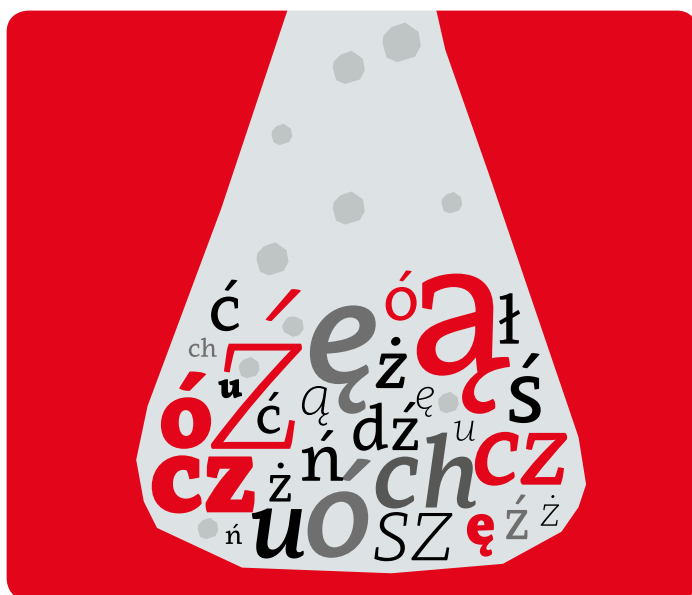


[języki : obce] *w szkole*



[RADA PROGRAMOWA]

ANNA ATŁAS, dyrektor programu „Uczenie się przez całe życie”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”
prof. zw. dr hab. HANNA KOMOROWSKA, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. angielski
dr hab. ZOFIA BERDYCHOWSKA, prof. UJ, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki
dr WOJCIECH SOSNOWSKI, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. rosyjski
ALEKSANDRA RATUSZNIK, dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi – konsultacja: j. romańskie
dr MAGDALENA SZPOTOWICZ, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych – konsultacja: wymiar europejski nauczania języków obcych
DANUTA SZCZĘSNA, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – konsultacja: język polski jako obcy
JOLANTA URBANIK, pełnomocnik rektora ds. Procesu Bolońskiego, Uniwersytet Warszawski – konsultacja: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego
ANNA DAKOWICZ-NAWROCKA, zastępca dyrektora Departamentu Jakości Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA
 redaktor naczelna | anna.grabowska@frse.org.pl
MAŁGORZATA JANASZEK
 sekretarz redakcji | malgorzata.janaszek@frse.org.pl
WERONIKA SKACZKOWSKA redaktor strony internetowej
JULIA PŁACHECKA redaktor działu programów europejskich
JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny | TAKE MEDIA
MICHAŁ GOŁAŚ skład | TAKE MEDIA
MATEUSZ WÓJCIK skład | TAKE MEDIA
WERONIKA WALASEK-JORDAN redakcja i korekta
AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta
ALEKSANDRA FILIPOWICZ redakcja i korekta
MALWINA GÓRECKA fotoedycja i promocja
MICHAŁ CAŁKA edytor strony internetowej
ANNA PODORACKA | Biuro Tłumaczeń Poliglota

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



[WYDAWCA]

FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI
 ul. Mokotowska 43
 00-551 Warszawa
www.frse.org.pl

PL ISSN 0446-7965
 © Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013

Grafika wykorzystana na okładce autorstwa Magdy Piotrowskiej-Kloc (Printomato) oraz Weroniki Skaczkowskiej. Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Fotografia wykorzystana na stronie 4 pochodzi ze zbiorów fotograficznych autorki artykułu Małgorzaty Pamuby-Behrens. Fotografie wykorzystane na stronach: 14, 59, 76, 113, 125-126 pochodzą ze zbiorów agencji fotograficznej Fotolia. Grafika na stronie 34 autorstwa Weroniki Skaczkowskiej. Grafika na stronie 89 autorstwa Magdaleny Wójcik. Grafika wykorzystana na stronach 122-123 autorstwa autorki artykułu Izabeli Witkowskiej.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

[ADRES REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE
 ul. Mokotowska 43
 00-551 Warszawa
 tel. 22 46 31 367
 e-mail: jows@frse.org.pl | www.jows.pl

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 3 / 2013





Od redakcji

La Polgne?, La Pologne? Tam strasznie zimno, prawda? – spytała mnie i odetchnęła z ulgą. Bo porobiło się tych krajów tyle, że najpewniejszy jest w rozmowie klimat.

– O pani – chcę jej odpowiedzieć – poeci mego kraju piszą w rękawiczkach. Nie twierdzę, że ich wcale nie zdejmują; jeżeli księżyc przygrzeje, to tak.

Tak Wisława Szymborska rozpoczyna, pochodzący z tomu *Wołanie do Yeti*, wiersz *Słówka*. Czy jest w takim razie na świecie ktoś, kto chciałby czytać poezję i prozę z kraju, którego twórcy piszą w nocy, w dodatku trzęsąc się z zimna? A jednak. Z tego zimnego kraju pochodzi czterech noblistów w dziedzinie literatury, w tym autorka cytowanego wiersza. W dziale Biblioteki Narodowej *Przekłady literatury polskiej od roku 1971* zgromadzono ponad 12 tys. opisów bibliograficznych książek, które przełożono na języki obce i wydano poza Polską od 1971 r. Oznacza to, że są w innych zakątkach naszego globu ludzie, dla których literatura polska jest interesująca. Ale czy jest na świecie ktoś, kto byłby zainteresowany czytaniem tej literatury lub tekstów użytkowych w oryginale, oprócz rozsianych po całym świecie 44 milionów rodzimych użytkowników języka polskiego? Są takie osoby. Jest ich co najmniej 4 tysiące. Tyle bowiem zdających, zgodnie z danymi zawartymi w artykule prof. Władysława Miodunki, przystąpiło od 2004 r., w Polsce i za granicą, do egzaminu poświadczającego znajomość języka polskiego jako obcego. Ich motywacje do nauki języka polskiego były różne i nie zawsze podyktowane pragnieniem zapoznania się z treścią *Chłopów* Władysława Reymonta w oryginale. Liczba ta świadczy jednak o rosnącym zainteresowaniu nauką naszego języka, a co za tym idzie coraz większym zapotrzebowaniem na wykwalifikowanych nauczycieli języka polskiego jako obcego oraz nowoczesne materiały dydaktyczne.

Przez dziesięciolecia nauczanie języka polskiego na obczyźnie związane było ze zjawiskiem emigracji i potrzebą podtrzymania wśród dzieci emigrantów związków kulturowych z ojczyzną ich przodków. Obecnie nauką języka polskiego zainteresowani

są również cudzoziemcy przyjeżdżający do Polski w celach biznesowych, zagraniczni studenci uczący się na polskich uczelniach oraz artyści rozmiłowani w polskiej sztuce. Znaczenie znajomości języka polskiego jako obcego wzrosło również po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Polski jest szóstym językiem w Europie pod względem liczby jego użytkowników. Według dziennikarzy BBC jego znajomość ułatwia kontakty z przedstawicielami innych narodów słowiańskich.

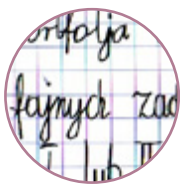
Niniejszy numer „Języków Obcych w Szkole” łączy zagadnienia nauczania języka polskiego jako obcego oraz motywacji do nauki języków obcych w ogóle. Analizując pobudki, jakimi kierują się dorośli Brytyjczycy, Japończycy czy Rosjanie rozpoczynający swoją przygodę z językiem polskim, stwierdzamy, że często są one takie same, jak nasze, gdy zaczynamy kurs języka angielskiego, japońskiego lub rosyjskiego. A co skłania i motywuje do nauki języków obcych małe dzieci i młodzież? Jakich metod, narzędzi i materiałów dydaktycznych powinni używać nauczyciele, żeby, jak pisze w swoim artykule prof. Jolanta Zając, *tak naszym uczniom się chciało uczyć języków, jakim się im nie chce?* Odpowiedzi na to pytanie szukają na łamach JOWS neurolingwiści, rodzice stosujący metodę deDomo, autorzy Europejskiego Portfolio Językowego oraz laureaci projektów nagrodzonych certyfikatem *European Language Label*. Dzięki ich wysiłkom polscy uczniowie, wbrew słowom bohaterki wiersza Szymborskiej, będą mogli rozmawiać ze swoimi rówieśnikami nie tylko o klimacie, a my coraz rzadziej będziemy słyszeć z ust obcokrajowców pytania: (...) *La Pologne? Tam strasznie zimno, prawda?* A jeśli już, to zamiast *lodowato*, jak czyni to podmiot liryczny *Słówek*, odpowiemy im ciepło: *Pas du tout*.



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOWS

Spis treści

języki w Europie



- 4 Europejskie Portfolio Językowe krok po kroku
MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS



- 9 Elektroniczne portfolio językowe EPOS i jego misja
BÄRBEL KÜHN
- 12 Sprawozdanie z konferencji naukowo-dydaktycznej Sukces w glottodydaktyce
KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ



- 14 7. edycja *Kapeluszy lektora* czyli jak wprowadzić w życie siedem życzeń...
OLGA DOMAŃSKA

temat numeru

- 16 10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców
WŁADYSŁAW MIODUNKA



- 23 Egzamin ze znajomości języka polskiego jako obcego z perspektywy przewodniczącego komisji egzaminacyjnych
WŁADYSŁAW MAKARSKI

- 26 Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego
ANNA SERETNY



- 34 Testy rozumienia tekstów pisanych w egzaminach certyfikatowych z języka polskiego, angielskiego i włoskiego na poziomie B2
MAŁGORZATA BANACH



- 40 Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego
IWONA JANOWSKA
- 48 Co motywuje i demotywuje dzieci do nauki języka polskiego za granicą?
AGNIESZKA RABIEJ



dydaktyka i metodyka

- 54** **Mózg wobec nowych technologii:**
rachunek zysków i strat

MARZENA ŻYLIŃSKA



- 59** **Dobry nauczyciel, czyli kto?**

OLGA TRENDAK

- 65** **Żeby mi się tak chciało, jak mi się nie chce**
– o motywacji do uczenia się na przykładzie
uczenia się języków obcych

JOLANTA ZAJĄC

- 71** **Koncepcja motywacyjnego modelu
nauczania języków obcych**
w kontekście uczenia się przez całe życie

LUDMILA SZYPIELEWICZ



- 76** **Pochwała naturalności,**
czyli język obcy oswojony

PAWEŁ SCHEFFLER, HANNA WYSOCKA

- 86** **Mój przyjaciel błąd.**
Język obcy udomowiony

GRZEGORZ ŚPIEWAK

- 92** **Wielojęzyczność wczesnoszkolna z punktu widzenia**
rodziców uczniów polskiej szkoły podstawowej

RADOSŁAW KUCHARCZYK

- 100** **Czy kontrakt szkoleniowy**
ma sens?

LUIZA WÓJTOWICZ-WAGA

- 101** **Wpływ wybranych czynników**
na rozwój dwujęzyczności dzieci

MAGDALENA KANIA



unijna wieża Babel



- 106** **European Language Label**
– podziel się pasją do języka!

WERONIKA SKACZKOWSKA

- 108** **Sign me English**

BARTOSZ WILIMBOREK

- 111** **Język to Twój paszport.**
Ucz się języków!

KATARZYNA GUT



- 113** **Włącz Polskę!**

GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA



pomysły dla aktywnych

- 119** **Sentencje łacińskie**
w krzyżówkach

MARIA MAMEŁA

- 122** **Mike's at school**

IZABELA WITKOWSKA



- 125** **Korzyści płynące z integracji nauki języka obcego**
i innych zajęć dzieci w wieku przedszkolnym
w procesie edukacji językowej.

Analiza materiałów praktycznych

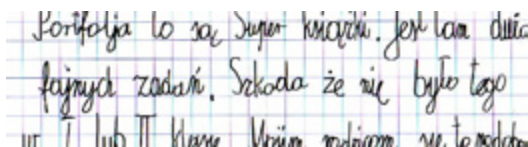
JEWGIENIJA ŻEJMO



Europejskie Portfolio Językowe krok po kroku

Małgorzata Pamuła-Behrens

Dzisiejszy świat jest determinowany poprzez zmiany, dlatego szkoła też musi się zmieniać tak, by przygotować młodych ludzi do życia w tym świecie – powiedziała Krystyna Szumilas, otwierając II Kongres Polskiej Edukacji. Niższy artykuł dotyczy oceniania i prezentowania kompetencji językowych oraz kulturowych poprzez szczególny typ portfolio, jakim jest Europejskie Portfolio Językowe (EPJ). Uważamy, że narzędzie to, odpowiednio wprowadzone do szkół, mogłoby przynieść znakomite efekty w lepszym przygotowaniu uczniów do życia zawodowego.



O Europejskim Portfolio Językowym, a także o tym, jak pracować z uczniami korzystającymi z niego, napisano już wiele artykułów. Zainteresowani czytelnicy znajdą informacje o EPJ, a także listę publikacji na jego temat na stronie [Ośrodka Rozwoju Edukacji](#) oraz na stronie internetowej poświęconej [Europejskiemu Portfolio Językowemu](#), którą zainicjował ORE w Warszawie wraz z zespołem Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji zajmującym się wdrażaniem Europassu.

Polskie wersje EPJ zostały opracowane już kilka lat temu i od tego czasu współautorzy zaadaptowanych do języka polskiego materiałów oraz dydaktycy języków obcych regularnie o nich piszą i zachęcają do korzystania z nich w szkole. Niestety, mimo licznych działań nadal niewiele jest szkół, w których nauczający i uczniowie korzystają z EPJ regularnie. Tym artykułem chcemy nie tylko poszerzać wiedzę na temat EPJ, ale także zaprezentować, jak EPJ może wpisywać się

w praktykę szkolną, jak może wspierać proces uczenia się, przynosząc uczniom długofalowe korzyści. Ponieważ poprzez pracę z EPJ wspierany jest proces samoregulacji, która silnie koreluje z uzyskiwaniem dobrych osiągnięć szkolnych, w pierwszej części tekstu przedstawimy teorię samoregulacji i jej związek z procesami uczenia się. Zaprezentujemy model samoregulacyjnego uczenia się Zimmermana oraz refleksję Schunka (2001) na temat uczenia się zorientowanego na cele. Ta część artykułu, o charakterze teoretycznym, powinna ułatwić refleksję na temat wagi autoregulacji w procesie uczenia się, także języków obcych w praktyce szkolnej. W drugiej części tekstu przedstawimy kilka praktycznych propozycji pracy z EPJ wspierających samoregulacyjne uczenie się.

Europejskie Portfolio Językowe

Uczenie się oparte na autoregulacji (SRL – *self-regulated learning*) to takie, podczas którego uczący się kontroluje

i panuje nad własnymi procesami uczenia, wyznacza sobie cele do osiągnięcia oraz świadomie wybiera strategię uczenia się. Istotnym elementem tego procesu jest autorefleksja uczącego się nad skutecznością swoich działań. Uczeń sam ocenia osiągnięte przez siebie efekty, co jest szczególnie ważne w samoregulacyjnym uczeniu się¹.

Koncepcja wykorzystywania portfolio do prezentacji oraz ewaluacji jest znana z obszaru działań na rynku pracy. Wielu profesjonalistów korzysta z takiej formy przedstawiania swoich kompetencji. Ponieważ umiejętności prezentacji są potrzebne w życiu, idea portfolio znalazła także swoje miejsce w edukacji i została zaadaptowana do procesu kształcenia językowego. W latach 90. eksperci Rady Europy opracowali model pierwszego Europejskiego Portfolio Językowego. Jego celem było umożliwienie uczącym się samodzielnej oceny umiejętności językowych i doświadczeń kulturowych oraz ułatwienie ich prezentacji. Krajowe wersje EPJ zostały zaadaptowane do systemów edukacji, polityki językowej danego kraju oraz do potrzeb użytkowników. Ich lista znajduje się na stronie internetowej Rady Europy.

Każde EPJ jest zbudowane z trzech części:

- **Biografii**, w której uczący się notuje, jak przebiegała jego nauka poznawania języków i kultur, sam ocenia swoje umiejętności językowe, opisuje strategię uczenia się, analizuje cele, jakie sobie stawia czy postawił w nauce języków;
- **Paszportu**, który jest podsumowaniem aktualnych umiejętności językowych i kulturowych. W *Paszporcie* uczący się notuje także informacje na temat oficjalnie otrzymanych dyplomów i certyfikatów językowych, poświadczających jego znajomość języka oraz innych dokumentów certyfikacyjnych związanych z poznawaniem języków i kultur;
- **Dossier**, w którym przechowywany jest zbiór reprezentatywnych prac uczącego się, świadczący o jego kompetencjach językowych i kulturowych.

Polska także ma swoje narodowe wersje EPJ, przeznaczone dla różnych grup wiekowych. Zostały one zaadaptowane do potrzeb różnych użytkowników z zachowaniem trzyczęściowego podziału. Wszystkie wersje EPJ są dostępne na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji i można je pobrać w wersji elektronicznej².

¹ W literaturze przedmiotu obok terminu *uczenie się oparte na autorregulacji* równoległe pojawia się także termin *samoregulacyjne uczenie się*. W niniejszym tekście obydwie terminy będziemy stosować wymiennie.

² Jedynie wersja EPJ dla przedszkolaków nie jest udostępniona w wersji elektronicznej. ORE planuje jednak dodruk tych materiałów.

Europejskie Portfolio Językowe jest narzędziem, które pomaga uczniom lepiej zrozumieć, czym jest uczenie się, jak przebiega nauka języków obcych i jak ważne jest w tym procesie poznawanie innych kultur. Ten element jest niezwykle istotny. Doświadczenie kulturowe jest immanentnym elementem poznania języka. Nie tylko wpływa na atrakcyjność nauki, ale przede wszystkim pozwala na pełniejszą komunikację, bo język jest częścią kultury.

W EPJ jest także miejsce na refleksję, jak dany człowiek uczy się języka obcego, na zastanowienie się nad stosowanymi strategiami. Uczy ono rozumienia, jak przebiega nauka języka, ale także pokazuje, co robić, aby uczenie się było bardziej efektywne. Refleksja nad procesem uczenia się jest kompetencją metapoznawczą. Pytania: *Co udało mi się zrobić dobrze?, Jak doszedłem do danego rezultatu?, Jakie miałem trudności?, Co mogę zrobić następnym razem lepiej?*, uczą coraz większej autonomii. Strategie uczenia się są kluczowe w budowaniu nowych umiejętności językowych i kulturowych. Tak prowadzona refleksja na temat uczenia się nie tylko uczy, *CO* myśleć, ale przede wszystkim uczy, *JAK* myśleć o procesie uczenia się języka obcego, uczy, jak analizować proces uczenia się języka, aby osiągać lepsze efekty.

Uczenie oparte na samoregulacji

Aby zaistniał proces uczenia się, konieczna jest samoregulacja. Dla Zimmermana (2002) *samoregulacja to proces, w którym uczący się stara się wykorzystywać swoje zdolności umysłowe do wykonywania zadań związanych z umiejętnościami*. Samoregulacja w uczeniu się to nic innego, jak uczenie się, jak się uczyć, to umiejętność obserwacji własnego procesu uczenia się, oceny oraz adaptacji strategii uczenia się do konkretnej sytuacji.

Model uczenia się Zimmermana jest oparty na trzech kluczowych etapach: przed wykonaniem zadania, wykonywania zadania oraz po wykonaniu zadania. Pierwszy etap realizowany jest przez uczącego się przed wykonaniem zadania. To bardzo istotny moment, bo podczas niego odbywa się planowanie. Wtedy właśnie wyznaczane są cele oraz wybierane strategię odpowiednie do realizowanego zadania. Uczący się budują je, korzystając ze swojej motywacji wewnętrznej, bez której ta faza uczenia się nie może zaistnieć. Aby wykonać zadanie, muszą być przekonani o swojej skuteczności: zadanie, jakie stoi przed nimi, musi być ocenione przez nich jako możliwe do wykonania. Warto przy tym pamiętać o teorii

Wygotskiego oraz, ważnej z punktu widzenia rozwoju, jak i procesu uczenia się, koncepcji strefy najbliższego rozwoju: zadanie nie może być ani zbyt łatwe, ani za trudne, bo obydwa będą demotywuujące. Uczący się powinni móc określić, czy zadanie jest w zasięgu ich możliwości. W tej fazie uczący się oceniają także wartość danego zadania, czyli decydują, czy zadanie jest interesujące. Im większą wartość dla uczących ma dane zadanie, tym łatwiej będzie im się zmierzyć z jego wykonaniem.

Etap wykonywania zadania związany jest z samokontrolą i samoobserwacją. To faza organizowania, planowania kolejności działań, elaboracji. Uczący się dopasowuje wybrane przez siebie strategie do wykonywanego zadania, zarządza czasem, jaki jest przez niego przewidziany do jego wykonania. To moment, w którym może także zwrócić się o pomoc do nauczyciela. W tej fazie wizualizuje rezultat. Wizualizacja ułatwia samokontrolę. Na tym etapie wykonywania zadania uczący się sam monitoruje wykonywane przez siebie zadanie, dokonuje *metapoznawczego monitorowania siebie*. Istotna jest wola wykonania zadania. To moment, w którym podejmuje się działania związane z zapewnieniem odpowiednich warunków do wykonania zadania, unika dystraktorów oraz wykonuje się inne działania podtrzymujące, mające na celu utrzymanie uwagi na wykonywanym poleceniu.

Trzeci etap, to etap autorefleksji. Uczący się ocenia wykonane przez siebie zadanie, stopień osiągnięcia wyznaczonych celów, szczegółowo analizuje sytuację. Ta faza pozwala na refleksję na temat własnego uczenia się i zmiany tego procesu, aby był on jeszcze bardziej efektywny.

Według Zimmermana (2000), każdy człowiek aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się poprzez działania metapoznawcze, motywacyjne i behawioralne. Istotnym punktem w procesie uczenia się jest moment planowania i wyznaczania celów. Dla uczących się ważne jest poznanie zadań, jakie mają do wykonania i na podstawie ich analizy wyznaczenie sobie celów, jakie chcą osiągnąć. Ważne jest, aby uczący się sami zaplanowali czas uczenia się, jaki jest im potrzebny do wykonania danego zadania. W trakcie jego realizacji konieczne jest stawianie sobie pytań samokontrolujących: *Jakie robię postępy?, Czy są one dla mnie satysfakcjonujące?, Czy moje metody uczenia się, wybrane strategie są skuteczne?*, Końcowym etapem tego procesu jest analiza podjętych przez siebie działań.

