seniorów jednak zbyt duża dynamika, wynikająca np. z częstej zmiany form socjalnych, może blokować sprawne przywoływanie informacji z pamięci. Należy więc konsekwentnie rozpoczynać nowe zadania interakcyjne aktywizowaniem niezbędnego do ich realizacji słownictwa. Dobrym zwyczajem jest wygospodarowanie na tablicy stałego miejsca przeznaczonego na zapisywanie niezbędnych struktur.

Od początku pracy z seniorami konieczny jest też trening w zakresie użycia strategii kompensacyjnych, umożliwiających efektywną komunikację w języku docelowym. Chodzi przy tym o wytrenowanie umiejętności przekazania komunikatu mimo chwilowych problemów ze znalezieniem odpowiedniego słowa, np. poprzez opis przedmiotu, prośbę o pomoc w języku docelowym skierowaną do rozmówcy, unik i przejście do innego tematu.

SPADEK ZDOLNOŚCI TRWAŁEGO ZAPAMIĘTYWANIA

Senior potrzebuje z reguły więcej powtórzeń, aby trwale zapamiętać daną strukturę lub słowo. Zwykle dysponuje on jednak większą ilością czasu wolnego i chętnie poświęca go na dodatkowe ćwiczenia czy też przygotowanie prac pisemnych, które mogą wpłynąć na wzrost efektywności uczenia się. Komfort samodzielnej pracy w domu, w tempie i warunkach dostosowanych do indywidualnych potrzeb, może zaowocować imponującymi wynikami. Problem z zapamiętywaniem słownictwa może być jednak dla seniora naprawdę dotkliwy. Pytając (często po raz kolejny) o znaczenie danego słowa, jest on bowiem najczęściej świadomy, że inni kursanci już je opanowali. Pomocne wydaje się w takich sytuacjach skorzystanie ze strategii kompensacyjnych, które jednak trzeba wcześniej wprowadzić i ich konsekwentnie przestrzegać. Do tych strategii należy prośba w języku docelowym o wytłumaczenie znaczenia.

RÓŻNE BIOGRAFIE EDUKACYJNE

Demotywuujące okazać się może zderzenie z nowoczesnymi metodami, których nie stosowano, gdy seniorzy uczyli się w młodości języka obcego. Ze strony uczących się w wieku senioralnym mogą się więc pojawić prośby np. o to, aby zacząć zajęcia od opanowania wszystkich tabel koniugacyjnych, a dopiero w kolejnym kroku przejść do budowania zdań w języku docelowym, albo aby tłumaczyć każdy tekst słowo w słowo czy też uczyć się na pamięć czytanek z podręcznika, zamiast wykorzystywać nowo poznane słownictwo w swobodnych wypowiedziach ustnych. Każdy z tych pomysłów zainspirowany został bez wątpienia praktykami dydaktycznymi z wcześniejszej edukacji seniorów. Chociaż z punktu widzenia współczesnej metodyki nauczania opisane praktyki wydają się nieuzasadnione, to jednak warto wsłuchać się w biografię edukacyjną danej osoby, poszukać punktów stykowych z preferowaną przez siebie metodą nauczania i spróbować uwzględnić przynajmniej niektóre z sugestii seniora (por. Kic-Drgas 2014: 153).

Efektom tego, że seniorzy byli nauczani innymi metodami, są pewne nawyki, często trudne do „wykorzenia”, jak np. podejście wielu osób starszych do kwestii ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Z moich obserwacji wynika, że wiele osób starszych błędnie zakłada, iż powinno się usłyszeć i zrozumieć wszystko, aby w pełni pojąć tekst, nawet gdy ćwiczenie poprzedzała instrukcja, aby skoncentrować się tylko na konkretnych informacjach. Jest to efekt przywiązania do metody gramatyczno-tłumaczeniowej. I znów ważne jest w takim przypadku wyćwiczenie odpowiednich strategii kompensacyjnych w celu odgadnięcia brakujących informacji

z kontekstu (Kaczorowska 2011: 106), np. wnioskowania na podstawie ilustracji, tytułu tekstu, informacji w tle oraz własnej wiedzy.

MAŁO MOTYWUJĄCE TREŚCI

Spoglądając na sporządzoną przez Kic-Dragas (2014: 155) listę tematów interesujących osoby w wieku starszym, powstała po konsultacji z samymi zainteresowanymi, dostrzec można, że istnieje pewna zbieżność z innymi grupami wiekowymi, jeśli uwzględnić tylko tematy ogólne: zdrowie, kulturę czy styl życia w innych krajach. Głębsza analiza pokazuje, co jest zresztą zrozumiałe, że zagadnienia te ciekawią seniorów w odniesieniu do ich przedziału wiekowego. Należy przyznać słuszość badaczce, że nie ma szans na powstanie uniwersalnego podręcznika, który sprostałby oczekiwaniom kilku grup wiekowych jednocześnie, zatem zadanie uwzględnienia odmiennych potrzeb seniorów w zakresie podejmowanej na zajęciach tematyki spada na nauczyciela. Dobrym pomysłem wydaje się ustalenie swoistego katalogu zainteresowań ucznia seniora już w ramach przeprowadzanej na pierwszych zajęciach ankiety, zaś przy okazji realizacji pewnych zakresów tematycznych na lekcji – proponowanie dodatkowo materiałów rozszerzających problematykę o kwestie bliższe seniorowi. Wszyscy uczestnicy na tym zabiegu zyskają, gdyż treści „spoza podręcznika” (krótkie filmy, nagrania lub materiały autentyczne, np. grafiki czy strony WWW) zawsze są cennym bodźcem aktywizującym i mobilizującym grupę.

Jak inicjować nowe motywacje?

Badacze podkreślają ogromną rolę nauczyciela w tworzeniu motywującego otoczenia wpływającego na rozwój motywacji wewnętrznej uczących się (Zajac 2013: 59, Targońska 2008: 231). Oprócz osobowości, autentycznej fascynacji nauczonym przedmiotem (starsi uczniowie bez wątpienia poznają je po rozległej wiedzy językowej nauczyciela, znajomości zagadnień polityczno-społecznych i kontekstu kulturowego), zaangażowanej i pełnej szacunku postawie wobec uczniów, co samo w sobie jest bardzo motywujące (por. Vollmeyer 2006: 227), nauczyciel ma również do dyspozycji wiele elementów składowych lekcji.

Elementem o niezwykłym potencjale motywacyjnym jest interakcja (Zajac 2013, Kucharczyk 2008). Praktyka pokazuje, że uczeń senior czerpie wiele satysfakcji z możliwości komunikowania się w języku docelowym już od samego początku procesu uczenia się, nawet będąc świadomym popełnianych błędów i własnych ograniczeń. Wszelkie zadania inicjujące produkcję językową

wychodzą naprzeciw potrzebie wyrażenia własnych poglądów i przekonywania do swoich racji, które z powodu wieku są już zazwyczaj sprecyzowane. Należy jak najczęściej korzystać z tego czynnika motywującego, pamiętając, aby w informacji zwrotnej nie skupiać się na popełnianych przez seniora błędach, lecz na skuteczności w wyrażaniu intencji. Produkcja językowa powinna przebiegać najpierw w parach lub małych grupach, aby stworzyć seniorom warunki do znalezienia odpowiednich struktur i wypróbowania ich. Pracę w małych grupach zawsze powinno się podsumować na forum, dopytując o szczegóły, co będzie świadczyć o prawdziwym zainteresowaniu opinią seniora na dany temat. A zdanie to może się różnić od opinii młodszych słuchaczy, czemu warto dać wyraz. Pomijając fakt, że produkcja językowa to najskuteczniejszy sposób uczenia się języka obcego, jest to również zawsze element lekcji wymagający aktywnego udziału seniora w procesie uczenia się, a wszelka aktywność i przekonanie o możliwości współkreowania własnego rozwoju językowego działają na uczących się mobilizująco. Jeśli zadamy o to, aby interakcja była częstym elementem lekcji, a ponadto przebiegała w różnych konstelacjach (częste zmiany rozmówców), to zaprocentuje to również lepszą integracją seniora z resztą grupy.

Bardzo ważną rolę w procesie tworzenia silnej i długotrwałej motywacji przypisać należy emocjom. Senior może odczuwać pewnego rodzaju dyskomfort czy stres, przychodząc na pierwsze zajęcia i widząc wokół siebie o wiele młodsze osoby. Te negatywne emocje trzeba jak najszybciej wyeliminować poprzez częstą interakcję i zmiany form socjalnych. Warto przy tej okazji stosować aktywności pozwalające na szybkie przełamanie lodów, tzw. sprachliche Eisbrecher, które wprowadzając wątek humorystyczny, rozluźnią atmosferę na zajęciach. Piętnujemy wszelkie zachowania, które przeczyłyby zasadzie szacunku wobec innych osób, w tym seniorów. Na uczącym spoczywa zadanie wzbudzenia uznania reszty społeczności grupowej wobec seniora, np. poprzez zauważenie jego ciekawych pomysłów, samodyscypliny i determinacji w uczeniu się czy poczynionych postępów.

Zdaniem Kucharczyka (2008: 86) motywacja w dużym stopniu zależna jest od cech osobowości reprezentowanych przez uczącego się. Nie wszystkie cechy poddają się celowym zabiegom nauczyciela. Wyjątkami są pewność siebie i poziom samooceny, których wzrost może pozytywnie wpłynąć na zmotywowanie uczącego się do pracy. W odniesieniu do ucznia seniora trzeba powiedzieć, że jego samoocenę i pewność siebie należy wzmacniać częstymi pochwałami zarówno w obecności całej grupy, jak i w indywidualnej rozmowie. Szczególnie

motywujące są pochwały za poprawnie wykonane zadanie, chęć podjęcia się (i wykonanie) dodatkowego zadania w domu, dobrze napisany test. Warto uczynić z seniora eksperta w bliskiej jego zainteresowaniom lub wykształceniu dziedzinie, odwołując się tym samym do jego inteligencji skryształizowanej. Stosowanie pochwał jako ważnego czynnika motywującego podlega jednak również pewnym zasadom. Istotne jest, aby docenienie uczącego się za jego osiągnięcia językowe miało realne uzasadnienie w rzeczywistości. Pochwała „na wyrost” może zaburzyć niezwykle ważne w procesie uczenia się poczucie samoskuteczności, wyrastające z przekonania, że jest się w stanie wykonać jakieś zadanie na podstawie własnej wiedzy i włożonego w realizację zadania trudu (Targońska 2008: 230), a to może znacznie obniżyć motywację.

Podsumowanie

Seniorzy w Polsce, świadomi potrzeby ciągłego kształcenia również w zakresie kompetencji obcojęzycznych, coraz chętniej podejmują naukę języka, aby realizować swoje cele. Niestety, brak grup rówieśniczych, w których nauka mogłaby przebiegać sprawniej, głównie ze względu na zbliżony potencjał uczeniowy, specyficzne cele edukacyjne i zainteresowania uczestników kursu, powodują, że seniorzy rozpoczynają naukę w grupach bardzo zróżnicowanych wiekowo. Ten „wymuszony” kontekst edukacyjny powoduje sytuacje demotywujące ucznia seniora, co działa destabilizująco na motywację. Nauczyciel może temu skutecznie zaradzić, co staraliśmy się pokazać w tym artykule.

BIBLIOGRAFIA

- Fiema, M. (2016), *Kształcenie językowe osób w wieku późnej dorosłości – proces standardowy czy wyzwanie?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 24–31.
- Jaroszevska, A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jaroszevska, A. (2018), *Co dalej z glottogeragogiką?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–9.
- Kaczorowska, E. (2011), *Klasyfikacja metod nauczania w aspekcie motywacji do nauki języków obcych*, [w:] Przygońska, E. (red.) (2011), s. 105–118.
- Kic-Drgas, J. (2010), *Senior – (nie)zwykły uczeń w centrum zainteresowania glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 197–207.
- Kic-Drgas, J. (2014), *Ein ideales Lehrwerk für Senioren... Ist das überhaupt möglich? Wortschatzvermittlung und Seniorenalter*, [w:] Ciepielewska-Kaczmarek, L., Gorąca-Sawczyk, G. (red.) *Glottodidaktik früher, heute und morgen*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 149–156.

- Kucharczyk, R. (2008), *Motywacja a interakcja: w poszukiwaniu związków przyczynowo-skutkowych na przykładzie języka francuskiego jako obcego*, [w:] Michońska-Stadnik, A., Wąsik, Z. (red.), t. 1, s. 85–96.
- Michońska-Stadnik, A., Wąsik, Z. (red.) (2008), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. I, II, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Nęcka, E. (2003), *Inteligencja. Geneza-Struktura-Funkcje*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pawlak, M. (2008) *Motywacja jako proces: Teoria, implikacje dydaktyczne i perspektywy badawcze*, [w:] Michońska-Stadnik, A., Wąsik, Z. (red.), t. I, s. 173–184.
- Pawlak, M., Derenowski, M., Wolski, B. (2009), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań-Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Przygońska, E. (red.) (2011), *Motywacja w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rozenberg, M. (2008), *Motywacja w dydaktyce języków obcych z perspektywy konstrukttywizmu*, [w:] Michońska-Stadnik, A., Wąsik, Z. (red.), t. I, s. 117–124.
- Solmecke, G. (1976), *Motivation im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Schöningh.
- Spitzer, D. (1990), *Super-Motivation. A blueprint for energizing your organization from top to bottom*, New York: Amacom.
- Targońska, J. (2008), *Nauczyciel jako czynnik motywujący?*, [w:] Michońska-Stadnik, A., Wąsik, Z. (red.), t. I, s. 227–238.
- Vollmeyer, R. (2006), *Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation*, [w:] Mandl, H., Friedrich, H.F. (red.), *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen: Hogrefe Verlag, s. 223–231.
- Wawrzyniak, J.K., Świdarska, M.M., *Motywacje edukacyjne uczniów dorosłych*, [w:] Przygońska, E. (red.) (2011), s. 53–66.
- Wiktorowicz, M. (2011), *Motywacyjna rola nauczyciela w rozwoju społecznym ucznia*, [w:] Przygońska, E. (red.) (2011), s. 95–104.
- Zajac, J. (2013), *O motywacji kompetencyjnej w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 59–66.
- Zajac, J. (2013), *Żeby mi się tak chciało, jak mi się nie chce – o motywacji do uczenia się na przykładzie uczenia się języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 65–70.

DR ELIZA CHABROS Pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Filologii Germańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, lektorka języka niemieckiego w szkole językowej, autorka materiałów dydaktycznych do nauki języka niemieckiego ogólnego i specjalistycznego.

Interaktywny program edukacyjny KIKUS digital do nauki języków dla najmłodszych

Propozycja zastosowania

JUSTYNA HRYNIEWICZ

Proces nauczania języków w kontekście migracji, wielojęzyczności i nowych mediów wymaga uwzględnienia zmian mających znaczenie zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. KIKUS digital, interaktywny program do nauki języków na wczesnych etapach edukacyjnych, stanowi nową pomoc dydaktyczną na lekcjach języka polskiego jako obcego i drugiego oraz ośmiu innych języków, w tym niemieckiego.

Intensywne ruchy migracyjne wpływają na zmianę podejścia w nauczaniu języka polskiego w Polsce. Nauczyciele i glottodydaktycy stają właśnie przed wyzwaniem nowego określenia dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako drugiego ze względu na wzmożoną imigrację pracowników do Polski (zob. Gębał 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska 2018). Dzieci, które przeprowadzają się z rodzicami do Polski oraz te, które rodzą się już w Polsce, opanowują i będą opanowywać język polski jako język drugi. Językiem pierwszym (lub w innej terminologii – językiem ojczystym) dla rodzin np. z Ukrainy pozostanie język ukraiński i powinno to być uwzględniane w dydaktyce języka drugiego. Efektywne nauczanie języków obcych, szczególnie na wczesnych etapach edukacyjnych, wymaga ponadto odpowiednich materiałów i ustrukturyzowanego podejścia metodycznego. W poniższym artykule przedstawiono interaktywny program do nauki języków KIKUS digital dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, który wpisuje się w wielojęzyczne podejście w nauczaniu języków. Omówiono możliwości zastosowania programu na zajęciach języków obcych, szczególnie na lekcjach języka niemieckiego.

Glottodydaktyka współcześnie

Konsekwencje migracji uczniów wielojęzycznych do Polski nie mogą być pomijane w procesie dokonywania zmian w systemie edukacji. Zmiany te powinny dotyczyć nie tylko samego procesu nauczania języka polskiego i organizacji szkół, lecz także odpowiedniego kształcenia nauczycieli, którzy zostaną wykwalifikowani do pracy w szkole wielojęzycznej (zob. Szymankiewicz 2018). Polska szkoła taka się powoli staje, ponieważ dzieci z doświadczeniem migracji wnoszą istotny wkład w jej „językowy krajobraz”, kwestionując jednojęzyczny habitus (niem. *monolingualer Habitus*, zob. Gogolin 1994; Gogolin, Lange 2011; Fürstenau 2011). Wielojęzyczność jest widziana przez badaczy jako wartość i ogromny potencjał, który powinien być wykorzystywany na lekcjach językowych i nie tylko (por. Mehlhorn 2015; Mehlhorn 2017; Reich 2014). Wielojęzyczność w rodzinach posługujących się w domu językiem innym niż język otoczenia wymaga jednak systematycznego wsparcia, jak pokazały

m.in. wyniki badania PISA w 2000 r. w Niemczech (Garlin 2008; zob. Pamuła-Behrens, Szymańska 2018).

Zapewnienie równych szans uczniom z doświadczeniem migracji w polskiej szkole wymaga przede wszystkim uznania języka pierwszego ucznia za źródło dodatkowej wiedzy językowej, dalszego rozwijania umiejętności w danym języku i wykorzystywania go w nauce języka drugiego oraz kolejnych języków obcych. Badania prowadzone wśród dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego dowodzą, że kompetencje wykształcone w języku pierwszym mogą być „przenoszone” na umiejętności w języku drugim, dotyczy to np. sprawności czytania i pisania (por. Šimšek 2016; Bredel, Noack, Weth 2011; Jeuk 2012). Systematycznego wsparcia podczas nabywania kompetencji językowych potrzebują jednak nie tylko dzieci, które dorastają w dwóch (lub wielu) środowiskach językowych, lecz także te, które rozpoczynają naukę języka obcego na wczesnych etapach edukacyjnych. W wielojęzycznym podejściu do kształcenia językowego materiały edukacyjne powinny uwzględniać wszystkie kompetencje językowe i wiedzę uczniów.

Wyniki badania PISA przyczyniły się do upowszechnienia metody KIKUS. Zakłada ona systematyczne wsparcie językowe dzieci z doświadczeniem migracyjnym, które uczą się języka niemieckiego jako drugiego, polegające na aktywnym włączaniu w jego naukę języka pierwszego (por. Garlin 2008). W celu realizowania metody stworzono program cyfrowy KIKUS digital.

O metodzie nauczania języków KIKUS

Interaktywny program edukacyjny KIKUS digital został opracowany w ramach metody KIKUS¹ (niem. *Kinder in Kulturen und Sprachen*, czyli dzieci w kulturach i językach) stosowanej do nauczania języków dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (od 3 do 10 lat), choć niektóre jej elementy doskonale nadają się do pracy z dziećmi starszymi oraz uczniami dorosłymi. KIKUS digital² jest wersją cyfrową materiałów wykorzystywanych podczas tradycyjnych zajęć językowych. Prezentacja programu wymaga przedstawienia samej metody, ponieważ ściśle do niej nawiązuje i opiera się na jej głównych założeniach dydaktyczno-metodycznych. Dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego w Polsce metoda KIKUS będzie stanowić

pomocne narzędzie pracy, ponieważ pierwotnie została opracowana do nauczania języka niemieckiego jako drugiego dzieci z doświadczeniem migracji (zob. Garlin 2008). Publikacja wyników badania PISA w roku 2000 wykazała, że dzieci migranckie, które posługują się w domu językiem innym niż niemiecki, mają trudności w posługiwaniu się językiem otoczenia, mimo „zanurzenia” się w języku w przedszkolu czy szkole (zob. Garlin 2008). Proces akwizycji języka otoczenia nie przebiega zatem samoistnie, a dzieci z doświadczeniem migracji potrzebują systematycznego i ustrukturyzowanego wsparcia podczas opanowywania języka drugiego (Garlin 2008).

Najważniejszym założeniem metody jest nauczanie języka oraz jego podsystemów (słownictwa, gramatyki) za pomocą języka mówionego. Nauczyciel korzysta z ujednoliconych i neutralnych kulturowo kart obrazkowych podczas gier i zabaw, które wspierają proces nabywania języka. Metoda KIKUS nawiązuje do mechanizmów zachodzących podczas procesu akwizycji języka pierwszego (zob. Garlin 2008), a dzieci uczą się go poprzez naśladowanie, powtarzanie, działanie, gry i zabawy.

Metoda nie zakłada tylko wprowadzania słownictwa – przedmiotem nauczania są wzorce działania językowego. Według teorii działania językowego (niem. *Handlungstheorie der Sprache*, Rehbein 1977) oraz pragmatyki funkcjonalnej (niem. *Funktionale Pragmatik*, Rehbein 1977, Ehlich 1996), które stanowią podstawę naukową metody KIKUS, mówienie jest jedną z najważniejszych form działania językowego, a sam proces nauki języka postępuje dzięki przyswajaniu odpowiednich wzorców językowych. Wzorce działania językowego formułowane są w określonym kontekście, aby osiągnąć pewien cel (np. rozkaz, prośba, podziękowanie itp.) (zob. Garlin 2008; Hryniewicz 2017). Podczas akwizycji języka nabywane są również: słownictwo, gramatyka, prozodia itd., tak aby móc dane wzorce językowe zrealizować za pomocą adekwatnych środków językowych (tamże, s. 60). Uczenie się określonych zachowań językowych daje uczniowi gotowe „narzędzie”, które jest niezbędne do realizowania celów (językowych). Przy uczeniu się danych wzorców działania dzieci utrwalają każdy aspekt języka (tamże).

Elementem wyróżniającym metodę KIKUS jest wspieranie wielojęzyczności i różnorodności językowej.

¹ Metoda KIKUS to autorska koncepcja dr Edgardis Garlin, współzałożycielki Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit (Centrum Wielojęzyczności Dziecięcej) w Monachium. W ramach tej wykorzystywanej od 1998 r. metody opracowano: podręcznik metodyczny dla nauczycieli, karty pracy, płytę CD z piosenkami, śpiewnik, karty obrazkowe (480 kart z 240 motywami z różnych pól leksykalnych), karty pracy z pomniejszonymi wersjami kart obrazkowych. Więcej o materiałach na: www.kikus.org.

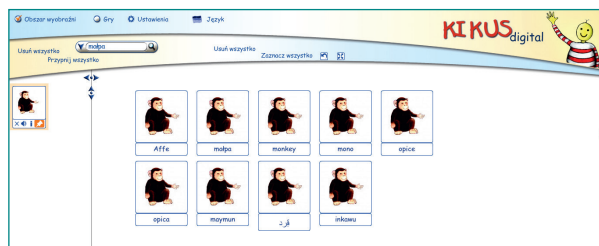
² Adaptację polskiej wersji KIKUS digital umożliwiła Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej dzięki dofinansowaniu strategicznemu. Nad wersją programu do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego oraz niemieckiego jako obcego pracowali członkowie Kolegium Języka Polskiego i Kultury, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit oraz Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja.

Metoda zakłada jednocześnie rozwijanie umiejętności w języku pierwszym i drugim dziecka, zgodnie z założeniami Cumminsa (1979), według którego dobra znajomość języka pierwszego wpływa pozytywnie na rozwój umiejętności i kompetencji w języku drugim. Przykładowo, po wprowadzeniu nowego terminu z danego pola leksykalnego w języku drugim karty pracy, wypełniane w domu z rodzicami, wzmacniają nabyte słownictwo i wiążą je z odpowiednikami w języku pierwszym uczniów. Poza samą kompetencją językową budowana jest postawa otwartości na obce kultury i języki oraz tolerancji.

Założenia metody KIKUS można opisać na podstawie trzech wzajemnie uzupełniających się komponentów: w centrum znajdują się: uczeń, jego potrzeby oraz umiejętności. Zajęcia językowe z zastosowaniem tej metody to drugi element. To właśnie podczas zajęć systematycznie i konsekwentnie wspierany jest rozwój językowy dziecka. Ostatni komponent stanowi praca rodzica z dzieckiem w domu celem poszerzania kompetencji w języku ojczystym (zob. Garlin 2008; Hryniewicz 2017: 59).

Wielojęzyczny program edukacyjny KIKUS digital

Założenia metodyczno-dydaktyczne oraz materiały edukacyjne KIKUS stały się podstawą do opracowania programu komputerowego KIKUS digital. Zarówno sama metoda, jak i powiązane materiały oraz interaktywny program zostały opracowane, by wspierać dzieci wielojęzyczne podczas nauki języka drugiego czy języka odziedziczonego (zob. Hryniewicz 2016). Służą także do nauczania języków obcych, ponieważ niektóre elementy metody (np. karty obrazkowe) nie są ściśle związane z jednym konkretnym językiem, lecz można je z łatwością wykorzystać do nauki wielu języków czy dostosować do potrzeb poszczególnych uczniów.



RYS. 1. WIELOJĘZYCZNY PROGRAM KIKUS DO NAUKI JĘZYKÓW W DZIEWIĘCIU WERSJACH JĘZYKOWYCH

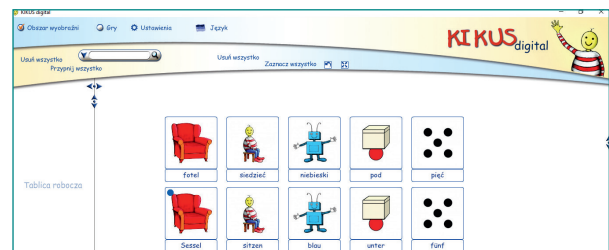
Wersja podstawowa programu obejmuje niemiecki, angielski i hiszpański, a pełna – oprócz języków: arabskiego, słowackiego, czeskiego, tureckiego i xhosa – dostępna jest od niedawna także w języku polskim. KIKUS jest zatem programem wielojęzycznym, ponieważ z jednej strony dostosowany został do nauki wielu języków,

z drugiej – wszystkie wersje językowe można dowolnie łączyć, ucząc „wielojęzycznie”. Uczniowie uczą się co najmniej dwóch języków obcych w szkole, a uczniowie wielojęzyczni z doświadczeniem migracji (np. dzieci polskie, które powracają do Polski) wykazują bardzo dobrą znajomość innych języków, dlatego warto wykorzystać ich potencjał językowy i wiedzę.

Pod tym względem KIKUS odpowiada także założeniom modelu *translanguaging*, którą można określić jako „strategię pedagogiczną mającą na celu zmaksymalizowanie możliwości językowych, społecznych i kognitywnych ucznia i nauczyciela w nauczaniu” (Romanowski 2018: 51).

Co oferuje KIKUS digital?

Podstawą interaktywnego programu są cyfrowe karty obrazkowe KIKUS, które wykorzystywane były początkowo w papierowej formie do prowadzenia zajęć językowych metodą KIKUS. W wersji elektronicznej, składającej się z 240 motywów, same karty połączone zostały w różnorodne gry i ćwiczenia językowe. Oprócz przygotowanych wcześniej przez autorów zadań językowych w programie wydzielono także osobną przestrzeń, nazwaną „obszarem wyobraźni”, przeznaczoną do tworzenia własnych ćwiczeń i zabaw. Do „obszaru wyobraźni” przypisać można każdą dostępną kartę i stworzyć ćwiczenie według własnych pomysłów i na miarę własnych potrzeb. Cyfrowe karty obrazkowe odnoszą się do różnorodnych pól leksykalnych oraz wizualizują różne części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, liczebniki, przyimki) (rys. 2).

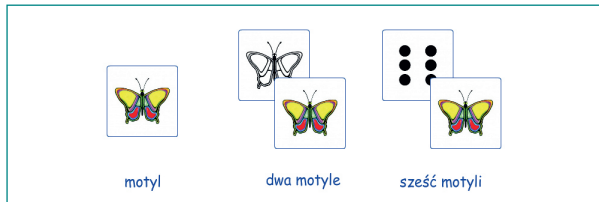


RYS. 2. WIZUALIZACJA CZĘŚCI MOWY W JĘZYKU POLSKIM I NIEMIECKIM

Karty obrazkowe poszerzają zakres podstawowych pól leksykalnych (np. rodzina, ubrania, zwierzęta, jedzenie itd.). Każdej karcie obrazkowej przypisano również pewne cechy, m.in. można odsłuchać prawidłową wymowę danego słowa, odczytać jego zapis czy pierwszą literę itp. Nawet ćwiczenia dla najmłodszych, zawierające elementy tekstu pisanego, są pierwszym etapem opanowywania odmiany pisanej języka (por. Kieschnick 2016: 9), która jest niezbędna do opanowania języka edukacji w danym kraju (niem. *Bildungssprache*, por. Gogolin 2011).

Karty zawierają także istotne elementy metajęzykowe, m.in. informacje o części mowy, rodzaju danego rzeczownika, a w wersji dla języka niemieckiego przy karcie pojawia się także informacja o rodzajniku rzeczownika. Każdą funkcję karty można ukryć i ponownie wywołać w dowolnym momencie.

Nauczanie z wykorzystaniem cyfrowych kart obrazkowych to nie tylko poszerzanie kompetencji leksykalnej. Karty te umożliwiają także tworzenie szeregu ćwiczeń utrwalających zagadnienia gramatyczne (zob. Garlin 2008; Hryniewicz 2017). W zależności od treści zajęć dydaktycznych karty obrazkowe wykorzystać można do wizualizacji wybranych aspektów gramatyki (tworzenie liczby mnogiej, rys. 3). Doskonałym zadaniem do ćwiczenia poprawności gramatycznej jest budowa zdań oraz tworzenie historyjek na podstawie kart obrazkowych. Bodźce wizualne zachęcają uczniów do mówienia, tworzenia dłuższych wypowiedzi, utrwalając słownictwo, gramatykę oraz wzorce działania językowego w bezstresowym środowisku. Dzięki wizualizacji omawianych treści nawet uczniowie ze słabą znajomością języka podążają za tokiem lekcji i mogą aktywnie uczestniczyć w zajęciach.



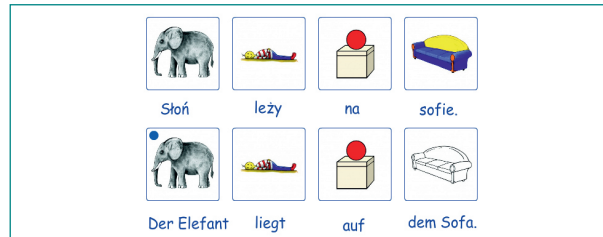
RYS. 3. WIZUALIZACJA LICZBY MNOGIEJ

Drugą część interaktywnego programu KIKUS digital stanowią gry językowe, które można dostosować do poziomu uczniów oraz zawęzić zakres tematyczny, np. wybierając tylko słownictwo z zakresu pola leksykalnego „zwierzęta”. Niektóre ćwiczenia opierają się na powszechnie znanej zasadzie gier memory, jednak ćwiczenia językowe KIKUS rozszerzają zakres zadań, angażując i rozwijając inne umiejętności, takie jak czytanie i słuchanie, np. podczas ćwiczenia, w którym należy połączyć obrazek z zapisem danego słowa lub obrazek z dźwiękiem (rys. 4).



RYS. 4. KARTY OBRAJKOWE W GRZE MEMORY

Innym przykładem gry jest budowanie zdań, podczas którego ćwiczony jest nie tylko szyk wyrazów (dla języka niemieckiego), lecz także fleksja oraz koniugacja. Karty wizualizujące słowa pojawiają się w różnych kontekstach, co utrwała omawiane treści na zajęciach językowych. Wszystkie zadania i gry językowe powinny być jak najbardziej zbliżone do prawdziwych sytuacji językowych (uczenie się języka tak, jak to się dzieje w przypadku języka pierwszego), ale nie wyklucza się tworzenia zdań, które wywołają śmiech i zmotywują uczniów do dalszej nauki przez zabawę (rys. 5).



RYS. 5. BUDOWANIE ZDAŃ W JĘZYKU POLSKIM I NIEMIECKIM

Ponadto ćwiczenia dotyczące budowy zdań rozwijają świadomość językową uczniów, ponieważ pokazują, że każde zdanie składa się z pewnych elementów, które wizualizują poszczególne obrazki.

Ćwiczenia w interaktywnym programie KIKUS pozwalają dostosowywać poszczególne zadania językowe do poziomu językowego uczniów w klasie (niem. *Binnendifferenzierung*). Uczniowie z podstawowymi umiejętnościami w danym języku powinni ćwiczyć tworzenie prostych zdań, natomiast uczniowie zaawansowani – zdań rozbudowanych. Ponadto początkowo można wykorzystywać tylko te gry, które głównie utrwalają nowe słownictwo, np. grę *memory*, w której dopasowuje się obraz do dźwięku. Następnie przejść można do trudniejszego ćwiczenia, które utrwała zapis danego słowa, a ćwiczeniem kończącym jest zadanie dotyczące budowy zdań i tworzenia historyjek na podstawie obrazków (rys. 6 i 7).



RYS. 6. TWORZENIE HISTORYJEK NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO



RYS. 7. TWORZENIE HISTORYJEK NA LEKCJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO JAKO OBCEGO

Podsumowanie

Gry edukacyjne KIKUS, ich zróżnicowanie oraz możliwość łączenia poszczególnych zadań pozwalają dostosować każde zadanie do indywidualnych potrzeb uczniów. Dzięki wykorzystaniu obrazków, które służą wizualizacji słownictwa oraz jego aspektów gramatycznych, nawet uczniowie ze słabą znajomością języka są w stanie aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Interaktywne materiały edukacyjne umożliwiają również kształtowanie kilku sprawności językowych jednocześnie (czytanie, słuchanie, pisanie), co wzmacnia proces uczenia się i sprawia, że uczestnicy zapamiętują więcej informacji. Celem stosowania materiałów jest wspieranie rozwoju językowego dzieci poprzez zabawę, w sytuacji bezstresowej i przyjaznej, umożliwiające systematyczną naukę języka drugiego lub języka obcego.

W przypadku dzieci wielojęzycznych, które opanują język (np. polski) jako drugi, nowatorskie w metodzie KIKUS jest aktywne uwzględnianie języka pierwszego uczniów w procesie wspierania języka drugiego. Uznanie języków migrantów kształtuje postawę otwartości na różnorodność językową i kulturową oraz tolerancji. Wielojęzyczność daje ogromne możliwości, dlatego warto wspierać rozwój umiejętności językowych dziecka w każdym z jego języków.

Stosowanie metody rozwija ponadto świadomość językową ucznia poprzez aktywne włączanie języka ojczystego w proces uczenia się kolejnego języka. Kształcenie językowe nie obejmuje tylko nauki zasobów danego języka, słownictwa czy gramatyki, lecz przede wszystkim dotyczy nauki o języku jako takim. Wspieranie świadomości językowej jest możliwe nawet z najmłodszymi uczniami i przyniesie ogromne korzyści w dalszym kształceniu językowym w innych językach (zob. Chłopek 2016: 5).

Więcej informacji o metodzie i materiałach KIKUS można znaleźć na stronie internetowej www.kikus.org, a wersja bazowa interaktywnego programu edukacyjnego KIKUS dostępna jest na stronie www.kikusdigital.org.

BIBLIOGRAFIA

- Bredel, U., Furhop, N., Noack, C. (2011), *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*, Tübingen: Francke.
- Chłopek, Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–10.
- Cummins, J. (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, „Review of Educational Research Spring”, nr 49, s. 222–251.
- Ehlich, K. (1996), *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren*, [w:] L. Hoffmann, (red.), *Sprachwissenschaft*, Berlin-New York: de Gruyter, s. 183–201.
- Fürstenau, S. (2011), *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung*, [w:] S. Fürstenau, M. Gomolla (red.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 25–50.
- Garlin, E. (2008), *KIKUS Deutsch: Die KIKUS/Methode. Ein Leitfaden. Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache*, Ismaning: Hueber.
- Gębal, P.E. (2018), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gogolin, I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I. (2011), *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*, [w:] S. Fürstenau, M. Gomolla (red.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 107–127.
- Hryniewicz, J. (2016), *Metoda KIKUS a nauczanie języka polskiego i niemieckiego wśród dzieci polonijnych*, [online] ckpjp.palnischunterricht.de/metoda-kikus-a-nauczanie-polskich-dzieci-jezyka-niemieckiego > [dostęp 1.11.2018].
- Hryniewicz, J. (2017), *Metoda i materiały KIKUS w edukacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Polski w Niemczech. Polnisch in Deutschland”, nr 5, s. 59–64.
- Jeuk, S. (2012), *Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse*, [w:] W. Grieshaber, Z. Kalkavan (red.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, Freiburg: Fillibach, s. 105–124.
- Kieschnick, A. (2015), *Literacy im Kindergarten*, [online] <www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf> [dostęp 1.11.2018].
- Mehlhorn, G. (2015), *Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)“, nr 44/2, s. 60–72.
- Mehlhorn, G. (2017), *Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen“, nr 46/1, s. 43–55.

- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Reich, H.H. (2014), *Über die Zukunft des herkunftssprachlichen Unterrichts*, [online] <www.unidue.de/prodaz/aktuelles_archiv.php> [dostęp 1.12.2017].
- Rehbein, J. (1977), *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*, Stuttgart: Metzler.
- Romanowski, P. (2018), *O modelu translanguaging i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Şimşek Y., (2016), *Schriftlichkeit in der Dreisprachigkeitskonstellation: Kurmanji (-Kurdisch), Türkisch und Deutsch*, [w:] Rosenberg, P., Schroeder, C. (red.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Berlin: De Gruyter, s. 3–24.
- Szymankiewicz, K. (2018), *O zmianach i ich znaczeniu w pracy i rozwoju nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 79–84.

JUSTYNA HRYNIEWICZ Polonistka i germanistka, językoznawca, lektorka języka polskiego jako obcego, pracownik naukowy na Uniwersytecie w Greifswaldzie. Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu w Poczdamie. Zajmuje się wielojęzycznością, procesami uczenia się języków, a w szczególności ich odmian pisanych. Pracuje nad doktoratem z dziedziny dwujęzyczności polsko-niemieckiej na terenie przygranicznym. Członek *Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit* i Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech.

Strategie konwersacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie progowym

IZABELA WIECZOREK

Powszechnie wiadomo, że nieprzestrzeganie reguł zachowania językowego powoduje różne sankcje społeczne. Może prowadzić do nieporozumienia, ośmieszenia się lub braku akceptacji ze strony partnera aktu komunikacji. Zadaniem lektora języka obcego jest więc dbanie o sukcesywny wzrost kompetencji użytkowników języka, aby ustrzec ich przed ewentualnym popełnieniem faux pas. W kształceniu skutecznej komunikacji pomoże przede wszystkim akcentowanie umiejętności mówienia i pisania. Sama znajomość języka nie wystarczy, aby za jego pomocą osiągać własne cele, ale skuteczną komunikację może znacznie ułatwić „integracja nauczania języka i zainteresowania kontekstem komunikacyjnym” (Załęska 2014).

Istnieje wiele koncepcji rozumienia kompetencji komunikacyjnej, począwszy od teorii Hymesa, po propozycję Bachmana czy Czarneckiej. W obrębie glottodydaktyki istnieje wiele teoretycznych modeli kompetencji komunikacyjnej, jednak większy nacisk kładzie się na badanie sprawności językowych i komunikacyjnych niż na badanie zdolności językowych, o których pisali Chomsky i Hymes. Zasadę kooperacji sformułował Grice (1980). Badacz założył, że uczestnicy konwersacji stosują „zasadę współpracy”, która jest rozpatrywana przez autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003) w dziale „Kompetencja pragmatyczna” w obrębie podkategorii „Kompetencja dyskursywna”¹. Podobnie pozostali badacze podkreślają pragmatyczne podejście do języka reprezentowane przez Grice’a, a jego zasadę koordynacji wyłożoną w postaci czterech maksym uważają za jedną z „wyjściowych koncepcji” pragmatycznych (Kurcz 2000; Laskowska 2008; Żurek 2008)². Należy przy tym podkreślić, że skuteczność komunikacji międzyludzkiej zależy od wielu czynników – m.in. od stosowania zasad kooperacji i maksym konwersacyjnych oraz od zachowywania norm grzecznościowych. Powszechnie przyjmuje się (za Hymesem), że swobodne i efektywne poruszanie się w zróżnicowanym świecie społecznym zapewnia określony „zespół wiedzy i umiejętności wnoszonych przez mówiących stosownie do danej sytuacji”, nazywany kompetencją komunikacyjną (Widdowson 1972). Przywołane teorie znalazły zastosowanie w programach nauczania języków obcych, a także w toku wypracowania nowych metod, tzw. podejścia komunikacyjnego i podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych. Pod wpływem tych tendencji powstawać zaczęły inwentarze intencjonalno-pojęciowe i tematyczne również dla języka polskiego. Ponadto,

1 Zgodnie z ustaleniami ESOKJ w skład kompetencji komunikacyjnej wchodzi kompetencje lingwistyczne, kompetencje socjolingwistyczne i kompetencje pragmatyczne.

2 Własny model językowej sprawności komunikacyjnej stworzyła też Anna Żurek, uwzględniając dwie zasadnicze sprawności: sprawność językową, na którą składają się umiejętności poprawnego budowania wypowiedzi, oraz sprawność komunikacyjną.

pojęciu kompetencji towarzyszy strategia uczenia się języka obcego, czyli wybór środków wykorzystywanych przez użytkownika języka, by w najbardziej efektywny sposób, skutecznie, wykonać zadanie (ESOKJ 2003: 61).

Cel badań

Celem niniejszej analizy jest ukazanie efektów kształcenia w zakresie rozumienia sensu i intencji wypowiedzi, z uwzględnieniem wybranych aktów mowy. Inspiracją do podjęcia tych badań stały się opracowania Małgorzaty Marcjanik dotyczące grzecznościowych aktów mowy (m.in. Marcjanik 1990, 2000), a także ich analiza dokonana w perspektywie glottodydaktycznej przez Sybille Schmidt (2001) i Annę Żurek (2008). Po kilkunastu latach od czasu ukazania się tych publikacji warto ponownie rozważyć problem skutecznego nauczania sprawności językowych. Również dzisiaj proces nauczania grzeczności językowej jest długotrwały i bardziej złożony niż innych umiejętności. Nabywanie kompetencji komunikacyjnej wiąże się bowiem z procesem socjalizacji, co wymaga znajomości kontekstu i zanurzenia w języku. W warunkach lekcyjnych trudno odtworzyć odpowiednie sytuacje na podstawie opisu podręcznikowego.

Przedmiotem moich badań nad kompetencją komunikacyjną są funkcje językowe stosowane zarówno w sytuacjach inicjujących, jak i w reakcjach. Do badań wybrałam przede wszystkim te, które przewidziane są w procesie nauczania na poziomie A1 i A2. Należą do nich: powitanie, przedstawianie, prośba, życzenia, gratulacje i deklaracja pomocy. Zgodnie z opisem kompetencji zamieszczonym w programach nauczania, zdający na poziomie A2 rozumieją najważniejsze treści i intencje zawarte w tekstach, wyrażone w prosty sposób. Umieją posługiwać się podstawową odmianą oficjalną i nieoficjalną języka polskiego w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Znają i stosują podstawowe konwencje socjokulturowe. (Por. ALTE: *Waystage User; Council of Europe: A2, Waystage Level*).

Do analizy zgodności bądź niezgodności aktów grzecznościowych z normą językowo-obyczajową zastosowano cztery kryteria pochodzące z teorii kompetencji komunikacyjnej Hymesa (1972), opracowane przez Sybille Schmidt. Według badaczki dany akt mowy jest niezgodny z normą, jeśli:

1. narusza normę językową lub/i
2. jest niestosowny w danej sytuacji pod względem intencji lub/i
3. nie należy do repertuaru polskiej etykiety językowej lub/i
4. jest niestosowny w danym typie kontaktu.

Pierwszy typ odnosi się do poprawności językowej wypowiedzi. Typ drugi oznacza, że dana wypowiedź wskazuje na niezrozumienie wymaganej w opisie intencji. Typ trzeci realizuje akt grzecznościowy w innym języku niż polski bądź pod widocznym wpływem języka rodzimego. Typ czwarty obejmuje akty stosowane w innym typie kontaktów niż wymagany.