W zaprezentowanym modelu samoregulacji uczenia się szczególnie podkreślone jest poczucie sprawstwa oraz samoocena własnych kompetencji uczących się. Zimmermann zwraca też szczególną uwagę na to, że uczenie się odbywa się nie tylko w szkole, ale również poza nią. Ten aspekt ważny jest także w koncepcji Europejskiego Portfolio Językowego. Uczący się, którzy korzystają z EPJ, mają możliwość zaprezentowania tego, czego się uczą na zajęciach szkolnych i poza szkołą. Jest to szczególnie ważne, ponieważ uczenie się odbywa się bardzo często także w sposób nieformalny: na lekcjach zorganizowanych poza szkołą, w czasie wyjazdów, oglądania filmów w wersji oryginalnej z napisami, przy korzystaniu ze stron obcojęzycznych w Internecie, w serwisach społecznościowych, czy w grach online.

Ponieważ EPJ jest narzędziem wspierającym autorefleksję, przyjrzyjmy się szerzej ostatniemu etapowi wykonania zadania – autorefleksji, który został szczegółowo opisany przez Schunka (2001). Kiedy uczący się podejmują się wykonania zadania, muszą dokonać oceny własnych możliwości i zadać pytanie: *Czy jestem w stanie wykonać dane zadanie?* Po wykonaniu zadania oceniają to, co zostało przez nich zrobione. Jeśli są zadowoleni z jego wykonania, to efekt uczenia się jest oceniony pozytywnie i uczący są usatysfakcjonowani. W momencie, gdy jednak nie są zadowoleni z wykonanego zadania, jest możliwe, aby przy pomocy refleksji na temat tego, co się wydarzyło podczas wykonywania zadania, podjęli działania, które będą dla nich satysfakcjonujące. Możliwa jest wtedy zmiana lub adaptacja wyznaczonych celów lub zmiany strategii, jakie zostały wybrane do realizacji zadania.

Badania pokazują, że uczniowie korzystający z samoregulacji:

- dobrze zarządzają czasem i nauką;
- potrafią stawiać sobie jasne, realistyczne i ambitne cele;
- monitorują proces osiągania wyznaczonych sobie celów;
- są skuteczni i wytrwali w osiąganiu celów (Dumont, Istance, Benavides 2013:86-87).

Czy wszyscy uczący się przejawiają samoregulację? – to pytanie, które moglibyśmy postawić za M. Ledzińską i E. Czerniawską (2011). Autorki dają na nie odpowiedź w swojej publikacji: *Badania nad uczeniem się przeprowadzone w warunkach szkolnych, ale i eksperymentalnych, wskazują, że, niestety, tak się nie dzieje*. Większość uczniów i studentów przeważnie nie ujawnia samoregulacji. Badaczki podkreślają, że środowisko szkolne może stymulować lub przeszkadzać w rozwoju umiejętności samoregulacyjnych, jednak zależy to od

wybranego przez nauczyciela stylu nauczania. Nauczyciel, który będzie kontrolujący i wymagający podporządkowania się, sztywno trzymający się wyznaczonych uczniom celów, będzie utrudniał rozwijanie samoregulacji. Uczniowie nie nauczą się ani wyznaczania sobie celów, ani planowania ich realizacji (tamże). W tym kontekście można byłoby zatem postawić pytanie: Czy małe zainteresowanie Europejskim Portfolio Językowym nie wynika czasami ze słabo rozwiniętej samoregulacji u uczniów, jak i działań nauczycieli, którzy tego uczenia się opartego na autoregulacji nie wspierają? Jeśli tak, to jakie działania należy podjąć, aby to zmienić? Na to pytanie postaramy się odpowiedzieć w dalszej części tekstu, dotyczącej wdrażania EPJ do praktyki szkolnej.

EPJ krok po kroku

Szkola to miejsce, gdzie uczą się uczniowie, ale także i nauczyciele. Powinni być oni otwarci na zmiany i te zmiany do niej wprowadzać. Zmiany w szkole to z pewnością tysiącmilowa podróż. Trzeba jednak zrobić pierwszy krok, jakim może być zaproponowanie uczniom budowania własnego portfolio językowego.

Krok 1.

Nauczyciele do wprowadzenia EPJ muszą mieć motywację i muszą być sami przekonani o skuteczności tego narzędzia. Dlatego zanim zaproponują jego budowanie, powinni najpierw sami je dobrze poznać, aby móc pomagać, wspierać i motywować uczniów. Nauczyciele muszą być pewni, że prowadzenie EPJ będzie dobrym doświadczeniem dla ich uczniów zarówno w kontekście nauki języka obcego, jak i ich rozwoju poznawczego. Badania bowiem pokazują (Franken 2005:466), że bez poczucia sprawowania kontroli nie podejmujemy działań, a jest to warunkiem doskonalenia się. Dlatego nauczyciele najpierw powinni przygotować swoje własne portfolio. EPJ ma wersję dla dorosłych, którą można prowadzić w formie elektronicznej lub można przygotować portfolio zawodowe, korzystając z portfolio dla nauczycieli języków obcych.

Warto również zadbać o to, aby w zespole nauczycieli w swojej szkole znaleźć innego nauczyciela, który także będzie wdrażać EPJ. Praca zespołowa jest bardziej efektywna i cenna, szczególnie wtedy, gdy wprowadzamy coś zupełnie nowego. Wsparcie innych osób i możliwość dyskusji na temat problemów, jakie napotykamy, jest nieocenione.

Krok 2.

Kolejnym krokiem jest wybór EPJ dla swoich uczniów. Nauczyciele mają do wyboru wersje EPJ dostosowane do wieku uczniów. Istnieją także wersje EPJ dla innych specyficznych grup uczniów, na przykład z dysfunkcjami wzroku czy dla uczniów w kształceniu zawodowym.

Krok 3.

Zapoznanie się z wybraną wersją EPJ. Pomocne w poznawaniu materiałów są przewodniki dla nauczyciela. Znajdują się w nich wskazówki, jak rozpocząć prace z EPJ oraz jak ją kontynuować w czasie procesu nauczania, jak również informacje metodyczne, jak budować z uczniami EPJ.

W niektórych wersjach, jak na przykład w EPJ dla dzieci w wieku 3-6, nauczyciele znajdują zaadaptowane tabele poziomów językowych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Krok 4.

Przygotowanie uczniów do prowadzenia EPJ z wykorzystaniem rozwijania uczenia się samoregulacyjnego poprzez:

- zachęcanie uczniów do wyznaczania sobie celów krótkoterminowych w nauce języka. Dyskusja na początku lekcji na temat celów, a następnie po lekcji: *Co z tego, co zakładano, udało się osiągnąć?, Czego się nauczyliśmy?*;
- uczenie i zachęcanie uczniów do planowania procesu uczenia się, na przykład poprzez dyskusję na temat tego, jak przygotować się do danego zadania czy miniprojektu;
- wdrażanie uczniów do samooceny tego, czego się nauczyli poprzez krótkie podsumowanie lekcji, a także samoocenę wykonanych zadań domowych czy innych działań, jak na przykład przygotowanie się do powtórki. Warto, aby uczniowie dokonywali tej samooceny pisemnie i aby nauczyciele przekazywali im informację zwrotną na temat wykonania danego zadania, koncentrując się na jego formie;
- przekazywanie jasnej i pełnej informacji zwrotnej na temat wykonanych przez uczniów zadań;
- uczenie strategii uczenia się języka. Na przykład: strategii uczenia się w czasie czytania ze zrozumieniem poprzez podkreślanie wybranych elementów tekstu kolorowymi markerami: na niebiesko najważniejsza informacja, na pomarańczowo słowa kluczowe, na zielono nowe elementy gramatyczne; strategii czytania pobieżnego w celu ogólnego zrozumienia czytanego tekstu;
- przygotowywanie uczniów do organizowania materiałów

związanych z uczeniem się, jak na przykład prowadzenie zeszytu, wybór swoich najlepszych prac, robienie notatek, opracowywanie słowniczka, budowanie banku nowych słów i innych.

Krok 5.

Portfolio jest rzadko wprowadzaną formą monitorowania procesu uczenia się w polskiej szkole. Dlatego konieczna jest prezentacja uczniom Europejskiego Portfolio Językowego, ułatwienie im zrozumienia jego idei, wyjaśnienie roli samooceny w nauce, pokazanie celów prowadzenia EPJ oraz ustalenie zasad pracy. Ze starszymi uczącymi się warto przeprowadzić dyskusję na temat istoty rozwijania kompetencji metapoznawczych w nauce języka obcego, budowania motywacji wewnętrznej. Ważne jest pokazanie uczniom korzyści płynących z prowadzenia EPJ.

Jeśli pracujemy z uczniami, którzy nie są jeszcze dorośli, ważne jest poinformowanie rodziców o projekcie i jego celach, a także zaangażowanie ich do wspierania uczniów w trakcie budowania EPJ.

Krok 6.

Rozpoczęcie budowania EPJ. Monitorowanie pracy, przekazywanie regularnych informacji zwrotnych na temat prowadzonego EPJ.

Uczenie refleksyjnego podejścia do nauki poprzez zadawanie pytań i uczenie zadawania dobrych pytań, np.: *Jakie mam zadanie do wykonania?, Jakie są moje cele?, Jak to zadanie wykonać?, Czy potrzebuję pomocy?, W jaki sposób wykonałem to zadanie?, Czego się nauczyłem?, Czy wybrany przeze mnie sposób był najskuteczniejszy?, Co mógłbym zmienić, aby osiągnąć jeszcze lepszy efekt?, Co się działo podczas wykonywania zadania (cele, motywacja)?, Czy jestem zadowolony z rezultatu?, Jeśli nie, to co mogę zmienić?*

Krok 7.

Wymiana informacji z innymi nauczycielami wdrażającymi EPJ, wspólne rozwiązywanie problemów, udzielanie wzajemnego wsparcia, prowadzenie lekcji koleżeńskich otwartych dla innych nauczycieli, dyskusje na temat wybranych sposobów wdrażania EPJ.

Doskonalenie zawodowe: zapoznanie się z informacjami na temat wdrażania portfolio w innych miejscach, rozwijania uczenia się w kontekście autoregulacji itp.

Krok 8.

Regularne podsumowywanie prowadzonych przez uczniów portfolio. Prezentowanie EPJ na forum klasy, szkoły. W przypadku młodszych uczniów – prezentowanie EPJ rodzicom i nauczycielom.

Stosowanie przez dyrekcje szkół mechanizmów motywujących nauczycieli do wdrażania EPJ.

Europejskie Portfolio Językowe jest chętniej wdrażane przez refleksyjnych nauczycieli, którym zależy na myślących uczących się. Zachęcamy ich do wdrażania EPJ oraz do budowania sieci nauczycieli korzystających z EPJ poprzez stronę: www.portfoliojezykowe.pl.

Bibliografia

- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.) (2013) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Franken, R.E. (2005) *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gazeta Wyborcza (2013) II Kongres Polskiej Edukacji: Nie ma już szkoły i pracy na całe życie [online] [dostęp 15.07.2013].
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011) *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pamuła, M. (2008) Europejskie Portfolio Językowe – narzędzie niedocenione? W: „Języki Obce w Szkole”, nr 5, 78-81.
- Schunk, D.H. (2001) Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. W: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (red.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., Kovach, R. (2005) *Poczucie własnej skuteczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zimmerman, B.J. (2002) *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice* [online] [dostęp 16.07.2013].
- Zimmerman, B.J. (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. W: *Contemporary Educational Psychology*, nr 25, 82-91 [online] [dostęp 15.07.2013].
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., Kovach, R. (2008) *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

dr Małgorzata Pamuła-Behrens

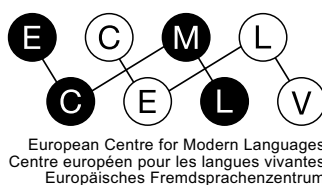
Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Romanistka, specjalistka w zakresie wczesnego nauczania języków obcych. Autorka publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych, wczesnego nauczania języków, autonomii i oceniania kształtującego (portfolio), wdrażania koncepcji inteligencji wielorakich do nauczania języków obcych, a także na temat psycholingwistycznych aspektów nauki czytania.



Elektroniczne portfolio językowe EPOS i jego misja

Bärbel Kühn

Dwa lata temu świętowaliśmy 20. rocznicę opracowania Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ). Powstało ono w trakcie sympozjum Rady Europy w Rüschtikon, w Szwajcarii w 1991 r.



W dokumencie przygotowanym z okazji tej rocznicy czytamy: (...) *potrzeba redefinicji Europy po upadku muru berlińskiego i rozpadzie Związku Radzieckiego była oczywista, a Rada Europy była gotowa promować dialog ponad historycznymi podziałami* (Schärer 2012:45). Od tego czasu wyzwania gospodarcze, społeczne i edukacyjne oraz wynikające z nich potrzeby w zakresie edukacji językowej i (między)kulturowej uległy znaczącym zmianom. W 2010 r. nowoutworzone INGO-Professional Network Forum, reprezentujące niezależne stowarzyszenia i instytucje, opisało bieżące wyzwania w, podpisanej w Grazu, *Deklaracji na temat edukacji językowej: Coraz większa mobilność osób i globalizacja procesów społecznych i gospodarczych stymulowana przez szybko absorbowane przez społeczeństwa innowacje w zakresie technologii telekomunikacyjnych stawiają przed systemami edukacji nowe wyzwania, takie jak: wielojęzyczne i wielokulturowe klasy, kompatybilność systemów edukacji i kwalifikacji, mobilne media itd.* (Rada Europy 2010). W dokumencie tym podkreślono również, że *potrzebna jest nowa koncepcja edukacji*. Dlatego

też wdrażanie EPJ stanowi jedno z kluczowych zagadnień edukacji osób różnojęzycznych żyjących w wielojęzycznych społeczeństwach.

Aby wyjaśnić kluczową rolę EPJ, należy uwzględnić po pierwsze – zmiany wprowadzane do e-EPJ i EPOS, po drugie – nową formułę działalności ECML.

Początki EPJ

Po przyjęciu rezolucji w sprawie EPJ przez stałą konferencję ministrów oświaty krajów członkowskich Rady Europy w Krakowie w 2000 r. EPJ zostało oficjalnie zainaugurowane w 2001 r. w trakcie Europejskiego Roku Języków (Schärer 2012:45). W ciągu kolejnych 10 lat Rada Europy zatwierdziła i akredytowała 118 wzorów EPJ (Council of Europe 2010).

Zestaw ogólnych zasad i wytycznych w zakresie EPJ stanowi podstawę dla jego walidacji. Najważniejsze z nich stanowią, że każde EPJ: jest własnością uczącego się, jest narzędziem promującym autonomię osoby uczącej się, składa się z trzech części: paszportu językowego, biografii językowej i dossier, pełni funkcje sprawozdawcze i pedagogiczne, uznaje

pełen zakres doświadczeń oraz kompetencji językowych i międzykulturowych osoby uczącej się, bez względu na to, czy zostały one nabyte w ramach edukacji formalnej czy poza nią (Council of Europe 2000).

Rzeczywiste potrzeby

W 2011 r. procedury walidacji zastąpiła uproszczona procedura rejestracji, która zasadza się na autodeklaracji. *Obecnie, głównie w wyniku nowych fal migracji, naturalna różnorodność jest coraz częściej spotykanym fenomenem w wielu społeczeństwach europejskich, co mobilizuje nas do poszukiwania nowych sposobów na poszerzenie zakresu zasad, które konstytuują EPJ. Zasadnym wydaje się przyjęcie stosowanego w portfolio podejścia do rozwoju kompetencji w języku kształcenia, bez względu na to, czy jest to język rodzimy uczącego się, czy też nie, oraz położenie większego nacisku na języki, których dana osoba uczy się poza szkołą* (Little, Goullier i Hughes 2011).

W dobie rosnącej liczby migrantów spoza i w obrębie granic Europy, chciałabym odnieść się do dokumentu opublikowanego przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego (Grzymała- Kazłowska 2013). Przy opracowywaniu koncepcji EPJ nie możemy zapominać o konieczności integracji i zachowania tożsamości migrantów, jak również zaspokojeniu ich potrzeb indywidualnych i społecznych. Jedną z konsekwencji stosowania takiego podejścia byłoby wprowadzenie do EPJ umiejętności wymaganych do *społecznego zakotwiczenia* (Grzymała- Kazłowska 2013) poprzez integrację kompetencji międzykulturowych i tzw. ogólnych umiejętności rozwiązywania problemów (*User Generated Education*).

Początki EPOS

Wspieranie wielojęzyczności w Bremie nie jest ukierunkowane jednostkowo, lecz wynika z potrzeby ogólnospołecznej; populacja najmniejszego kraju związkowego Niemiec składającego się z dwóch miast, Bremy i Bremerhaven, wynosi 650 863 mieszkańców, z których 79 tys. to imigranci reprezentujący 165 narodowości, 40 proc. z nich jest pochodzenia tureckiego. W Bremie działa 41 szkół, w których nauczanych jest ponad 15 języków. Badania potwierdzają, że kompetencje w zakresie języka niemieckiego, i tym samym wszystkich przedmiotów nauczanych w tym języku, mogą zostać rozwinięte dzięki wspieraniu rodzimych języków uczniów. Dlatego też zniesiono zakaz używania w szkołach języków innych niż niemiecki

oraz zakaz używania na uniwersytetach języków innych niż niemiecki i angielski. W wyniku powyższego, wielojęzyczność weszła do kanonu polityki edukacyjnej nie tylko w Bremie.

Jednak nowe polityczne i pedagogiczne podejście do roli, jaką EPJ odgrywa w edukacji wielojęzycznej, było tylko jednym z dwóch powodów, dla których stworzono i obecnie wdraża się e-EPJ w Bremie. Druga z przyczyn wiąże się z innowacjami w zakresie TIK, o których również wspomniano w *Deklaracji* z Grazu. Kiedy około 2005 r. rozpoczęliśmy prace nad e-EPJ, jedynie ALTE oferowała potwierdzone e-EPJ. Potem kolejne wzory opracowywano w innych krajach Europy: *Elektroniczne portfolio pozwala użytkownikom zbierać i organizować materiały w wielu formatach, w tym w formie materiałów tekstowych, graficznych, audio i wideo. Nie jest to chaotyczny zbiór materiałów (np. elektroniczny album z wycinkami czy też prezentacja multimedialna), lecz narzędzie służące autorefleksji, które ilustruje rozwój kompetencji* (Barrett 2000).

e-EPJ opracowane w Bremie nosi nazwę EPOS. EPOS 1 został przygotowany dla szkół średnich. Niestety pierwsza wersja nie była dość dobra, tak więc w kolejnych latach EOPS 1 był głównie stosowany przez Centrum Językowe Uniwersytetu w Bremie w celu wspierania autonomii uczących się poprzez łączenie nauki indywidualnej i uczenie się od siebie nawzajem z kształceniem nauczycieli EPOS (Kühn 2011).

EPOS stosowane jest, by wspierać autonomię uczenia się, nie tylko w celu rozwijania kompetencji wielojęzycznych i międzykulturowych, lecz również by promować postawy prodemokratyczne, pamiętając o definicji Davida Little'a, która kładzie nacisk na zdolność osoby uczącej się do krytycznej refleksji, podejmowania decyzji i niezależnego działania (Little 2000:69).

EPOS 2, rozszerzone e-portfolio

Pierwsze rozszerzenie EPOS miało miejsce w 2011 r. i polegało na zintegrowaniu z nim portfolio Mahara. Oprogramowanie otwarte Mahara zapewniło portfolio EPOS dostęp do narzędzi web 2.0. Kolejne rozszerzenia obejmują narzędzia opracowane przez specjalistów, które przyczyniają się do zwiększania motywacji uczących się i nauczycieli do korzystania z e-EPJ oraz są pomocne w zrozumieniu jego zasad i funkcji. EPOS 2, wspiera cały łańcuch uczenia się, od niezależnej autoewaluacji posiadanych kompetencji poprzez określenie własnych celów uczenia się do zmniejszenia deficytów kompetencyjnych i dokumentowania efektów nauki. Dzięki temu EPOS

pozwała uczącym się rozwijać własne strategie i metody uczenia się. Za pośrednictwem EPOS uczniowie uczą się znajdowania odpowiedzi na poniższe pytania: *Co potrafisz już zrobić w językach, które mniej więcej znam?, Co chcesz osiągnąć?, Jakich dokumentów możesz potrzebować, ubiegając się o przyjęcie do szkoły, na uniwersytet, do pracy (np.: świadectwa które dokumentują moją biegłość językową w zakresie mówienia/pisania)?, W jaki sposób mogę udokumentować moją biografię uczenia się do celów autorefleksji oraz by zamieścić informacje w CV?, W jaki sposób mogę zmotywować się do nauki (dziennik nauki, możliwości dzielenia się swoimi osiągnięciami za pośrednictwem grupy wsparcia osób uczących się, uczenia się w grupie, oceny koleżeńskiej, konsultacji itp.)?, Jakie strategie mogą okazać się pomocne?, W jaki sposób mogę zdobyć i ocenić wiedzę międzykulturową?*

Zadania ECML: szkolenia i konsultacje

EPOS 2 był stosowany przez Uniwersytet w Bremie w ramach specjalnego programu nauki języków prowadzonego przez Centrum Językowe.

Obecnie jest on stosowany w systemie kształcenia mieszanego. Od początku jego wdrażania nasi koledzy z centrów językowych w Niemczech i Szwajcarii byli zaangażowani w dyskusje na temat koncepcji EPOS i byli zaznajamiani z pomysłami dotyczącymi nowego typu działalności prowadzonej przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML, patrz poniżej). W 2012 r. uniwersytety w Niemczech, Wielkiej Brytanii i we Włoszech rozpoczęły planowanie działań zmierzających do ustanowienia formalnej sieci EPOS. W tym samym czasie szkoły z Bremy i kilku innych krajów związkowych Niemiec zwróciły się do nas z prośbą o wdrożenie EPOS 2.

Coraz częściej prowadzimy szkolenia i konsultacje w imieniu ECML w ramach projektu *Wspieranie lokalnych sieci Europejskich e-Portfeliów Językowych*. Oznacza to, że udzielamy pomocy mającej na celu: promowanie skutecznego korzystania z EPJ, inicjowanie i wspieranie działania sieci użytkowników EPJ, tworzenie e-platform wspierających lokalne sieci użytkowników EPJ, szkolenie użytkowników EPJ w zakresie skutecznego korzystania z e-platform w ramach formalnego i nieformalnego uczenia się języków, stymulowanie regularnej wymiany wiedzy i dobrych praktyk. Nie oferujemy gotowych odpowiedzi. Świadczymy usługi szkoleniowe i konsultingowe dla lokalnych sieci na

etapie ich tworzenia oraz pomagamy znaleźć partnerów. W skład zespołu ECML wchodzi: María Luisa Pérez Cavana (Open University, Milton Keynes), Michael Langner (Uniwersytet we Fryburgu/Uniwersytet w Luksemburgu), Jürgen Friedrich (Uniwersytet w Bremie), Bärbel Kühn (Uniwersytet w Bremie).