Metoda badań

Do opisu wybranych sytuacji w badaniach użyto języka polskiego. Analiza ma charakter pisemnego testu diagnostycznego, w którym wzięło udział 42 słuchaczy Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM. Grupa ta jest zróżnicowana pod względem wiekowym, językowym, a także pod względem wykształcenia i doświadczenia w uczeniu się języka polskiego. Osoby objęte badaniami reprezentują kraje tak zróżnicowane jak: Azerbejdżan (1), Chiny (6), Egipt (1), Francja (3), Gruzja (2), Hiszpania (1), Indie (1), Indonezja (1), Izrael (1), Kazachstan (1), Korea Południowa (9), Rosja (1), Ukraina (11) i Turcja (1). Dla celów pracy podzielono respondentów na cztery grupy językowe:

- a) słowiańska (30 proc.: rosyjski i ukraiński);
- b) romańska (10 proc.: hiszpański i francuski);
- c) bliskowschodnia (15 proc.: azerbejdżański, egipski, gruziński, turecki, język diaspory żydowskiej);
- d) dalekowschodnia (45 proc.: chiński, indonezyjski, hinduski, kazachski, koreański).

Respondentów wyodrębniono spośród słuchaczy Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM w zależności od stopnia zaawansowania poziomu znajomości językowego i liczby godzin nauki języka. Badania przeprowadzono zatem wśród kursantów dysponujących znajomością języka polskiego na poziomie nie niższym niż A2 i nie wyższym niż B1, uwzględniając zróżnicowany poziom językowej sprawności komunikacyjnej cudzoziemców.

Rezultaty badania ankietowego

W niniejszym badaniu wzięto pod uwagę sześć aktów mowy (Marcjanik 1990):

- a) bezwzględnie obowiązkowe: powitanie, prośba;
- b) niebezwzględnie obowiązkowe: życzenia, przedstawianie, gratulacje;
- c) nieobowiązkowe: deklaracje pomocy.

Do opisu sytuacji użyto języka polskiego. Oprócz funkcji, które mają wysoką frekwencję i nie powodują trudności w ich opanowaniu (powitanie, przedstawianie), uwzględniono też funkcje rzadziej używane lub wręcz pomijane w podręcznikach (życzenia, gratulacje i deklaracje pomocy). Z wywiadu przeprowadzonego w grupie

42 respondentów uzyskano 400 wypowiedzi. Większość funkcji językowych była testowana w dwóch typach kontaktu: oficjalnym (student – profesor) oraz nieoficjalnym (między kolegami).

TABELA 1. LICZBA WYPOWIEDZI UZYSKANYCH Z WYWIADU

Akt mowy	Liczba wypowiedzi	Liczba wypowiedzi stosownych	Liczba wypowiedzi niestosownych	Brak wypowiedzi
powitanie	120	101	19	0
przedstawianie	40	21	16	3
prośba	40	31	9	0
życzenia	120	64	37	19
gratulacje	40	15	22	3
deklaracje pomocy	40	26	13	1
razem	400	258	116	26

W rezultacie niniejszych badań ankietowych uzyskano dość obszerny materiał, z którego wybrano tylko niektóre jego aspekty³.

Powitanie

Zadaniem uczących się było sformułowanie aktu powitania w następującej sytuacji:

Spotyka Pan/Pani rano swojego lektora języka polskiego. Co Pan/Pani do niego mówi?

Spotyka Pan/Pani wieczorem swojego lektora języka polskiego. Co Pan/Pani do niego mówi?

Spotyka Pan/Pani na ulicy swojego kolegę z grupy. Co Pan/Pani do niego mówi?

W tabeli 2 przedstawiono udział form wyrażających akt powitania zawartych w wypowiedziach respondentów z czterech grup językowych.

Zgodnie z oczekiwaniami powitania, czyli akty grzecznościowe bezwzględnie obowiązkowe, nie sprawiły respondentom wielkiego trudu. W żadnej grupie nie zanotowano braku odpowiedzi. Do najczęstszych form, stosowanych zwłaszcza na najniższym poziomie zaawansowania językowego, zaklasyfikowano samodzielny akt powitania jako minimalną formę grzeczności, np.: *Dzień dobry. / Dobry wieczór. / Cześć*. Za niezgodne z normą językową uznano wypowiedzi ze względu na formę adresatywną:

1. *Dzień dobry Pan/Pani profesorze/lektor.*
2. *Dzień dobry, Pani Patrycja!*
3. *Wieczór Pane.*
4. *Wieczor dobry.*

W odpowiedziach znalazły się także formy pomyłkowe świadczące o nieznajomości znaczenia użytych

TABELA 2. UDZIAŁ FORM POWITALNYCH W DWÓCH TYPAK CONTACTU

Akt mowy	Grupa I (18) dalekowschodnia		Grupa II (12) słowiańska		Grupa III (6) bliskowschodnia		Grupa IV (4) romańska		Razem
	Kontakt oficjalny	Kontakt nieoficjalny	Kontakt oficjalny	Kontakt nieoficjalny	Kontakt oficjalny	Kontakt nieoficjalny	Kontakt oficjalny	Kontakt nieoficjalny	
<i>Dzień dobry / Dobry wieczór</i>	12	-	16	-	4	-	4	-	36
<i>Dzień dobry / Dobry wieczór</i> + forma adresatywna	3	-	1	-	2	-	1	-	7
<i>Dzień dobry / Dobry wieczór</i> + pytanie grzecznościowe <i>Co słyhać? / Co tam? / Co u Ciebie? / Jak się masz?</i>	3	-	3	-	1	-	1	-	8
<i>Cześć</i>	-	10	-	3	-	5	-	1	19
<i>Cześć / Hej! / Siema!</i> + pytanie grzecznościowe	-	12	-	5	-	4	-	2	23
Brak aktu powitania	0	0	0	0	0	0	0	0	0

3 W trakcie badania testowego starano się unikać czasowników performatywnych (*życzyć, dziękować, gratulować*), aby nie sugerować określonego kształtu wypowiedzi.

wyrazów bądź reguł gramatycznych⁴: *Czesz, co słuchasz?, Cześć! Gdzie pójdziesz?*. Większą trudność sprawiły respondentom te powitania, które wzbogacono o pytanie grzecznościowe, wymagające dużo wyższej kompetencji pragmatycznej. Wypowiedzenia zgodne z intencją miały sprawić przyjemność rozmówcy poprzez zainteresowanie jego osobą, wywołują jednak efekt komiczny:

Dzień dobry. Dokąd idziesz? Oczywiście do stomatologii!

Dobry wieczór. Znowu spotykamy się! Wyglądasz bardziej przystojny niż rano.

Te dwa przykłady są też dowodem na niezgodność o charakterze złożonym, a mianowicie w stosunku do normy językowej (typ 1.), pod względem intencji (typ 2.) oraz ze względu na rodzaj kontaktu (typ 3.). Wypowiedź *Dokąd idziesz?*, powinna pozostać w typie kontaktu oficjalnego. W grupie powitań nieoficjalnych na uwagę zasługują formy świadczące o znajomości reguł, np. *Cześć! Co u ciebie? / Cześć. Co słychać? / Cześć, Dima. / Cześć, jak się masz?*. Wiele powitań świadczy też o swobodzie respondentów w doborze środków wyrazu i znajomości form młodzieżowych, np.: *Siema, co nowego? / Hej! / Cześć! Co tam?*. Na ogół sytuacja przypadkowego spotkania na ulicy nie wywołuje konsternacji wśród respondentów. Jednak niektórzy z nich odczuwają zakłopotanie i stosują wtedy akt przeproszenia: *Przepraszam, wiesz, nie mówię po polsku.*

Przedstawianie

W kolejnym zadaniu należy przedstawić nieznaną osobę zaprzyjaźnionemu gronu znajomych w trakcie imprezy towarzyskiej:

Zaprosił/zaprosiła Pan/Pani kilka osób na imprezę. Przychodzi też Anna, której koleżdy jeszcze nie znają. Co Pan/Pani mówi, jeśli chce Pan/Pani, żeby goście wiedzieli, kim jest Anna?

W repertuarze ankietowanych osób znalazły się poprawne akty grzecznościowe: *To jest Anna. / To Anna, moja dobra koleżanka.* Wśród niepoprawnych na uwagę zasługują formy: *Uwaga! Chciałbym przedstawić was moją kolega. Ona nazwa się Anna.* W wypowiedzi: *Dzień dobry Panowie, to jest Anna, moja koleżanka z Brazylia mamy do czynienia z podwójnym wzmocnieniem illokucji.* Po pierwsze, dla skupienia uwagi odbiorcy użyto formy adresatywnej „Panowie”, po drugie, bohaterkę aktu celowo przypisano do jednego z najbardziej atrakcyjnych kręgów kulturowych, jakim jest Brazylia. Ponadto, zdarzały się również wzmocnienia poprzez dodanie swoistej narracji: *Uwaga! Tutaj obok mi stoi piękna dziewczyna, której jeszcze nie było z nami. Ona ma na imię Anna.*

Prośba

Zadaniem uczących się było sformułowanie aktu prośby w następującej sytuacji:

Nie zrozumiał/zrozumiała Pan/Pani, co powiedział lektor. Co Pan/Pani mówi?

Użyte przez respondentów liczne strategie grzecznościowe zostały najpierw uporządkowane. Należą do nich:

Samodzielny akt prośby, np. *Proszę powtórzyć.*

Akt przeproszenia + akt prośby, cieszący się popularnością w grupie słowiańskiej, np. *Może Pan/Pani powtórzyć?*

Akt przeproszenia + akt usprawiedliwienia + akt prośby, najczęściej stosowany w grupie dalekowschodniej, np. *Przepraszam, nie rozumiem, czy może Pan/i powtórzyć?*

TABELA. 3 UDZIAŁ FORM WYRAŻAJĄCYCH PROŚBĘ

Akt mowy	Grupa I (18) dalekowschodnia	Grupa II (11) słowiańska	Grupa III (6) bliskowschodnia	Grupa IV (4) romańska
<i>Nie rozumiem. / Co to znaczy?</i>	4	1	1	2
<i>Proszę powtórzyć.</i>	2	3	1	1
<i>Może Pan/Pani powtórzyć?</i>	2	6	2	1
<i>Czy mógłby Pan/Pani powtórzyć?</i>	0	2	0	0
<i>Przepraszam, czy może Pan/Pani powtórzyć / czy mógłby Pan/-i powtórzyć?</i>	3	3	1	0
<i>Przepraszam, nie rozumiem / nie słyszałem / słyszałam, czy może Pan/Pani powtórzyć? / proszę powtórzyć.</i>	7	1	1	0
Brak aktu prośby	0	0	0	0
Razem	18	16	6	4

⁴ Wszystkie wypowiedzi przytoczone zostały z uwzględnieniem oryginalnej pisowni.

Funkcja prośby na ogół nie sprawia większych problemów ze względu na wysoką frekwencję użycia. Nie zanotowano braku aktu prośby, co świadczy dobrze zarówno o uczących się cudzoziemcach, jak i kompendiach, które umożliwiają kształcenie określonych umiejętności.

Zanotowano następujące zwroty naruszające normę językową:

1. *Przepraszam pana, proszę explainuje jeszcze raz.*
2. *Nie rozumiem, co to znaczy [...]*?
3. *Nie ma problemu. Codziennie nie rozumiem.*
4. *Motyła noga. Gdzie biłasz?*

W przykładzie nr 1: *Przepraszam pana, proszę explainuje jeszcze raz* mamy do czynienia z wpływem języka angielskiego – wyrażenie „to explain” oznacza „tłumaczyć”, ale w ankiecie zostało użyte w znaczeniu „potworzyć”. Natomiast wypowiedź 3: *Nie ma problemu. Codziennie nie rozumiem*, pochodząca z repertuaru grupy romańskiej, jest przykładem niedostatecznej kompetencji w kilku aspektach. Przede wszystkim zamiast aktu *prośby* wypowiedź realizuje intencję repliki, czyli odpowiedzi na deklarację pomocy, ponadto jej niestosowność wynika z naruszenia normy w zakresie użycia dopełnienia, a raczej jego braku (*Codziennie nie rozumiem + czego?*). Jeśli zaś wypowiedź tę potraktujemy jako nacechowaną emocjonalnie, to można w niej dostrzec znużenie codziennym zmaganiem się z nieprzeniknioną materią języka obcego. Do bardziej oryginalnych należy też wypowiedź nr 4: *Motyła noga. Gdzie biłasz?*, która przede wszystkim dowodzi niezrozumienia intencji, a równocześnie jest przykładem dużej swobody w operowaniu środkami językowymi; „motyla noga” w slangu młodzieżowym to wyraz niezadowolenia. Zwrot pochodzi z filmu „Miś”, gdzie pełnił funkcję przekleństwa.

Życzenia

Życzenia, należące do aktów niebezwzględnie obowiązkowych, są jedną z najtrudniejszych funkcji w procesie przyswajania języka, chociaż w najnowszych podręcznikach do nauczania na poziomie A1 i A2 można znaleźć coraz więcej materiałów wspierających nauczyciela w kształceniu tej umiejętności. Zadaniem uczących się było sformułowanie życzeń w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych:

Zbliża się Wielkanoc. Spotyka Pan/Pani swojego profesora. Co Pan/Pani mówi?

Dzisiaj są imieniny Pana/Pani lektora.

Co Pan/Pani mówi?

Pana/Pani koleżanka Asia ma dzisiaj imieniny.

Co Pan/Pani mówi?

Zanotowano bardzo wysoki udział procentowy rezygnacji z wypowiedzi (27,5 proc. wszystkich

ankietowanych), przy czym najwyższy odsetek braku odpowiedzi dotyczy grupy dalekowschodniej (aż 28 proc. ankietowanych w tej grupie), a w pozostałych grupach utrzymuje się na podobnym poziomie. Najczęściej stosowana była zgodna z polską etykietą samodzielna formuła: *Wesołych Świąt!*. Natomiast przyczyną niezgodności było najczęściej naruszenie normy językowej typu: *Milego Wielkanoc, Milego Święto!*. Zanotowano też wypowiedzi świadczące o niezrozumieniu intencji, np.: *Czy pani znasz Wielkanoc? Ja nie wiem.* Realizują one niebezpośrednią prośbę do nauczyciela o wyjaśnienie nowego dla uczących się zjawiska kulturowego, jakim jest Wielkanoc.

W sytuacji życzeń imieninowych często stosowano formułę: *Wszystkiego najlepszego! / Wszystkiego dobrego! / Wszystkiego najlepszego z okazji imienin.* Za niezgodne z intencją można też uznać życzenia *Sto lat!*, adekwatne raczej do sytuacji urodzin. W grupie słowiańskiej zdarzają się wypowiedzi niezgodne z intencją: *Pozdrawiam Pani*, świadczące również o nieznaności normy językowej. Trzeba podkreślić, że życzenia imieninowe sprawiły respondentom o wiele mniej kłopotu niż życzenia świąteczne. W grupie bliskowschodniej na przykład nie zanotowano braku wypowiedzi ani w sytuacji oficjalnej, ani nieoficjalnej.

Gratulacje

W wywiadzie postawiono przed respondentami następujące zadanie:

Pana/Pani kolega właśnie zdał egzamin. Co Pan/Pani mówi?

Akty gratulacji przyjmują najczęściej formę wykrzyknienia: *Gratulacje! / Gratuluję ci! Mam nadzieję że następny egzamin będzie napisany tak samo dobrze.* Można też znaleźć wypowiedzi wyrażające radość z sukcesu kolegi, wzmacniane za pomocą przysłowka „super” i „bardzo”: *Ja bardzo się cieszę, że ty zdałeś ten egzamin. / To bardzo przyjemna wiadomość!*. Do niezgodnych z intencją należą liczne wypowiedzi zarówno w grupie dalekowschodniej, jak i słowiańskiej, np.:

1. *Powodzenia! / Trzymam kciuki!*
2. *Zrobiłeś pięknie! / Dobre dzieło! / Dobra zdania!*
3. *Kongratulacje! / Congratuje!*
4. *Nareście!*
5. *Ufałam możesz! Bardzo dobrze!*
6. *Dobrze ci!*

Formuły: *Powodzenia! / Trzymam kciuki!* Realizują w rzeczywistości akt grzecznościowy życzenia powodzenia przed egzaminem. Natomiast sformułowanie użyte w grupie słowiańskiej: *Gdzie tutaj najbliższa pialnia?* wyraża raczej akt gotowości do uczczenia w miejscu

publicznym tak istotnego w życiu studenckim wydarzenia, jakim jest zdany egzamin. Niezgodne z normą językową są wypowiedzi realizowane na wzór innych języków bądź po prostu kalki z języka angielskiego, np.: *Zrobiłeś pięknie! / Dobre dzieło! / Kongratulacje! / Congratuje!*. Są też liczne przykłady wypowiedzi nie do końca zgodnych z normą językową, ale świadczących o swobodzie w doborze środków językowych w sytuacji nieoficjalnej, np.: *Nareszcie!* wyrażające uczucie ulgi po wykonanym przez kolegę wysiłku umysłowym. Ponadto trzeba przytoczyć bardziej empatyczne wypowiedzi użyte w grupie dalekowschodniej: *Ufałam możesz! Bardzo dobrze!* w znaczeniu „wiedziałam, że stać cię na to”, a także fraza *Dobrze ci!* jako realizacja intencji „teraz będziesz mógł odpocząć”, prawdopodobnie użyta nie w znaczeniu repliki „dobrze ci tak”, która zwykle stosowana jest jako wyraz złośliwej satysfakcji z cudzego nieszczęścia.

Deklaracje pomocy

Do zadań respondentów należało także sformułowanie deklaracji pomocy:

*Widzi Pan/Pani, że lektor niesie coś ciężkiego.
Co Pan/Pani mówi, jeśli chce Pan/Pani mu pomóc?*

Ankietowani stosowali ograniczony repertuar strategii grzecznościowych, do najczęstszych należą konstrukcje: *Czy mogę pani pomóc? / Czy można panu pomóc?*. Powyższe przykłady pochodzą z ankiet przeprowadzonych w grupie dalekowschodniej. Ponadto zanotowano w tej grupie wypowiedzi bogatsze o formy adresatywne, lecz niezgodne z normą językową:

1. *Przepraszam pan. czy można panu pomóc?*
2. *Czy wolno panu pomóc?*
3. *Czy Pan może mi pomóc?*
4. *Zaczekaj, Pomogę ci!!*

Spśród wypowiedzi z tej samej grupy pochodzą frazy niezgodne pod względem intencji, np.: *Czy wolno panu pomóc?*. Fraza ta wyraża raczej prośbę o udzielenie mówiącemu zgody. Z kolei wypowiedź: *Czy Pan może mi pomóc?* wyraża akt prośby o pomoc. Niestosowność pozostałych wypowiedzi wynika z użycia formy typowej dla sytuacji nieoficjalnej: *Zaczekaj, Pomogę ci!!* zamiast deklaracji z repertuaru w kontakcie oficjalnym.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania dowodzą, że informatorzy wykazali się niedostateczną znajomością aktów mowy. Spowodowało to niezgodność bądź niestosowność 29 proc. wypowiedzi. Najmniej trudności sprawiły informatorom akty powitania i prośby, a także deklaracje pomocy. Liczba prawidłowych form deklaracji pomocy jest znacznie

wyższa od liczby pozostałych aktów mowy. Dla respondentów z grupy słowiańskiej nie stanowiły one większego problemu. W grupie słowiańskiej zaledwie 7,5 proc. respondentów nie udzieliło żadnej odpowiedzi, natomiast odsetek wypowiedzi niezgodnych z intencją jest zaledwie 15-procentowy.

Wśród analizowanych wypowiedzi najtrudniejsze dla respondentów okazały się akty grzecznościowe gratulacji i przedstawiania. Najwyższy odsetek wypowiedzi niestosownych dotyczy gratulacji – niemal 63 proc. Jeśli chodzi o akt przedstawiania, to liczba wypowiedzi nieprawidłowych wynosi prawie 48 proc. Podobny rezultat odnotowano w przypadku funkcji życzeń (47 proc.). Biorąc pod uwagę poziom znajomości języka polskiego badanych informatorów (A2+), powyższe wyniki trzeba zinterpretować jako brak kompetencji komunikacyjnej w zakresie formuł grzecznościowych. Przyczyną tego stanu może być zbyt mała liczba przykładów gratulacji i życzeń w podręcznikach oraz pomijanie tych aktów mowy przez nauczycieli na lekcjach języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

- *Akty i gatunki mowy* (2004), J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, [w:] *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań*, t. 3, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Awdiejew, A. (1987), *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Awdiejew, A. (1991), *Strategie konwersacyjne (próba typologii)*, „Socjolingwistyka” XI, s. 7–20.
- Awdiejew, A. (red.) (1999), *Gramatyka komunikacyjna* Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura, E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Tertium.
- Czechowska, A. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, A. Dąbrowska (red.), Wrocław: Wydawnictwo WTN.
- Czarnecka, U. (1990), *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (program dydaktyczny)*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Dakowska, M. (2007), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Dijk, T. (red.) (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie 2001* (2003), Rada Europy, przeł. W. Martyniuk, Warszawa: CODN.
- Grice, H.P. (1980), *Logika a konwersacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybrała i wstępem opatrzyła B. Stanosz, Warszawa: Czytelnik.

- Grice, H.P. (1975), *Logic and Conversation*, „Syntax and Semantics”, vol. 3, Nowy Jork, przekł. pol. „Przegląd Humanistyczny” 1977, z. 6.
- Hymes, D. (1972), *On Communicative Competence*, [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin.
- Kalisz, R. (1993), *Pragmatyka językowa*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Komorowska, E. (2008), *Pragmatyka dyrektywnych aktów mowy w języku polskim*, Szczecin-Rostock: Print Group
- Kurcz, I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Laskowska, E. (2008), *Reguły zachowań językowych*, [w:] M. Świącicka (red.), *Siła słów i ludzi*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Marcjanik, M. (1990), *Normy regulujące językowe zachowania grzecznościowe*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 7.
- Marcjanik, M. (2000), *Polska grzeczność językowa*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Martyniuk, M. (2004), *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków: Universitas.
- Martyniuk, W. (2004), *Breakthrough Polish – projekt opisu najniższego europejskiego poziomu zaawansowania w języku*

- polskim jako obcym*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (2011), Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rittel, T. (1994), *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Widdowson, H.G. (1972), *The teaching of English as Communication*, [w:] *General English Syllabus Design*, Oxford: Pergamon Press.
- Załęska, M. (2014), *Retoryka i glottodydaktyka. Perswazja na zajęciach z języka włoskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Żurek, A. (2008), *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców*, Łask: Wydawnictwo Leksem.

DR IZABELA WIECZOREK Starszy wykładowca w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Prowadzi intensywne kursy dla kandydatów na studia w Polsce, a także dla uczestników programów stypendialnych. Jest koordynatorem Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej UAM oraz kierownikiem Podyplomowych Studiów Nauczania Języka Polskiego jako Obcego. Bierze udział w organizacji egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Interesuje się kształceniem sprawności pragmatycznych.