Uważamy, że e-EPJ powinno odgrywać kluczową rolę w nawiązywaniu kontaktów pomiędzy poszczególnymi sieciami w celu znalezienia odpowiedzi na nowe wyzwania edukacyjne.

Bibliografia

- Barrett, H. C. (2000) *Electronic Portfolios = Multimedia Development + Portfolio Development. The Electronic Portfolio Development Process.*
- Council of Europe (2010) *European Language Portfolio* [online] [dostęp 13.07.2013].
- Council of Europe (2000) *Principles and Guidelines*. Strasbourg 33 rev 1. Revised in June 2004. [online] [dostęp 13.07.2013].
- Grzymała-Kazłowska, A. (2013) *From Identity and Integration to Social Anchoring*. Centre of Migration Research. Working Paper nr 64 (122) Warszawa [online] [dostęp 14.07.2013].
- Kühn, B. (2011) *Eine Pädagogik zur Begleitung von Selbstlernprozessen. Paradoxon oder Herausforderung?* W: D. Elsner i A. Wildemann (red.) *Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Little, D. (2000) *Autonomy and Autonomous Learners*. W: Byram, M. (red.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Little, D., Goullier, F. i Hughes, G. (2011) *The European Language Portfolio: the Story So Far (1991-2011). Executive Summary* [online] [dostęp 13.07.2013].
- Rada Europy (2010) *Graz Declaration on Language Education* [online] [dostęp 13.07.2013].
- Schärer, R. (2012) *Between Vision and Reality. Reflections on Twenty Years of a Common European Project*. W: B. Kühn, M. Luisa Pérez Cavana (red.) *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-assessment*. London and New York: Routledge.
- User Generated Education, the Other 21st Century Skills. [online] [dostęp 14.07.2013].

Bärbel Kühn

Dyrektor Centrum Języków dla czterech uniwersytetów publicznych kraju związkowego Bremy (Niemcy). Odpowiedzialna za wdrażanie i wykorzystanie na tych uczelniach Europejskiego Portfolio Językowego EPOS. Ekspertka i konsultantka projektów Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy oraz koordynatorka projektu ECML *European Language e-Portfolio – Supporting Local Networks*. Przewodnicząca Rady ds. Języków w Bremie. Współautorka książek *Perspectives from the European Language Portfolio* oraz *Erträge des 3. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*.



Sprawozdanie z konferencji naukowo-dydaktycznej *Sukces w glottodydaktyce*

Katarzyna Karpińska-Szaj

W dniach 20-22 czerwca 2013 r. na Uniwersytecie Warszawskim odbyła się międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna *Sukces w glottodydaktyce*. Wydarzenie to zorganizowały Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Konferencja, jak zauważyli sami organizatorzy, miała wymiar symboliczny. Po raz pierwszy odbyła się bowiem w nowym gmachu Wydziału Neofilologii. Po raz pierwszy także debata dotyczyła tak obiecującej, różnorodnej i prowokującej do refleksji problematyki: sukcesu w nauczaniu/uczeniu się języków obcych.

W skład komitetu organizacyjnego weszli: prof. UW dr hab. Jolanta Zajac, dr Anna Jaroszevska, dr Beata Karpeta-Peć, dr Radosław Kucharczyk, dr Maciej Smuk, dr Joanna Sobańska-Jędrych, dr Krystyna Szymankiewicz, dr Marta Torenc. Komitet naukowy zaszczylicili następujący profesorowie: Elżbieta Zawadzka-Bartnik, Halina Grzmil-Tylutki, Katarzyna Karpińska-Szaj, Kazimiera Myczko, Sebastian Piotrowski, Marian Szczodrowski, Halina Widła, Krystyna Wróblewska-Pawlak, Jolanta Zajac. Konferencję objęła patronatem honorowym prof. dr hab. Marta Kicińska-Habior, prorektor UW ds. studentów i jakości kształcenia, a partnerami wydarzenia byli: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji oraz Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. Czasopismo „Języki Obce w Szkole” udzieliło patronatu medialnego.

Konferencję otworzyli: JM rektor UW, prof. dr hab. Marta Kicińska-Habior, prodziekan Wydziału Neofilologii, dr Marta Torenc oraz dyrektorzy: Instytutu Romanistyki dr hab. Ewa Pilecka i Instytutu Germanistyki prof. dr hab. Robert Małecki. Wykład inauguracyjny *Uczenie się „wspierane nauczycielem” w teorii i praktyce glottodydaktycznej* wygłosiła prof. UW dr hab. Jolanta Zajac. To bogate wprowadzenie w tematykę sympozjum uwypukliło złożoność pojęcia sukcesu w perspektywie ucznia (znaczenia jego *savoir-apprendre* – kompetencji uczenia się w osobistym wymiarze celów rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych), ale ze wsparciem nauczyciela, którego rolą jest kreowanie sytuacji dialogu dydaktycznego. Nie bez kozery prelegentka nazwała nauczyciela języków obcych *mediatorem kognitywnym*. To właśnie dzięki jego interwencjom uczeń może rozwijać kompetencje na miarę swojego stylu poznawczego, odkrywać i rozwijać umiejętność uczenia się przez całe życie.

W ciągu trzech dni konferencji wykłady plenarne wygłosili goście z zagranicy: prof. Klaus Borge Boeckmann z Uniwersytetu Wiedeńskiego (wykład w języku niemieckim na temat *Sukcesu na lekcji języka obcego z perspektywy teoretyka i praktyka*) oraz dr Frederikos Valetopoulos z Uniwersytetu w Poitiers (wykład w języku francuskim na temat *Reprezentacji uczuć w podręcznikach do nauki języka francuskiego jako obcego*). Wykład w języku niemieckim wygłosiła także prof. Camilla Badstübner-Kizik (*Sukces na lekcji języka obcego na przykładzie filmów*). Profesor Elżbieta Zawadzka-Bartnik dokonała analizy

pojęcia sukcesu wynikającego z różnorodnego rozumienia tego terminu w ujęciu neoliberalnym i humanistycznym. Pobudzający do refleksji wykład na temat rozwoju glottodydaktyki jako nauki w odniesieniu do profesjonalizmu nauczyciela języka obcego przedstawiła prof. Maria Dakowska. Natomiast prof. Halina Widła w wykładzie pt. *Mierzalne wykładniki sukcesu – operacjonalizacja zmiennych* zwróciła uwagę na trudności metodologiczne związane z definiowaniem pojęć oraz sposobami badania sukcesu w glottodydaktyce. Profesor Katarzyna Karpińska-Szaj podjęła ważny temat edukacji językowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazując na potencjał językowy i terapeutyczny nauki języków obcych. Tematyka wykładów planarnych ukazała wielowymiarowość pojęcia sukcesu w glottodydaktyce w ujęciu badawczym i praktycznym. W czasie konferencji przedstawiono także kilkadziesiąt referatów w sekcjach podzielonych na następujące obszary tematyczne:

1. Sukces z perspektywy ucznia: grupy wiekowe;
2. Sukces z perspektywy ucznia: szczególne potrzeby edukacyjne/kompetencje ucznia;
3. Sukces z perspektywy nauczyciela: rozwój zawodowy i praktyka dydaktyczna;
4. Sukces z perspektywy nauczyciela: kształcenie i rozwój zawodowy;
5. Sukces a formy nauczania;
6. Sukces a materiały i pomoce dydaktyczne;
7. Sukces w nauczaniu dwujęzycznym;
8. Sukces a komunikacyjne formy nauczania.

Obradom towarzyszyły warsztaty: *Kreatywność językowa ucznia języka obcego*, prowadzony przez prof. UAM dr hab. Marzenę Blachowską-Szmigiel oraz *Język niemiecki jako obcy – z perspektywy nauczycielki i moderatorki o ogólnopolskim programie promującym naukę języka niemieckiego „Deutsch-Wagen-Tour”*, który poprowadziła Bogumiła Manek. Trzy kolejne warsztaty przygotowane przez FRSE objęły prezentację programu eTwinning jako możliwości współpracy nauczycieli języków obcych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (Gracjana Więckowska), doskonalenia zawodowego w ramach europejskich programów i projektów edukacyjnych (Małgorzata Janaszek i Michał Sosnowski), sukcesu w nauczaniu gramatyki języka niemieckiego (dr Joanna Szczęk i Marcelina Kałasznik) oraz otwartych form pracy w glottodydaktycznym atelier w teorii i praktyce (dr Beata Karpeta-Peć). Warsztaty cieszyły się dużym zainteresowaniem nauczycieli języków obcych. Nauczyciele oraz

uczestnicy konferencji wzięli także udział w panelu dyskusyjnym: *2015 – rokiem zmian w systemie oceniania osiągnięć uczniów* organizowanym przez redakcję „Języków Obcych w Szkole”. W panelu wzięli udział dr Magdalena Szpotowicz, koordynator zespołu tworzącego podstawę programową dla języków obcych nowożytnych, dr Marcin Smolik, kierownik Wydziału Sprawdzianu i Egzaminów z Zakresu Kształcenia Ogólnego w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Ludmiła Stopińska, kierownik Zespołu Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Dyskusję wzbudziło przede wszystkim wprowadzenie od 2015 r. sprawdzianu z języka obcego po szóstej klasie szkoły podstawowej oraz nowa forma pisemnego egzaminu maturalnego. Panel dostarczył wiele informacji statystycznych, a także wymiany poglądów na temat przystawalności proponowanych testów do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i podstawy programowej.

Równoległe do panelu dyskusyjnego uczestnicy konferencji mogli wysłuchać wystąpienia Jolanty Urbanikowej, pełnomocnik rektora UW ds. realizacji procesu bolońskiego i organizacji nauczania języków obcych. Prelegentka przedstawiła dane na temat kształcenia językowego na Uniwersytecie Warszawskim oraz zwróciła uwagę na internacjonalizację badań i praktykę nauki języków obcych.

Bogaty pod względem naukowym i warsztatowym program uświetniły wydarzenia kulturalne m.in. koncert śpiewającej lingwistki Justyny Bac, której przy fortepianie towarzyszył Mariusz Dubrawski.

Ogromny wysiłek i serdeczność komitetu organizacyjnego, oprawa artystyczna, a przede wszystkim wartość naukowa konferencji z pewnością są miło wspomniane przez jej uczestników.

dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj, prof. UAM

Kierownik Zakładu Akwizycji Języka w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (redaktor naczelna czasopisma „Neofilolog”), Towarzystwa Romanistów Polskich „Plejada”, Międzynarodowego Instytutu Kierowania Umysłem (Institut International de Gestion Mentale). Zainteresowania naukowe: nauczanie języków obcych uczniów z deficytami rozwoju języka i mowy, akwizycja języka, nauczanie języków obcych w szkolnej integracji indywidualnej, kształcenie nauczycieli języków obcych, kompetencje czytania i pisanie w języku obcym. Autorka i współautorka wielu prac naukowych, m.in.: *Nauczanie języków obcych uczniów w niepełnosprawności w szkołach ogólnodostępnych*.



7. edycja *Kapeluszy lektora*, czyli jak wprowadzić w życie siedem życzeń...

Olga Domańska

We wrześniu rusza kolejna, siódma już edycja *Kapeluszy lektora* – cyklu szkoleń metodyczno-psychologicznych dla nauczycieli i lektorów, organizowanych przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE.



Od pierwszej edycji w 2008 r. cieszą się one niesłabnącym zainteresowaniem lektorów i nauczycieli. Szkolenia są całonocne (trzy sesje po 90 min) i odbywają się w całej Polsce. W ostatnim roku akademickim odbyły się 22 spotkania i wzięło w nich udział 1356 osób. Od początku trwania projektu udało się nam przeszkolić ok. 6 tys. osób.

Warsztaty zostały wymyślone jako dodatkowe szkolenia dla lektorów i metodyków prywatnych szkół językowych. Od jakiegoś czasu jednak na *Kapelusze lektora* przychodzą coraz częściej nauczyciele szkół publicznych i przedstawiciele uczelni wyższych. Największy procent stanowią angiści, najmniej liczną

grupę uczestników są lektorzy języka włoskiego, zawsze jednak na zajęciach znajdują się na sali nauczyciele kilku języków (niemieckiego, rosyjskiego, hiszpańskiego, także polskiego dla cudzoziemców). Zajęcia odbywają się po polsku, aby skorzystać z nich mogli lektorzy wszystkich języków obcych.

Na warsztaty zapisują się zazwyczaj nauczyciele z długim, często powyżej dziesięcioletnim stażem. Szukają przede wszystkim inspiracji do pracy z młodzieżą, zwłaszcza tą nieszczególnie zainteresowaną nauką języków obcych.

Metoda szkolenia i nazwa warsztatów została zainspirowana teorią sześciu kapeluszy (*Six Thinking Hats*) Edwarda de Bono, twórcy koncepcji myślenia lateralnego. Jest to metoda

z powodzeniem stosowana przez środowisko edukacyjne i korporacyjne. Na zajęciach uczestnicy muszą wcielać się w różne role, zmieniać sposoby pracy, style uczenia i elastycznie podchodzić do każdego zagadnienia. Analizując każdy problem na sześciu różnych poziomach (faktów, możliwości, zagrożeń i ryzyka, odczuć i pomysłu), mają okazję dojść do twórczych i konstruktywnych rozwiązań.

Zakres tematów pojawiających się na warsztatach jest bardzo szeroki. W tworzeniu kolejnych edycji pomagają sami uczestnicy, wypełniając ankietę po szkoleniu i dzieląc się z nami zarówno swoimi uwagami, jak i życzeniami dotyczącymi tematyki przyszłych spotkań.

Trenerzy zawsze starają się znaleźć tematy, które byłyby interesujące dla słuchaczy. W ostatniej – szóstej edycji mówiliśmy o rozwijaniu kreatywności ucznia i nauczyciela (*Tworzymy*), o budowaniu własnego potencjału i wyzwaniu w uczniach najlepszych cech (*Super lektor*) i o nauczycielskich narzędziach pozytywnej perswazji (*Hokus Pokus masz wpływ tu i teraz*), a także o reaktywacji gramatyki, pokochaniu błędów językowych i integrowaniu grupy poprzez zabawę.

Najbliższy rok szkolny zamierzamy zacząć zupełnie nową tematyką zajęć. W siódmej edycji, zgodnie z sugestiami uczestników naszych szkoleń, chcielibyśmy się zająć doskonaleniem warsztatu metodycznego. Hasło tegorocznej edycji brzmi: *Metodyka to moja muzyka*. Zaproponujemy sesję dotyczącą aktywizacji uczniów w różnym wieku za pomocą zabaw i ćwiczeń niewymagających kserowania, z wykorzystaniem potencjału podręcznika bez jego używania, pracy z tekstem, wprowadzania słownictwa, tworzenia własnych materiałów i pomysłów na ćwiczenia językowe aktywizujące zarówno prawą, jak i lewą półkulę mózgową (*Zadania bez kserowania*).

Zmierzymy się też z coraz częstszym problemem nauczycieli w szkołach publicznych, a mianowicie prowadzeniem zajęć z bardzo zróżnicowaną pod względem poziomu znajomości języka grupą. Podpowiemy, jak w trakcie jednej lekcji pracować z uczniami zdolnymi i mniej zdolnymi, jak wyznaczać im cele adekwatne do ich możliwości oraz jak zachęcić ich do nauki. Pokażemy pomysły na to, co wydaje się niewykonalne: jak jednym ćwiczeniem pobudzić do działania lenia i prymusa (*Słabszy, zdolny geniusz, leń*). Trzeci temat: *Ryby i dzieci mają głos* zostanie poświęcony aktywizacji językowej dzieci i nauczycieli w grupach wczesnoszkolnych. Zajęcia będą dotyczyć sposobów wykorzystania inteligencji emocjonalnej w pracy z dziećmi w celu zachęcenia ich do mówienia.

Kapelusze lektora siódmej edycji zaplanowano z naciskiem na pracę warsztatową. Będzie dużo ćwiczeń do wykorzystania na lekcji, pomysły na uatrakcyjnienie zajęć i pobudzenie uczniów do aktywności.

Kapelusze lektora siódmej edycji zostały zaplanowane z naciskiem na praktykę i pracę warsztatową. Będzie dużo ćwiczeń do automatycznego wykorzystania na lekcji, pomysły na uatrakcyjnienie zajęć i pobudzenie wszystkich uczniów do aktywności. Zależało nam na pomocy lektorom, którzy dużo pracują i mają mało czasu na przygotowywanie własnych dodatkowych materiałów. Układaliśmy program siódmej edycji z myślą o tym, żeby każdy lektor i nauczyciel wyszedł ze szkolenia z konkretnymi, praktycznymi rozwiązaniami.

Warsztaty poprowadzą trenerzy PASE, wieloletni praktycy, metodycy wiodących szkół językowych w Polsce, znający specyfikę pracy w różnych typach szkół, grupach wiekowych i zawodowych, dzięki czemu proponowane przez nich rozwiązania są praktyczne i łatwe do zastosowania w różnych kontekstach i środowiskach.

Serdecznie zapraszamy wszystkich poszukiwaczy inspiracji i tropicieli gotowych rozwiązań, a przede wszystkim tych, którzy czują się już zmęczeni. Na naszych warsztatach mówimy rutynie głośno i zdecydowanie: NIE!

Szczegółowy harmonogram warsztatów od września na www.kapeluszelektora.pl.

Olga Domańska

Główny specjalista w Stowarzyszeniu PASE, absolwentka Wydziału Polonistyki oraz Podyplomowego Studium Public Relations Instytutu Filozofii i Socjologii PAN na Uniwersytecie Warszawskim, wieloletnia pracowniczka fundacji korporacyjnej TUIR WARTA i Kredyt Banku, zaangażowana we wprowadzanie strategii CSR oraz wolontariatu pracowniczego; prywatnie mama dwójki dzieci w praktyce sprawdzająca działanie systemu edukacji w Polsce i w UE.



10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców

Władysław Miodunka

Systematyczny wzrost liczby zdających egzaminy certyfikacyjne, podniesienie poziomu umiejętności, poprawa jakości nauczania języka polskiego przez cudzoziemców to bezsprzecznie najistotniejsze wartości, jakie wiążą się z wprowadzeniem w życie certyfikacji języka polskiego.

1 sierpnia 2003 r. ówczesna Minister Edukacji Narodowej, dr Krystyna Łybacka, wręczyła powołania członkom Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, co w konsekwencji umożliwiło rozpoczęcie jej prac we wrześniu 2003 r. oraz organizację pierwszych egzaminów certyfikatowych w czerwcu 2004 r. Tak rozpoczął się proces certyfikacji języka polskiego jako obcego, który w roku bieżącym kończy dziesięć lat. Z okazji tego małego jubileuszu warto przypomnieć przebieg tego procesu oraz zastanowić się, czy i w jaki sposób certyfikacja wywiera wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców.

Podstawy prawne systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego zostały stworzone dzięki nowelizacji *Ustawy o języku polskim* 11 kwietnia 2003 r. (zob. DzU z 30 kwietnia 2003 r.). Nowelizacja upoważniała Ministra Edukacji Narodowej i Sportu do powołania dziesięcioosobowej Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego jako organu nadzorującego przeprowadzanie egzaminów certyfikatowych i wydającego certyfikaty. Wydanie przepisów wykonawczych do nowelizowanej

ustawy nastąpiło 15 października 2003 r. (DzU z 12 listopada 2003 r.). Wspomniane akty prawne stanowiły, że możliwość ubiegania się o poświadczenie znajomości języka polskiego jako obcego przysługuje cudzoziemcom oraz obywatelom polskim na stałe zamieszkałym za granicą. Egzaminy certyfikatowe odbywają się na trzech europejskich poziomach zaawansowania: podstawowym B1 (w systemie europejskim zwanym *progowym*), średnim ogólnym B2 oraz zaawansowanym C2. W trakcie egzaminu sprawdza się opanowanie czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, pisanie rozumianego jako redagowanie tekstów pisanych oraz mówienia (w monologu, w dialogu i w procesie mediacji). W trosce o poprawność polszczyzny używanej przez cudzoziemców prawodawca przewidział także osobną część egzaminu poświęconą sprawdzeniu poprawności języka używanego przez cudzoziemców. Warto podkreślić, że poprawność jest tu rozumiana jako umiejętność wyboru lub tworzenia zgodnych z regułami form gramatycznych i konstrukcji składniowych, nie zaś jako znajomość reguł gramatyczno-syntaktycznych.

Ważny jest fakt, że sprawdzane sprawności i umiejętności są traktowane równorzędnie, to znaczy, że każda z nich stanowi 20 proc. całego egzaminu, a za każdą sprawność można uzyskać maksymalnie 40 punktów, w czasie całego egzaminu zaś 200 punktów. Aby zdać każdą ze sprawności oraz cały egzamin, należy uzyskać 60 proc. punktów, to znaczy minimum 24 punkty z każdej sprawności i minimum 120 punktów z całego egzaminu. Dodatkowo wprowadzono zasadę, że niezdanie jednej ze sprawności powoduje niezdanie całego egzaminu, co miało zachęcić zainteresowanych otrzymaniem certyfikatu do udoskonalenia tej sprawności językowej, której dotąd nie opanowali wystarczająco.

Analizę procesu certyfikacji rozpoczniemy od pokazania liczby zdających egzaminy certyfikatywne w poszczególnych latach, w ośrodkach polskich i zagranicznych. Dane na ten temat zawiera tabela 1.

Rok	PL	Zagr.	Razem
2004	84	22	106
2005	154	70	224
2006	194	127	321
2007	183	198	381
2008	291	156	447
2009	237	145	382
2010	247	253	500
2011	281	244	525
2012	768	345	1113
Razem	2439	1560	3999
	61%	39%	100%

Tabela 1. Liczba zdających egzaminy certyfikatywne w ośrodkach krajowych i zagranicznych w latach 2004-2012

Jak wynika z danych, liczba zdających egzaminy certyfikatywne w 2004 r. była niewielka, bo wynosiła tylko 106 osób. Z drugiej strony trzeba podkreślić, że certyfikacja polszczyzny rozpoczęła się w 2004 r., czyli roku wejścia Polski do Unii Europejskiej, co należy uznać za moment właściwie wybrany. Polska była wtedy jednym z nowych krajów, które wyszły do Unii, ale krajem stosunkowo dużym i ważnym, choćby ze względu na liczbę mieszkańców. Jeśli się dodatkowo uwzględni

fakt, że polszczyzna jest językiem słowiańskim, trzeba powiedzieć, że Polska była największym krajem słowiańskim spośród tych, które znalazły się w Unii (mówiący po polsku stanowili ponad 38 mln, a mówiący po czesku, słowacku i słoweńsku stanowili łącznie tylko ok. 17,5 mln). Polszczyzna w tym czasie wywoływała naturalne zainteresowanie w UE, gdyż mówiący naszym językiem stanowili ponad połowę mieszkańców tzw. nowych krajów Unii.

Wracając do zdających egzaminy certyfikatywne w poszczególnych latach, powinniśmy zauważyć, że ogólnie ich liczba stale rosła, jednak są takie lata, kiedy wzrost oscyluje wokół 100 proc. i zasługuje na uwagę. Pierwszym takim rokiem jest rok 2005, drugi rok procesu certyfikacji, kolejnym zaś rok 2012, kiedy liczba zdających po raz pierwszy przekracza tysiąc osób i wynosi 1113. Jeśli dane z 2005 r. można uznać za naturalne wykorzystanie nowych możliwości poświadczenia znajomości polszczyzny, to dane z 2012 r., a zwłaszcza liczba zdających egzaminy certyfikatywne w Polsce, pokazują wyraźnie, że za znacznym wzrostem liczby zdających kryje się przyczyna specjalna, jaką było wejście w życie 15 sierpnia 2012 r. *Ustawy o obywatelstwie polskim*, przygotowanej przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (DzU z 14 lutego 2012 r.). Ustawa ta reguluje możliwości uzyskiwania polskiego obywatelstwa i m.in. wymaga od ubiegających się o nie potwierdzenia znajomości języka polskiego certyfikatem wystawionym przez Państwową Komisję Poświadczenia. Ten akt prawny ma bardzo duże znaczenie dla procesu certyfikacji, gdyż dzięki niemu egzaminy certyfikatywne uzyskały rangę egzaminów doniosłych.

Rozróżnienie między egzaminami powszednimi (*niskich stawek*; ang. *low-stake exams*) i egzaminami doniosłymi (*wysokich stawek*; ang. *high-stake exams*) wprowadził do polskiej dydaktyki B. Niemierko w pracy *Ocenianie szkolne bez tajemnic* (2002). Egzamin powszedni to taki egzamin, w którym znaczenie komentarza dydaktycznego jest większe niż znaczenie informacji o wyniku uczenia się, podczas gdy egzamin doniosły jest egzaminem, w którym znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe niż znaczenie komentarza dydaktycznego. Egzamin doniosły jest więc zwykle egzaminem stanowiącym jedyną podstawę decyzji o przyszłości edukacyjnej ucznia (Niemierko 2002:252-264; Zawadowska-Kittel 2013:76-87) tak, jak w przypadku nowej matury, która jest równocześnie egzaminem wstępnym na studia wyższe. W przypadku *Ustawy o obywatelstwie polskim*

egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jest egzaminem doniosłym, ponieważ certyfikat znajomości polszczyzny jest niezbędny do uzyskania polskiego obywatelstwa.

Uzyskanie przez egzaminy certyfikatywne statusu egzaminów doniosłych spowodowało kilka ważnych zmian: 1) pojawienie się kandydatów nowego typu; 2) zmiany w strukturze uzyskiwanych ocen, zwłaszcza na poziomie B1; 3) inne zjawiska powiązane z dwoma poprzednimi. Zmiany te zostaną przedstawione i omówione w dalszej części artykułu.

Jeśli przyjrzymy się osobom zdającym egzaminy certyfikatywne w 2012 r. zobaczymy, gdzie odbywały się poszczególne egzaminy oraz ile osób je zdawało (zob. tabela 2.), stwierdzimy, że najwięcej zdających gromadziły egzaminy organizowane w Polsce (768 osób, 69 proc. wszystkich zdających w tym roku). Jest to z jednej strony potwierdzenie starej prawidłowości, że w Polsce zdaje więcej zainteresowanych niż za granicą (z tej tendencji wyłamują się tylko lata 2007 i 2010, zob. tabela 1.), z drugiej jednak strony musimy zauważyć, że przewaga zdających w naszym kraju nigdy, poza rokiem 2004, nie była tak wielka. Nie ulega wątpliwości, że tak duże zainteresowanie egzaminami mieszkających w naszym kraju cudzoziemców jest spowodowane wejściem w życie *Ustawy o obywatelstwie polskim*.

Dane zawarte w tabeli 2. potwierdzają jeszcze jedną prawidłowość, że najważniejszymi ośrodkami certyfikacji są Warszawa i Kraków, w których co roku egzaminy zdaje co najmniej połowa kandydatów. W 2012 r. w obu ośrodkach akademickich zdawało 646 osób, co stanowi 58 proc. wszystkich zdających. Warto też wrócić uwagę na fakt, że w 2012 r. nie odbyły się egzaminy na Dalekim Wschodzie, gdyż w Tokio, Seulu i Pekinie egzaminy odbywają się co dwa lata, natomiast bardzo aktywnie pracowały ośrodki na Ukrainie, gdzie egzaminy zorganizowano we Lwowie, Dniepropietrowsku i Łucku. Po raz pierwszy odbyły się egzaminy certyfikatywne we Włoszech, dzięki staraniom polonistyki na Uniwersytecie w Turynie, co także warto odnotować.

Na dodatkowe zapotrzebowanie na egzaminy certyfikatywne Państwowa Komisja Poświadczania zareagowała bardzo szybko, gdyż pierwsze egzaminy dla zdających odbyły się już 17 i 18 sierpnia 2012 r. w Warszawie i Krakowie. Ze względu na wzmożone zapotrzebowanie zorganizowano dodatkową sesję 29 i 30 września 2012 r. w Warszawie, Krakowie i Poznaniu.

Lp.	Ośrodek egzaminacyjny	Poziom znajomości języka			
		B1	B2	C2	Ogółem
1.	Warszawa (x 5)	283	75	39	397
2.	St-Germain-en-L.	0	15	8	23
3.	Lublana	0	8	6	14
4.	Chicago	13	28	2	43
5.	Lwów	14	21	3	38
6.	Nowy Jork	22	34	6	62
7.	Dniepropietrowsk	22	18	2	42
8.	Kraków (x 5)	177	60	12	249
9.	Poznań (x 2)	61	19	6	86
10.	Dortmund	3	15	2	20
11.	Petersburg	7	15	3	25
12.	Łuck	31	4	1	36
13.	Mannheim	1	21	0	22
14.	Turyń	8	10	2	20
15.	Wrocław	33	3	0	36
Ogółem	24 egzaminy	675	346	92	1113
		61%	31%	8%	100%

Tabela 2. Zdający egzaminy certyfikatywne w 2012 r. w ośrodkach polskich i zagranicznych

Tabela 2. pokazuje także wybór poziomu zaawansowania przez zdających egzaminy certyfikatywne. Wynika z niej, że najwięcej osób zdawało egzamin na poziomie B1 (675 osób, co stanowi aż 61 proc. wszystkich zdających). Taka prawidłowość nie dziwi, gdyż ubiegający się o obywatelstwo polskie powinni uzyskać certyfikat znajomość polszczyzny co najmniej na tym poziomie. Poziom B2, który był najczęściej wybierany w latach 2004-2011, wybrało w 2012 r. tylko 346 osób (31 proc.). Najmniejsza grupa zdających była zainteresowana poziomem C2, ponieważ egzamin na tym poziomie zdawały tylko 92 osoby.

Z kolei przyjrzymy się danym na temat wieku, płci i krajów pochodzenia zdających, aby porównać sytuację z roku 2012 z danymi z lat poprzednich. Dzięki temu uzyskamy pełniejszy obraz zmian, jakie pociągnął za sobą fakt, że certyfikat znajomości polszczyzny stał się niezbędnym dokumentem

w celu podjęcia starań o polskie obywatelstwo. Dane liczbowe na ten temat zostały zawarte w tabelach 3., 4. i 7.

Przedstawione tabele pokazują dużą zmianę, która zaszła w populacji zdających egzaminy certyfikatowe w 2012 r.:

- w latach 2004-2011 osoby w wieku 20-29 lat stanowiły ok. 50 proc. zdających, podczas gdy w 2012 stanowią one zaledwie 27 proc.;
- nastąpił gwałtowny wzrost liczby osób powyżej 30. i 40. roku życia: w 2012 zdawało 568 osób w tym wieku, co stanowi aż 51 proc. wszystkich zdających;
- zmniejszył się procentowy udział nastolatków w grupie zdających i w 2012 stanowili oni tylko 22 proc.;
- wielkość wyróżnionych grup wiekowych uległa wyrównaniu i w 2012 r. każda z nich stanowiła między 22 proc. a 27 proc. całej populacji;
- nastąpił wzrost procentowego udziału mężczyzn w populacji zdających: z grupy mniejszościowej, stanowiącej początkowo ok. 30 proc. zdających, stali się oni w 2012 grupą niemal równą populacji kobiet i stanowili 43,5 proc.;
- znacznie wzrosła liczba krajów pochodzenia zdających, gdyż z 36 krajów reprezentowanych w latach 2004-2011 liczba ta wzrosła do 65 w 2012 r. (po raz pierwszy w tym roku egzamin certyfikatowy zdawała osoba posiadająca status bezpaństwowca);
- wśród cudzoziemców w 2012 r. największą grupę stanowili ludzie pochodzący z Ukrainy, Rosji i Białorusi – aż 54 proc. wszystkich zdających (605 osób);
- osoby pochodzące z krajów byłego ZSRR tworzyły w 2012 r. grupę liczącą 702 osoby – 63 proc. zdających;
- do dwóch krajów pochodzenia, Niemiec i Ukrainy, które w pierwszych latach były najliczniej reprezentowane, dołączyli przedstawiciele USA. Jeśli policzymy procentowy udział obywateli tych trzech krajów w całej grupie zdających do końca 2012 r., okaże się, że stanowią oni 46 proc. Jeśli dodamy do nich jeszcze przedstawicieli Rosji, to zdający egzamin z tych czterech krajów będą stanowić aż 52 proc. zdających;
- komentarza wymaga grupa zdających, która jako kraj pochodzenia podaje Polskę. Stanowią ją mieszkający w różnych krajach Polacy, którzy wciąż czują się bardziej związani z naszym krajem niż z obecnym krajem zamieszkania oraz mieszkający w Polsce cudzoziemcy, którzy nie podają swego kraju pochodzenia, identyfikując się jako zdający z Polską;

- w danych odnoszących się do krajów pochodzenia zdających, uwagę zwracają zwykle przedstawiciele takich krajów jak Japonia, Korea, Chiny i Armenia; w przypadku trzech pierwszych państw egzaminy zdają przeważnie młodzi ludzie związani ze studiami polonistycznymi, w przypadku Armenii zaś – Ormianie mieszkający w naszym kraju i ubiegający się o polskie obywatelstwo.

Wiek	16-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	> 40
2004-2011	27%	48%	15%	10%
2012	22%	27%	24%	27%

Tabela 3. Zdający egzaminy certyfikatowe w latach 2004-2011 i w 2012 r. według wieku

Płeć	2004-2011	2012
Kobiety	63%	56,5%
Mężczyźni	37%	43,5%

Tabela 4. Zdający egzaminy certyfikatowe w latach 2004-2011 i w 2012 r. według płci

Dla przebiegu egzaminów certyfikatowych duże znaczenie ma zmiana wieku zdających. Dotąd egzaminy zdawali w większości młodzi ludzie, którzy byli zaznajomieni z testowaniem sprawności językowych i z używanymi w tym przypadku technikami. Obecnie pojawiła się duża grupa zdających, dla których techniki pisania testów językowych stanowią zupełną nowość. Dlatego osoby starsze często z trudem radzą sobie z pisaniem testów, a w przypadkach skrajnych – w ogóle sobie nie radzą.

Przejdziemy teraz do analizy rezultatów egzaminów certyfikatowych w latach 2004-2011 oraz w roku 2012. Zostały one przedstawione zbiorczo w tabelach 5. i 6.

Z porównania tabel 5. i 6. wynika, że zmieniła się struktura ocen w ogóle, ale jest to szczególnie widoczne na poziomie B1, na którym w 2012 r. egzaminy zdawało 675 osób. Oceny celujące uzyskały 154 osoby (23 proc. zdających na poziomie B1), bardzo dobre – 296 (44 proc.), dobre – 144 osoby (21 proc.), a dostateczne 43 osoby (6,4 proc.). Tylko 38 osób (5,6 proc.) nie zdało egzaminu na tym poziomie. Można zatem powiedzieć, że co najmniej bardzo dobrą kompetencję językową na poziomie B1 miało aż 67 proc. zdających, co może tylko cieszyć.

Dane te należy interpretować w rzeczywistości następująco: wiele osób zdawało egzamin na poziomie B1, gdyż zdanie egzaminu na takim poziomie jest wymagane przy składaniu wniosku o obywatelstwo. W rzeczywistości znają oni dobrze polszczyznę na wyższym poziomie: B2 lub też C1 czy nawet C2, co także należy podkreślić, gdyż niemal wszystkie z tych osób przyswajały sobie nasz język w kontaktach z Polakami, a nie w trakcie formalnej nauki. Wiele osób musiało jednak samodzielnie pracować nad językiem polskim, co widać było zwłaszcza w pracach pisemnych.

W 2012 r. nasiliło się natomiast inne zjawisko, polegające na dużej różnicy w stopniu znajomości poszczególnych sprawności. Najczęściej zdający lepiej znają język mówiony (uzyskują wyższe rezultaty z rozumienia ze słuchu i mówienia), niż język pisany (gorzej rozumieją teksty pisane i mają kłopoty z pisaniem w języku polskim). Jest to związane z częstotliwością używania danych sprawności, a cudzoziemcy mieszkający i pracujący w Polsce muszą zwłaszcza dobrze rozumieć i mówić w naszym języku.

Porównanie danych z lat 2004-2011 z danymi z roku 2012 prowadzi do wniosku, że procentowy udział ocen

bardzo dobrych i dobrych pozostał na zbliżonym poziomie (odpowiednio 37 i 39 proc. oraz 32 i 27,4 proc.). Zasadniczo zmienił się jednak udział ocen celujących wśród wszystkich ocen w 2012 r.: aż 169 zdających (15,2 proc.) otrzymało w tym roku oceny celujące, co pokazuje znaczący skok w stosunku do lat poprzednich, gdzie procentowy udział tych ocen wahał się w granicach 5 proc. Wzrost procentowy ocen celujących, bardzo dobrych i dobrych wpłynął na zmianę liczby ocen niedostatecznych, które w 2012 r. stanowiły tylko 8 proc., podczas gdy w latach 2004-2011 było ich prawie dwa razy więcej, bo 15 proc.

Certyfikacja języka polskiego jako obcego, ustanowiona w 2003 r., a funkcjonująca od czerwca 2004 r., stanowi jedną z najważniejszych, jeśli nie najważniejszą, innowację w nauczaniu polszczyzny cudzoziemców. Przyjmujemy tu następującą definicję innowacji: innowacja to idea, produkt albo metoda, postrzegane jako nowość i stworzone świadomie w celu wypełnienia jakiegoś braku lub poprawienia funkcjonowania jakiegoś procesu. Zapotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a same innowacje powstają w wyniku nowych badań naukowych,

POZIOMY	OCENA					RAZEM
	Celujący	Bardzo dobry	Dobry	Dost.	Niedostateczny	
B1	79	420	306	87	143	1035
B2	42	445	406	155	178	1226
C2	25	217	201	71	111	625
Razem	146	1082	913	313	432	2886
	5%	37%	32%	11%	15%	100%

Tabela 5. Rezultaty egzaminów certyfikacyjnych w latach 2004-2011 na poszczególnych poziomach

POZIOMY	OCENA					RAZEM
	Celujący	Bardzo dobry	Dobry	Dost.	Niedostateczny	
B1	154	296	144	43	38	675
B2	11	110	133	50	42	346
C2	4	31	28	19	10	92
Razem	169	437	305	112	90	1113
	15,2%	39,3%	27,4%	8%	8%	100%

Tabela 6. Rezultaty egzaminów certyfikacyjnych w 2012 r.

Lp.	Kraj	Liczba
1.	Ukraina	853
2.	USA	504
3.	Niemcy	445
4.	Polska	344
5.	Rosja	294
6.	Białoruś	221
7.	Francja	155
8.	Japonia	113
9.	Czechy	87
10.	Hiszpania	87
11.	Korea	83
12.	Włochy	74
13.	Słowacja	66
14.	Armenia	60
15.	Chiny	50
16.	Słowenia	47
17.	Szwecja	37
18.	Wielka Brytania	34
19.	Belgia	24
20.	Grecja	21

Tabela 7. Zdający w latach 2004-2012 według krajów pochodzenia (w tabeli podano informacje o 20 najliczniej reprezentowanych krajach)

zmian technicznych i technologicznych, ale także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych.

Zapotrzebowanie na certyfikację języka polskiego jako obcego wśród uczących się było stosunkowo niewielkie w latach 90. wieku XX, narastało ono jednak stopniowo wraz z otwieraniem się Polski na współpracę z zagranicą, szczególnie z krajami Unii Europejskiej. Zapotrzebowanie to nasiliło się w XXI wieku, kiedy Polska weszła w do UE. Dlatego bardzo dobrze się stało, że uruchomienie procesu certyfikacji zbiegło się w czasie z akcesją naszego kraju do Unii.

Możliwość ubiegania się o poświadczenie znajomości języka polskiego jako obcego przysługuje cudzoziemcom oraz obywatelom polskim na stałe zamieszkałym za granicą.

Potrzeba wprowadzenia certyfikacji znajomości polszczyzny stawała się oczywista dla specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego już od początku lat 90. Pierwszą propozycję systemu certyfikatowego polszczyzny opracował Waldemar Martyniuk, a została ona opublikowana w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, przygotowanym pod redakcją Władysława Miodunki (1992). Zainteresowanie certyfikacją władz Ministerstwa Edukacji Narodowej przyszło znacznie później, bo w 1999 r., kiedy powołano do życia Komisję ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, złożoną z przedstawicieli wszystkich polskich ośrodków akademickich, zajmujących się kształceniem cudzoziemców. Poważnym sukcesem tej Komisji stało się doprowadzenie do przyjęcia Polski w 2000 r. do Association of Language Testers in Europe (ALTE), zrazu jako członka stowarzyszonego, a od 2004 r. jako członka rzeczywistego. Komisja zdecydowała, że Polskę reprezentuje w ALTE Uniwersytet Jagielloński, a konkretnie Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie (dawny Instytut Polonijny), w którym działa Katedra Języka Polskiego jako Obcego.

Powiązanie certyfikacji języka polskiego jako obcego z ALTE ma bardzo duże znaczenie, gdyż od początku prac nad polskim systemem certyfikacji zakładano, że system ten będzie oparty na standardach europejskich opublikowanych w tomie *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003).

Certyfikację polszczyzny jako języka obcego uznajemy za najważniejszą innowację w zakresie nauczania języka

polskiego cudzoziemców ze względu na wpływ, jaki wywarła ona na całe nauczanie języka polskiego jako obcego najpierw w Polsce, a potem także poza jej granicami. W szczególności należy zwrócić uwagę na to, że funkcjonująca od 2004 r. certyfikacja:

- wymusiła testowanie i nauczanie sprawności językowych;
- wymusiła przygotowanie nowych typów zadań do nauczania i testowania sprawności;
- wymusiła dominację podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego;
- uświadomiła konieczność opracowania nowych programów nauczania (zob. Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turka 2011);
- zachęciła do opracowania nowych (wersji) podręczników i zbiorów ćwiczeń sprawnościowych przede wszystkim dla poziomów B1, B2 i C2, na których odbywa się proces certyfikacji;
- przyczyniła się do integracji wszystkich środowisk polskich kształcących cudzoziemców w poszczególnych uczelniach: kierownicy odpowiednich placówek są zwykle członkami Państwowej Komisji Poświadczania, a najlepsi specjaliści działają w 40-osobowym Zespole Autorów Zadań i Egzaminatorów.

W wyniku procesu certyfikacji powstał ogromny zbiór danych odnoszących się do znajomości polszczyzny na poszczególnych poziomach, jakim nie dysponowano nigdy dotąd. W archiwum Państwowej Komisji Poświadczania są przechowywane powstałe w czasie egzaminów certyfikatowych prace, które mogą być i są analizowane przez autorów prac magisterskich i doktorskich. Rezultatem takich badań jest wydana ostatnio książka *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* Adrian Prizel-Kani (2013), stanowiąca część jej rozprawy doktorskiej. Badania stopnia opanowania sprawności językowych są godne podkreślenia z tego względu, że dotychczas prowadzono głównie badania opanowania polskiego systemu językowego: gramatyki, składni, słownictwa.

Dane, którymi dysponujemy w wyniku certyfikacji, pozwalają mówić także o jakości polszczyzny, którą posługują się cudzoziemcy. Świadczy o tym artykuł *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców* W. Miodunka (2013).

Na koniec warto dodać, że dzięki certyfikacji polszczyzny jako języka obcego, a głównie tzw. twardym danym liczbowym, którymi dysponuje Państwowa Komisja Poświadczania,

na sprawy nauczania języka polskiego cudzoziemców z uznaniem zaczęło spoglądać środowisko językoznawców polonistycznych, które wcześniej odnosiło się do tych zagadnień z dużą wstrzemięźliwością. Świadczy o tym m.in. dyplom honorowy przyznany w 2005 r. przez Komitet Językoznawstwa PAN zespołowi przygotowującemu i wdrażającemu system poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, P., Turka, P (red.) (2011) *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Martyniuk, W. (1992) *Nauczanie języka polskiego jako obcego drugiego. Propozycja systemu certyfikowanego Język polski jako obcy. Programy nauczania...*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 157-174.
- Miodunka, W. (red.) (1992) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Miodunka, W. (2006) Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego W: E. Lipińska i A. Seretny (red.) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, 323-331.
- Miodunka, W. (2011) Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja. W: „Język Polski XCI” nr 4, 250-262.
- Miodunka, W. (2013) Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w roku 2011. W: „Poradnik Językowy” nr 1, 53-68.
- Miodunka, W. (w druku) *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej* W: J. Mazur (red.) *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*. Lublin: UMCS.
- Niemierko, B. (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Prizel-Kania, A. (2013) *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny, A., Lipińska, E. (red.) (2005) *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*. Kraków: Universitas.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Zawadowska-Kittel, E. (2013) *Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia. Efekt zwrotny egzaminu z języka angielskiego*. Piaseczno: LEXEM.

prof. dr hab. Władysław Miodunka

Przewodniczący Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, dyrektor Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie oraz profesor lingwistyki stosowanej UJ w Krakowie. Wieloletni przewodniczący Komitetu Badania Polonii PAN. Od 1973 r. zaangażowany w nauczanie polskiego jako języka obcego, pierwszy prezes Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego. Wykładał na wielu uniwersytetach na całym świecie, autor i redaktor licznych publikacji, m.in. serii wydawniczych *Język polski dla cudzoziemców*, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, *Studia latynoamerykańskie UJ*, *Polszczyzna w dobie globalizacji*.