Pomysł na zastępstwo, czyli o projekcie „Rescue Teachers”

JOANNA PITURA
ALEKSANDRA KOTULSKA

Żaden nauczyciel nie czuje się komfortowo, kiedy dowiaduje się, że musi pełnić zastępstwo w innej klasie, szczególnie gdy ta informacja dociera do niego w ostatniej chwili. Staje wówczas przed problemem, co zrobić na zastępstwie z grupą – często mu nieznaną, zwykle dużą i mało zmotywowaną do pracy z obcym nauczycielem. Sytuacja ta nie jest łatwa także dla uczniów, bo zastępstwa oznaczają, że korzystają z lekcji w niewielkim stopniu. Jednak nie musi tak być.

Projekt „Rescue Teachers”

Projekt „Rescue Teachers” to przedsięwzięcie edukacyjne zrealizowane we współpracy studenckiego koła naukowego z nauczycielką języka angielskiego w roku akademickim 2016/2017. W jego ramach powstała seria bezpłatnych multimedialnych lekcji dostępnych online na temat historii i literatury Wielkiej Brytanii na dwóch poziomach zaawansowania, które zaprojektowano z myślą o nauczycielach języka angielskiego pracujących w liceach ogólnokształcących. Lekcje są gotowe do wykorzystania w trakcie 45-minutowych zajęć – zwłaszcza podczas zastępstw w okresie egzaminów maturalnych.

Zaangażowanie się krakowskich studentek – początkujących nauczycielek – we wspólne działania z doświadczoną nauczycielką z warszawskiego liceum miało na celu uczenie się od siebie nawzajem, uzupełnianie kompetencji zawodowych, dzielenie się wiedzą. Bez tego zaplanowane efekty – multimedialne lekcje dostępne online do wykorzystania w klasie szkolnej – nie byłyby możliwe do osiągnięcia.

O ile inicjatywa w zamyśle z pewnością jest cenna – ma przecież pomóc nauczycielom w kryzysowych sytuacjach, a forma współpracy może przynieść wszystkim uczestnikom indywidualne korzyści – rodzą się pytania o to, czy takie lekcje mogą być przydatne w rzeczywistości szkolnej i czy czynny nauczyciel może rozwinąć swój warsztat zawodowy, uczestnicząc w takim projekcie. Celem artykułu jest odniesienie się do tych kwestii. W pierwszej części omówiono projekt, wyjaśniono jego założenia oraz proces tworzenia lekcji. W drugiej – przedstawiono perspektywę nauczycielki w niego zaangażowanej.

Uczestnicy projektu

Projekt został zainicjowany przez opiekuna naukowego Studenckiego Koła Naukowego SNEC działającego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (UP) – pierwszą autorkę artykułu. Do projektu zostały zaproszone dwie studentki filologii angielskiej UP o specjalności Cyfrowy Nauczyciel Języka Angielskiego oraz nauczycielka i metodyczka w zakresie nauczania języka angielskiego, pracująca w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie – druga autorka.

Założenia projektu

Odbiorcami lekcji są nauczyciele języka angielskiego z liceów, pracujący z uczniami, których znajomość języka angielskiego odpowiada poziomom B1 i B2. Założone efekty kształcenia zostały opracowane w odniesieniu do podstawy programowej dla języków nowożytnych na czwartym etapie edukacyjnym i pogrupowane w trzy kategorie:

- przyrost kompetencji językowej w zakresie: (1) znajomość środków językowych (słownictwo), (2) rozumienie wypowiedzi (słuchanie), (3) tworzenie wypowiedzi ustnej (mówienie – produkcja) i (4) reagowanie na wypowiedzi w formie ustnej (mówienie – interakcja),
- przyrost wiedzy na temat kultury i historii Wielkiej Brytanii,
- zmiany w postawach: kreatywność, motywacja, zainteresowanie inną kulturą, tolerancja itp.

Każda lekcja zawiera następujące elementy:

1. wprowadzenie i utrwalenie słownictwa z danego obszaru tematycznego;
2. rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu – oglądanie materiału wideo;
3. rozwijanie umiejętności mówienia (produkcja i interakcja) – pytania pobudzające do wypowiadania się pojawiają się we wszystkich częściach lekcji: w części dotyczącej bloku ze słownictwem, w trakcie oglądania wideo, na końcu lekcji.

Tworzenie lekcji

Podczas opracowywania lekcji przyjęto założenie, że mają one być dostępne online, nauczyciel ma w klasie komputer z dostępem do internetu, rzutnik i głośniki, a uczniowie mogą korzystać ze swoich smartfonów. Studentki użyły Google Slides do zamieszczania treści lekcji, co pozwoliło na uzupełnianie ich o zadania związane z wprowadzaniem i utrwalaniem słownictwem oraz linki do zasobów internetowych. Pomocne okazało się narzędzie internetowe EdPuzzle (edpuzzle.com) do tworzenia interaktywnych materiałów wideo, w których można umieścić pytania sprawdzające rozumienie treści filmu czy zagadnienia do dyskusji w trakcie trwania filmu. Zastosowano także kody QR do zeskanowania przez uczniów (np. podczas pracy w parach) w celu uzyskania dostępu do treści bezpośrednio na telefonie.

W efekcie prac powstało sześć multimedialnych lekcji – trzy lekcje na poziomie B1 i trzy na poziomie B2, zatytułowane odpowiednio: *Henry VIII and his wives*, *Hamlet*, *The Legend of the Sword* (B1) oraz *Who is Sherlock Holmes*, *Queen Elizabeth II* i *Oliver Twist by Charles Dickens*. Wszystkie są dostępne na stronie internetowej projektu: rescueteachers.weebly.com, na której znajduje się również krótki film instruktażowy, demonstrujący nauczycielom, jak można z lekcji skorzystać.

Czy opracowane lekcje są użyteczne w klasie szkolnej? Czy poprzez uczestnictwo w takim projekcie czynny nauczyciel może rozwinąć swoje kompetencje zawodowe? Poniżej przedstawiamy opinię współtwórczyni projektu lekcji – nauczycielki języka angielskiego.

Nauczycielka w zdalnym projekcie edukacyjnym

Uczę angielskiego od wielu lat i na swoich zajęciach staram się wprowadzać jak najwięcej ciekawych i nowoczesnych elementów, by dostosowywać formę i treść zajęć do potrzeb nastolatków. To znacznie zwiększa ich motywację, chętniej uczestniczą w zajęciach i bardziej systematycznie pracują samodzielnie w domu, dzięki czemu osiągają lepsze efekty w opanowaniu języka obcego. Jak korzystnie wpłynąć na zainteresowanie uczniów? Na przykład wykorzystując na zajęciach nowe technologie.

Lekcje z projektu „Rescue Teachers” są dla nauczycieli swego rodzaju zapleczem, z którego mogą skorzystać w sytuacjach kryzysowych takich jak zastępstwa. Uczniowie zastępstw nie lubią przez towarzyszącą im w ich mniemaniu nudę – zakładają, że będzie coś do przeczytania, wypełnienia, ale na pewno nie spotka ich nic ciekawego.

Pełnowartościowe, samowystarczalne interaktywne lekcje wydają się idealnym rozwiązaniem problemu.

Lekcje są ciekawe dla uczniów liceum (np. adaptacja *Hamleta* dostosowana do poziomu B1) i zawierają element rozrywkowy, a to zachęca ich do dalszego poznawania kultury brytyjskiej. Wykorzystanie kodów QR okazuje się strzałem w dziesiątkę, ponieważ wzmacnia zainteresowanie uczniów: nie od razu widać, co się pod takim kodem kryje i jak będzie wyglądać zadanie do zrealizowania. Dodatkowo często konieczne jest użycie telefonu, przez co zadanie zyskuje na atrakcyjności.

Kolejnym plusem lekcji jest nacisk na rozwijanie umiejętności mówienia: pytania wstępne, dyskusje, analizy w parach i grupach. To elementy, które umożliwiają uczniom w bezpiecznej formie wypowiadanie się po angielsku. Nie są oceniani przez nauczyciela, a jednocześnie

mają poczucie dobrze wykonanej pracy, nawet jeśli popełnili przy tym błędy. Do każdej lekcji wprowadzono słownictwo związane z jej tematyką – ćwiczone biernie (np. *matching*) i czynnie (np. „dokończ zdanie”).

Uczniowie, którzy mieli okazję skorzystać z lekcji, jako zalety wskazywali różne ich aspekty. Dla tych, którzy mieli zajęcia całą klasą i w których brały udział osoby o różnym poziomie zaawansowania, była to znaczna liczba ćwiczeń na mówienie – uczniowie o wyższym poziomie zaawansowania mogli wspierać tych słabszych, a wszyscy odczuwali satysfakcję z sukcesów w komunikacji. Dla innych najbardziej interesujące okazały się ciekawostki związane z kulturą brytyjską i wykorzystanie oryginalnych materiałów. Jako wadę zajęć można wskazać problemy z określeniem czasu trwania poszczególnych aktywności. Aby temu zaradzić, lekcje można zmodyfikować: nieco skrócić albo wydłużyć na kolejne zajęcia.

Refleksje z projektu

Ciekawym elementem tworzenia lekcji była współpraca ze studentkami. Przygotowanie lekcji było czasochłonne. Pierwszy etap stanowiło znalezienie ciekawych materiałów i przygotowanie do nich odpowiednich ćwiczeń. Początkowo odpowiedzialnym za to studentkom kłopoty sprawiało wyznaczenie sobie jednoznacznego celu. Szybko okazało się jednak, że pomysłów na zajęcia jest tak dużo i wszystkie są tak atrakcyjne, że trudno było z czegoś zrezygnować. Kolejny etap stanowił zatem wybór odpowiednich aktywności jak najbardziej korzystnych dla odbiorcy.

Trudności następczo prawidłowe określenie czasu trwania poszczególnych zadań, przeważnie były one zbyt krótkie, co zapewne było spowodowane brakiem doświadczenia studentek w pracy w grupie oraz znajomości dynamiki działania 15–30 osobowych klas w polskiej szkole publicznej. Stopniowo udało nam się wypracować strukturę lekcji, które zawierały wszystkie konieczne naszym zdaniem elementy: rozgrzewkę, ćwiczenia biernie i czynne, słuchanie oraz mówienie w odpowiednich proporcjach.

Moim zdaniem praca nauczyciela to pasmo wymiany informacji i doświadczeń między nim a innymi nauczycielami i uczniami. Uważam, że jest to najlepsza forma nauki – najciekawsza i najbardziej efektywna. Tak było w przypadku projektu „Rescue Teachers”. Kontakt z osobami z innym podejściem, pełnymi zapału i nowych pomysłów, przyniósł korzyści również mnie. Poznałam nowe aplikacje do wykorzystania na zajęciach (np. EdPuzzle) oraz nieco zmienione formy pracy w klasie (np. formę sprawdzenia ćwiczenia poprzez głosowanie). Było to bardzo pouczające doświadczenie, pokazujące, jak ważny są rozwój i praca nad sobą, ponieważ my, nauczyciele, bardzo łatwo popadamy w rutynę, którą trudno przełamać.

Zakończenie

Mamy nadzieję, że lekcje, które powstały w ramach projektu „Rescue Teachers”, stanowią przykład tego, jak w prosty sposób można uatrakcyjnić zajęcia z języka obcego i zachęcić uczniów do działania. Projekt pokazuje także, jak my, nauczyciele, zarówno szkolni i akademicy, początkujący i doświadczeni, możemy pomagać sobie nawzajem. Każdy z nas ma w zanadrzu jakiś pomysł czy trik, który zna czy stosuje, żeby lekcje były ciekawsze, a dzielenie się pomysłami ułatwia pracę i daje nowe możliwości innym. Serdecznie zachęcamy do zapoznania się z naszymi lekcjami i bezpłatnego wykorzystywania ich na swoich zajęciach.

DR JOANNA PITURA Adiunkt w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, opiekun naukowy Studenckiego Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego wspomagane technologią, specjalnych potrzeb edukacyjnych i projektowania uniwersalnego w edukacji.

ALEKSANDRA KOTULSKA Od wielu lat nauczycielka języka angielskiego, pracowała również jako metodyk w jednej z warszawskich szkół językowych, gdzie zajmowała się m.in. szkoleniem nauczycieli oraz przygotowaniem programów nauczania dostosowanych do potrzeb słuchaczy. Od 2014 r. pracuje w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie.

Uczenie, które odbywa się między słowami

ANNA SZAPERT
PAULINA CZAPSKA

Czy istnieją sposoby na efektywne rozwijanie umiejętności komunikacyjnych u dzieci i młodzieży uczących się języka angielskiego? Jak inicjować autentyczne sytuacje i okoliczności spotkania się i poznania różnych kultur? Czy kształcenie językowe może współtworzyć mechanizmy budowania społeczeństwa obywatelskiego? Jak skutecznie wplatać elementy treningu międzykulturowego w naukę języka? Jakie warunki umożliwiają uczenie się języka także „między słowami”? Odpowiedzi można poszukać w realizacji udanego projektu¹.

Język angielski od lat umacnia się na pozycji globalnej *lingua franca*, a jego biegła znajomość nie stanowi już, jak chociażby na początku lat dziewięćdziesiątych, wyróżnika gwarantującego zatrudnienie, lecz raczej pewne oczywiste minimum umożliwiające rozwój biznesowy, naukowy czy instytucjonalny. Nikogo zatem nie potrzeba specjalnie przekonywać do tego, że angielskiego uczyć się warto, a w globalizującym się świecie właściwie po prostu trzeba ten język znać.

Czuć się sobą w języku obcym

Podejmowane od lat działania w celu opracowania efektywnych metod nauczania języka angielskiego są przedmiotem badań glottodydaktyków, a na pytania o to, co w nauce języka jest najskuteczniejsze, padają kolejne odpowiedzi. Niewątpliwie ostatnia dekada w nauczaniu języka angielskiego w Polsce to zdecydowany zwrot w stronę interaktywności i uwzględniania kontekstu kulturowego. Jak trafnie zauważa Weronika Wilczyńska: „Chodzi o to, żeby student podchodził do języka nie jako do obiektu muzealnego, który trzeba z wielkim szacunkiem studiować, a gdy się go wreszcie zgłębi, to można go tylko odtworzyć tak dobrze, jak to robi rodzimy użytkownik. Chodzi o to, żeby student miał podejście podmiotowe do komunikacji w języku obcym, żeby go to nie traumatyzowało, żeby mógł się czuć sobą...”².

Glottodydaktyka bada dziś nie tylko podejścia i metody nauczania języka czy sposoby przygotowania nauczycieli do pracy, ale coraz częściej zajmuje się także rolą kształcenia językowego w budowaniu mechanizmów rozwoju nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego. Nasuwa się więc pytanie o to, jakie działania w zakresie nauczania języków mogą ten rozwój realnie wspierać? Co robić, by skutecznie kształcić komunikację stricte lingwistyczną i umiejętność precyzyjnego budowania przekazu i jednocześnie pamiętać o podmiotowości uczestników rozmowy i ćwiczyć prawdziwą sztukę dialogu, która realnie wzmacnia poczucie współuczestnictwa w dyskusji.

¹ Artykuł powstał w ramach projektu finansowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji: „Szkolenie dla polskich asystentów letnich obozów realizowanych w ramach TEIP Fundacji Kościuszkowskiej”.

² Wilczyńska, W. (2008), *Głos w dyskusji*, [w:] *Język a komunikacja: Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*, Kraków, s. 51–61.

TEIP – spotkanie kultur i języków

W poszukiwaniu odpowiedzi na wyżej postawione pytanie warto przywołać doświadczenia programu „Teaching English in Poland (TEIP)”, który od 1991 r. jest z powodzeniem prowadzony przez Fundację Kościuszkowską i stanowi ciekawe w skali Polski rozwiązanie łączące zalety intensywnego kursu językowego, treningu wrażliwości międzykulturowej oraz długofalowego międzynarodowego programu wolontariackiego.

Wypracowana w TEIP formuła wielodniowych obozów językowych dla dzieci i młodzieży umożliwia nie tylko rozwijanie najszerszej pojętej komunikacji, spotkanie przedstawicieli dwóch kultur, wzajemne poznanie się w nauce, działaniu czy zabawie, ale przede wszystkim budowanie rzeczywistych kontaktów polsko-amerykańskich: zawodowych i prywatnych. Formuła oparta na autentycznym zaangażowaniu wolontariuszy zachęca do wzajemnego poznawania się stron przez wspólną organizację i budowanie programu obozów (wolontariusze amerykańscy to nauczyciele prowadzący zajęcia w czasie trwania obozów, a wolontariusze polscy to gospodarze i koordynatorzy innych działań).

„Polscy koordynatorzy i amerykańscy nauczyciele są ze sobą w kontakcie na długo przed pierwszym dniem obozu. Opowiadają sobie o wyzwaniach, które przed nimi stoją w związku z całym programem. Starają się sobie nawzajem wytłumaczyć i znaleźć sposoby na dobrą współpracę już podczas samego wydarzenia. Powodzenie zajęć rozumiane wspólnie nie tylko jako ich atrakcyjność, ale także dobra atmosfera staje się więc sprawą wspólnego wysiłku. Harmonijna współpraca w tym obszarze wynagradza wolontariuszy nie tylko satysfakcją z dobrze zrealizowanego zadania, ale także, a może przede wszystkim, możliwością zawiązania trwających niekiedy latami serdecznych relacji na gruncie prywatnym i zawodowym” – wyjaśnia przedstawicielka warszawskiego biura Fundacji Kościuszkowskiej, Aleksandra Kujawska. Takie postawienie akcentów na inwestowanie w trwałe więzi, rozwijanie idei wolontariatu i działań na rzecz wzajemnego dobrego reprezentowania i poznawania swoich kultur przenosi proces nauki języka obcego na najwyższy poziom interakcyjności, pozwalając uczestnikom programu TEIP wyraźnie doświadczyć, że znaczenia słów i fraz w każdym języku są relacyjne i wielowymiarowe, oparte na osobistych doświadczeniach i wiedzy kulturowej.

Uczą się wszyscy

Realizacja założeń wpisanych w program TEIP nie jest więc zadaniem prostym. Wymaga czasu, cierpliwości i gotowości do działań wykraczających poza wąsko pojętą

dydaktykę języka obcego, to znaczy do realnej współpracy, rozwiązywania bieżących konfliktów i ciągłego ćwiczenia komunikacji w praktyce. I choć tworzenie przestrzeni do uczenia się w takim ujęciu wymaga od wolontariuszy i uczestników większego niż tradycyjnie zaangażowania i otwartości, to wszyscy oni zgodnie twierdzą, że budowana wspólnie „wartość dodana” programu warta jest wysiłku.

Ewaluacja dotychczasowych działań podjętych w ramach programu pokazuje, że amerykańscy wolontariusze zyskują dzięki niemu możliwość sprawdzenia siebie w roli nauczycieli w nowych środowiskach, poznania kultury polskiej (istotnej często ze względu na pochodzenie ich rodzin), weryfikacji metod uczenia w otoczeniu nieanglojęzycznym i poszerzenie swojej praktyki o doświadczenia zdobyte podczas współpracy z polskimi wolontariuszami. Wolontariusze ci mają z kolei szansę na obserwowanie i doświadczenie metod uczenia rozwijanych i praktykowanych w Stanach Zjednoczonych, mogą dyskutować o sposobie i różnicach w kulturze pracy każdej ze stron, angażować się w dialog między kulturą polską i amerykańską, a przede wszystkim wspierać rozwój kształcenia językowego połączonego z modelowaniem postaw prospołecznych.

Tworzenie wspólnego języka

Z relacji uczestników obozów i odwiedzających je nauczycieli czy organizatorów od początku jasno wynika, że obozy są jedynie punktem wyjścia do spotkania i uczenia się siebie (w tym języka) nawzajem. Działania podejmowane w ramach programu TEIP są w związku z tym przede wszystkim realnym sprawdzianem praktycznych umiejętności komunikacyjnych, negocjowania, rozwiązywania problemów, konfrontowania się z niezrozumieniem, doświadczeniem inności. Obóz to możliwość autentycznego spotkania, w ramach którego reprezentujący różne rzeczywistości kulturowo-językowe tworzą wspólną przestrzeń działań, dbając o zaspokojenie zarówno potrzeb własnych, jak i potrzeb drugiej strony.

Nieodzownym narzędziem umożliwiającym tworzenie tej przestrzeni jest wspólny język. To już nie przedmiot szkolny, ale codzienna praktyka, zachowanie potrzebne do komunikacji z realnym człowiekiem. To język, który, ćwiczony tak intensywnie, traci na „obcości”, staje się oswojony, przyswojony, bliższy.

„O powodzeniu danego obozu decyduje dla nas nie tylko ciepła i entuzjastyczna informacja zwrotna od jego młodych uczestników i ich rodziców. Wzmocnienie umiejętności konwersacyjnych w języku angielskim uczestników to istotny, ale nie jedyny cel naszego programu. Ucząc się i zbierając kolejne doświadczenia, widzimy jasno, że rozwijanie programu to inwestycja w budowanie

międzykulturowej platformy sprzyjającej tworzeniu wielowymiarowych sytuacji uczenia się. Uczenia się przez zabawę, ciekawość siebie nawzajem, wspólne przebywanie ze sobą, a przez to wzbogacanie i niuansowanie obrazów swoich kultur” – podkreśla Grażyna Czetwertyńska, reprezentantka The Kościuszko Foundation w Nowym Jorku i prezeska Fundacji Kościuszkowskiej Polska.

Trening międzykulturowy, którego wagę podkreśla się coraz częściej w wymiarze nauki języka, zyskuje więc w programie TEIP bardziej naturalny i realny wydźwięk. Uczestnicy obozu są bowiem żywymi nośnikami swoich kultur przez różne sposoby myślenia, ubiór, przyzwyczajenia, gusty, opowiadane historie rodzinne, ulubione książki, filmy, muzykę czy potrawy, przez tzw. akcent w języku. Każda interakcja staje się dzięki temu naturalnym przyczynkiem do wymiany międzykulturowej, a uczenie się języka wydarza się także w przestrzeni „między słowami”.

ANNA SZAPERT Edukatorka, trenerka, terapeutka, kulturoznawczyni i tłumaczka, doktorantka na Uniwersytecie SWPS. Współpracuje z wieloma instytucjami, specjalizując się w działaniach z zakresu komunikacji, umiejętności interpersonalnych, emocji i motywacji, neurodydaktyki oraz rozwiązywania konfliktów. Projektuje innowacyjne narzędzia rozwoju kompetencji.