Egzamin ze znajomości języka polskiego jako obcego z perspektywy przewodniczącego komisji egzaminacyjnych

Władysław Makarski

Uczestnicząc w pracach Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego w roli jej członka oraz przewodniczącego komisji egzaminacyjnych, podjąłem się oceny złożonego procesu certyfikacyjnego, zwracając uwagę na wybrane jego elementy.

Po wielu latach przygotowań, powołana w 2003 r., uaktywniona na egzaminach od połowy 2004 r., certyfikacja języka polskiego jako obcego dołączyła do innych europejskich egzaminów językowych najwyższej rangi (angielskiego, francuskiego, niemieckiego czy hiszpańskiego), podnosząc tym prestiż naszego języka w Unii Europejskiej, stosownie do wysokiej pozycji polszczyzny, zajmującej ze względu na liczbę użytkowników szóstą pozycję wśród innych języków unijnych. Wpisanie tej certyfikacji w *Europejski system opisu kształcenia językowego* Rady Europy i w system testowania biegłości językowej oraz poddanie tego procesu w 2008 r. audytowi zewnętrznemu stanowi, że stosowany przez nas system testowania znajomości języka polskiego jako obcego należy uznać za nowoczesny i międzynarodowy – zatem wiarygodny i miarodajny. Wagę przygotowania i wdrożenia systemu certyfikacji języka polskiego dostrzegł Komitet Językoznawstwa PAN, przyznając 18 lutego 2005 r. prof. Władysławowi Mioduncce i całemu zespołowi dyplom honorowy.

Certyfikacja – na co wskazuje jej nazwa pochodna od łac. słowa *certificatum* – świadectwo, implikujące proces oceny kogoś – ma oczywistą społeczną wartość użytkową. Korzystający z tej usługi cudzoziemcy i Polacy mieszkający stale za granicą poddają się procedurze certyfikaturowej kierowani różnymi motywami. Decydująca jest motywacja pragmatyczna: zdobycie formalnego potwierdzenia znajomości języka polskiego w pracy, na studiach, a ostatnio – po wejściu w życie 15 sierpnia 2012 r. *Ustawy o obywatelstwie polskim* – w urzędzie rozpatrującym wnioski o uznanie za obywatela polskiego. Są i motywacje mniej oczywiste. Prof. W. Miodunka na przykładzie egzaminów odbytych w Azji, którym przewodniczył (w Tokio i Seulu), gdzie zdarzało się, iż ci sami studenci przystępowali do egzaminu na coraz to wyższym poziomie, na jednym z posiedzeń Komisji, poświęconych m.in. omówieniu wyników egzaminów, zwrócił uwagę na osobistą motywację psychologiczną zdających, którą jest chęć pokonywania trudności i potrzeba samodoskonalenia.

Taka postawa na japońskim rynku pracy jest szczególnie ceniona. Z egzaminów, w których uczestniczyłem, pamiętam nietypową motywację Rosjanki: *nauczyłam się języka polskiego i chcę to sobie udowodnić, bo to taki piękny język*. Miło było to usłyszeć z ust Rosjanki, której język uchodzi za piękny. Kiedy indziej na egzaminie dowiedziałem się od Słowaczki, że ona jako reżyser jest zachwycona polskim dramatem, stąd i polski, i chęć zdobycia certyfikatu. Z jeszcze innych powodów znalazł się na egzaminie w naszej stolicy pewien Hiszpan z Walencji: *bo Warszawa jest taka interesująca, dynamiczna – mówił – a Walencja nudna i ospała*. Niedawno odbyty egzamin w Łucku, zorganizowany przez gospodarzy Ukraińców z wielką starannością, z udziałem przedstawicieli polskiego Konsulatu, ujawnił grupę nauczycieli języka polskiego, którzy egzamin certyfikacyjny potraktowali jako sprawdzian swoich kompetencji językowych. Mamy w Lublinie prężnie od lat działające Polonijne Centrum, które prowadzi szkolenia metodyczne w kraju i za granicą dla polskojęzycznych nauczycieli pracujących za granicą. Sądzę, że może być ono orędownikiem sprawy certyfikacyjnej, choć jak dotychczas nie ma wymogu zdobywania naszego certyfikatu w celu podjęcia pracy przez nauczyciela polonijnego. Czy nie warto w trosce o dobro oświaty polonijnej taki wymóg wprowadzić?

Komisja, jako instytucja służąca certyfikacji stanowi osobną wartość. Skupia kompetentnych ludzi, którzy system certyfikacji języka polskiego stworzyli. Jest to dzieło kilkudziesięciu osób, stanowiących zespół hierarchicznie ustrukturalizowany na czele z przewodniczącym profesorem Władysławem Miodunką, który jest *spiritus movens* całego przedsięwzięcia od początku jego istnienia – inicjujący, zarządzający, weryfikujący, korygujący, kształcący i dyscyplinujący. Komisja, wraz z przewodniczącym, liczy 10 profesorów z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Wielki trud przygotowania odpowiednich materiałów egzaminacyjnych, a potem przeprowadzenia egzaminów, spoczywa na kilkudziesięcioosobowej grupie pracowników o stopniu magistra, doktora i profesora, zwanych Zespołem Autorów Zadań i Egzaminatorów. Przy rosnącej potrzebie obsługiwanie coraz liczniejszych egzaminów, w trosce o zachowanie ciągłości działań certyfikacyjnych, w 2012 r. Komisja przeskoliła i w drodze konkursu wyłoniła Zewnętrzny Zespół Autorów Zadań.

Zgodnie z przyjętą na wstępie zasadą poszukiwania wartości naszej certyfikacji chciałbym w związku z charakterystyką pracy działających w certyfikacji pracowników ZAZiE zwrócić uwagę na ich już sprawdzone kompetencje meryto-

Certyfikacja – na co wskazuje jej nazwa pochodna od łac. słowa *certificatum* – świadectwo, implikująca proces oceny kogoś – ma oczywistą społeczną wartość użytkową. Korzystający z tej usługi cudzoziemcy i Polacy mieszkający stale za granicą poddają się procedurze certyfikacyjnej kierowani różnymi motywami.

ryczne i sprawność organizacyjną – osób najpierw starannie wybranych według określonych kryteriów, z kompetencjami glottodydaktycznymi nabytymi w uprzednim lub ciągle uprawianym nauczaniu języka polskiego jako obcego, osób potem systematycznie kształconych na warsztatach, wreszcie ocenianych. Ta bardzo dobrze zorganizowana struktura całego systemu certyfikacji w kształcie piramidy gwarantuje należyte jej funkcjonowanie. Trzeba tu jeszcze wyrazić słowa uznania dla pracowników Sekretariatu Certyfikacji oraz Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, czuwających nad logistyczną stroną certyfikacji.

Kolejną zaletą certyfikacji jest to, że nie jest ona, mimo dobrze funkcjonującego jej modelu, czymś zakrzepłym. Zdobywając w praktyce egzaminacyjnej doświadczenia oraz uwzględniając nowe uwarunkowania zewnętrzne, ciągle się naszej certyfikacji uważnie przyglądamy i tam, gdzie jest potrzeba, dokonujemy zmian i dopasowujemy się do potrzeb zdających.

Zostały przygotowane i czekają na wprowadzenie egzaminy dla poziomów A1, A2 i C1 oraz wersje dla juniorów (A1, A2 i B1). Do egzaminów przystępują kandydaci niepełnosprawni, korzystając z udogodnień przewidzianych dla osób o specjalnych potrzebach. Był też szczególny przypadek indywidualnego egzaminu specjalistycznego dla Węgry – z zakresu turystyki,

bo taki był wymóg władz uniwersytetu, gdzie ów Węgier turystykę studiował. Dopiero tak zdany język można według tych władz potraktować jako obcy należycie opanowany. Tego typu sprofilowane egzaminy są w planach Komisji.

Największe jednak zmiany w wymiarze ilościowym i jakościowym powoduje wspomniana *Ustawa o obywatelstwie*. Jest to nie tylko nowe zadanie logistyczne związane z organizacją tak licznych egzaminów. Weryfikacji muszą być poddane również testy dopasowane do nowych grup społecznych i wiekowych, zwłaszcza jeśli chodzi o merytoryczny profil zadań, dotychczas zasadniczo humanistyczny, dostosowywany do uczniów, studentów, nauczycieli, którzy stanowili podstawowy trzon zdających. Wszyscy z tą certyfikacją związani wierzymy, że bazując na dotychczasowych doświadczeniach, z nowymi wyzwaniem sobie poradzimy.

O dobrej stronie certyfikacji stanowi nasz stosunek do kandydatów na egzaminy i do zdających. Generalnie kandydaci nie są zostawieni samym sobie. Prowadzona jest akcja informowania o egzaminach i testach próbnych. Zgodnie z obowiązującą regulaminową zasadą, a także naszą empatyczną postawą, wszyscy zdający są traktowani życzliwie, z poszanowaniem ich odrębności kulturowych. Wszelkie uchybienia techniczne podczas egzaminu (np. nieodpowiednia akustyka podczas części egzaminu z rozumienia ze słuchu, która mogła skutkować błędną odpowiedzią zdającego) są, jak to mówimy w naszym certyfikacyjnym języku, „ważone” na korzyść zdającego. Jesteśmy wyrozumiali wobec przypadków losowych: np. kandydat na egzamin, spóźniony z powodu awarii pociągu, może liczyć na dodatkowy egzamin z określonej jego części. Matki z małymi dziećmi czy inne osoby pozostające w jakiejś pilnej potrzebie, jeśli sobie tego życzą, mogą zdawać ostatnią część egzaminu – ustną – już w pierwszym jego dniu, choć zasadniczo ta sprawność jest sprawdzana dopiero w dniu następnym. Byliśmy wielkoduszni np. w sytuacji, gdy zdający zrezygnował z egzaminu z mówienia, bo negatywnie ocenił całą poprzednią jego część pisemną. Nie przekreśliliśmy jego szans na zaliczenie egzaminu, decydując na posiedzeniu Komisji oceniającej wyniki sesji certyfikacyjnej, że w następnej sesji może on zdawać tylko tę część egzaminu, a nie całość. Słowem, jesteśmy wobec wszystkich zdających przyjaźni.

Poza najważniejszą funkcją usługową na rzecz zdających certyfikacja ma jeszcze inny walor – dydaktyczny. Wyrosła z nauczania języka polskiego jako obcego, który jest poddany wnikliwemu testowaniu, może mu służyć, wpływając na

kształtowanie programów nauczania polszczyzny – jest stymulatorem zmian glottodydaktycznych.

Certyfikacja może mieć także odniesienie do rodzimej edukacji językowej w szkolnictwie. Prowadzone przez prof. Władysława Miodunkę i dr Grażynę Przechodzką badania porównawcze na temat kompetencji językowej polskich maturzystów i kompetencji cudzoziemców, określających swoją znajomość polszczyzny jako zaawansowaną, pokazują zaskakujące dane: młodzi Polacy uzyskali minimalnie lepsze wyniki niż cudzoziemcy, co niekoniecznie musi świadczyć o tak dobrej kondycji językowej tych ostatnich, lecz może dowodzić słabej u tych poprzednich, bo – jak twierdzą autorzy – kształcenie językowe w polskich szkołach nie jest wystarczające. Certyfikacja stała się tu narzędziem sprawdzającym efektywność systemu edukacji językowej w naszych szkołach (Miodunka, Przechodzka 2006).

Certyfikacja jako narzędzie testowania sama może być przedmiotem naukowej refleksji. Wpisana w glottodydaktykę generuje konferencyjne referaty, rozprawy magisterskie, doktorskie, habilitacyjne. Tworzą one już znaczny zbiór bibliograficzny. Niektórym autorom te teoretyczne studia przynoszą konkretną korzyść, gdyż są podstawą awansu zawodowego.

Dla nas wszystkich skupionych w certyfikacji jest ona nieklamany źródłem satysfakcji – interesującym, na ogół pozaetatowym zajęciem, a przede wszystkim ze względu na żywy (jeszcze nie elektroniczny) kontakt egzaminujących z nową grupą egzaminowanych jest intelektualną i emocjonalną przygodą. My po prostu tę w gruncie rzeczy trudną i odpowiedzialną pracę lubimy i jesteśmy nią zaszczytni. A pozytywne emocje egzaminatora nie są obojętne dla nierzadko zestresowanego zdającego, gdyż mogą wpływać na niego łagodząco.

Bibliografia

- Miodunka, W., Przechodzka, G. (2006) Kompetencja w języku polskim polskich maturzystów i zaawansowanych cudzoziemców. Badania porównawcze W: „Polonistyka”, nr 7, 6-15; nr 8, 6-17.

prof. dr hab. Władysław Makarski

Członek Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (od 2003 r.). Profesor Instytutu Filologii Polskiej, Katedra Języka Polskiego KUL. Redaktor naczelny *Roczników Humanistycznych – Językoznawstwo* (KUL). Członek Komisji VI PAN – Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych. Autor podręcznika języka polskiego dla szkół polonijnych *Baw się z nami*.



Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego

Anna Seretny

Od 2004 r. uczący się języka polskiego jako obcego mają możliwość potwierdzania swoich umiejętności, zdając państwowy egzamin certyfikacyjny. Przedstawiona w artykule makro- i mikroanaliza zapisów zawartych w Standardach wymagań egzaminacyjnych, dokumencie państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, ma na celu pokazanie, że certyfikacja znajomości polszczyzny opiera się na standardach europejskich, dobrze wpisując się w system rozwiązań proponowanych przez Radę Europy w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego.

Standardy wymagań egzaminacyjnych – historia, funkcja i rola dokumentu

Uruchomienie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego miało miejsce w roku 2004. Pierwsza propozycja ujednoliconego sposobu sprawdzania stopnia biegłości w polszczyźnie pojawiła się jednak dużo wcześniej, bo jeszcze w 1992 r., w zbiorze materiałów programowych *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod redakcją Władysława Miodunki. W przedstawionej tam koncepcji systemu certyfikacyjnego został zawarty

ramowy opis poziomów nauczania języka polskiego jako obcego¹ od momentu pierwszego kontaktu z językiem aż do osiągnięcia całkowitej biegłości zbliżonej do kompetencji rodzimego użytkownika (Martyniuk 1997:79).

¹ Wyróżniono w nim wówczas cztery poziomy: progowy, średnio zaawansowany, zaawansowany oraz biegłości.

Kilka lat później, w roku 1999, dzięki staraniom profesora Miodunki, Minister Edukacji Narodowej powołał Komisję ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, której zadaniem stało się przygotowanie urzędowego systemu poświadczania znajomości polszczyzny. W jej skład wchodziłi ludzie nauki zajmujący się problematyką nauczania języka polskiego jako obcego oraz przedstawiciele ministerstwa. Wynikiem działań zespołu powołanego przez Komisję było m.in. opracowanie polskiej wersji programu progowego (B1) oraz przygotowanie *Opisu poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, na którym została oparta pierwsza wersja *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (dalej: SWE) dla poziomów B1, B2 oraz C2, opublikowana w 2003 r. Dokument ten stanowi ramy procesu certyfikacji: wyznacza treści testowania, wskazując jednocześnie umiejętności podlegające pomiarowi; tworzy także system odniesień zarówno dla autorów zadań badających stopień opanowania poszczególnych umiejętności na danym

poziomie, jak i dla egzaminatorów oceniających działania językowe kandydatów². Zadaniem SWE jest również:

(...) pomóc uczącym się w poznawaniu wymagań i udzielaniu sobie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu przygotowani są do egzaminów. Mają one także pomóc nauczycielom w ocenie umiejętności uczniów i w uświadomieniu im, na co winni zwrócić szczególną uwagę, przygotowując ich do egzaminów (PKPZJPjO 2003:3).

Publikację SWE oraz wprowadzenie w życie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego należy uznać za moment przełomowy w historii glottodydaktyki polonistycznej. Od ich ukazania zaczęła się bowiem dokonywać stopniowa standaryzacja procesu nauczania polszczyzny, który do tego czasu, jak słusznie zauważył Martyniuk (1997), cechowała indywidualizacja, będąca częściej wynikiem braku działań normujących i koordynujących, niż rezultatem przemyśleń metodycznych. Najpierw zaczęto więc ujednoczyć nazewnictwo poziomów zaawansowania. Z czasem dokonano również weryfikacji treści nauczania na poszczególnych poziomach, dostosowując je do wymogów systemu certyfikacji. Była to niezwykle istotna zmiana jakościowa, przez lata bowiem wyznacznikiem programów nauczania były podręczniki, których autorzy, wybierając treści, kierowali się w dużej mierze swoją intuicją. Znacznie poszerzył się także zakres technik wykorzystywanych w praktyce dydaktycznej.

Kiedy bowiem stwierdzono, jakimi metodami i przy użyciu jakich technik najlepiej testować znajomość języka, to i nieobce stało się wielu glottodydaktykom stosowanie podobnych praktyk w procesie samego nauczania (Lipińska, Seretny 2005:34).

Dążenie do wprowadzenia w Polsce takich zasad potwierdzania kompetencji językowej, jakie stosowane są w innych krajach europejskich, było jednym ze znaczących przejawów przekonania środowiska polskich glottodydaktyków, że *polskiego należy uczyć tak, jak się uczy języków światowych, zachowując jednocześnie cały szacunek do tego, co specyficznie*

i niepowtarzalnie polskie (Miodunka 1992:8). Dlatego też dołożono wszelkich starań, by zasady prowadzenia egzaminów państwowych z języka polskiego odpowiadały wymaganiom międzynarodowym. Opisy poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego odwołują się więc do standardów wypracowanych dla kilkunastu języków europejskich, objętych systemem egzaminów Association of Language Testers in Europe (ALTE)³. Oparte zostały także na zaleceniach opracowanych przez Radę Europy, zawartych w dokumencie znanym w Polsce jako *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie* (Rada Europy 2003)⁴.

Model struktury opisu Europejski system opisu kształcenia językowego

W ESOKJ głównymi parametrami opisu komunikacji językowej i umiejętności użytkownika są: działania językowe, strategie oraz językowe kompetencje komunikacyjne.

Działania językowe, czyli *zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania* (Rada Europy 2003:20), zostały w dokumencie Rady Europy podzielone na jedno- lub dwukierunkowe. Pierwsze to takie, w których użytkownik języka odbiera (recepja) lub tworzy teksty (produkcja). Drugie natomiast wymagają obecności partnera/partnerów komunikacji i mają charakter interakcyjny bądź mediacyjny. W interakcji dochodzi do wymiany słownej dwóch lub wielu osób; w mediacji – użytkownik języka pełni funkcję kanału komunikacyjnego między innymi użytkownikami. W efekcie w miejsce czterech tradycyjnych sprawności (słuchania, mówienia, czytania i pisanie) w ESOKJ pojawia się osiem typów działań, gdyż recepcja, produkcja, interakcja i mediacja mogą być zarówno ustne, jak i pisemne.

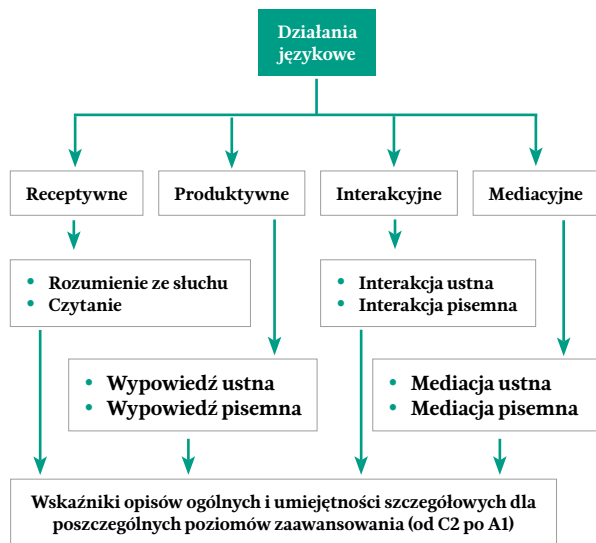
Dla tak wyróżnionych działań (zob. schemat 1.) opracowany został system wskaźników biegłości, które informują, jakiego rodzaju wykonania można oczekiwać od uczących się na wyróżnionych w ESOKJ sześciu poziomach zaawansowania od A1 do C2⁵.

³ Stowarzyszenie to, powołane do życia przez uniwersytety w Salamance i w Cambridge, zrzesza instytucje prowadzące obecnie testowanie i certyfikację większości języków europejskich. Członkiem ALTE jest Uniwersytet Jagielloński reprezentowany przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie.

⁴ Wersja angielska, *Common European Framework of Reference for Languages* ukazała się dwa lata wcześniej.

⁵ Poszczególne wskaźniki skalowano do poziomów na drodze analizy statystycznej ich interpretacji, dokonanej na dużej grupie uczących się (zob. Rada Europy 2003:38).

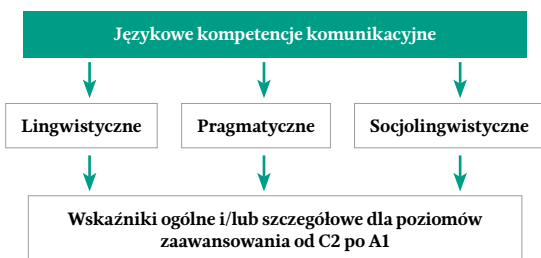
² Ich nowa wersja, czekająca na zatwierdzenie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, obejmuje już wszystkie poziomy zaawansowania (w tym także A2 Junior oraz B1 Junior). Dokonano w niej także ujednoczenia dotychczasowych zapisów oraz wprowadzono stosowne uzupełnienia.



Schemat 1. Struktura opisu działań komunikacyjnych w ESOKJ (Rada Europy 2003) (oprac. własne)

Podejmowanie rozmaitych działań językowych umożliwiają użytkownikom posiadane kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne: lingwistyczne, socjolingwistyczne oraz pragmatyczne. Dzięki zastosowaniu odpowiednio wyselekcjonowanych i wyskalowanych deskryptorów wiadomo, jakiego rodzaju/jakiej jakości wykonania językowego oczekuje się na danym poziomie zaawansowania (zob. Schemat 2.).

Pomostem między umiejętnościami uczącego się (kompetencjami), a tym, jak je potrafi zastosować (działaniami komunikacyjnymi), są strategie komunikacyjne, czyli:



Schemat 2. Struktura opisu językowych kompetencji komunikacyjnych w ESOKJ (Rada Europy 2003) (oprac. własne)

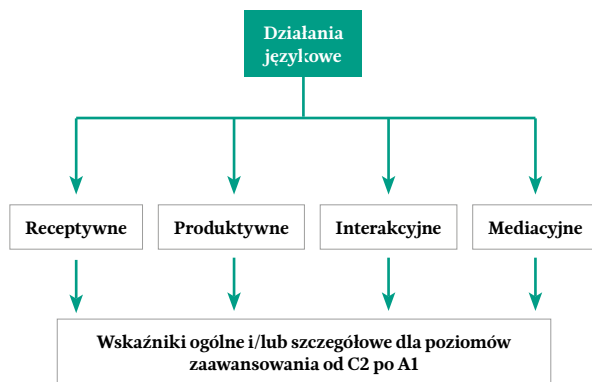
środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie (Rada Europy 2003:61).