PAULINA CZAPSKA Edukatorka, trenerka, terapeutka. Od ponad dekady zajmuje się poszerzaniem kompetencji zawodowych i osobistych osób indywidualnych i organizacji. Projektuje programy edukacyjne i rozwojowe, prowadzi warsztaty służące generowaniu nowych rozwiązań i planowaniu strategicznemu. Wieloletnia menedżerka Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „ę” i autorka programów społeczno-kulturalnych. Z wykształcenia dziennikarka.

Budowanie kompetencji językowej z zakresu słownictwa filmowego

AGNIESZKA TAMBOR

Film traktowany jest w nauczaniu języków obcych przede wszystkim jako narzędzie nauczania kultury oraz samego języka, jednak warto czynić z niego także przedmiot tego nauczania. Może stać się on dla lektora doskonałym instrumentem wzbogacającym leksykę specjalistyczną. Wymóg posługiwania się taką leksyką w różnych zakresach można prześledzić w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ).

Nie od dziś wiadomo, że: „Dopiero świadome opanowanie wszystkich elementów języka, tzn. terminologii specjalistycznej występującej w konkretnych konstrukcjach składniowych, potrzebnych do wyrażania określonych funkcji językowych, prowadzi do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej w zakresie wszystkich sprawności językowych” (Chłopicka-Wielgos i Pukas-Palimąka 1996: 78). W dzisiejszej rzeczywistości akademickiej, w której coraz częściej wśród modułów na kierunkach humanistycznych (od kulturoznawstwa i polonistyki po kierunki takie jak komunikacja promocyjna i kryzysowa) pojawiają się przedmioty związane z analizą i interpretacją tekstów kultury, w tym elementy szeroko pojętego filmoznawstwa, konieczne należy wyposażyć studentów w narzędzia i wiedzę do ukształtowania odpowiednich kompetencji.

Nauka języka i film

Stale powiększa się liczba studentów, z którymi ma do czynienia lektor języka polskiego jako obcego. Rosnącą popularnością cieszą się kursy przygotowujące do studiów w języku polskim. Także program Erasmus (od 2014 r. Erasmus+) z każdym rokiem poszerza swój zasięg i w jego ramach pojawia się w Polsce coraz więcej studentów. Osoby te „stają wobec konieczności przyswojenia sobie informacji przekazywanych przez źródła pisane bądź audialne, ich przetworzenia i wykorzystania w dalszej nauce” (Magajewska 2010: 457). Mirosława Magajewska opisuje sytuację grupy przygotowującej się do jednego typu studiów (medycznych), co jest dla lektora znacznym ułatwieniem w doborze materiałów. W większości przypadków jednak staje on przed koniecznością doboru takich tematów dla grupy mieszanej, które przynajmniej częściowo zainteresują wszystkich, oraz wskazania zastosowań konkretnych leksemów w życiu codziennym. Tej argumentacji nie wymaga leksyka z zakresu sztuki filmowej. Film jest tą sferą, która łączy wielu uczących się języka. Wykorzystanie tematyki filmowej jest jedną z najlepszych strategii nauczania języka obcego (oraz uczenia się go). Łatwiej bowiem zmotywować uczących się do podjęcia wysiłku zbudowania wypowiedzi w języku obcym, kiedy możemy zaproponować im mówienie o temacie bliskim, interesującym, a film wciąż pozostaje jedną z tych rozrywek, o których rozmawia się najczęściej i najchętniej.

W czasie gdy wizualność stała się najważniejszą częścią otoczenia kulturowego człowieka, film jest tą sferą, która łączy nie tylko pokolenia, ale także ludzi pochodzących

z odległych zakątków świata. To właśnie dzięki oglądaniu filmów (i seriali telewizyjnych) wiemy, jak wygląda opera w Sydney, znamy topografię Nowego Jorku i możemy stać się specjalistami w dziedzinie dalekowschodnich sztuk walki. Zadaniem nauczyciela jest wyposażenie studenta w słownictwo niezbędne do rozmowy na temat obejrzanych filmów zarówno podczas lekcji, jak i (a może przede wszystkim) w codziennych kontaktach z rówieśnikami. „Języków obcych uczy się dla celów pragmatycznych, związanych z postępującym niezwykle szybkim rozwojem możliwości, potrzeby, a nawet konieczności kontaktów między ludźmi mówiącymi różnymi językami” (Martyniuk 1996: 41). Przyjrzyjmy się zatem zakresowi słownictwa filmowego i możliwym sposobom jego nauczania.

Podstawa: gatunki filmowe i... gramatyka

Nazw gatunków filmowych warto uczyć od początku procesu kształcenia. Jest to leksyka dość prosta, gdyż część nazw to wyrazy brzmiące podobnie w wielu językach (choć to oczywiście złudna pomoc np. w przypadku studentów z Azji). Z jednej strony to ułatwienie, z drugiej jednak trudno jest wyrugować u studentów błędne używanie polskich – jak im się wydaje – nazw, np. „lubię oglądać film komedyczny”, „lubię dramę”¹. Bardzo wyraźnie trzeba zatem nakreślić reguły nazywania. W przypadku nazw „międzynarodowych” wystarczy użyć w języku polskim terminów: horror, komedia, thriller, dramat. Z kolei w przypadku „typowo polskich” nazw gatunków należy dodać do nich słowo „film”: film wojenny, film muzyczny, film biograficzny, film historyczny. Inną formą odpowiedzi jest reguła: rzeczowniki występują pojedynczo, przymiotniki ze słowem „film”.

Wprowadzanie nazw gatunków warto połączyć z rozszerzeniem słownictwa. W praktyce lekcyjnej dobrze sprawdza się przyporządkowywanie do poszczególnych gatunków charakterystycznych dla nich cech (słów lub obrazków w zależności od poziomu językowego grupy). Zakres leksyki można modyfikować, sprawiając, że lekcja stanie się jednocześnie użyteczna pod względem gramatycznym. Nauczyciel może skonstruować ćwiczenie, wykorzystując homonimy, albo użyć czasowników i potraktować leksykę filmową jako przyczynek do powtórki z koniugacji. Jeśli z kolei zdecydujemy się na same rzeczowniki, można sprokować powtórkę biernika i dopełniacza („W westernie/horrorze/filmie sensacyjnym widzę...”, „W westernie/horrorze/filmie sensacyjnym nie ma...”). Gatunki filmowe można

też potraktować jako ciekawy materiał do nauki tworzenia definicji: „film obyczajowy to...”, „western to...” itd. Jeśli mamy do czynienia ze studentami zaawansowanymi językowo, możemy zaproponować debatę na temat gatunków filmowych – studenci dzielą się na grupy i losują, jaki gatunek mają omawiać i kto z nich będzie reprezentował stanowisko „za”, a kto „przeciw”. Takie losowanie zmusza studentów do przemyślenia argumentów, jakich użyją w dyskusji, a nie tylko do przedstawienia osobistych preferencji. Na zakończenie zajęć można zaproponować ćwiczenie na uzupełnianie zdań, co stanie się powtórzeniem materiału z zajęć i z gramatyki, np. „Film wojenny to...”, „Kiedy oglądam horror, ...”, „W filmie dokumentalnym nie...”. Przy okazji gatunków warto wprowadzić rozróżnienie na film fabularny, dokumentalny i animowany. Okazuje się bowiem, że kategoria filmu dokumentalnego nie jest wcale już dziś oczywista dla młodych ludzi. W dużej mierze winić za to można formułę „seriali paradokumentalnych” emitowanych masowo w telewizjach wielu krajów.

Końcowa część lekcji powinna zostać zachowana na luźną rozmowę ze studentami o tym, jakie filmy lubią oglądać, a jakich nie oglądają. Tu znów praktyka lekcyjna pokazuje, że studenci będą mówić, korzystając z nowej wiedzy. Będą sięgali do notatek, starając się użyć możliwie dużej liczby nowo poznanych słów. Taki układ zajęć przebiegałby zgodnie z zaleceniami metodycznymi dotyczącymi nauczania języka. „Nie istnieje specjalna metodyka nauczania języka specjalistycznego i dlatego podejście komunikacyjne doskonale się do tego celu nadaje. Występują tu te same fazy przyswajania języka: prezentacji i objaśniania, ćwiczeń i utrwalania, wolnego zastosowania” (Chłopicka-Wielgos i Pukas-Palimąka 1996: 78). Samo wytłumaczenie i zapisanie słowa nie wystarczy, aby studenci byli w stanie efektywnie je wykorzystać w późniejszym procesie komunikacji. „Im bardziej bowiem analizuje się dane słowo i im bogatszy łańcuch powiązań i skojarzeń zostanie wytworzony w pamięci uczącego się, tym dłużej zostanie ono zatrzymane w pamięci i tym bardziej będą rozbudowywane ścieżki dostępu do niego” (Seretny 2005: 198).

Zawody filmowe i... słowotwórstwo

Ważnym zagadnieniem są nazwy zawodów związanych z tworzeniem dzieła filmowego. Powinny się zatem na lekcji pojawić takie słowa, jak: reżyser, operator, scenarzysta, kompozytor, aktor (a także: kaskader, statysta, dubler),

1 Przykłady nagminnego używania błędnych form zaczerpnięte zostały z prac studentów uczęszczających na zajęcia „Polska i Polacy w filmie”, prowadzonego w ramach semestralnych Studiów Polskich na Uniwersytecie Śląskim.

scenograf (bardzo ważne będzie zwrócenie uwagi na różnicę między scenarzystą a scenografem – te dwie profesje są często mylone nawet przez rodzimych użytkowników języka), kostiumograf/kostiumolog², charakteryzator, montażysta, producent, dystrybutor. Po pierwsze, należy ustalić, czym zajmują się wymienione osoby, po drugie – rozmowę o zawodach można potraktować jako przyczynek do pracy nad gniazdami słowotwórczymi. Trzeba tu zwrócić uwagę na przeniesienie punktu ciężkości działań glottodydaktycznych z poprawności gramatycznej na metodę komunikacyjną, czyli stałe powiększanie zasobu leksykalnego i możliwie dużej funkcjonalności jego wykorzystania. Zakładając hipotetyczną sytuację cudzoziemca na poziomie A1/A2, znającego wszystkie słowa proponowane przez Annę Seretny w słowniku *A co to takiego?*, możemy uznać, że posiada on zasób słownictwa na poziomie około 2000 wyrazów. Dzięki znajomości reguł słowotwórczych, podstawowych afiksów i ich funkcji może on znacznie zwiększyć tę liczbę. Przykład: „W polskim zasobie słownikowym istnieją takie formacje, jak: *badacz, biegacz, palacz, słuchacz* i inne, zatem znajomość kategoryjnej funkcji sufiksu *-acz* (wykonawca czynności) czy po prostu umiejętność jej wyabstrahowania na podstawie znanych leksemów” (Pastuchowa 2010: 11) powoduje, że student jest w stanie „rozszyfrować” słowa mu nieznanne, w których rozpoznaje tylko podstawę słowotwórczą.

Takie „słowotwórczocentryczne” podejście do nauczania języka polskiego jako obcego jest i powinno być uprawiane. Polszczyzna jako język fleksyjny wymusza na autorach podręczników podejście do nauczania skoncentrowane raczej na odmianie wyrazów. Marcin Maciołek zauważa:

Reguły słowotwórcze mają mniejszą siłę oddziaływania aniżeli reguły fleksyjne. [...], słowotwórstwo w przeciwieństwie do fleksji jest niekategoryjne, co oznacza, że nie od każdego wyrazu z danej kategorii wyrazowej można utworzyć określony derywat (w odróżnieniu od tworzonych kategoryjnie form fleksyjnych). Brak jest ścisłych reguł derywowania wyrazów pochodnych, a przeciwieństwo zasady rozumiane jako swoiste receptury (przepisy) językowe są szczególnie pożądane w procesie przyswajania języka (Maciołek 2011: 270).

Przytoczone przez Maciołka argumenty to prawdopodobnie główne powody rezygnacji lektorów z angażowania słowotwórstwa w tok nauczania.

Derywacja jest najważniejszym w językach słowiańskich środkiem wzbogacania i rozwijania słownictwa. Już Miloš Dokulil w pracy *Teoria derywacji* zwrócił uwagę, że języki słowiańskie posiadają słownictwo w dużej mierze motywowane i że takie właśnie wyrazy są preferowane. [...] Oblicza się, że 2/3 słownictwa – w takich językach, jak np. rosyjski, czeski – to wyrazy podzielne słowotwórczo. Możemy przyjąć, iż w polszczyźnie sytuacja przedstawia się podobnie (Janowska 2007: 28).

Nie chodzi jednak przecież o wyuczenie studenta umiejętności stworzenia wszystkich możliwych derywatów, a raczej o umiejętność rozłożenia słowa na jego poszczególne części składowe, dzięki czemu jest on w stanie wyodrębnić podstawę i zrozumieć sens danego słowa (a tym samym odszyfrować komunikat).

Cudzoziemiec uczący się polszczyzny obcuje z tekstami mówionymi i pisanymi, które nasycone są derywatami, stanowiącymi przecież zdecydowaną większość w zasobie leksykalnym polszczyzny i języków bliższych jej typologicznie. Poza tym kształcenie umiejętności interpretacji formacji słowotwórczych, a następnie możliwości aktywnego wykorzystania znajomości reguł tworzenia derywatów, to najwyraźniejsze przejawy kształtowania się kompetencji językowej na poziomie leksykalnym. Do takiego stwierdzenia upoważnia obserwacja współczesnej polszczyzny. Teksty reklamowe, nagłówki prasowe oraz debata publiczna w radiu i telewizji pełne są leksemów złożonych morfologicznie, powstałych drogą derywacji słowotwórczej, w mniej lub bardziej regularny sposób³.

Reżyser i... reżyserka

Podczas zajęć „filmowych” można zatem wskazać studentom zasady tworzenia w języku polskim form żeńskich oraz wykorzystać zawody jako pretekst do samodzielnego tworzenia wyrazów pochodnych związanych z danym zawodem. Przykładem może być słowo charakteryzator: – charakteryzatorka (kobieta) – charakteryzuje (co robi?) – charakteryzatorka (gdzie pracuje?) – charakteryzacja (efekt). Jako wzór podaję właśnie to słowo, gdyż doskonale nadaje się ono także do ćwiczeń fonetycznych. W trakcie zadania pojawić się może kilka wyrazów kłopotliwych, którym warto poświęcić więcej uwagi. Na przykład: na pytanie, co robi operator, studenci często podają odpowiedź: „operuje”, odtwarzając w ten sposób znany sobie wzór: malarz maluje, ratownik ratuje, kierowca kieruje, reżyser reżyseruje itp. W języku polskim „operować” może chirurg lub „operować” można jakimś przyrządem – w tym

2 Słowo „kostiumolog” coraz częściej pojawia się w dyskursie publicznym w znaczeniu osoby projektującej kostiumy. Jednak zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego PWN* kostiumologia to: „nauka zajmująca się historią ubiorów” (sjp.pwn.pl/sjp/kostiumologia;2564803.html [dostęp: 17.05.2015]). Zatem używanie tej nazwy wymiennie ze słowem „kostiumograf” świadczy o zmianach dominancy znaczeniowej, charakterystycznej dla współczesnego języka polskiego. W taki sposób dokonuje się w języku polskim bardzo często adaptacja terminów naukowych do języka ogólnego.

3 W artykule *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców* Magdalena Pastuchowa przytacza takie przykłady jak: *Przechodzieńka nie przejdzie* („Polityka” 2009, nr 34) gdzie wyraz *przechodzieńka* może być rozszyfrowany za pomocą znajomości podstawy *przechodzień* i sufiksu *-ka*, który służy do tworzenia nazw żeńskich, lub *Nie zalać zalać*, gdzie słowo *zalać* może być rozpoznane za pomocą podstawy *zalać* i sufiksu *-acz* oznaczające wykonawcę czynności.

wypadku – kamerą. Warto zatrzymać się także na chwilę przy efekcie pracy operatora, którym są „zdjęcia”. Studen-
tom to słowo kojarzy się z aparatem fotograficznym i znają
je najczęściej jako synonim „fotografii”. Zatem zdekodo-
wanie komunikatów medialnych: „Koniec zdjęć do *Lęku*
wysokości Bartka Konopki”⁴ lub „Zdjęcia do nowego filmu
Tarantino na początku przyszłego roku”⁵ nastęrczyć mogą
niemałych trudności. Zadaniem nauczyciela jest wyjaśnie-
nie pochodzenia słowa „zdjęcia” za pomocą odwołania do
sposobu pracy tradycyjnej kamery filmowej, która reje-
struje rzeczywistość przez wykonywanie ciągu zdjęć. Dziś
studenci przyzwyczajeni są do cyfrowych nośników i form
rejestracji, w związku z czym ten sposób utrwalania jest
niejasny i wymaga częstszych objaśnień. Zaznaczyć należy
także różnicę między słowami „zdjęcia” i „fotosy”, które są
właśnie fotografiami wykonywanymi na planie filmowym
(dokumentacją z planu).

Kadr, klaps i... prequel

W zależności od potrzeb i stopnia zainteresowania stu-
dentów można wprowadzić dodatkową leksykę związaną
z tworzeniem filmów i ich późniejszym istnieniem, np.
kadr, ujęcie, scena, sekwencja, czołówka, ujęcie otwiera-
jące, gag, stopklatka, premiera, zwiastun, festiwal, statyw,
mikrofon, rekwizyt, klaps, trylogia. Są to jedynie podsta-
wowe pojęcia, które mogą być przydatne w codziennej
komunikacji oraz podczas czytania tekstów recenzji pra-
sowych. W leksyce filmowej znajdziemy także wiele słów
pochodzenia obcego. Pisze na ten temat Bogusław Skow-
ronek: „w publicystyce filmowej rodzime terminy zostały
prawie całkowicie wyparte przez określenia angielskie.
W dużej mierze spora liczba angielskich zapożyczeń wy-
nika (...) z braku polskich odpowiedników (poza parafra-
zami) niektórych angielskich terminów filmowych, np.:
prequel (kontynuacja danej produkcji filmowej, przedsta-
wiająca wydarzenia poprzedzające dotychczasową część
pierwszą), *spin-off* (kontynuacja losów jednego z boha-
terów danego filmu, który najczęściej nie był główną po-
stacią produkcji, a który otrzymuje swoją własną historię
opowiedzianą w pierwszej perspektywie), [...] Nicco le-
piej jest z formami, które posiadają już polskie synonimy
(choć znaczeniowo nie są o formy do końca równoznac-
ne), np. *remake* (nowa wersja), *block-buster* (przebój fil-
mowy), *trailer* (zwiastun; ale słowo *teaser* trudno już za-
stąpić)” (Skowronek 2013: 197). Student (niekoniecznie

angielskojęzyczny) musi zatem umieć użyć istniejących
nazw polskich, ale także rozumieć i być w stanie objaśnić
nazwy obcojęzyczne. Co więcej, warto zwrócić uwagę na
konieczność odmieniania tych słów w języku polskim. Po-
lacy bowiem sprawdzają terminy w line-upach, zachwyca-
ją się prequelami, a także chętnie oglądają teasery. Uczący
się języka polskiego mają problemy z rozpoznaniem nawet
własnych nazwisk i imion, kiedy są one odmienione, co
dopiero mówić zatem o słowach, które są im obce.

Po co uczyć leksyki filmowej

Ważną częścią zajęć jest wykorzystanie nowego słownic-
twa w tekstach. Bardzo często na niższych poziomach
zaawansowania językowego lektorzy rezygnują z czytania
tekstów (poza tymi, które pojawiają się w podręczniku),
obawiając się, że może to być zadanie zbyt czasochłonne
i wyczerpujące dla ich podopiecznych. Jednakże „wszyscy
studenci uważają, iż wielu nowych słów można się uczyć
poprzez czytanie tekstów, co z kolei jest informacją waż-
ną dla lektorów. Nie tylko studenci wyższych poziomów
pragną się uczyć słownictwa w ten sposób, ale także i ci,
którzy słabiej jeszcze znają język” (Seretny 2005: 202).
W przypadku studentów na wyższych poziomach zaawan-
sowania dobór tekstów jest prosty. Dostępność recenzji
filmowych, zarówno amatorskich (np. na portalu Film-
web), jak i bardziej profesjonalnych (np. serwisy Artpapier
czy Cultura.pl) jest ogromna. Pomocą służyć mogą także
recenzje z czasopism branżowych (np. „Kino”). Bazą tek-
stów wraz z ćwiczeniami może stać się książka B. Guziuk-
Świcy i A. Butcher *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej*
kulturze część II (dla studentów na poziomie C1 i C2⁶).
Problem sprawić może jednak dobór materiałów dla po-
ziomów A1–B1. Zaproponować można wykorzystanie np.
krótkich opisów z okładek płyt DVD czy serwisów filmo-
wych. Lektor może ingerować w tekst, choć nie powinien
przesadnie go upraszczać. „Czytanie tekstu specjalistycz-
nego w języku obcym nie powinno koncentrować się tylko
na umiejętności rozumienia szczegółowego, ale przede
wszystkim na opanowaniu strategii rozumienia tekstu ob-
cojęzycznego. Powinniśmy [...] ukierunkować działania
studenta na zrozumienie ogólne, całościowe” (Magajew-
ska 2010: 461). Nie należy unikać ingerencji w tekst. Pre-
parowane treści mogą bowiem spełniać wymagania, jakie
stawia się tekstowi oryginalnemu. Jak zauważa Waldemar
Martyniuk: „Tekst jest autentyczny wtedy, [...] gdy jest

4 stopklatka.pl/wiadomosci/-/8186878,koniec-zdjec-do-leku-wysokosci-bartka-konopki [dostęp: 11.01.2015].

5 www.filmweb.pl/news/Zdj%C4%99cia+do+nowego+filmu+Tarantino+na+pocz%C4%85tku+przysz%C5%82ego+roku-106216 [dostęp: 11.01.2015].