Strategie również objęto parametryzacją. Za najważniejsze wyróżniki umiejętności o charakterze strategicznym uznano: planowanie działania, wykonanie (czyli wykorzystanie umiejętności i nadrabianie ich braku), monitorowanie działań oraz ich ewentualną korektę. Wszystkie zostały następnie odniesione do ośmiu typów działań językowych – autorzy słusznie bowiem zauważyli, że inne strategie są uruchamiane w trakcie czynności o charakterze odbiorczym, inne w trakcie interakcji, mediacji lub produkcji. I tu znów opracowane wyskalowane wskaźniki informują, jakiego typu/jakiej jakości działań strategicznych na etapie planowania, wykonania, monitorowania oraz korekty można oczekiwać od użytkownika władającego językiem na określonym poziomie zaawansowania (zob. Schemat 3.).

Standardy wymagań egzaminacyjnych (SWE)

Standardy wymagań egzaminacyjnych w nowej wersji składają się z dwu podstawowych części. Są to:

- ogólny opis kompetencji w języku polskim jako obcym dla sześciu certyfikатовych poziomów zaawansowania (I);

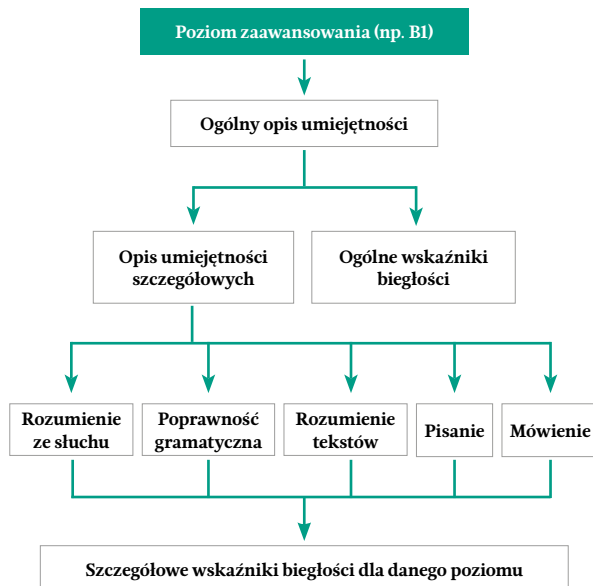


Schemat 3. Struktura opisu strategii komunikacyjnych (Rada Europy 2003) (oprac. własne)

- opisy kompetencji szczegółowych w języku polskim jako obcym dla sześciu certyfikacyjnych poziomów zaawansowania (II).

Podobnie więc jak w ESOKJ opisy szczegółowe poprzedzone są ogólnymi. Punktem wyjścia dla opisów szczegółowych w SWE są jednakże nie tyle działania, strategie i kompetencje, ile kolejne poziomy zaawansowania językowego (zob. Schemat 4.). Rozwiązanie takie jest z pewnością bardziej tradycyjne, lecz w tym kształcie lepiej odpowiada potrzebom potencjalnych użytkowników. Zazwyczaj bowiem kandydaci lub osoby przygotowujące uczących się do egzaminu są zainteresowani opisem umiejętności oczekiwanych na konkretnym poziomie zaawansowania (choć mogą się zdarzać przypadki, że użytkownik, nie będąc pewny swoich umiejętności, będzie chciał zapoznać się z opisem dwu lub więcej poziomów; może nim także powodować ciekawość), mniej zaś śledzeniem rozwoju poszczególnych umiejętności na kolejnych etapach procesu kształcenia.

Budowa poszczególnych części opisujących kompetencje na kolejnych poziomach zaawansowania jest powtarzalna. Strukturę opisu tworzą zawsze:



Schemat 4. Struktura opisów szczegółowych Standardów wymagań egzaminacyjnych (oprac. własne)

- komponenty opisujące sprawności i umiejętności językowe (tj. rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczną, rozumienie tekstów, pisanie, mówienie);
- wykaz zagadnień gramatycznych, składniowych i słowotwórczych, których czynnego opanowania oczekuje się na danym poziomie;
- katalog funkcjonalno-pojęciowy (A);
- katalog tematyczny (B).

Zawartość komponentów opisujących poszczególne sprawności/umiejętności językowe jest natomiast zróżnicowana. Obecność niektórych elementów, takich jak np.: role komunikacyjne, rodzaje wypowiedzi, formy wypowiedzi, rejestr tekstów oraz ich konfiguracja, zależy od specyfiki opisywanej sprawności/umiejętności.

SWE a ESOKJ – porównanie rozwiązań

Poziom makrostruktury

Ogólny opis kompetencji w języku polskim jako obcym na poszczególnych poziomach zaawansowania, a także opisy kompetencji szczegółowych przedstawione w SWE oparte zostały na wskaźnikach biegłości językowej zawartych w ESOKJ. Podobnie zatem jak i w dokumencie Rady Europy ujmowane są one w kategoriach umiejętności językowych uczących się. W europejskim dokumencie opisy pojawiają się w ujęciu tabelarycznym i/lub tekstowym, w polskim – mają formę tradycyjną, tekstową.

Struktury opisu obu dokumentów mają charakter hierarchiczny. Wyjście od działań, kompetencji czy strategii językowych w ESOKJ można nazwać uporządkowaniem hierarchicznym o profilu działaniowym. Wyjście od poziomów przyjęte w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* jest zaś uporządkowaniem hierarchicznym o profilu poziomowym. W ESOKJ wychodzi się bowiem od działań językowych, przypisując je za pomocą wyskalowanych wskaźników biegłości do określonego poziomu. W SWE natomiast punktem wyjścia jest określony poziom zaawansowania, w ramach którego opisywane są konkretne umiejętności językowe użytkownika. Prezentację poziomową uznano za rozwiązanie bardziej ergonomiczne, gdyż pozwala ona w ramach jednego komponentu zebrać wszystkie informacje ważne dla zdającego, umożliwiając całościowy ogląd wymagań dla danego poziomu. Zastosowanie rozwiązania proponowanego przez ESOKJ spowodowałoby, że stworzenie pełnego obrazu szczegółowych

Ogólny opis kompetencji w języku polskim jako obcym na poszczególnych poziomach zaawansowania, a także opisy kompetencji szczegółowych przedstawione w SWE oparte zostały na wskaźnikach biegłości językowej zawartych w ESOKJ.

umiejętności/strategii/kompetencji oczekiwanych na danym poziomie wiązałyby się z poszukiwaniem wskaźników znajdujących się w różnych miejscach (okazało się także, że w trakcie prób konsolidowania opisu część sformułowań ESOKJ cechuje cyrkularność, niespójność, a także częściowa niezamierzona powtarzalność). Mniej wprawnemu czytelnikowi mogłyby wówczas umknąć niektóre kwestie. Można by jednakże rozważyć włączenie do *Standardów wymagań egzaminacyjnych* aneksu, w którym znalazłoby się tabelaryczne zestawienie opisów poszczególnych sprawności i umiejętności. Pozwoliłoby ono w pełni ukazać różnice wykonania określonych działań na kolejnych poziomach zaawansowania.

Poziom mikrostruktury

Ogólny opis kompetencji w obu publikacjach to krótka charakterystyka umiejętności językowych użytkownika w zakresie odbioru oraz produkcji tekstów, co ilustrują poniższe przykłady:

Poziom B2

Zdający na poziomie B2 rozumieją najważniejsze treści i intencje zawarte w tekstach mówionych i pisanych poruszających tematy ogólne, konkretne i abstrakcyjne (zob. Katalog B). Umieją posługiwać się językiem w sposób płynny i spontanicznie, pozwalający na swobodną komunikację z rodzimymi użytkownikami języka w rozmaitych

sytuacjach życia codziennego (zob. Katalog A), występując w określonych rolach komunikacyjnych. Potrafią pisać dłuższe teksty na różnorodne tematy. Potrafią wypowiadać się na różne tematy, relacjonować zdarzenia oraz brać udział w dyskusji.

Zdający umieją posługiwać się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka polskiego odpowiednio do sytuacji. Znają i stosują większość konwencji socjokulturowych rządzących komunikacją w języku polskim.

Braki zdających w zakresie wymowy i intonacji, słownictwa, poprawności gramatycznej oraz ortografii nie mają wpływu na skuteczność komunikacji. (SWE – wersja robocza)

Poziom B2

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę bez problemu z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań. (Rada Europy 2003:33)

Opisy powyższe nie są w żadnym punkcie sprzeczne. Widać w nich jedynie niewielkie różnice. *Europejski system opisu kształcenia językowego* operuje określeniem *osoba posługująca się językiem*, w *Standardach...* pojawia się zaś termin *zdający*, co jest wynikiem innego ukierunkowania publikacji, której odbiorca widziany jest jako potencjalny kandydat do egzaminu lub jego nauczyciel. Autorzy polskiego opisu uznali także, że sformułowania typu: *potrafi wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań*, lub *rozumie dyskusje na tematy techniczne z zakresu jej specjalności*, nie mają charakteru ogólnego i w związku z tym przenieśli je do opisów szczegółowych. Do charakterystyki ogólnej włączyli natomiast deskrytory odnoszące się do społecznego wymiaru komunikacji językowej (nawet na najniższych poziomach

Opis ogólny kompetencji oczekiwanej na danym poziomie zaawansowania stał się punktem wyjścia dla opisów szczegółowych poszczególnych sprawności i umiejętności językowych. Zarówno w ESOKJ, jak i w SWE są one elementem powtarzalnym. Ich struktura w obu dokumentach jest jednak zróżnicowana, gdyż każda sprawność/każde działanie językowe ma swoją specyfikę.

zaawansowania zdający muszą umieć posługiwać się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka polskiego odpowiednio do sytuacji, a także znać i stosować konwencje socjokulturowe rządzące komunikacją). Kompetencja socjolingwistyczna jest ważnym i szeroko omawianym w dokumencie Rady Europy komponentem kompetencji komunikacyjnej (zob. Rada Europy 2003:106-109). Brak uwypuklenia w opisie ogólnym znaczenia adekwatności kontekstowej wypowiedzi formułowanych przez użytkownika jest wyraźnie odczuwalnym brakiem. Można bowiem wyobrazić sobie, że *osoba posługująca się językiem na poziomie A1 będzie potrafiła stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego* (Rada Europy 2003:33), naruszając jednakże normy rządzące komunikacją w danym języku. Uwagi dotyczące poprawności językowej użytkownika w opisie ESOKJ mają charakter niejawni, w SWE natomiast zostały sformułowane eksplicitnie, choć nie do końca zgodnie z wytycznymi dokumentu

europiejskiego, który wyraźnie zaleca ujmowanie wszelkich działań użytkowników w kategoriach osiągnięć, a nie braków (zob. Rada Europy 2003:17).

Opis ogólny kompetencji oczekiwanej na danym poziomie zaawansowania stał się punktem wyjścia dla opisów szczegółowych poszczególnych sprawności i umiejętności językowych. Zarówno w ESOKJ, jak i w SWE są one elementem powtarzalnym. Ich struktura w obu dokumentach jest jednak zróżnicowana, gdyż każda sprawność/każde działanie językowe ma swoją specyfikę, co uwidacznia się zwłaszcza w kontekście oceniania stopnia ich opanowania. W SWE opisy te zostały przygotowane dla czterech tradycyjnych sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisanie oraz dla jednego komponentu kompetencji lingwistycznej – poprawności gramatycznej. Jest to zatem ujęcie nieco inne niż w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. W dokumencie Rady Europy mowa jest bowiem, jak już wspomniano, nie tyle o sprawnościach, ile o działaniach językowych, strategiach oraz kompetencjach lingwistycznych. Przyjęcie w pierwszej wersji SWE (PKPZJPjO 2003) układu opartego na sprawnościach, wynikało z niepełnej jeszcze wówczas znajomości modelu opisu przedstawionego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Pozostawienie pierwotnej organizacji w wersji kolejnej jest już świadomą decyzją autorów, którzy doszli do wniosku, że propozycja przedstawiona w dokumencie Rady Europy nie jest jeszcze powszechnie znana, podczas gdy układ klasyczny nieobcy jest większości zarówno uczących się, jak i nauczycieli. Uznali więc mediację i interakcję, wyróżnione w ESOKJ jako osobne działania, za rodzaj działań produktywnych. Mediacja ustna to przecież mówienie oparte na słuchaniu/czytaniu, pisemna jest zaś pisanie opartym na słuchaniu/czytaniu. Interakcja pisemna z kolei, to pisanie oparte na czytaniu, a ustna – to mówienie oparte na słuchaniu. Podział na działania interakcyjne i mediacyjne został więc uwzględniony w strukturze opisu sprawności produktywnych – mówienia i pisanie. Kolejność prezentowania poszczególnych komponentów w SWE nie jest do końca zgodna z klasycznym układem (w dydaktyce zazwyczaj opisuje się sprawności w kolejności ich opanowywania, czyli od słuchania i mówienia, przez czytanie do pisanie). Jako pierwsze jest co prawda omawiane rozumienie ze słuchu, następnie jednak pojawia się poprawność gramatyczna, po niej zaś – rozumienie tekstów, pisanie oraz mówienie. Porządek

Wykonując różne zadania, w tym zadania egzaminacyjne, użytkownicy języka powinni umieć stosować rozmaite strategie umożliwiające im realizację wytyczonych celów.

ten jest odwzorowaniem układu egzaminu, który rozpoczyna słuchanie, a kończy mówienie. Uznano bowiem, że paralelna struktura obu elementów składowych systemu certyfikacji, czyli standardów egzaminacyjnych oraz samego egzaminu, będzie bardziej przyjazna dla potencjalnych odbiorców.

Wykonując różne zadania, w tym zadania egzaminacyjne, użytkownicy języka powinni umieć stosować rozmaite strategie umożliwiające im realizację wytyczonych celów. Rozwijanie kompetencji strategicznych, także w odniesieniu do sytuacji egzaminacyjnej, jest bardzo ważnym elementem procesu dydaktycznego. W ESOKJ kompetencje te zostały podzielone, podobnie jak działania, na: receptywne, produktywne, interakcyjne oraz mediacyjne i opisane łącznie z nimi. Ponieważ w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* zachowany został układ klasyczny, z podziałem na sprawności językowe, opis strategii został włączony do opisu umiejętności szczegółowych. Wiadomo zatem, jakie działania strategiczne powinien podejmować uczący się słuchający tekstu na najniższym poziomie, a jakie na poziomach wyższych. Stosowane w publikacji sformułowania podkreślają wyraźnie, że umiejętność podejmowania takich działań jest bardzo ważną częścią kompetencji komunikacyjnej.

Struktura opisu konkretnych umiejętności na poszczególnych poziomach zaawansowania w SWE jest zależna od ich specyfiki. W komponencie *Słuchanie* poza opisem ogólnym znaleźć więc można także informacje na temat rodzajów tekstów, z jakimi uczący się może zetknąć się na egzaminie na danym poziomie, a także ról komunikacyjnych, jakie mogą być udziałem autorów słuchanych wypowiedzi. W części *Rozumienie tekstu pisanego* poza zestawem ról komunikacyjnych oraz rodzajami tekstów wskazano dodatkowo ich rejestr.

Poziom B1	Kręgi tematyczne	Sfery życia
	1. Człowiek	prywatna, publiczna, zawodowa, edukacyjna
	2. Dom, mieszkanie, otoczenie	prywatna, publiczna
	3. Życie codzienne	prywatna, publiczna
	4. Czas wolny, rozrywka	prywatna, publiczna, edukacyjna
	5. Podróże	prywatna, publiczna, zawodowa
	6. Stosunki społeczne	prywatna, publiczna
	7. Zdrowie i higiena osobista	prywatna, publiczna
	8. Edukacja	prywatna, publiczna, edukacyjna
	9. Praca	prywatna, publiczna, zawodowa, edukacyjna
	10. Zakupy	prywatna, publiczna
	11. Żywność i napoje	prywatna, publiczna
	12. Usługi	publiczna
	13. Miejsca	prywatna, publiczna
	14. Środowisko naturalne	publiczna
	15. Tradycje, zwyczaje, święta	prywatna, publiczna
16. Tematy ogólne	prywatna, publiczna, zawodowa, edukacyjna	

Tabela 1. Katalog tematyczny poziomu B1 a sfery życia (oprac. własne)

Komponent *Pisanie* poza rolami, w których powinien umieć występować uczący się jako autor wypowiedzi pisemnej, zawiera także listę form wypowiedzi, jakie musi on umieć sformułować na danym poziomie zaawansowania. W *Mówieniu* znajdziemy zaś zestaw ról komunikacyjnych oraz formy wypowiedzi podzielone na monologowe i dialogowe. W dialogach mają się bowiem ujawnić umiejętności interakcyjne uczących się, w wypowiedziach monologicznych – produktywne i mediacyjne. Komponentami powtarzalnymi w strukturze opisów szczegółowych SWE są opracowane oddzielenie dla każdego poziomu

zaawansowania katalogi: tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy oraz listy zagadnień gramatyczno-syntaktycznych. Dzięki nim wiadomo, jakie środki językowe musi opanować zdający, by angażować się w działania przewidziane dla danego poziomu zaawansowania.

W ESOKJ bardzo często podkreśla się, że komunikacja zachodzi głównie w czterech sferach życia: publicznej, prywatnej, edukacyjnej i zawodowej. Tego podziału nie ma w SWE. Analiza zagadnień zawartych w katalogu tematycznym pozwala jednak stwierdzić, że są tam reprezentowane wszystkie sfery życia (zob. tabela 1.). A zatem i w tej kwestii SWE wpisują się w zalecenia Rady Europy.

Podsumowanie – jedność w różnorodności

Analiza koncepcji i struktury ogólnej *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2003, wersja robocza – 2009) wykazała, że merytorycznie opierają się one na propozycjach przedstawionych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. SWE nie są jednak, li tylko, odwzorowaniem zapisów zawartych w dokumencie Rady Europy, a rozwinięciem i/lub uszczegółowieniem rozwiązań przedstawionych w ESOKJ, przygotowanym z myślą o określonym komponencie triady dydaktycznej (nauczanie, uczenie się i ocenianie), jakim jest ocenianie biegłości w konkretnym języku. Różny sposób prezentacji poszczególnych zagadnień w obu dokumentach wynika wyłącznie z ich odmiennej funkcji. Formuła ESOKJ jest z założenia bardzo szeroka. Nadrzędnym celem autorów było bowiem stworzenie wspólnej dla państw europejskich podstawy opisu celów, treści i metod kształcenia językowego oraz opracowanie jednolitych kryteriów opisu poziomów biegłości. ESOKJ widzi więc swoich odbiorców nieostro – są nimi użytkownicy dowolnego języka, którzy chcą się uczyć, chcą uczyć, organizować naukę, pragną zdawać lub przygotowywać egzaminy. SWE powstały zaś z myślą o konkretnych odbiorcach, którymi są uczący się oraz nauczyciele języka polskiego jako obcego zainteresowani niezależnym potwierdzeniem stopnia biegłości językowej. SWE są więc mocno osadzone w konkretnym wymiarze dydaktycznym, jakim jest nauczanie polszczyzny cudzoziemców.

Proponując system opisu kształcenia na tyle ogólny, by można było go stosować w różnych kontekstach językowo-kulturowych, twórcy ESOKJ pozostawili opis systemu, uwzględniający swoistość kodu, autorom publikacji szczegółowych, przeznaczonych dla użytkowników określonych

języków. Każda instytucja odpowiedzialna za opracowanie programów nauczania, testów, kryteriów oceniania biegłości dla danego języka musi więc te zapisy uszczegółwić. To właśnie zrobili autorzy SWE, których zadaniem było wyznaczenie merytorycznych ram procesu certyfikacji dla określonego języka, polszczyzny, uwzględniając jego specyfikę.

Opis tak złożonego zjawiska, jakim jest język, nie jest możliwy bez uprzedniej jego segmentacji. Segmentacja ta ma w obu omawianych dokumentach nieco innych charakter. Sam opis wyróżnionych składników jest jednakże kompatybilny. Koncepcja ogólna i szczegółowa *Standardów wymagań egzaminacyjnych* pozostaje zatem w zgodzie z zaleceniami Rady Europy, dobrze wpisując się w proponowany przez tę instytucję system rozwiązań.

Bibliografia

- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2005) *Od Z do A, czyli od certyfikacji do programów nauczania* W: P. Garncałek (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 31–41.
- Martyniuk, W. (1999) *Egzaminy certyfikatowe i poziom progowy języka polskiego jako obcego*. Materiały Robocze Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, nr 2/99, Kraków.
- Martyniuk, W. (1997) *Egzaminy biegłości w języku polskim jako obcym*. W: B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.) *Język polski w kraju i za granicą*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa, 78–83.
- Miodunka, W. (1992) *Wstęp*. W: W. Miodunka (red.) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 7–8.
- KCZJPjO (2000) *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały robocze*. nr 4, Kraków 2000.
- KCZJPjO (2000) *Systemy certyfikacji kompetencji językowej w Europie. Materiały robocze*, nr 1, Kraków.
- PKPZJPjO (2003) *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Warszawa: MENiS.
- PKPZJPjO (2009) *Standardy wymagań egzaminacyjnych. Materiały robocze*. PKPZJPjO (2003) Standardy wymagań egzaminacyjnych. wersja robocza.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.

dr hab. Anna Seretny

Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego; autorka i współautorka podręczników do nauki języka oraz publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z kształtowaniem kompetencji leksykalnej uczących się.



Testy rozumienia tekstów pisanych w egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego, angielskiego i włoskiego na poziomie B2

Małgorzata Banach

Przedmiotem tego artykułu jest porównanie testów sprawdzających rozumienie tekstów pisanych na poziomie B2 w trzech wybranych przez mnie systemach certyfikacyjnych: polskim (państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego), angielskim (egzaminy uniwersytetu w Cambridge) i włoskim (egzaminy CELI).

A1 A2 B1 B2 c1 C2

Opisywane systemy mają odrębną specyfikę, która wynika z odmiennej sytuacji testowanych języków (liczebności populacji, dla których stanowią język pierwszy, ich znaczenia międzynarodowego i atrakcyjności dla cudzoziemców) (por. Miodunka 1990), jak również z samej historii każdego z testów i skali, na jaką są przeprowadzane. Tendencje obecne we współczesnej dydaktyce języków obcych uprawniają jednak do takich porównań.

Ważnym wydarzeniem dla rozwoju europejskiej glottodydaktyki była publikacja Rady Europy z 2001 r. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ) (Rada Europy 2003; Janowska 2007). Nie mniejsze znaczenie dla współczesnego myślenia o testach językowych

wśród specjalistów miało jednak wcześniejsze o ponad dekadę powołanie Stowarzyszenia ALTE (Association of Language Testers in Europe), grupy zrzeszającej różne europejskie instytucje testujące znajomość języków obcych. Organizacja ta, powstała w 1989 r., stawiała sobie za cel stworzenie spójnego systemu, który zdefiniuje powszechnie rozpoznawalne poziomy biegłości językowej, określi wspólne normy przygotowania i przeprowadzania testów, umożliwi wymianę doświadczeń i idei między instytucjami odpowiedzialnymi za egzaminy (Grego Bolli i Spiti 2004:67 i n.).

Efektem prac grupy ALTE jest między innymi pięciostopniowa skala biegłości językowej (od poziomu ALTE 1 do ALTE 5), której wskaźniki zostały skorelowane z powszechnie

Poziomy biegłości ESOKJ	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Poziom ALTE	ALTE Breakthrough	ALTE Poziom 1	ALTE Poziom 2	ALTE Poziom 3	ALTE Poziom 4	ALTE Poziom 5
J. angielski	(ESOL Skills for life)	KET Key English Test	PET Preliminary English Test	FCE First Certificate in English	CAE Certificate in Advanced English	CPE Certificate of Proficiency in English
J. włoski	CELI Impatto	CELI 1	CELI 2	CELI 3	CELI 4	CELI 5
J. polski	---	---	Poziom podstawowy PL-B1	Poziom średni ogólny PL-B2	---	Poziom zaawansowany PL-C2

Tabela 1. Egzaminacje certyfikacyjne z języka angielskiego, włoskiego i polskiego na tle skali biegłości ESOKJ i ALTE (Źródło: oprac. własne na podst. Rada Europy 2003:214; Alessandrini i in. 2005:8)

używaną obecnie w dydaktyce sześciostopniową skalą zaproponowaną przez ESOKJ (poziomy A1-C2). Nieco później rozpoczęto prace nad definiowaniem poziomu ALTE Breakthrough, odpowiadającego poziomowi A1.

Certyfikaty poświadczające znajomość różnych języków zyskały w ten sposób wspólny punkt odniesienia, co ma znaczenie nie tylko dla ich posiadaczy, ale również dla potencjalnych pracodawców czy instytucji edukacyjnych.

Jednym z założeń grupy była promocja wielojęzyczności na naszym kontynencie. Stowarzyszenie ALTE liczy dziś 33 członków reprezentujących 26 języków. W systemie egzaminów ALTE funkcjonują omawiane w tym artykule polskie egzaminacje certyfikacyjne, egzaminacje Cambridge z języka angielskiego oraz egzaminacje z języka włoskiego CELI.

Egzaminacje certyfikacyjne na poziomie B2

Egzamin z języka polskiego na poziomie średnim ogólnym (PL-B2) przeprowadzany jest od początku istnienia polskiej certyfikacji (tj. od roku 2004) przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, a w latach 2004-2011 był on wybierany przez największą liczbę kandydatów (Miodunka 2013:55). Posiadanie certyfikatu na poziomie B2 pozwala cudzoziemcowi rozpocząć studia w Polsce, w tym także na kierunkach humanistycznych.

First Certificate in English powszechnie znany jako FCE cieszy się największą popularnością wśród brytyjskich egzaminów z języka angielskiego (Alderson 2000:128).

Organizacją egzaminu zajmuje się jednostka uniwersytetu w Cambridge: Cambridge English Language Assessment (dawniej ESOL). Po raz pierwszy odbył się on w 1939 r. i podlega regularnym modyfikacjom; ostatecznie zmiany nastąpiły w 1996 i 2008 r.

Egzamin z ogólnego języka włoskiego CELI 3 (*Certificato di conoscenza della lingua italiana*) organizowany jest przez uniwersytet dla cudzoziemców w Perugii. Uczelnia ta prowadzi egzaminacje certyfikacyjne od 1987 r., ale w obecnej formie istnieją one od początku lat 90. XX wieku. Obcokrajowiec legitymujący się certyfikatem CELI 3 może podjąć studia we Włoszech.

Osoba znająca język obcy na poziomie B2 (który odpowiada poziomowi 3 ALTE):

(...) rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań (Rada Europy 2003:33).

Jak można przeczytać we wskaźnikach biegłości ALTE (Martyniuk 2004:17), uczący się na tym poziomie *potrafi analizować teksty w poszukiwaniu istotnych informacji i rozumieć szczegółowe instrukcje lub zalecenia*. W dokumencie Rady Europy (2003:70-73) podkreśla się sporą autonomię czytelnika, jego umiejętność monitorowania procesu lektury i wyboru odpowiednich strategii (np. przeglądanie, powrót do wybranych fragmentów, korzystanie ze słownika). Ma on rozumieć główne myśli tekstu, jak również ważne dla siebie szczegóły. Umie ocenić czytany tekst pod kątem przydatności dla siebie, rozumie nie tylko zawarte w tekstach informacje, ale również opinie wyrażane przez autora. Potrafi czytać teksty specjalistyczne z własnej dziedziny.

Do opisów proponowanych przez ESOKJ nawiązują autorzy standardów obowiązujących w omawianych egzaminach certyfikacyjnych (zob. University of Cambridge ESOL Examinations 2007:4, 7-8; Bolli i Spiti 2004:133; PKPZJP/O 2003:35), warto jednak przyrzeć się rozwiązaniom praktycznym zastosowanym w tych ich częściach, które sprawdzają kompetencję kandydatów w zakresie rozumienia tekstów pisanych.

Pod uwagę wzięte zostaną: nazwa komponentu (część egzaminu; komponenty składają się z sekcji por. Gaszyńska i Seretny 2004:11) i jego miejsce w strukturze egzaminu, czas przeznaczony na jego rozwiązanie, kryteria doboru tekstów, liczba sekcji i jednostek (najmniejszy element w teście, za który można otrzymać punkty w komponencie, typy zadań oraz testowane umiejętności, a także przyjęty sposób oceniania¹.

Rozumienie tekstów pisanych w strukturze egzaminów certyfikacyjnych

Zarówno na egzaminie certyfikacyjnym na poziomie średnim ogólnym (PL-B2), jak i w FCE oraz CELI 3 pojawiają się komponenty testujące rozumienie ze słuchu, lekturę tekstów, redakcję tekstów, kompetencję gramatyczną (lub leksykalno-gramatyczną) oraz mówienie. W polskiej certyfikacji czytanie testowane jest w trwającej 45 minut części C egzaminu (a więc jego trzeciej spośród pięciu części), noszącej nazwę: *Rozumienie tekstów pisanych*. Odmiennie rozwiązanie przyjęto w egzaminach angielskim i włoskim, które rozpoczynają

¹ Kryteria analizy opracowane zostały na podstawie publikacji: Gaszyńska i Seretny (2004). Przykładowe testy dostępne są w wersji drukowanej oraz na stronach internetowych (zob. Netografia). Opieram się również na egzaminach certyfikacyjnych PL-B2 z lat 2005-2008, będących materiałem badawczym w przygotowywanej przeze mnie rozprawie doktorskiej.

Egzamin z języka polskiego na poziomie średnim ogólnym przeprowadzany jest od początku istnienia polskiej certyfikacji, a w latach 2004–2011 był on wybierany przez największą liczbę kandydatów.

test rozumienia tekstów. Dla FCE nosi on nazwę *Reading* i trwa 60 minut, a więc o kwadrans dłużej niż test polski. W egzaminie z języka włoskiego połączono pierwsze dwie części: czytanie (*Comprensione della lettura*) oraz pisanie, a przeznaczony na nie łączny czas wynosi 2 godziny 15 minut. Zdający może więc zdecydować, od której części woli rozpocząć rozwiązywanie testu. Gdyby analogiczne części połączono na egzaminie polskim, ich skumulowany czas byłby identyczny jak we włoskim; w przypadku języka angielskiego – dłuższy jedynie o 5 minut (2 godz. 20 min).

Dobór tekstów

Podstawę zadań testowych stanowią teksty o różnym stopniu autentyczności. W przypadku egzaminu FCE Alderson (2000:294) mówi o półautentycznych (a więc nieco modyfikowanych) tekstach jako materiale wyjściowym do zadań. Mimo że tekstom angielskim nie towarzyszą dane bibliograficzne, w instrukcji do zadań pojawia się krótka informacja o gatunku tekstu, a czasem o jego tematyce, co jest dla zdających wprowadzeniem w kontekst, nieco ułatwiającym lekturę. Dużą wagę do autentyczności tekstów przywiązuje się w teście włoskim, podkreślana jest ona na przykład przez opatrzenie tekstów adresem bibliograficznym (tytuł gazety, wydanie, często również nazwisko autora). Podstawę zadań na egzaminie na poziomie średnim ogólnym PL-B mają stanowić teksty oryginalne (Seretny i Lipińska 2005:47-48), dokonuje się jednak czasem pewnych modyfikacji w ich obrębie. W arkuszu egzaminacyjnym umieszczona jest niekiedy informacja o źródle tekstu.

Egzamin z języka polskiego jest jedynym, dla którego wyraźnie określono zakres tematów, jakie mogą być poruszane w tekstach, odwołano się również do wykazu funkcji i pojęć językowych. Przedstawione one zostały w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*.

We wszystkich trzech testach bardzo często wykorzystywane są teksty prasowe (z gazet i czasopism). Dopuszcza się także użycie fragmentów książek, np. dzieł literackich czy popularnonaukowych – na egzaminie polskim (Seretny i Lipińska 2005:47), współczesnych, popularnych dzieł narracyjnych bądź eseistycznych – na egzaminie włoskim (Grego Bolli i Spiti 2004:133). Rozwiązanie to bywa najczęściej stosowane w certyfikacji angielskiej, gdzie na egzaminie FCE regularnie pojawiają się fragmenty fikcji literackiej.

Krótkie gatunki użytkowe jako możliwa podstawa zadań wymieniane są głównie w standardach wymagań dla egzaminu z języka polskiego; mogą to być np.: ulotki, foldery, przepisy, horoskopy, ogłoszenia, instrukcje (PKPZJPjO 2003:35-36). Wiąże się to z rozwiązaniem charakterystycznym dla polskich egzaminów certyfikatowych (także na poziomie B2), jakim jest sprawdzanie również rozumienia tekstów o długości akapitu. Obecnie stosuje się jednak w tym celu zwykle akapitowe urywki dłuższych tekstów, bardziej odpowiadające stopniem trudności kompetencji kandydatów na poziomie B2.

Długość tekstów, których rozumienie testowane jest na egzaminie polskim, zależy między innymi od typu zadania, przy czym sugeruje się, by mieściły się one w granicach 250-300 słów (por. Państwowa Komisja Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako obcego. Rozumienie tekstów pisanych Zbiór zadań. Poziom średni ogólny B2 (br:3). Łączna długość tekstów w części C nie jest określona. Przykładowo: w testach

z roku 2006 łączna długość tekstów (bez instrukcji i treści zadań) wahała się od ok. 1330 do ok. 1750 słów. Inaczej jest w przypadku testu angielskiego i włoskiego. W części *Reading* egzaminu FCE teksty mogą mieścić się w przedziale ok. 550-700 słów, a ich łączna długość ma wynosić ok. 2000 słów (University of Cambridge ESOL Examinations 2007:7), dla egzaminu CELI 3 limit ten to 1300-1500 słów (Grego Bolli i Spiti 2004:133). Zastosowanie wyraźnie dłuższych tekstów w teście angielskim jest możliwe z powodu ich mniejszej liczby oraz większej ilości czasu przeznaczanego w nim na rozwiązywanie zadań.

Egzamin z języka polskiego jest jedynym, dla którego wyraźnie określono zakres tematów, jakie mogą być poruszane w tekstach, odwołano się również do wykazu funkcji i pojęć językowych. Przedstawione one zostały w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (PKPZJPjO 2003:40-44). Zastrzega się również, że teksty nie powinny być zbyt specjalistyczne, poruszać bardzo kontrowersyjnych kwestii ani *faworyzować ludzi z określonego kręgu kulturowego* (Seretny i Lipińska 2005:48). Mniej precyzyjnie informują kandydatów o tematyce tekstów autorzy włoskiej certyfikacji. Osoba zainteresowana uzyskaniem certyfikatu CELI 3 dowiadyuje się bowiem jedynie, że na egzaminie spotkać się może z tekstami ogólnego zainteresowania, których lektura nie wymaga wiedzy specjalistycznej, a ewentualne fragmenty większych dzieł dotyczyć powinny przejawów życia społecznego w dzisiejszych czasach (Grego Bolli i Spiti 2004:133). W informacjach na temat egzaminu FCE nie ma mowy o możliwej tematyce tekstów, których rozumienie sprawdzane jest w części *Reading*.

Autorzy standardów wymagań zarówno dla egzaminu PL-B2, jak i FCE nie wyznaczają zasobu leksykalnego, w jakim powinno się zamknąć słownictwo z tekstów. Bardziej uważnie kwestię tę traktuje się w egzaminie CELI 3, gdzie wymagane jest, by co najmniej 90 proc. słów pojawiających się w tekstach należało do tzw. słownictwa podstawowego (*vocabolario di base*), które obejmuje ok. 6500 jednostek leksykalnych o najwyższej frekwencji (por. De Mauro 1989).

Budowa testów rozumienia tekstów pisanych

Wspólną cechą testów rozumienia tekstów na egzaminach FCE i CELI 3 jest przyjęcie przez autorów stałego schematu komponentu. Oba testy składają się z trzech sekcji, różnią się one jednak liczbą tekstów, które należy przeczytać.

W teście włoskim w sekcji pierwszej pojawiają się na ogół dwa osobne teksty i towarzyszące im pytania wielokrotnego wyboru z czterema opcjami. Sekcja druga to zadanie typu wielokrotne dobieranie, wymagające od kandydatów lektury dwóch krótkich tekstów o podobnej tematyce oraz serii zdań, które należy dopasować do tekstów (wskazując, w którym tekście pojawiają się dane informacje). W części trzeciej po lekturze tekstu zdający muszą krótko własnymi słowami odpowiedzieć na zadane pytania (zinterpretować wypowiedź autora, wyjaśnić metaforę, znaleźć konkretną odpowiedź itp.). Jest to jedyne zadanie we wszystkich trzech egzaminach, w którym zastosowano pytania otwarte, wymagające od kandydata produkcji językowej. Interesującym rozwiązaniem jest wskazanie przy każdym pytaniu minimalnej i maksymalnej liczby słów, w których musi się zawrzeć odpowiedź. Łączna liczba jednostek testu to ok. 24 (po dziesięć w pierwszej i drugiej sekcji, cztery jednostki w sekcji trzeciej).

W omawianym teście angielskim łączna liczba jednostek wynosi 30 (osiem w zadaniu pierwszym, siedem w drugim i piętnaście w trzecim). Podobnie jak w teście włoskim, test rozumienia tekstów w FCE otwierają pytania zamknięte wielokrotnego wyboru z czterema opcjami, towarzyszą one jednak zwykle jednemu dłuższemu tekstowi. Zadanie drugie polega na rekonstrukcji tekstu, z którego usunięto siedem akapitów i umieszczono pod tekstem w przypadkowej kolejności wraz z jednym przypadkowym fragmentem spoza tekstu. W ostatnim zadaniu, typu wielokrotne dobieranie, kandydaci decydują, w którym z krótkich tekstów na określony temat lub w której sekcji dłuższego tekstu znajdują się dane informacje.

W odróżnieniu od pozostałych omawianych testów, część C polskiego egzaminu certyfikatowego ma swobodniejszy format: istnieje pula typów zadań, jakie mogą pojawić się w teście, jednak zdający nie mają nigdy pewności, które typy zadań i w jakiej kolejności ułożone będą rozwiązywać w danej sesji. Jediną stałą częścią testu jest otwierające go zadanie sprawdzające rozumienie pojedynczych akapitów za pomocą jednostek wielokrotnego wyboru z trzema opcjami. Łączna liczba jednostek w teście na poziomie B2 wynosi na ogół 40, test składa się z 4-5 zadań. Ich wykorzystywane typy to np.:

- zadania z jednostkami prawda/fałsz/(brak informacji);
- zadania z lukami leksykalnymi wielokrotnego wyboru (należy zdecydować, które z czterech lub trzech słów pasuje do danej luki w tekście);

- uzupełnianie tekstu usuniętymi z niego i wymieszanymi zdaniami lub (rzadziej) dłuższymi fragmentami;
- dobieranie informacji (np. pytań i odpowiedzi w wywiadzie, nagłówków do akapitów tekstu);
- dobieranie wielokrotne (podobne jak w teście CELI 3 i FCE). (por. Seretny 2003).

Testowane umiejętności

Wybór typu zadania przez autorów testu to równocześnie informacja o tym, na jakie umiejętności składowe sprawności czytania kładzie się nacisk na egzaminie (Alderson 2000:202). Autorzy systemu polskiego stwierdzają, że w części C egzaminu na poziomie B2 testowane będzie rozumienie głównych myśli, wyszukiwanie informacji oraz rozumienie tekstu na poziomie pojedynczych słów i zwrotów, a także rozumienie jego struktury (Państwowa Komisja:br). Brak stałego formatu w komponencie wiąże się jednak z ryzykiem, że w różnych sesjach nieco inaczej może wyglądać rozkład testowanych umiejętności.

Stały schemat omawianych testów w egzaminach FCE i CELI 3 pozwala określić, jakie umiejętności sprawdzane są w poszczególnych sekcjach. Jak informuje się kandydatów pragnących uzyskać certyfikat FCE (University of Cambridge ESOL Examinations 2007:8), w pierwszej sekcji egzaminu z czytania testowane jest dość szczegółowe rozumienie tekstu; pytania mogą dotyczyć rozumienia najważniejszych myśli, jak i detali, opinii, intencji autora, referencji, mogą wymagać też dedukowania znaczenia słów na podstawie kontekstu. Drugie zadanie sprawdza rozumienie struktury tekstu, natomiast trzecie wymaga umiejętności lokalizacji określonych informacji w różnych sekcjach tekstu.

W teście włoskim również sprawdzana jest umiejętność rozumienia najważniejszych informacji, szczegółów, wnioskowania (sekcja pierwsza) oraz wyszukiwania konkretnych informacji (sekcja druga). Aby poprawnie rozwiązać ostatnie zadanie (pytania otwarte), należy umieć dokonywać syntezy i opracowania informacji zawartych w tekście (por. Netografia). Podczas egzaminu CELI 3 nie testuje się natomiast umiejętności rozumienia struktury tekstu.

Punktacja i ocenianie

Najbardziej liberalnym egzaminem pod względem sposobu przyznawania punktów jest FCE. W pierwszej i drugiej sekcji komponentu testującego rozumienie tekstów za poprawną

odpowiedź otrzymać można 2 punkty; w trzeciej – 1 punkt; wybór złej odpowiedzi oznacza brak punktu. Wynik uzyskany w teście ważony jest do 40 punktów².

W teście rozumienia tekstów w CELI 3, podobnie jak w FCE, jednostki testu mają różną wagę, a ogólny wynik ważony jest do 40 punktów. Specyfiką włoskiego egzaminu jest karanie złych odpowiedzi w zadaniach zamkniętych (sekcja pierwsza i druga) odejmowaniem za każdym razem jednego punktu, co ma zniechęcić kandydatów do zgadywania. W pierwszej sekcji – za wybór dobrej opcji otrzymuje się 3 punkty, w drugiej – 1 punkt. Pytania wymagające sformułowania odpowiedzi punktowane są w skali 0-3, w zależności od stopnia poprawności merytorycznej i językowej odpowiedzi (zob. Alessandroni 2005:13).

W części C egzaminu certyfikatowego PL-B2 można uzyskać 40 punktów i jest to suma arytmetyczna punktów zdobytych we wszystkich jednostkach komponentu (wartość jednostki to najczęściej 1 punkt, rzadziej 0,5 punktu); nie stosuje się ważenia rezultatów. Ponieważ egzamin z języka polskiego, inaczej niż FCE lub CELI 3, wymaga od kandydatów uzyskania w każdej części minimum 60 proc. możliwych punktów, zatem 24 punkty to granica, którą należy przekroczyć także w części *Rozumienie tekstów pisanych*, aby zdać egzamin.

Podsumowanie

Prezentowane testy wykazują wiele podobieństw wynikających zarówno z samej natury testowanej sprawności językowej, jak też z dostosowywania się przez ich autorów do ogólnoeuropejskich standardów. Jak pokazuje analiza, przyjęcie wspólnych punktów odniesienia nie musi jednak oznaczać dla instytucji testujących odrzucenia lokalnych doświadczeń w sprawdzaniu kompetencji językowych kandydatów. Osoby uczące się różnych języków i pragnące uzyskać potwierdzenie ich znajomości w postaci certyfikatów otrzymują z jednej strony gwarancję jakości zdobytych zaświadczeń, a drugiej strony – poczucie, że proces testowania nie przebiega w abstrakcyjnej przestrzeni, lecz uwzględnia specyficzne rozwiązania wypracowane w dydaktyce poszczególnych języków.

² Przy ustalaniu ostatecznych wyników bierze się pod uwagę także wynik całej zdającej populacji, statystykę w poszczególnych jednostkach i całym teście, wyniki zdających w innych sesjach.

Bibliografia

- Alessandroni, D., Marasco, M.V., Melani, T., Rondoni, R. (2005) *Come prepararsi all'esame del CELI 3. Certificato di conoscenza della Lingua Italiana. Livello B2. Italiano Generale*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- De Mauro, T. (1989) *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Gaszyńska, M., Seretny, A. (tłum.) (2004) *Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej*. Kraków: Universitas.
- Grego Bolli, G., Spiti, M. G. (2004) *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI. Linee guida alla certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Janowska, I. (2007) *Europejski system opisu kształcenia językowego – początek nowej ery w dydaktyce językowej?* W: „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 30-37.
- Martyniuk, W. (red.) (2004) *Wskaźniki biegłości językowej*. Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. (1990) *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*. W: Tenże (red.) *Język polski w świecie*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 39-49.
- Miodunka, W. (2013) *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w roku 2011*. W: „Poradnik językowy” nr 1, 53-67.
- PKPZJPJO (2003) *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Warszawa: MENiS.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Seretny, A. (2003) *Testy językowe w nauczaniu języka obcego – Typy zadań w testach biegłości*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 5, 27-35.
- Seretny, A., Lipińska, E. (red.) (2005) *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*. Kraków: Universitas.
- University of Cambridge ESOL Examinations (2007) *First Certificate In English. Handbook for Teachers for Examinations from December 2008*. Cambridge.