6 Część tekstów sprawdza się także już na poziomie B2.

dyskursem, gdy umożliwi przeżycie, interpretację, gdy się może »wydarzyć« (Martyniuk 1996: 46). Nauczyciel może dokonać zmian czy uproszczeń, pod warunkiem jednak że nowa wersja dawać będzie nadal efekt autentyczności w wymiarze „przeżycia” – oddziaływania na emocje czytelnika. Wciąż jeszcze zdarzają się nauczyciele koncentrujący się głównie na tekstach proponowanych przez autorów podręczników oraz na tzw. słuchankach, które dołączone są do tychże podręczników na płytach CD. „Nauczyciele często pracują z tekstami, celebując pewien rytuał, nie dbając o to, czy warto się jakimś tekstem zajmować” (Martyniuk 1996: 45). Ich uwaga powinna zostać skierowana na zupełnie inne możliwości:

Stopień wymagań stawianych czytelnikowi przez tekst w procesie interpretacji może być różny: najmniejszy w przypadku prostych tekstów informacyjnych typu rozkład jazdy pociągów – największy przy lekturze tekstów poetyckich. Problem polega wszakże na tym, że znakomita większość tekstów używanych w nauczaniu języków obcych, w tym polskiego, ogranicza się do najniższego poziomu wymagań stawianych czytelnikowi uczącemu się. Leon Leszek Szkutnik stwierdza, że teksty w podręcznikach są zazwyczaj jednoznaczne i konkretne, nieotwierające uczącym się pola dla kreatywności i inwencji, co sprawia, że praca z nimi nie umożliwia (ani też prawdopodobnie w ogóle nie zakłada) żadnej interpretacji, ani żadnego przeżycia czy refleksji. Celem dydaktycznym tekstów jest najczęściej ilustracja, prezentacja przykładowego zastosowania pewnych struktur gramatycznych lub funkcjonalno-pojęciowych danego języka (Martyniuk 1996: 45–46).

Argumentem przeciw przytoczonym propozycjom mogłoby być poczucie niewystarczającej kompetencji nauczyciela w zakresie leksyki specjalistycznej. Skoro polska szkoła nie wyposaża ucznia w odpowiednią wiedzę z zakresu „filmoznawstwa”, skąd miałby on ją posiadać kilkanaście lat później, zostając lektorem języka polskiego jako obcego. Nie zmienia to sytuacji, że w tej sytuacji nauczyciel skazany jest na rolę „alfy i omegi” we wszystkich dziedzinach życia, przynajmniej w takim zakresie, aby uzbroić studentów w umiejętności pozwalające na ich omawianie. „Polonista (dziś coraz częściej nie tylko poloniści zostają nauczycielami języka polskiego jako obcego – przyp. A.T.) nauczający języka polskiego jako obcego, szczególnie na lektoracie zagranicznym, gdzie nie ma wsparcia ze strony nauczycieli-przedmiotowców, skazany jest na chwalebna rolę polihistora, gdy zmuszony jest z równą swobodą przedstawiać słuchaczom subtelność poematów Wisławy Szymborskiej, szczególny charakter pism Karola Wojtyły, czy pomysłowość programów ekonomicznych Leszka Balcerowicza” (Rudziński 2002: 95).

BIBLIOGRAFIA

- Chłopicka-Wielgos, M., Pukas-Palimąka, D. (1996), *Nauczanie języka specjalistycznego*, „Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 7/8, s. 69–79.
- Janowska, A. (2007), *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 28–34.
- Maciołek, M., (2011), *Kotuś, pieseczek, chrabąszczyk, myszka... – Spis Tadeusza Chyły jako (pre)tekst do rozważań o konieczności nauczania obcokrajowców słownictwem języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 18, s. 269–278.
- Magajewska, M. (2010), *Wykorzystanie tekstu specjalistycznego w pracy z grupami na poziomie średnim (B2)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 457–463.
- Martyniuk, W. (1996), *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 7/8, s. 41–46.
- Pastuchowa, M. (2010), *Rola nauczania słownictwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 9–15.
- Rudziński, G. (2011), *Lista rankingowa słownictwa tekstów naukowych*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 12, s. 321–325.
- Seretny, A. (2005), *Strategie uczenia się słownictwa języka polskiego przez cudzoziemców – badania wstępne*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 193–202.
- Skowronek, B. (2013), *Mediolingwistyka*, Kraków: WNAP Kraków.

DR AGNIESZKA TAMBOR Kierownik Centrum Języka i Kultury Chińskiej Uniwersytetu Śląskiego. Prowadzi zajęcia z analizy tekstów kultury i realizowania dla słuchaczy Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego w Katowicach, Rzymie, Kolonii, Berlinie oraz Dublinie. Od wielu lat jest opiekunką studenckiego festiwalu filmowego „Made in Poland”. Jej zainteresowania naukowe obejmują: współczesne kino polskie, zagadnienie kina gatunków, wykorzystanie filmu i serialu w glottodydaktyce, serial telewizyjny, tłumaczenia kulturowe.

You must see this film!

Scenariusz

JOANNA ZIELIŃSKA

Efektywna, angażująca i motywująca lekcja języka angielskiego o filmach? Tak, to jest możliwe. Opowiedz o swoim ulubionym lub ostatnio obejrzanym filmie; napisz recenzję ostatnio obejrzanego filmu – to typowe zadania pojawiające się na lekcjach języków obcych. Uczniowie często przygotowują te wypowiedzi w domu, uczą się ich na pamięć i odtwarzają na lekcji, podczas gdy reszta klasy, znudzona, słucha po raz kolejny opowieści o tym samym filmie, który jest właśnie grany w kinach. A może podejść do tego typu zadań w bardziej kreatywny sposób?

ekcja, którą proponuję, przeznaczona jest dla uczniów na poziomie A2+/B1 i wymaga około tygodnia przygotowań. Przed planowaną lekcją należy podzielić klasę na trzy- lub czteroosobowe zespoły, przygotować kartki z zapisanymi na nich gatunkami filmów (*horror, drama, war film, love story, romance, ghost story, thriller, western*). Każdy zespół losuje jedną kartkę. Następnie w ciągu tygodnia uczniowie przygotowują rysunek przedstawiający scenę (kadr) z filmu, tak aby można było na jej podstawie określić, jaki gatunek filmowy prezentuje.

TYP SZKOŁY: szkoła ponadgimnazjalna/ponadpodstawowa

POZIOM NAUCZANIA: A2+/B1

CELE LEKCJI:

Komunikacyjne:

- uczeń przekazuje informacje zawarte w materiale wizualnym,
- uczeń zdobywa i przekazuje informacje o gatunku, obsadzie i treści filmu,
- uczeń wyraża i uzasadnia swoje opinie na temat filmu,
- uczeń tworzy i prezentuje opis filmu na podstawie wymyślonej sceny.

Językowe:

- uczeń stosuje przymiotniki i przysłówki służące do opisu filmu,
- uczeń używa słownictwa związanego z tematyką filmową (gatunki, obsada, treść filmu itp.).

METODY I TECHNIKI PRACY:

- burza mózgów,
- praca z materiałem wizualnym,
- metoda komunikacyjna,
- praca w parach, grupach, zbiorowa.

PRZEBIEG LEKCJI

Część wstępna: Nauczyciel zapoznaje uczniów z tematem i celem lekcji. Zadaje uczniom pytania dotyczące filmów np.: *Do you watch films?, Where do you watch films most often?, What kinds of films do you watch?, Which film would you recommend to your friend?* Następnie zadaje pytanie podsumowujące: *If I ask you these questions what do you think the topic of the*

lesson is? i wspólnie z uczniami formułuje temat lekcji, który zostaje zapisany na tablicy. (3 min)

Nauczyciel zapisuje na środku tablicy słowo „FILM”, następnie uczniowie wymieniają i wypisują kolejno na tablicy wszystkie skojarzenia, które im się z tym hasłem kojarzą. Mogą to być na przykład gatunki filmowe (np. *horror; romance, thriller, science fiction, fantasy, war, drama*), osoby zaangażowane do pracy w filmie (*actor, actress, star, director, scriptwriter, stuntman, cameraman*), przymiotniki i przysłówki opisujące film i odczucia widza po jego obejrzeniu (*amazing, brilliant, gripping, terrible, horrific, threatening, moving, heartbreaking* etc.). (5 min)

Część główna: Nauczyciel rozdaje rysunki przedstawiające kadry z filmów, które uczniowie wcześniej przygotowali w domu. Są one naklejone na arkusze brystolu, ponieważ uczniowie w parach wokół obrazków zapisują słowa i wyrażenia, które ich zdaniem mogą być użyte do opisu tych scen z filmów, następnie przekazują je kolejnej parze, która dopisuje swoje propozycje słów. Obrazki zostają umieszczone na tablicy i wspólnie omawiane są zapisane przez uczniów słowa, tak aby wszyscy znali ich znaczenie. (15 min)

Część końcowa: Uczniowie pracują w czteroosobowych zespołach. Każda grupa losuje jeden z wcześniej omówionych rysunków i na jego podstawie przygotowuje (wymyśla) opis fabuły danego filmu oraz zapisuje go na karcie pracy przygotowanej przez nauczyciela (przykładowa karta pracy poniżej). Uczniowie uzupełniają również pozostałe informacje na kartach: wymyślony przez nich tytuł filmu, jego gatunek, głównych bohaterów, oraz uzasadniają, dlaczego warto ten film obejrzeć i co o nim myślą. (10 min)

Title of the film.....

Type of the film.....

Who the main characters are.....

What the film is about.....

What you thought of it

Następnie wszystkie grupy kolejno przedstawiają swoje prace na forum klasy. (8 min)

Po ich wysłuchaniu uczniowie wspólnie decydują, który film ich zdaniem jest najbardziej interesujący i który chcieliby obejrzeć. (4 min)

Przedstawiona przeze mnie lekcja wywołała duże zainteresowanie wśród uczniów. Już samo przygotowanie przez nich rysunków – scen z filmów – wzbudzało wiele pozytywnych

emocji. Zaskoczyło ich to, że mieli je narysować sami, a nie „ściągnąć” z internetu. Pytaniom typu: „A co, jeśli narysowany przez nas koń w scenie z westernu będzie przypominał krowę?” nie było końca i wywoływały one uśmiech na twarzach kolegów. Także przygotowane przez uczniów opisy filmów były często zaskakujące i pełne humoru, co powodowało, że pozostałe grupy słuchały ich z zainteresowaniem.

PRZYKŁADOWE PRACE WYKONANE PRZEZ UCZNIÓW PODCZAS REALIZACJI PROPONOWANEJ LEKCJI



Myślę, że ogromnym plusem tej lekcji jest to, iż uczniowie tak bardzo angażują się w jej kolejne etapy, że zapominają o strachu przed popełnianiem błędów językowych. To powoduje, że bez większych problemów ćwiczą poznane wcześniej słownictwo i zwroty w naturalnej komunikacji, jednocześnie dobrze się bawiąc. Sądzę, że scenariusz przedstawionej przeze mnie lekcji może być wykorzystany na zajęciach nie tylko z języka angielskiego, lecz także z innych języków obcych.

JOANNA ZIELIŃSKA Od 20 lat nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Bydgoszczy oraz egzaminator maturalny i gimnazjalny. W latach 2001–2012, po ukończeniu kursu Mentor Training, współpracowała z NKJO w Bydgoszczy, pełniąc funkcję opiekuna praktyk studentów sekcji języka angielskiego oraz prowadząc dla nich lekcje otwarte.

Throw the dice and tell a story!

Scenariusze i karty pracy

KLAUDIA GAŚIOR

Przedstawiony poniżej autorski zestaw scenariuszy i kart pracy opartych na grach językowych umożliwia przeprowadzenie czterech lekcji, kładących nacisk na rozwijanie sprawności mówienia w języku angielskim na poziomie średnio zaawansowanym ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa i czasów przeszłych. Materiały umożliwią nauczycielowi tworzenie z uczniami opowiadań przy pomocy techniki elicytacji oraz trzech gier¹: „One word at a time”, „One sentence at a time” i „Story Cubes”².

W glottodydaktyce stale poszukuje się innowacyjnych rozwiązań, które mają wspierać nauczanie i uczenie się języków obcych. Można do nich zaliczyć gry, które przyczyniają się do zwiększania kompetencji językowych uczniów i rozwijania w nich pozytywnych emocji³. Mimo wielu korzyści płynących z ich zastosowania, warto pamiętać, że „nie wszystkie gry stają się automatycznie perfekcyjnymi materiałami dydaktycznymi” (van der Meij, Albers i Leemkuil 2011: 656). Każdą grupę tworzą jej członkowie ze swoimi indywidualnymi cechami osobowościowymi oraz odpowiadająca temu dynamika pracy, dlatego na nauczyciela spoczywa obowiązek oceny tych czynników i wyboru takiej gry, która najlepiej będzie spełniała funkcję dydaktyczną (Siek-Piskozub 1995: 60). Decydując się na jej wykorzystanie w klasie, należy mieć na uwadze kilka kluczowych kwestii (Wright i in. 2006: 8–9). Po pierwsze, zasady gry powinny być zwarte i klarowne. Przesadne wzbogacanie języka instrukcji bądź tworzenie skomplikowanych reguł już na wstępie zniechęca przyszłych graczy (Dakowska 2005: 240). Po drugie, w czasie trwania gry nauczyciel nie powinien poprawiać błędów popełnianych przez uczniów (Kondrat 2012: 96). Do tego celu przeznaczony jest czas pozostały po zakończeniu rozgrywki (Johnson 2007: 67). Po trzecie, planując zajęcia, nauczyciel jest zobowiązany określić przybliżony czas trwania gry. Nie powinna ona zajmować całej lekcji, może jednak stanowić główny jej element, wzbogacony o nawiązujące do niej zadania przygotowane przez nauczyciela. Może być także przerwaniem podczas tradycyjnej pracy z podręcznikiem.

Popierając koncepcję stosowania gier edukacyjnych w klasie, proponuję zestaw scenariuszy i kart pracy do czterech lekcji języka angielskiego na poziomie średnio

1 Zasady gry w „One word/sentence at a time” zostały opisane przez Cockett i Fox (1999: 50). Tradycyjne „Story Cubes” przeznaczone do gry w języku ojczystym zmodyfikowałam na potrzeby badania przeprowadzonego przeze mnie w 12-osobowej grupie uczniów II klasy liceum w Lublinie. W badaniu, składającym się z czterech lekcji, położono nacisk na ćwiczenie przez uczniów sprawności mówienia w kontekście tworzenia narracji ustnych.

2 Szczegółowy opis tradycyjnych „Story Cubes” oraz zmodyfikowanych „Kostek opowieści” wraz z zasadami ich wykorzystania na lekcji języka obcego można znaleźć w artykule *Czy możliwe jest jednoczesne ćwiczenie słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia? O potencjale dydaktycznym zmodyfikowanych „Kostek opowieści”*, który ukazał się w numerze 4/2018 JOwS.

3 O pozytywnej roli gier piszą m.in. Boarcas (2014: 376); Gaśior (2017: 109) i Siek-Piskozub (1994: 23).

zaawansowanym, które przygotowałam dla uczniów II klasy liceum. Lekcje powinno się przeprowadzać w określonym porządku, ponieważ przed przystąpieniem do tworzenia opowiadań uczniowie udzielają krótkich wypowiedzi. Za główny cel dwóch pierwszych spotkań uważam przyzwyczajanie uczniów do sytuacji, w których mówią w języku obcym.

W czasie Lekcji 1. uczymy, czym jest opowiadanie ustne i jaka jest jego struktura, oraz wprowadzamy spójniki, których znajomość podczas tworzenia takich narracji jest niezbędna. Lekcja 2. angażuje uczniów w sekwencję ćwiczeń opartych w przeważającej mierze na materiałach wizualnych. Na zakończenie dwóch pierwszych lekcji mają oni szansę wykorzystać zdobyte informacje, grając w „One word at a time” (Lekcja 1) oraz „One sentence at a time” (Lekcja 2), podczas których wspólnie układają historyjkę, dodając do niej odpowiednio po jednym słowie lub zdaniem.

Lekcje 3. i 4. wprowadzają bardziej wymagającą pod względem językowym grę łączącą elementy, z którymi uczniowie pracowali podczas 1. i 2. Lekcji – umiejętność tworzenia opowiadań na podstawie ilustracji (lub związanych z nimi skojarzeń) oraz używanie odpowiednich spójników i czasów przeszłych. Podczas Lekcji 3. uczniowie, mając do dyspozycji zestaw pięciu obrazków, układają w grupach historyjkę czy też analizują obrazki znajdujące się na kostkach gier „Story Cubes”. Ostatnia lekcja (Lekcja 4.) również poświęcona jest narracji ustnej. Na rozgrzewkę uczniowie dyskutują na temat treści fragmentów fotografii. Podczas dwóch ostatnich spotkań mogą oni zagrać w zmodyfikowane przeze mnie gry „Story Cubes” trzy razy, tworząc historie na podstawie dziewięciu wyrzuconych losowo obrazków i wypełniając tabele punktowe.

Lekcja 1.

Temat lekcji: *What is a story? – introduction to the idea of storytelling*

Typ szkoły: szkoła ponadgimnazjalna⁴

Poziom nauczania: poziom IV.1, B2 i B2+

Cele lekcji:

CELE KOMUNIKACYJNE

Uczeń:

- przedstawia się w języku angielskim i opowiada o swoich zainteresowaniach oraz planach na przyszłość;

- opisuje różne elementy opowiadania;
- gra w grę „One word at a time”, dodając po jednym wyrazie do opowiadania.

CELE JĘZYKOWE

Gramatyczne

Uczeń:

- stosuje odpowiednie czasy służące do opisu czynności przeszłych w języku angielskim;
- używa wyrażen, które organizują opowiadanie.

leksykalne

Uczeń posługuje się nazwami, które służą do opisu części składowych opowiadania.

Metody i techniki pracy: karta pracy, praca w grupach i całą klasą, praca z nagraniem wideo *The Story of Goldilocks and the Three Bears* [3], wypowiedź ustna, uzupełnianie grafów i tabeli, gra językowa „One word at a time”.

PRZEBIEG LEKCJI

Przygotowanie do zajęć (5 min)

- powitanie uczniów, sprawdzenie listy obecności i wręczenie kart pracy⁵,
- rozgrzewka językowa (**Zad. 1**) – *Introduce yourself!*

Zad. 2. Wprowadzenie do komponowania opowiadań – praca w grupach (5 min)

Uczniowie tworzą z rozsypanki wyrazowej definicję *story* i *storytelling*, odczytują je i jeżeli są one poprawne, to zapisują je na otrzymanych wcześniej kartach pracy.

Zad. 3. Część 1. Struktura opowiadań – praca w grupach i dyskusja (5 min)

Uczniowie odczytują z karty pracy nazwy elementów i charakterystyczne cechy opowiadań, zapisują jego – wymyślone przez siebie – składniki, następnie dzielą się swoimi pomysłami z resztą klasy.

Zad. 3. Część 2. Struktura opowiadań – uzupełnianie grafu (3 min)

Na podstawie Części 1. zadania, uczniowie uzupełniają pusty graf elementami opowiadania.

Zad. 4. Analiza opowiadania *The Story of Goldilocks and the Three Bears* (5 min)

Uczniowie oglądają nagranie, zwracając uwagę na miejsce akcji, postacie, spójniki i czasy gramatyczne.

Zad. 5. Uzupełnianie tabeli – praca w grupach (5 min)

Uczniowie ponownie oglądają nagranie i zapisują w tabeli odpowiednie informacje.

⁴ Informacje dotyczące typu szkoły i poziomu nauczania dotyczą wszystkich scenariuszy.

⁵ Są to stałe elementy wszystkich lekcji.

Zad. 6. Spójniki i ich funkcje (5 min)

Uczniowie łączą wymienione spójniki z ich funkcjami.

Zad. 7. Gra „One word at a time” – praca całą klasą: (10 min.)

Uczniowie zapoznają się z instrukcją przedstawioną w karcie pracy oraz podanym przykładem i rozpoczynają grę, dodając po kolei po jednym wyrazie w języku angielskim, tak aby powstało spójne opowiadanie.

Podziękowanie uczniom za współpracę oraz zakończenie lekcji⁶.

Lekcja 2.

Temat lekcji: *Pictures as the basis for storytelling*

Cele lekcji:**CELE KOMUNIKACYJNE**

Uczeń:

- układa opowiadanie przy pomocy wymienionego w karcie pracy słownictwa, spójników i dostosowanych do kontekstu czasów przeszłych;
- uzupełnia odpowiednie fragmenty grafu najważniejszymi elementami utworzonego przez siebie opowiadania;
- opowiada wymyśloną przez siebie historyjkę na podstawie informacji zapisanych wcześniej na grafie;
- gra w grę „One sentence at a time”, dodając po jednym zdaniu opowiadania.

CELE JĘZYKOWE

Gramatyczne

Uczeń:

- stosuje czasy służące do opisu czynności przeszłych w języku angielskim;
- używa odpowiednich wyrażen, które organizują jego opowiadanie.

Leksykalne

Uczeń:

- zna nazwy bodźców zachęcających ludzi do mówienia (słowo, obraz, dźwięk) i ich przykłady;
- nazywa, to co przedstawiają zawarte w kartach pracy obrazki;
- zapisuje skojarzenia związane z umieszczonymi w kartach pracy ilustracjami.

Metody i techniki pracy: karta pracy, praca indywidualna, w grupach i całą klasą, uzupełnianie grafu, wypowiedź ustna, gra językowa „One sentence at a time”.

PRZEBIEG LEKCJI:**Zad. 1. Co skłania nas do mówienia? – praca indywidualna (5 min)**

Uczniowie przyporządkowują przykłady bodźców skłaniających ludzi do mówienia odpowiednim kategoriom (słowo, obraz i dźwięk).

Zad. 2. Jakie są Twoje skojarzenia? – praca indywidualna (10 min)

Uczniowie zapoznają się z zestawem obrazków przedstawionych w karcie pracy i zapisują związane z nimi skojarzenia, następnie ochotnicy dzielą się swoimi pomysłami z resztą klasy.

Zad. 3. Z czym kojarzysz te wyrażenia? – praca w grupach (10 min)

Uczniowie zapoznają się ze słownictwem przedstawionym w karcie pracy i zapisują swoje skojarzenia z tymi wyrażeniami, następnie dzielą się nimi z resztą klasy.

Zad. 4. Moja historia! – praca w grupach i uzupełnianie grafu (10 min)

Uczniowie w grupach trzyosobowych układają opowiadanie, wykorzystując do tego wprowadzone wcześniej spójniki podane w tabeli; następnie uzupełniają tabelę wydarzeniami z opowiadania, tak aby każdy element historyjki miał przyporządkowane jedno lub więcej niż jedno wydarzenie.

Zad. 5. Gra „One sentence at a time” – praca całą klasą (10 min)

Uczniowie zapoznają się z instrukcją przedstawioną w karcie pracy oraz z podanym przykładem, a następnie rozpoczynają grę, dodając po jednym zdaniem, tak aby powstało spójne opowiadanie.

Lekcja 3.

Temat lekcji: *„Story Cubes” game, or telling a story on the basis of pictures*

Cele lekcji:**CELE KOMUNIKACYJNE**

Uczeń:

- układa opowiadanie na podstawie pięciu obrazków;

⁶ Są to stałe elementy wszystkich lekcji.

- gra w „Story Cubes”, czyli układanie opowiadania przy pomocy ilustracji z kostek.

CELE JĘZYKOWE

Gramatyczne

Uczeń:

- stosuje czasy służące do opisu czynności przeszłych w języku angielskim;
- używa odpowiednich wyrażen strukturyzujących jego opowiadania.

Leksykalne

Uczeń:

- analizuje przedstawione obrazki do gry „Story Cubes”, zapisując w tabeli nazwy tego, co przedstawiają, lub swoje z nimi skojarzenia;
- potrafi nazwać to, co przedstawiają ilustracje z gier „Story Cubes”.

Metody i techniki pracy: karta pracy, praca w grupach, uzupełnianie tabeli nazwami, tego co przedstawiają obrazki z kostek do gry, uzupełnianie tabeli punktowych, gry „Story Cubes” Original, Actions i Voyages.

PRZEBIEG LEKCJI:

Zad. 1. Pięć obrazków, jedno opowiadanie – praca w grupach (10 min)

Uczniowie układają krótkie opowiadanie zawierające nazwy tego, co przedstawia zestaw pięciu obrazków znajdujący się w karcie pracy, następnie ochotnicy z każdej z grup prezentują swoje historie.

Zad. 2. Analiza kostek do gry „Story Cubes” – praca w grupach (15 min)

Uczniowie zostają podzieleni na trzy grupy, a każda z nich otrzymuje jeden zestaw gry. Każda drużyna zapisuje w tabeli nazwy tego, co przedstawiają 54 obrazki, następnie drużyny zamieniają się zestawami tak, aby wszyscy mogli poznać każdą grę. Takich samych tabel można użyć w przypadku innych zestawów „Story Cubes”. Wystarczy wpisać odpowiedni tytuł gry.

Zad. 3. Jak grać w grę „Story Cubes”? (5 min)

Nauczyciel prezentuje uczniom zasady gry w „Story Cubes”, przedstawiając własne opowiadanie, składające się z dziewięciu zdań ułożonych na podstawie dziewięciu obrazków. Następnie uczniowie łączą fragmenty zdań, tak aby otrzymać wskazówki do gry „Story Cubes”.

Zad. 4. Gra „Story Cubes” – praca w grupach (15 min)

- każdy z uczniów losuje numer przypisujący go do jednej z trzech grup;
- grupy zapisują imiona członków w odpowiedniej kolumnie tabeli punktowej znajdującej się w karcie

pracy, a następnie każda drużyna wybiera swojego lidera, którego zadaniem jest wylosowanie zestawu gry;

- nauczyciel wręcza uczniom table z punktami, według których ich opowiadania będą oceniane pod względem słownictwa, gramatyki, kreatywności i czasu wykonania (Aneks 1);
- każda z grup losuje numery 1, 2 lub 3, które decydują o ich kolejności w grze;
- lider grupy pierwszej rzuca kostkami i nazywa to, co znajduje się na obrazku każdej z dziewięciu kostek. Grupy 2 i 3 zapisują słownictwo odczytane przez reprezentanta grupy 1;
- nauczyciel przygotowuje stoper i na jego znak („Start”) uczniowie z grupy 1 rozpoczynają opowiadanie, podczas gdy pozostałe drużyny ponownie wpisują do tabeli wykorzystane w opowiadaniu słowa opisujące obrazki. Ich zadaniem jest też zwrócenie uwagi na ewentualne błędy gramatyczne pojawiające się w opowiadaniu;
- kiedy osoba kończąca historię mówi „Stop!”, nauczyciel wyłącza stoper i podaje uczniom, ile czasu grupa 1 potrzebowała na ułożenie opowiadania;
- drużyny przyznają punkty za poprawność leksykalną i gramatyczną, za kreatywność oraz czas wykonania zgodnie z ustaloną punktacją;
- w podobny sposób grupy 2 i 3 próbują swoich sił w układaniu opowiadań, a pozostali uważnie słuchają ich historyjek i uzupełniają table punktowe.

Lekcja 4.

Temat lekcji: „Story Cubes” games

Cele lekcji:

CELE KOMUNIKACYJNE

Uczeń:

- dyskutuje na temat wydarzenia, miejsca akcji i zaangażowanych postaci przedstawionych na fragmentach fotografii;
- opisuje partnerowi jeden ze swoich poranków;
- potrafi własnymi słowami opowiedzieć historię autorstwa swojego partnera;
- gra w grę „Story Cubes”, układając opowiadanie przy pomocy ilustracji z kostek.

CELE JĘZYKOWE

Gramatyczne

Uczeń:

- używa wyrażen niezbędnych podczas dyskusji

I guess/think/suppose..., might, may;

- dostosowuje do kontekstu odpowiednie czasy przeszłe;
 - wykorzystuje utrwalone na poprzednich lekcjach spójniki.
- Leksykalne
- Uczeń potrafi nazwać to, co przedstawiają ilustracje z gier „Story Cubes”.

Metody i techniki pracy: karta pracy, praca w parach i grupach, dyskusja, zadanie „Picture Puzzle” [2] oparte na spekulacjach, gra „Story Cubes” Original, Actions i Voyages, uzupełnianie tabeli punktowych.

PRZEBIEG LEKCJI:

Zad. 1. Spekulacje „Picture Puzzle” – praca w parach (10 min)

- nauczyciel wyświetla na rzutniku kilka fragmentów fotografii (Aneks 2), a uczniowie – zachęceni przez nauczyciela – spekulują na temat wydarzenia przedstawionego na obrazku, miejsca akcji i zaangażowanych postaci;
- nauczyciel odsłania kolejne fragmenty fotografii, a uczniowie w parach komentują nowe elementy do momentu, kiedy widzą przed sobą kompletną fotografię.

Zad. 2. Jeden z moich poranków! – praca w parach (10 min)

- uczniowie, pracując w parach, opisują jeden ze swoich poranków, zawierając w swoim opowiadaniu informacje dotyczące nastroju, pogody, relacji z rodziną czy jedzenia;
- następnie nauczyciel wybiera jedną osobę z każdej pary, której zadaniem jest opowiedzieć własnymi słowami historię partnera.

Zad. 3. Podwójna rozgrywka „Story Cubes” – praca w grupach (25 min)

- podczas gry obowiązują te same zasady co w zadaniu 4 z lekcji 3.

BIBLIOGRAFIA:

- Cockett, S., Fox, G. (1999), *Keep talking!: Learning English through drama, storytelling and literature*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Dakowska, M. (2005), *Teaching English as a foreign language*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gąsior, K. (2017), *Gamification w klasie, czyli gry jako instrument nauczania i uczenia się*, [w:] *Gry wideo jako forma komunikacji społecznej*, K. Kubas i P. Ciszek (red.), Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego [online] <idi.ujk.edu.pl/wp-content/uploads/2017/07/Monografia_GWJFKS.pdf>, [dostęp: 1.08.2018].
- Jackiewicz, A. (2016), *Gry planszowe i karciane jako narzędzie do rozwijania umiejętności mówienia na zajęciach z języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 107–109.
- Johnson, C. (2007), *Six games for the German language classroom: maximizing student communication through simultaneous play*, „Die Unterrichtspraxis/Teaching German”, nr 40 (1), s. 67–77.
- Kondrat, D. (2012), *Gry i zabawy towarzyskie na lekcjach języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 95–103.
- van der Meij, H., Eefje, A., Leemkuil, H. (2011), *Learning from games: does collaboration help?*, „British Journal of Educational Technology”, nr 42 (4), s. 665–664.
- Siek-Piskozub, T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie dydaktycznym*, Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M. (2006), *Games for language learning*, Cambridge: CUP.

NETOGRAFIA:

- [1] Story Cubes <www.storycubes.pl/jakgrac.php>.
- [2] Teaching Games <teachinggamesefl.com/2016/03/01/picture-puzzle>.
- [3] *The Story of Goldilocks and the Three Bears* – film na kanale YouTube <www.youtube.com/watch?v=KndSVsY5HWM>.

KLAUDIA GAŚSIOR Absolwentka i doktorantka Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, nauczycielka języka angielskiego w LO im. Kazimierza Wielkiego w Lublinie, lektorka języka angielskiego.

LESSON 1.

What is a story? – introduction to the idea of storytelling

TASK 1. Say a few words about yourself. Briefly describe your hobbies/ interests and plans for the future.

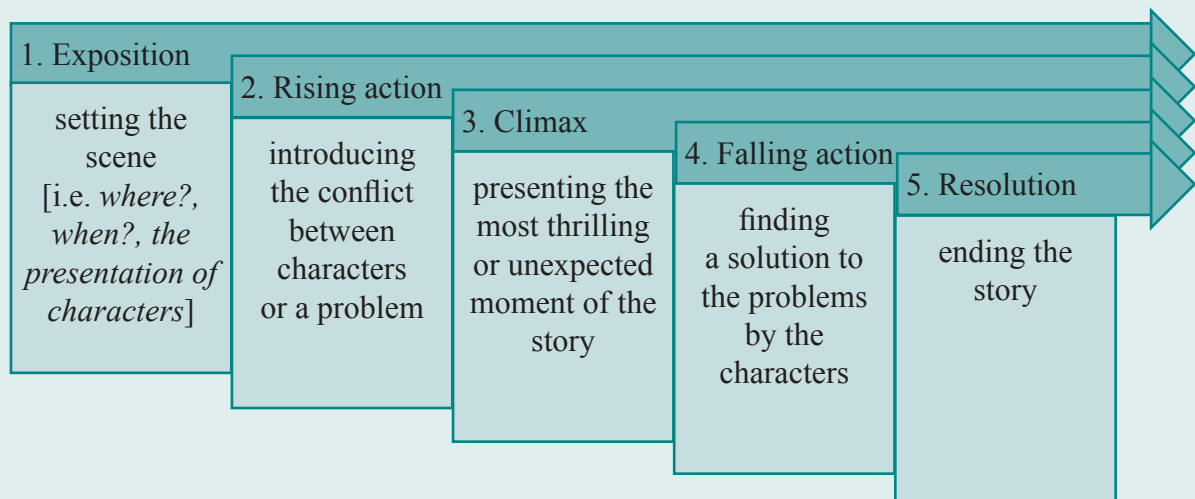
TASK 2. Work in groups. Provide the definitions of story and storytelling by using all the phrases from the boxes below in the correct order.

sharing stories.	a social or cultural activity of	events which are
an arrangement of	presented in a sequence	of written or spoken words.

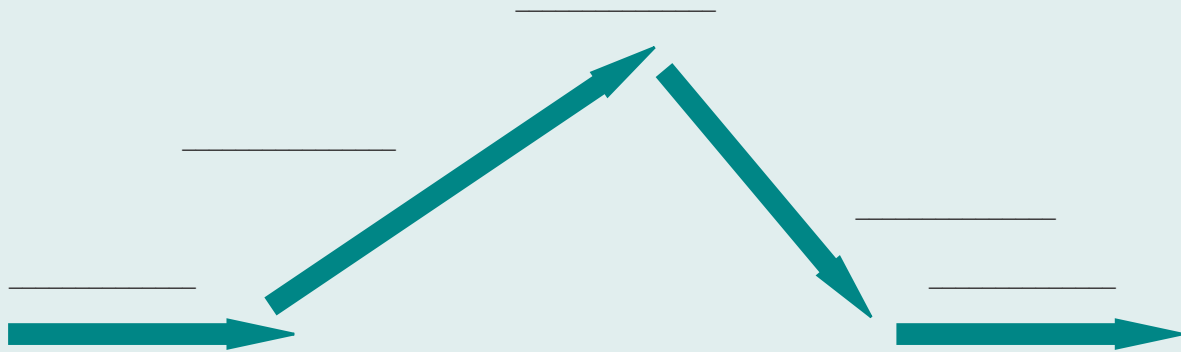
1. Storytelling is _____

2. Story is _____

TASK 3. Look at how a story is built. In groups discuss what can happen in each stage. Fill in the graph below.



Stages of a story



TASK 4. Listen to „The Story of Goldilocks and the Three Bears”. Pay attention to the following elements:

- Setting
- Characters
- Linking words
- Tenses

TASK 5. Work in groups. Listen to the story once again. Look at the grid below and say what happens in each stage of the story. Write down your ideas in bullet points.

Exposition	Rising action	Climax	Falling action	Resolution
↓	↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">

TASK 6. Match the expressions with the functions that they perform in the story.

TYPES OF EXPRESSIONS

Finally, In the end, Eventually, Lastly

While / As + full clause,
During + noun

Suddenly, Unexpectedly

Then, After that, Next, As soon as /
When + full clause, ... but then,

Firstly, First of all, Initially

FUNCTIONS IN THE STORY

to begin the story

to continue the story

to speak about events occurring
at the same time

to add new elements

to end the story

TASK 7. Work together as a class and play „One word at a time” game. Tell one word of your story. The person sitting on your right continues the story adding the next word. You play the game until three rounds have been completed.

*If you end a sentence, say „full stop” so that your classmates know how to continue the story.

Example:

Student 1: *I...*

Student 2: *... went...*

Student 3: *... to...*

Student 4: *... the...*

Student 5: *... shop full stop...*








Student 6: *... I...*

Student 7: *... bought...*

LESSON 2.

Pictures as the basis for storytelling

TASK 1. It is a word, picture or sound that may make one speak. Match the examples of stimuli with the category (or categories) they belong to.

 questions	Picture
 videos	
 posters and postcards	Word
 the sound of footsteps	
 interviews	Sound
 maps	
 street noise	

TASK 2. What are your associations with the icons below? Write your ideas in the spaces provided.



*snow, winter,
cold, white,
snowman,
Christmas*



TASK 3. Work in groups of three. Look at the table below and provide some ideas [e.g.: *the names of objects/ activities/places*] that match each of these concepts:



EVERYDAY LIFE

- home, family, brush one's teeth etc.
-
-



TRAVELLING

- airport, go abroad, ID etc.
-
-



ACTIONS

- sleeping, riding a bike, washing up, etc.
-
-

TASK 4. Work in groups of three. Tell a story using the ideas above. Use the grid below as a help.

SETUP	
Initially, In the beginning, Firstly	_____
↓	
EVENTS & PUNCHLINE	
Suddenly, Unexpectedly, Then, Afterwards, To my surprise	_____
↓	
REACTION & RESULT	
Finally, Eventually, In the end, Lastly	_____

TASK 5. Work together as a class and play „One sentence at a time” game. Tell one sentence of your story. The person sitting next to you continues the story adding one sentence.

Example:

Student 1: It was Saturday afternoon.

Student 2: I was lying on the couch and watching TV.

Student 3: Suddenly, my phone rang.

Student 4: It was my friend who wanted to talk to me in person.

LESSON 3.

„Story Cubes” game, or telling a story on the basis of pictures

TASK 1. Work in groups. Create a story using five pictures below. Then share your stories with the rest of the class. Compare your stories.

*The order of pictures is random and it is you who decides when and how to use these pictures in your story.



TASK 2. Work in groups. Fill in the tables with the names of pictures that you can see on each dice from „Story Cubes”.

STORY CUBES Original					
1	10	19	28	37	46
2	11	20	29	38	47
3	12	21	30	39	48
4	13	22	31	40	49
5	14	23	32	41	50
6	15	24	33	42	51
7	16	25	34	43	52
8	17	26	35	44	53
9	18	27	36	45	54

TASK 3. Match the beginnings of the sentences with their endings to get five hints which will help you play „Story Cubes”.

1. Set your story in the past

2. Start your story with “Once upon a time”

3. Make your story flow smoothly by adding

4. Remember about some

5. Do not interpret the icons literally, but be more

a. linking words such as then, afterwards, all of a sudden etc.

b. imaginative e.g.: the Sun may stand for the Sun itself, but also summer, hot weather, sunbathing etc.

c. using past tenses such as Past Simple, Past Continuous, P.P. Simple or P.P. Continuous.

d. or “Over the hill, over dale”.

e. memorable characters that participate in your story.

TASK 4. Play „Story Cubes” games. Divide yourselves into three groups. Throw nine dice and tell the story on the basis of nine random pictures. Say one sentence on the basis of one picture. If it is necessary, you may come up with more than one sentence. Fill in the tables with the necessary information.

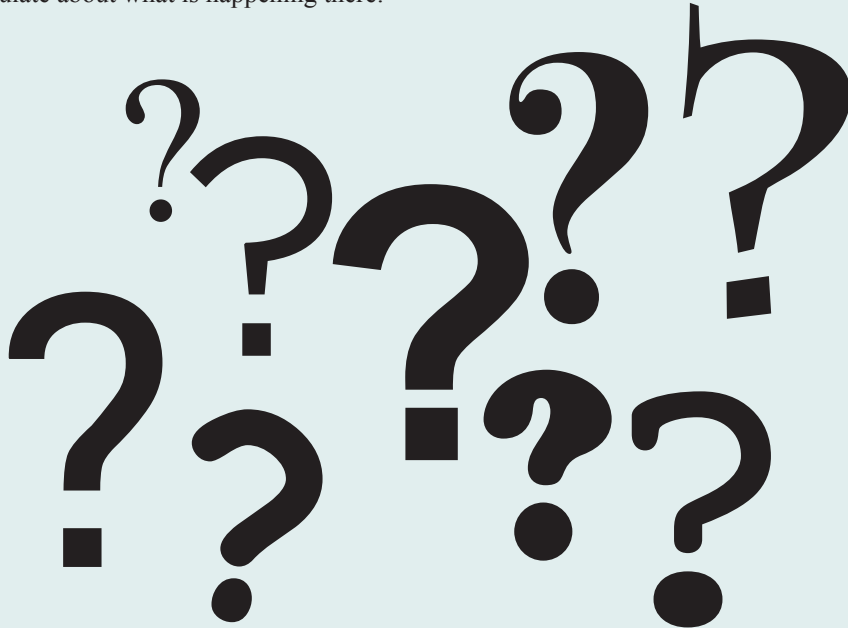
*Your story is assessed by the rival groups in terms of vocabulary [inclusion of nine pictures], grammar [using appropriate tenses to set your story in the past], creativity and time [the faster you are, the more points you get].

STORY CUBES Original					
Pictures	1.	4.	7.		
	2.	5.	8.		
	3.	6.	9.		
Participants	Pictures used in the story	Grammatical correctness	Creativity	Time	
POINTS					TOTAL: _____

LESSON 4.

„Story Cubes” games

TASK 1. Work in pairs and play „Picture Puzzle”. Look at the fragments of the photo. Describe it and speculate about what is happening there.



Look at the full photo now. Were your predictions right?

TASK 2. Work in pairs. Tell your partner about one of your mornings. Then switch the roles. You may talk about:

- *Your physical or mental state/ Your mood*
- *Weather*
- *Relations with your family*
- *Food*

TASK 3. Work in groups and play „Story Cubes” twice. Throw nine dice and tell a story.

Aneks 1.

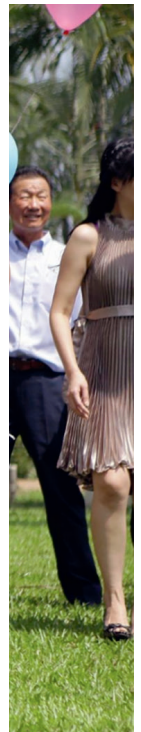
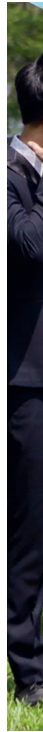
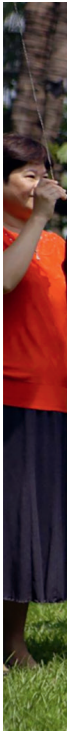
LEXICAL CORRECTNESS	
NUMBER OF PICTURES	NUMBER OF POINTS
9	9 points
8	8 points
7	7 points
6	6 points
5	5 points
4	4 points
3	3 points
2	2 points
1	1 point
none	no points

GRAMMATICAL CORRECTNESS	
NUMBER OF MISTAKES	NUMBER OF POINTS
0-1	9-8 points
2-3	7-6 points
4-5	5-4 points
6-7	3-2 points
6 or more	1 point

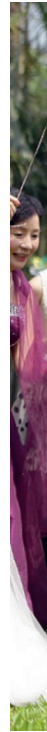
CREATIVITY	
ASSESSMENT	NUMBER OF POINTS
<i>Awesome! I've never heard such a great story!</i>	6 points
<i>Very good guys! I like your story!</i>	5 points
<i>OK! Good job!</i>	4 points
<i>Not good! Not bad! Just average!</i>	3 points
<i>It could be better!</i>	2 points
<i>I am sleepy! What time is it?</i>	1 point

TIME	
TIME FRAMES	NUMBER OF POINTS
< 60 sec	9 points
1 min-1 min 15 sec	8 points
1 min 16 sec-1 min 30 sec	7 points
1 min 31 sec-1 min 59 sec	6 points
2 min-2 min 15 sec	5 points
2 min 16 sec-2 min 30 sec	4 points
2 min 31 sec-2 min 59 sec	3 points
3 min-3 min 15 sec	2 points
3 min >	1 point

Aneks 2.



Aneks 2



Źródło: mikeastbury.files.wordpress.com/2016/03/pet-speaking-puzzle-mikeastbury-wordpress.pdf

Jak skutecznie wprowadzić czas teraźniejszy trybu łączącego na zajęciach z języka hiszpańskiego

MICHAŁ PAWŁOWICZ

Różnice gramatyczne pomiędzy językami stanowią jedną z głównych trudności w akwizycji języka obcego. Szczególnym przypadkiem jest tu tryb łączący w językach romańskich, który nie występuje w języku polskim. Istnieją także różnice w użyciu tego trybu pomiędzy poszczególnymi językami romańskimi, stąd dodatkowa trudność dla uczniów. W używanych obecnie podręcznikach do nauki języka hiszpańskiego znajdują się wyjaśnienia tego zagadnienia oraz różne ćwiczenia, jednak żadna z podręcznikowych propozycji nie jest kompleksowa ani nie wprowadza czasu teraźniejszego trybu łączącego w sposób jasny. W artykule tym zaproponowano efektywny sposób wyjaśnienia czasu *presente de subjuntivo* wraz z odpowiednimi ćwiczeniami.

Niniejsze rozważania podsumowują poszukiwania efektywnego sposobu wprowadzenia czasu teraźniejszego trybu łączącego podczas zajęć z języka hiszpańskiego w liceum. Wnioski tu zawarte opierają się na danych pozyskanych z analiz przeprowadzonych zajęć lekcyjnych w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Kazimierza Jagiellończyka w Elblągu, wyników testów oraz konsultacji z nauczycielami języka hiszpańskiego.

Kiedy wprowadzić czas *presente de subjuntivo* i z czym go kojarzyć?

Zgodnie z programem nauczania języka hiszpańskiego dla liceum czas *presente de subjuntivo* powinien zostać wprowadzony po czasie teraźniejszym trybu oznajmującego, którego formy czasownikowe stanowią podstawę dla tworzenia tego czasu. Tryb łączący jest trybem subiektywności, prawdopodobności, hipotezy i życzeń, a jego użycie stawiane jest w opozycji do trybu oznajmującego, będącego trybem obiektywności i wyrażania tego, co realne.

Większość podręczników, np. *Aula Internacional*, *Nuevo Prisma* czy *Descubre curso de español*, proponuje wprowadzenie *subjuntivo* po trybie rozkazującym. Dzieje się tak ze względu na spójność form czasownikowych przeczącej formy trybu rozkazującego oraz czasu teraźniejszego trybu łączącego. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę to, że tryb łączący znajduje się w opozycji do trybu oznajmującego, nie należy budować zbyt silnych skojarzeń z zanegowanym trybem rozkazującym. Kolejnym argumentem jest to, że istnieją także inne czasy w trybie łączącym w języku hiszpańskim, stąd jeszcze większa spójność gramatyczna pomiędzy trybem oznajmującym i łączącym niż między trybem

rozkazującym i łączącym. W trybie oznajmującym istnieją czasy teraźniejsze, przeszłe oraz przyszłe i tak samo jest z trybem łączącym. Budowanie skojarzeń pomiędzy *presente de subjuntivo* a *presente de indicativo* powinno być uzasadnione przykładami w języku polskim i hiszpańskim oraz uzupełnione serią ćwiczeń tworzenia form gramatycznych i ich zastosowania, co opisuję poniżej.

Propozycja efektywnego wprowadzenia *presente de subjuntivo*

1. FAZA WYJAŚNIAJĄCA

Odbywa się poprzez przedstawienie celów zajęć oraz zbudowanie odpowiednich skojarzeń, co częściowo zostało opisane powyżej. Przykładami ekwiwalentnego zastosowania czasu teraźniejszego trybu łączącego w języku polskim są podkreślone części następujących zdań złożonych: *Chcę, żebyś przyszedł* czy też *Nie przypuszczam, aby on wygrał na loterii*. Nauczyciel powinien wytłumaczyć, że w języku polskim są to odpowiednie formy czasownikowe (wyglądające jak formy czasu przeszłego w 3. os.) najczęściej wprowadzane przez spójniki *aby, żeby, abyś, żebyś* i używane w zdaniach wyrażających życzenie lub subiektywną opinię mówiącego (stąd np. początkowe *Chcę...*). W większości przypadków podanie ekwiwalentnych zdań w języku ojczystym ucznia jest wystarczające do prawidłowego zrozumienia, czym jest i kiedy się stosuje tryb łączący. Mankamentem używanych obecnie podręczników do nauki języka hiszpańskiego jest brak przykładów w języku ojczystym uczniów, ponieważ autorzy tych podręczników starają się pisać je jedynie w języku obcym, zgodnie z założeniem, że przyczynia się to do rozwoju umiejętności myślenia w języku obcym i przez to do łatwiejszej komunikacji. Należy dodać, że podanie przykładów ekwiwalentnych wyrażań w języku ojczystym uczniów ma na celu prawidłowe zrozumienie zagadnienia gramatycznego, jakim jest *presente de subjuntivo* – tryb nieistniejący jako kategoria gramatyczna w języku polskim. Uczniowie i nauczyciele są zgodni co do tego, że podawanie podobnych przykładów jest skuteczne i nie wpływa negatywnie na kształtowanie myślenia w języku obcym.

Powtórzenie sposobu tworzenia form czasownikowych w *presente de indicativo*

Ta faza jest niezbędna, by wzmocnić skojarzenie z trybem oznajmującym. Umożliwia także objaśnienie uczniom morfologii form czasownikowych *presente de subjuntivo*. Najbardziej zrozumiałym sposobem okazuje się pisemna odmiana czasowników regularnych z trzech grup, których końcówki koniugacyjne warto napisać kolorowym mazakiem na tablicy. Jest to technika pracy, którą większość

pytanych nauczycieli uznała za najbardziej efektywną ze względu na jasność przypominanych wiadomości.

2. FAZA WYJAŚNIAJĄCA SPOSÓB TWORZENIA FORM CZASOWNIKOWYCH W *PRESENTE DE SUBJUNTIVO* – PISEMNIEM

W tej fazie wykorzystujemy napisane wcześniej formy, skreślając końcówki koniugacyjne z czasu *presente de indicativo* i pisząc obok odpowiednie końcówki z *presente de subjuntivo*. Jest to sposób często wykorzystywany przez nauczycieli i uznawany za efektywny. Stąd decyzja o stosowaniu go do wyjaśniania morfologii czasu *presente de subjuntivo*: na podstawie skojarzeń z formami czasowników z *presente de indicativo*.

3. ODMIANA CZASOWNIKÓW W CZASIE *PRESENTE DE SUBJUNTIVO* – USTNIE

Ten etap jest jednym z ważniejszych ze względu na adaptację poznanych reguł i utworzenie mentalnego schematu odmiany. Jest to niezbędny element przygotowujący do samodzielnego tworzenia form innych czasowników regularnych i ich zastosowania.

4. ODMIANA CZASOWNIKÓW W CZASIE *PRESENTE DE SUBJUNTIVO* – PISEMNIEM

Proponuję tu ćwiczenie w parach *Escribimos cartas*. Jest to forma odmiany czasowników pisemnie na kartkach, które następnie uczniowie przekazują sobie, by sprawdzić poprawność odmiany. Takie ćwiczenie ma na celu nie tylko tworzenie pisemnej odmiany w czasie *presente de subjuntivo*, lecz także odczytanie form czasownika, który został wybrany i napisany przez innego ucznia. W trakcie tego ćwiczenia uczniowie używają form tylko jednego czasu: *presente de subjuntivo*, co przyczynia się do przyswojenia tej kategorii gramatycznej.

5. FAZA WYJAŚNIAJĄCA UŻYCIE *PRESENTE DE SUBJUNTIVO*

W tej fazie proponuję zastosowanie podanego opisowego wyjaśnienia, które przedstawia wszystkie użycia czasu *presente de subjuntivo*. Objaśnienia w języku hiszpańskim mają na celu zwiększenie koncentracji uczniów i sprzyjają kształceniu myślenia w języku obcym.

Usos de modo subjuntivo

- 1) **Deseos:** espero que, quiero que, deseo que, ojalá...
Ejemplos: *Espero que llegues. Deseo que coman todo. Pero: Espero llegar a Madrid. Deseamos trabajar menos.*
- 2) **Opinión subjetiva/consejo:** Es importante que, es

bueno que, es necesario que, es malo que, es extraño que... *Es importante que la gente coma frutas.*

- 3) **Opinión negativa:** no creo que, no pienso que
No pienso que ella gane dinero.
- 4) **Futuro incierto:** *Lo haré cuando llegue a casa.*
- 5) **Oración de relativo – hipótesis:** *Quiero un coche que sea grande y negro.*
- 6) **Emociones/sentimientos:** que bien que, que pena que *Que pena que mi abuela no tenga dinero.*
- 7) **Dudas:** tal vez, quizás, es probable que, puede que *Puede que limpie toda la casa.*
- 8) **Oraciones de finalidad:** *Para que te laves, te compro un jabón.*
- 9) **Concesiva:** *aunque + subjuntivo* (nawet jeśli). *Aunque mi hermano trabaje mucho no tendrá dinero. Atención: aunque + indicativo* (chociaż). *Aunque mi hermano trabaja mucho no tendrá dinero.*
- 10) **Peticiones:** *¿Te importa que abra la puerta? Le pido que compre unas flores para mi madre.*
- 11) **Estilo indirecto con imperativo.** ¡Plancha la ropa! (imperativo directo). *Digo que planches la ropa.*

[Przykładowe zdania utworzono na podstawie serii podręczników *Gramática de uso del español*]

7. TWORZENIE KRÓTKICH WYPOWIEDZI PISEMNYCH Z ZASTOSOWANIEM RÓŻNYCH UŻYĆ *SUBJUNTIVO*

Na podstawie przedstawionego wyjaśnienia uczniowie piszą w zeszytach po jednym przykładzie na każde użycie *presente de subjuntivo*. W ten sposób powstaje 11 przykładów użycia *presente de subjuntivo*. To ćwiczenie jest swoistym uzupełnieniem materiału z obecnie stosowanych podręczników języka hiszpańskiego, które dzielą omówienia różnego użycia *subjuntivo* na mniejsze partie, często pojawiające się w odrębnych jednostkach lekcyjnych. Proponowany przez autorów podział dezorientuje uczniów, którzy oczekują kompleksowego i wyczerpującego podejścia do tematu.

Według uczniów i nauczycieli konieczne jest przedstawienie kompletnej listy użyć tej kategorii. Następnie można podzielić tę listę na mniejsze grupy i tworzyć wypowiedzi tematyczne.

8. TRANSFORMACJA ZDAŃ – USTNIE

Zadanie ma na celu podkreślenie różnic w zastosowaniu *presente de subjuntivo* i bezokolicznika w wyrażeniach przedstawiających opinie, sugestie, zwątpienie. Nauczyciel pisze na tablicy przykładowe wyrażenie z zastosowaniem bezokolicznika oraz jego transformacje z użyciem trybu łączącego. Następnie podaje kilka wyrażen do przekształcenia w identyczny sposób przez uczniów. Uczniowie

piszą te zdania w zeszytach. Oto przykład napisany przez nauczyciela:

Es importante comer sano. → Es importante que la gente coma sano.

Ważne jest, by jeść zdrowo. → Ważne jest, by ludzie jedli zdrowo.

9. ZASTOSOWANIE *PRESENTE DE SUBJUNTIVO*

W ZDANIACH I OKREŚLENIE RODZAJU UŻYCIA TEGO TRYBU

Na podstawie faz numer 7 i 8 uczniowie otrzymują karty pracy – znajdują się na nich zdania z podanymi w nawiasach czasownikami, których należy użyć w odpowiedniej formie *presente de subjuntivo*, a następnie określić, jakie użycie zostało zastosowane. Oto przykłady wraz z poleceniem:

Conjuga los verbos entre paréntesis en presente de subjuntivo y después escribe el uso de subjuntivo demostrado por la frase.

1. Queremos que (tú, hablar) español.

Uso:

2. Es posible que (nosotros, bailar) esta tarde.

Uso:

3. Mi amigo quiere que le (prestar) mi coche.

Uso:

10. „KONSTRUKTYWNE” ZADANIE DOMOWE

Ostatnim elementem jest zadanie domowe, a jego „konstruktywność” polega na tworzeniu dłuższej wypowiedzi pisemnej, w której uczniowie wyrażą swoje opinie, życzenia lub zwątpienia na temat zajęć z języka hiszpańskiego.

Wnioski

Związki pomiędzy odpowiednimi formami morfologicznymi oraz zasady użycia czasu *presente de subjuntivo* i *presente de indicativo* uzasadniają rezygnację z wprowadzania czasu *presente de subjuntivo* w relacji z formami czasownikowymi w *imperativo negativo*. Zaproponowane fazy wprowadzania *presente de subjuntivo* wraz z serią ćwiczeń stanowią solidne uzupełnienie materiału z podręczników języka hiszpańskiego w liceum. Opisane w artykule kroki są odpowiedzią na zaobserwowane u uczniów problemy ze zrozumieniem trybu łączącego. Dzięki zajęciom zrealizowanym w przedstawiony sposób uczniowie poprawnie tworzą formy czasowników w czasie *presente de subjuntivo* i stosują go w praktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Aragonés, L., Palencia, R. (2009), *Gramática de uso del español. Inicial*, Madrid: Ediciones SM, s. 102–111.
- Aragonés, L., Palencia, R. (2009), *Gramática de uso del español. Intermedio*, Madrid: Ediciones SM, s. 146–153.
- Aragonés, L., Palencia, R. (2009), *Gramática de uso del español. Superior*, Madrid: Ediciones SM, s. 22–128.
- Blanco, R. i in (2011), *Prisma Continúa A2*, Madrid: Edinumen, s. 150–159.
- Cerdeira, P., Gelabert José, M. (2015), *Nuevo Prisma B1*, Madrid: Edinumen.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C., (2015), *Aula internacional 2*, Barcelona: Difusión.
- Hernández Mercedes, P. (2006), *Tiempo para practicar el indicativo y subjuntivo*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, s. 6–14.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español. Tomo I. De la lengua a la idea*, Madrid: Edelsa.

- Moreno, C. (2008), *Temas de gramática. Nivel superior*, Madrid: SGEL, s. 115–133.
- Owens, R.E. Jr (2012), *Language Development* (8 wydanie), Boston: Allyn & Bacon, s. 229–269.
- Spychała-Wawrzyniak, M. i in. (2017), *Descubre curso de español A2/B1*, Kraków: Draco.

NETOGRAFIA

- Centro Virtual Cervantes <cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm>, [dostęp: 03.11.2018].

MICHAŁ PAWŁOWICZ Nauczyciel języka francuskiego i hiszpańskiego, doktorant Wydziału Filologicznego UG. Jego zainteresowania naukowe to: psycholingwistyka, socjolingwistyka, translatoryka, metodyka nauczania języka francuskiego i hiszpańskiego.

Abstracts

ELIZA CHABROS

Senior Learners in a Mixed Group – How to Support and Motivate Them

More and more frequently, elderly people become participants of language courses. The article determines a role of a teacher in the process of motivating seniors to learn a foreign language in a group with an inconsistent age structure. The analysis covers maintaining motivation and eliminating the influence of demotivating factors that result from the advanced age of learners, such as memory disorders, decreased attention span, weakened senses, radically different educational profiles from other participants, and specific goals and interests. An important task of the teacher is to create new motifs which in a given educational context may effect a greater motivation of a learner. The role of interaction, emotions and the attitude of the teacher towards senior students are discussed in greater detail.

JUSTYNA HRYNIEWICZ

KIKUS Digital – Interactive Educational Software for Young Learners

The process of teaching languages in the context of migration, multilingualism and the new media needs to account for important changes which affect both teachers and pupils. KIKUS digital is an interactive software designed to support early foreign language learning, and is a brand new teaching aid with eight languages available, including Polish and German. The article presents the basic elements of the KIKUS teaching method, as well as explains the functioning of KIKUS digital. Moreover, it shows the possibilities that the use of this educational software brings to Polish and German classes when teaching vocabulary and grammar in primary schools.

MARCIN JURKOWICZ

Organizational Aspects of Project-Based Learning at School

The article discusses how project-based learning at school should be organized in order to be conducted efficiently and successfully. There is considerably more to it than simply telling pupils they are going to do a project and asking them to bring the necessary tools and materials to the classroom. The author shows that one of the essential factors determining the success of pupils' project work is their ability to communicate and cooperate within a group, which needs to be practised. Also, the article discusses the role of the teacher in pupils' project-based learning.

KATARZYNA KODENIEC

Translation as a Form of Language Mediation

The paper presents translation as a valuable element of language teaching. Translation is presented addressing a few basic assumptions concerning its nature, especially seen as a form of communication. As such, it belongs among other areas of language teaching outlined in CEFR. The skill of translation can be developed at various levels,

including primary school, through a number of activities incorporated into students' work. Theoretical conclusions are drawn with reference to a project of an English-Polish translation competition co-organized by the author in a primary school in Olsztyn.

MAREK KRAWIEC, KAMILA GENDERA, MARCELINA FRANKOWSKA

Project Method at Primary School Level

This article discusses the notion of the project method and its role in cross-curricular language learning and teaching. Apart from theoretical information on the issue in question, it presents practical guidelines on how to use this method for integrating the content and skills from different languages at the primary school level and enumerates the effects of this type of work. It points to a number of project activities which help foreign language educators to implement the cross-curricular approach in school conditions and to prepare young people for better functioning in the present world.

WERONA KRÓL-GIERAT

Sensory Activities in FLT of Sensory Processing Disorders Learners

Sensory activities, that is games and plays, encourage children to explore the surrounding world through the stimulation of receptors reacting to a given type of stimuli. Sight, hearing, taste, smell, touch and even equilibrium can be engaged. Such activities can be naturally and effectively incorporated into foreign language teaching, especially at the pre- and lower-primary level. The following article aims to present the value of sensory activities to teachers and inspire them to use such games and plays during their lessons, particularly with young learners.

KATARZYNA MARIAŃCZYK, BEATA ŁUBIANKA, SARA FILIPIAK

Integration with Flying Colors? Personality Traits in Students in Inclusive and Non-Inclusive Education

The aim of the research was to analyze the personality traits of students in integration in inclusive and non-inclusive classes based on the Big Five Model. In the school year 2016/2017, 69 six-grade primary school pupils were examined, including 37 from inclusive integration. For the analysis of personality traits, the Picture Based Personality Survey for Children (PBPS-C v1) was used. The results indicate that there were no differences between the students in extraversion, neuroticism, openness to new experiences, conscientiousness and agreeableness. The results are discussed in the context of supporting the resources of students benefiting from inclusive integration.

ANNA MIKULSKA

What a Multicultural School Needs. Polish as a School Language of Education

This article summarizes educational measures applied by a team of teachers within a two-year period, with the aim of helping foreign elementary students to learn Polish as a school language of education. Basic communication skills, although important, are not sufficient to achieve educational success, because a proper level of academic language is an absolute necessity. Teachers' reflections are part of a scientific discussion on the changes needed

to be introduced in the Polish school in order to facilitate its increasing multicultural reality. Proposals included in the text can be considered as a guide and inspiration for other schools considering preparatory classes (adaptive classes for young migrants).

ANNA PARR-MODRZEJEWSKA, WERONIKA SZUBKO-SITAREK

CLIL4Children – Practical Tips for Lower Primary School Teachers

Despite the fact that CLIL has received a lot of attention in the recent years and is quite a popular method of cross-curricular EFL instruction, it is rather limited to higher level students. Primary schools rarely introduce this mode of instruction into their classrooms. This seems unjustified since especially the first grades of primary school constitute a perfect context for CLIL. Lower-primary curriculum consists of interrelated subject areas organized into weekly topics. English is one of three subjects that are excluded from the integrated syllabus (alongside PE and RE). Some of the reasons for this situation are lack of ready-made teaching materials and inadequate teacher training in the area of CLIL methodology. CLIL4Children is a European Union funded project that allowed an international team of experts and active teachers to create ready to use CLIL lesson plans in the areas of Mathematics, Science and Geography, as well as a comprehensive course for primary school teachers who want to implement CLIL into their classrooms. All resources are free and available online and this article offers a short insight into what can be expected in the project materials.

ALEKSANDRA RAŻNIAK

Coded Stories. Using Coding in Storytelling

This article presents coding as an innovative method used in teaching children storytelling. The term coding is often used to talk about programming and computers. However, programming may start without computers. Offline programming may be the first step in preparing young learners to programme and to activate computational thinking. It combines playing games and solving problems with creative and logical thinking. The aim of the coding activities used in teaching stories is to increase learners' interest and motivation as well as to develop abstract thinking and analysis processes in the holistic and synthesis method.

SŁAWOMIR STASIAK

Unnatural Family Bilingualism – a Case Study of an Autistic Boy

This case study research paper discusses issues connected with a longitudinal experiment involving the bilingual upbringing of the author's son diagnosed with Asperger's syndrome. Although both parents are L1 Polish, the father addresses the child using his non-native L2 (English), hence creating unnatural family bilingualism. The report attempts to identify the selected areas of the boy's autistic spectrum disorders that can be assumed both to contribute and hinder L2 learning efforts. The author shares his personal experiences and expertise gained over nine years of the teaching endeavour.

ANNA SZAPERT, PAULINA CZAPSKA

Beyond Words – Teaching and Learning Language in the TEIP Program

The present text describes the basic assumptions behind the TEIP Program as an innovative language teaching methodology encompassing the context of a genuine meeting between representatives of different cultural contexts in order to facilitate the learning process and establish functional Polish-American connections. As suggested in the article, basing on such foundations the program goes far beyond conventional language education curriculum becoming a comprehensive educational scheme stimulating acquisition of interpersonal skills, multicultural competence and building lasting interpersonal networks. On top of that, the formula of TEIP language camps for children and adults triggers factual cooperation of Polish and American volunteers, who become acquainted in action and interact in real-life tasks, solve problems, negotiate and operate together thus authentically developing cultural awareness and communicative skills. In this perspective, the metaphor of establishing common language gains a literal dimension, standing for practical linguistic competence, on the one hand, and reinforcing dialogue, democracy and contributing to the establishing of civic society, on the other.

AGNIESZKA TAMBOR

Building Language Competence: Film-Related Vocabulary

The author describes methods of teaching professional vocabulary concerning filmmaking and explains the possibilities that teaching such vocabulary creates. The article contains both theory of teaching professional vocabulary and the examples of exercises that can be used during the classes. The conclusions are based on the experience gathered during the teaching practice. The article concerns teaching Polish as a foreign language, but some of the suggested strategies can be used while teaching other foreign languages too.

IZABELA WIECZOREK

Conversational Strategies in Teaching Polish as a Foreign Language

This study analyzes the outcomes of teaching in the scope of understanding the intention and sense of utterances, considering chosen speech acts. Instilling knowledge about language politeness is a long-term and more complex process than teaching any other skill due to the fact that it involves socialization. Therefore, it is worth questioning the efficiency of teaching linguistic skills, especially since numerous new compendia have recently been published, enriching the process of teaching Polish as a foreign language. The author of the study focuses on linguistic functions expected in the curricula of A1 and A2 levels. They include: welcome, introduction, request, wishes, congratulations and declaration of help. The analysis was formed as a diagnostic test, which was taken by course participants in AMU School of Polish Language and Culture for Foreign Students. The speech acts in the questionnaire were described in the Polish language.

EUROPEAN
language
LABEL

XVIII EDYCJA KONKURSU

4 MARCA – 4 CZERWCA 2019 r.

**Uczysz języków?
Wprowadzasz w życie ciekawe projekty językowe?**

Zgłoś swój projekt do konkursu

EUROPEAN LANGUAGE LABEL 2019



języki łączą



European Language Label

European Language Label (Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych) to europejski certyfikat jakości w edukacji językowej.

Certyfikat jest wyróżnieniem za innowacyjne techniki kształcenia i promuje osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne.

Statuetka i certyfikat ELL przyznawane są w jednej kategorii konkursowej: za projekt językowy realizowany pod opieką koordynatora w instytucji edukacyjnej.

Więcej informacji o konkursie, a także regulamin i skład jury: www.ell.org.pl