Netografia

- Association of Language Testers in Europe [online] [dostęp 15.06. 2013].
- Cambridge English Language Assessment [online] [dostęp 15.06. 2013].
- Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego [online] [dostęp 15.06. 2013].
- Università per Stranieri di Perugia [online] [dostęp 15.06. 2013].
- Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (br) *Rozumienie tekstów pisanych. Zbiór zadań. Poziom średni ogólny B2* [online] [dostęp 15.06. 2013].
- Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (br) *Przykładowy test certyfikatowy z języka polskiego jako obcego. Poziom średni ogólny B2*. [online] [dostęp 15.06.2013].
- Przykładowy test FCE [online] [dostęp 14.06.2013]
- Przykładowy test z języka włoskiego CELI 3 [online] [dostęp 10.06.2012].

Małgorzata Banach

Absolwentka polonistyki UJ (2008), w latach 2008-2010 lektor języka polskiego na uniwersytecie w Udine (Włochy). Obecnie doktorantka UJ oraz lektor w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ.



Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego

Iwona Janowska

Eksperci Rady Europy proponują w ESOKJ¹ nowy cel kształcenia językowego: nie jest już ním radzenie sobie w środowisku obcojęzycznym w czasie podróży do danego kraju, ale nawiązanie kontaktu z cudzoziemcami w celach zawodowych, współpraca i współdziałanie przy użyciu danego języka. Projekt ten ma na względzie zwiększenie mobilności Europejczyków, stworzenie młodym ludziom szansy odbycia studiów poza granicami własnego kraju i znalezienia pracy. Jest to wyzwanie dla wszystkich zainteresowanych podniesieniem jakości kształcenia językowego. Przy założeniu, że uczenie się języków to proces ciągły, trwający całe życie, należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie u młodych ludzi motywacji do nauki (Rada Europy 2003:16).

Oniekwestionowanej roli motywacji w osiągnięciu sukcesu w nauce języków obcych, jej podziałach i definicjach napisano już bardzo wiele. Celem niniejszego artykułu jest refleksja na temat sposobów motywowania uczących się, która nasuwa się przy lekturze tekstów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Zwracamy tu uwagę na kilka podstawowych aspektów pozytywnego wpływu nauczania i uczenia się przez wykonywanie zadań na przebieg i efektywność kształcenia językowego. W przedstawionych rozważaniach można wyróżnić trzy zasadnicze zespoły zagadnień, skoncentrowane wokół następujących pytań: czy i w jakim zakresie twórcy ESOKJ podejmują problem motywacji? Na czym polega motywacyjna rola zadań, w czym przejawia się ich stymulujący charakter? W jaki sposób uczenie się przez wykonywanie zadań przyczynia się do rozwijania motywacji? Aby zilustrować podejmowane tu kwestie, zaproponowano przykład praktycznych rozwiązań w postaci zadaniowego scenariusza jednostki tematycznej z języka polskiego jako obcego.

O motywacji w tekstach ESOKJ

Europejski system opisu kształcenia językowego to opis procesu uczenia się języka, jego nauczania i oceniania. Do niniejszego opisu zastosowano podejście zwane *zadaniowym* w polskiej wersji dokumentu². Uczący się i użytkownicy języka są postrzegani jako aktywne jednostki społeczne mające do wykonania pewne zadania, nie tylko językowe, uwarunkowane

1 Rada Europy (2003) skróty używane w artykule to: ESOKJ, *Europejski system opisu, Europejski system, System opisu*.

2 Polska wersja językowa w formie *podejście zadaniowe* nie oddaje dokładnie treści zawartych w nazewnictwie angielskim, niemieckim czy francuskim; brak w niej odpowiednika wyrażen *an action-oriented approach, approche actionnelle, handlungsorientierter Ansatz*, które w naszym języku powinny być tłumaczone jako *podejście ukierunkowane na działanie*. W wersji angielskiej, francuskiej i niemieckiej akcent położony jest na działanie i dotyczy to zarówno działań uczenia się, jak i działań o charakterze społecznym. *Podejście zadaniowe* odpowiada dokładnie temu, co w wersji angielskiej brzmi *task based learning*, w francuskiej *approche par tâches*, niemieckiej *aufgabenorientierter Ansatz* czyli *uczenie się oparte na wykonywaniu zadań*. *Podejście ukierunkowane na działanie* to wyraz filozofii nauczania/uczenia się przedstawionej w *Europejskim systemie opisu*, a jej podstawowymi metodami pracy lekcyjnej są: *podejście oparte na zadaniach*, *podejście skoncentrowane na kompetencjach* i *metoda projektów* (zob. Janowska 2011, Miodunka 2013).

kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym (Rada Europy 2003:20).

Z analizy tekstów *Systemu opisu* wynika, że motywacja jest pojęciem często stosowanym przez twórców dokumentu i, ich zdaniem, odgrywa istotną rolę w sposobie kształcenia zaproponowanym przez Radę Europy. ESOKJ nie proponuje jednak żadnych gotowych recept czy uniwersalnych rozwiązań, pozostawiając decyzje swoim użytkownikom. Dotyczy to również sposobów rozwijania motywacji. Osoby odpowiedzialne za organizację kształcenia językowego powinny dokonywać analizy potrzeb, możliwości, motywacji i warunków osobowościowych uczących się w celu podejmowania właściwych działań prowadzących do rozbudzania, wzmacniania i rozwijania motywacji (Rada Europy 2003:8).

Konstatacja na temat roli motywacji nie jest niczym nowym w dydaktyce językowej, o czym świadczy chociażby bardzo bogata literatura poświęcona definicjom, podziałom i analizie różnych rodzajów i aspektów motywacji. Jednakże podejście ukierunkowane na działanie zwróciło uwagę na pewne nowe aspekty procesu uczenia się, które wskazują wybitnie na konieczność pełnego zaangażowania się jednostki uczącej się, czyli wymagają silnej motywacji wewnętrznej.

Uczący się to wg ESOKJ użytkownik języka, uczestnik życia społecznego, który podejmuje działania zmierzające do rozwijania swoich kompetencji ogólnych i językowych. Nie jest więc biernym uczestnikiem procesu, ale, jest usytuowany w samym jego centrum, jest aktorem grającym różne role społeczne połączone z użyciem języka docelowego. Nie jest nauczany, ale sam się uczy. Zdaniem ekspertów Rady Europy, uczenie się języków to proces ciągły, trwający całe życie, wymagający dużego wysiłku i pełnego zaangażowania uczących się (Rada Europy 2003:16). Dlatego właśnie rozwijanie motywacji stało się jednym z priorytetów opcji metodologicznej zaproponowanej w *Systemie opisu*. Szkolna nauka języka stanowi jedynie etap przygotowujący do samokształcenia, do samodzielnego wykonywania zadań społecznych przy użyciu języka. Termin *uczenie się* implikuje tutaj takie pojęcia, jak (współ)działanie i współpraca. Uczeń uczy się działać i działa, aby się uczyć.

Powyższe stwierdzenia sugerują w sposób ewidentny potrzebę szukania odpowiedzi m.in. na pytania, które pojawiają się kilkakrotnie w ESOKJ: Jak motywować do działania? W jaki sposób rozwijać świadomość językową uczących się i zachęcać ich do podejmowania wysiłku?

Na podstawie fragmentów ESOKJ i jego ogólnej filozofii można stwierdzić, że zaproponowane przez ten dokument podejście do nauczania/uczenia się języków i jego zasady pełnią motywującą rolę w stosunku do uczących się. Całościowa analiza podejścia ukierunkowanego na działanie jest tu niemożliwa, dlatego koncentrujemy się wyłącznie na motywacyjnej roli zadań, gdyż to one właśnie są podstawowym narzędziem uczenia się w metodologii zaproponowanej przez *System opisu*.

Wzajemną zależność motywacji i zadań można przedstawić w postaci następującego schematu:



Uwarunkowanie na linii motywacja – zadanie jest dwukierunkowe: z jednej strony motywacja ułatwia (umożliwia) wykonywanie zadań, z drugiej zaś, zadanie motywuje do działań, wzmacnia motywację. Twórcy *Systemu opisu* koncentrują się głównie na zależności: motywacja → zadanie, natomiast nasze refleksje dotyczą też drugiej części schematu: zadanie → motywacja. Rozważymy więc poniżej: po pierwsze, czym charakteryzują się zadania i jakie ich cechy oddziałują pozytywnie na motywację uczniów; po drugie, dlaczego uczenie się oparte na wykonywaniu zadań wzmacnia zaangażowanie i motywację.

Te dwa problemy są ściśle ze sobą zespolone: nie sposób mówić o funkcji kształcącej zadań bez usytuowania ich w szeroko pojętym kontekście nauczania. I na odwrót, zadania to małe ogniska wieloaspektowego procesu nauczania i uczenia się języka, decydujące o jego powodzeniu. Dlatego w dalszej części artykułu nasze refleksje będą oscylować wokół tych dwóch zagadnień, niekiedy bez szczegółowego ich rozgraniczania.

Charakterystyka zadań

Podstawą metodyki zadaniowej (opartej na wykonywaniu zadań) jest dokładne zrozumienie filozofii zadań, poznanie sposobów ich analizowania, konstruowania i stosowania oraz roli wielu innych czynników stanowiących o ich istocie i charakterze.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na wielowymiarowy charakter zadań oraz brak jednomyślności wśród specjalistów na temat uniwersalnego modelu zadania. Wynika to z faktu, że zadanie przybiera określoną wartość i kształt w zależności od kontekstu (sytuacji), grupy uczących się i uwarunkowań czasowych. Te trzy zmienne powodują, że zadanie jest na ogół traktowane jako narzędzie o niestálych parametrach. Termin *zadanie* może odnosić się do różnych sposobów organizowania pracy, począwszy od krótkiego i prostego zadania cząstkowego, poprzez zadanie właściwe, bardziej złożone aż do działań kompleksowych i rozłożonych w czasie, takich jak realizacja projektów pedagogicznych.

Podobnie jak to ma miejsce w przypadku motywacji, pojęcie *zadanie* interpretowane jest na wiele sposobów i można by tu przytoczyć dziesiątki definicji, od najprostszych do tych bardzo kompleksowych. Wymienimy tutaj tylko dwie spośród tych, które zamieszczono w *Systemie opisu* wraz z komentarzem glottodydaktyków.

Autorzy *Europejskiego systemu opisu* nazywają zadaniem *każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie* (Rada Europy 2003:21). Wychodząc od tej definicji, M. Denyer (2006:10) stwierdza, że zadanie jako jednostka nauczania/uczenia się musi być działaniem:

- usytuowanym w kontekście, tzn. dotyczyć sytuacji, w której każdy uczący się może znaleźć się pewnego dnia; pierwszy cel działania ma najczęściej charakter pozajęzykowy;
- zmierzającym do rozwiązania jakiegoś problemu;
- umotywowanym specyficzną potrzebą, ukierunkowanym na osiągnięcie ściśle określonego celu;
- złożonym, wymagającym uaktywnienia kompetencji ogólnych i językowych;
- zakończonym identyfikowalnym rezultatem.

Podsumowując, możemy powiedzieć, że schemat zadania nauczania/uczenia się – niezależnie od nauczanej dyscypliny – powinien obejmować takie elementy, jak: kontekst, problem, cel, produkt.

Kompetencja w ESOKJ jest nierozdzielnie związana z działaniem przebiegającym w pewnym kontekście (językowym, intelektualnym czy fizycznym), bardziej lub mniej złożonym, bardziej lub mniej kolektywnym. Twórcy dokumentu dali temu wyraz w następującej definicji: *Wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia szeregu praktycznych działań*

w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku. Zadania mogą być bardzo zróżnicowane i mogą w większym lub mniejszym stopniu obejmować działania językowe (Rada Europy 2003:136).

Według J.-J. Richera, językowa kompetencja komunikacyjna pozostaje w ścisłym związku z realizacją zadań, które to, gdy przywołamy wszystkie definicje fragmentaryczne zamieszczone w *Systemie opisu*, można scharakteryzować w następujący sposób: *zadania są działaniami intencjonalnymi, indywidualnymi lub kolektywnymi, wpisanymi w określoną dziedzinę społeczną, ukierunkowanymi na realizację jednego lub więcej celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem; mogą łączyć w sobie język i działanie oraz, w celu realizacji, wymagają uaktywnienia wraz ze strategiami licznych kompetencji* (Richer 2012:95).

Opisów i definicji zadań nie sposób tutaj wyczerpać. R. Ellis, cytując dziewięć definicji tego pojęcia³, a K. Van den Branden dwanaście⁴. Niezależnie od różnic, jakie cechują definicje i schematy opracowane przez glottodydaktyków, można w nich znaleźć treści wspólne, które składają się na pojęcie zadania. O zadaniu możemy mówić wtedy, gdy:

- działanie jest umotywowane za pomocą celu lub potrzeby – ma wyraźnie sprecyzowany cel lub wynika z jakiejś potrzeby osobistej lub wytworzonej poprzez sytuację nauczania;
- uczący się dostrzegają realizowany cel;
- dane działanie prowadzi do identyfikowalnego rezultatu.

Z powyższych rozważań wynika, że zadanie powinno mieć charakter motywacyjny. Działania podejmowane przez uczących się nie są przypadkowe, narzucone bez uzasadnienia przez nauczyciela, lecz wynikają z konieczności lub potrzeby realizacji określonego celu przez uczniów.

Potrzeba i wytyczony cel są motorem tych działań, stymulują uczących się do podjęcia wysiłku, do przyswajania struktur językowych. *Postępujemy się przy tym pojęciem „zadania”, jako że chodzi tu o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które, angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego* – piszą autorzy *Systemu opisu* (Rada Europy 2003:20).

Aby móc, na przykład, komunikować się za pomocą poczty elektronicznej (potrzeba bardzo powszechna i na czasie) uczący

³ Takich autorów, jak: M. Breen (1989), M. Long (1985), J. Richard, J. Platt i H. Weber (1985), G. Crookes (1986), N. S. Prabhu (1987), D. Nunan (1989), P. Skehan (1996), J. F. Lee (2000), M. Bygate, P. Skehan i M. Swain (2001).

⁴ Takich autorów, jak: J. Richard, J. Platt i H. Weber (1985), K. Krahnke (1987), M. Breen (1989), N. S. Prabhu (1987), C. Candlin (1989), D. Nunan (1989), J. Willis (1996), P. Skehan (1998), J. F. Lee (2000), M. Bygate, P. Skehan i M. Swain (2001), R. Ellis (2003).

się dołoży na lekcji wszelkich starań, by osiąść umiejętność konstruowania krótkiej wypowiedzi pisemnej w obcym języku. Wyrażenia z zakresu usytuowania w czasie i przestrzeni są niezbędne przy planowaniu na przykład wycieczki. Te cechy zadania mają wyraźny wpływ na zaangażowanie się uczniów, czyli rozbudzają i potęgują motywację do nauki.

Wszelkie nauczanie, a zwłaszcza dorosłych, nie może obejść się bez uświadomienia uczniom celów (głównego i częściowych) realizowanych w ramach zajęć. Problem ten zarysowuje się szczególnie wyraźnie w uczeniu się przez wykonywanie zadań. Każde bowiem zadanie to działanie świadome i celowe. Dydaktycy wypowiadają się jednoznacznie na temat konieczności informowania uczniów o celach i podcelach realizowanych przez nauczycieli w czasie zajęć z języka. Zdaniem K. Kruszewskiego *uczniowie bardziej interesują się lekcją i mają większą ochotę w niej uczestniczyć, jeżeli znają cele, są merytorycznie przygotowani do podjęcia pracy nad danym materiałem i rozumieją instrukcje nauczyciela* (Kruszewski 2005:126). W każdym momencie zajęć uczący się powinni zdawać sobie sprawę, w jakim zakresie i w jaki sposób podejmowane przez nich działania przyczyniają się do poszerzenia ich wiedzy i umiejętności.

Autorzy *Europejskiego system opisu* podkreślają, że *formułowanie celów edukacyjnych jako umiejętności wykonywania pewnych zadań komunikacyjnych ma swoje zalety (również dla uczącego się) w postaci jasnego określenia oczekiwanych wyników, a także spełnia krótkoterminową rolę motywacyjną na poszczególnych etapach całego procesu uczenia się* (Rada Europy 2003:120).

Zadanie jako narzędzie rozwijania kompetencji

Czym powinno charakteryzować się zadanie, aby mogło rozbudzać motywację i stanowić skuteczne narzędzie rozwijania kompetencji ogólnych i/lub językowych? Poprawnie zbudowane zadanie ma z założenia motywacyjny charakter, tzn. sytuacja, której dotyczy jest znana i bliska uczącym się, wzbudza ich zainteresowanie oraz chęć podjęcia trudu, którego wymaga jego realizacja. Musi być na tyle kompleksowe, aby jego wykonanie uaktywniało kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne; chodzi bowiem o to, by uczący się, sięgając do uprzednio nabytej wiedzy, miał możliwość nabywania nowych kompetencji w oparciu o zastosowane materiały. Zgodnie z filozofią ESOKJ zadanie powinno

być ukierunkowane na działanie o charakterze społecznym (mimo że wykonywane jest w warunkach klasowych), na rozwiązywanie różnych problemów, ponieważ trudności, które uczący się muszą pokonać, pobudzają do inwencji i generują nowy sposób myślenia. Działania uczenia się są najczęściej oparte na interakcjach między uczniami, którzy dzielą się swą wiedzą, doświadczeniem, poziomem znajomości języka, który to poziom jest dzisiaj bardzo zróżnicowany nawet w typowej klasie szkolnej. I w końcu zadnie powinno cechować się otwartością, tzn. po pierwsze pozostawiać uczącym się dużą swobodę w jego wykonywaniu, w dysponowaniu materiałami, w podejmowaniu działań zgodnie z własnymi możliwościami, po drugie, wyniki zadania nie zawsze muszą być identyczne.

Aby zachęcić uczących się do efektywnego wykonywania zadań komunikacyjnych, należy dostarczyć im realnych potrzeb czy powodów do komunikowania się. Wiele czynników ma wpływ na efekt końcowy. Każdy z uczących się dysponuje częścią informacji potrzebnej do wykonania zadania. Pracując w grupie, muszą wspólnie dyskutować, by znaleźć rozwiązanie jakiegoś problemu, są zachęceni przez kolegów i nauczyciela do wyrażania swoich opinii, sądów i przekonań. Mogą mówić o sobie, o swoich doświadczeniach, traktuje się ich jako jednostki społeczne podejmujące decyzje i rozwiązujące różne problemy. Autorzy zadań powinni pamiętać również o tym, że w każdej sytuacji potrzebne są uczniom środki językowe, bez których komunikacja nie ma szans powodzenia.

Podsumowując, aby zadanie stało się skutecznym narzędziem rozwijania uczniowskich kompetencji, jego twórca musi uwzględnić szereg uwarunkowań typowych dla sytuacji szkolnego uczenia się języka oraz nadać mu motywacyjny charakter (zob. Aneks).

Trzyetapowy model jednostki zadaniowej

Wykonywanie zadania stanowi jądro sekwencji dydaktycznej, która w całości musi być skonstruowana w taki sposób, by dostarczyć środków do realizacji zaplanowanego zadania i aby uczniowie mogli wykazać się: umiejętnością, możliwością oraz chęcią działania. Ponadto, aby dane zadanie było możliwe do wykonania, musi odpowiadać trzem podstawowym potrzebom, które rozbudzają, utrzymują i stymulują motywację uczących się. E. Bourgeois twierdzi, że motywacja wewnętrzna do danego działania ma miejsce wówczas, gdy trzy podstawowe potrzeby istoty ludzkiej są zaspokojone w tym działaniu. W pierwszej kolejności potrzeba afirmacji: odczucie przynależności do grupy,

łącności z innymi. Druga potrzeba to świadomość, że jest się kompetentnym, tzn. uczucie wynikające z dostrzegania, że zadanie stanowi rzeczywiste (realne) wyzwanie, którego należy się podjąć, ale wyzwanie na miarę uczącego się, mieszczące się w zakresie jego kompetencji. I trzecia potrzeba to poczucie autonomii, przekonanie, że jest się autorem swego własnego zachowania, że ma się możliwość kontroli tego, co się wykonuje, że działa się z własnej woli, na zasadzie samookreślenia, a nie pod czyimś naciskiem, z powodu przymusu lub zewnętrznej kontroli (Bourgeois 2006:237).

Jeśli chodzi o formy organizacyjne zajęć, w procesie nauczania i uczenia się przez wykonywanie zadań stosuje się najczęściej schemat wypracowany przez metodykę zadaniową, znaną w literaturze anglojęzycznej pod nazwą T.B.L.T.⁵. Trzyetapowa struktura zajęć jest uznawana za procedurę motywującą, sprawdza się w praktyce, przynosi pozytywne efekty. Jej skuteczność i motywacyjny charakter można wyjaśnić, odwołując się do dynamicznego modelu motywacji Z. Dörnyeia i I. Ottó. Przytaczając wyniki badań tych dydaktyków, M. Pawlak (2008:178) wyjaśnia, że model ten postuluje podział procesu motywacyjnego na trzy odrębne kroki: etap poprzedzający działanie, etap działania oraz etap po wykonaniu działania.

Etap poprzedzający wykonanie zadania

Jest to faza wstępnej prezentacji tematu i zadania połączona z ekspozycją uczących się na elementy językowe niezbędne do realizacji zadania. Istotą tego etapu jest odwołanie się do doświadczeń uczących się, aktywizacja ich zasobów językowych i kulturowych.

Etap ten, poza refleksją nad tematem i poszukiwaniem środków językowych, może również obejmować zaangażowanie uczących się w przygotowanie się do działania/wykonania zadania: ustalenie planu działania, redagowanie różnego rodzaju kwestionariuszy, propozycje pytań do dyskusji, powtórzenie elementów przyswojonych w trakcie poprzednich zajęć, opracowanie planu sprawozdania itp.

W fazie przeddziałaniowej prezentuje się zadanie w sposób ogólny, tj. przede wszystkim jego cel, by wzbudzić zainteresowanie uczących się. Słownictwo i nowe struktury

dostarczone uczniom umożliwiają im antycypację treści, potęgują ciekawość. Jest to *faza generowania motywacji, którą można określić mianem motywacji wyboru, jako że prowadzi ona do selekcji celu czy zadania, na którym uczący się będzie koncentrował swoje wysiłki* (Pawlak 2008:178).

Etap realizacji zadania

Po dokładnym przygotowaniu uczących się (konceptyjnie i językowo) do wykonania zadania w trakcie poprzedniego etapu następuje faza intensywnej pracy nad zadaniem, faza działania językowego i społecznego. Uczący się pracują w parach lub małych grupach, a następnie przystępują do prezentacji wykonanego zadania. Produkt finalny może przybrać postać *exposé*, debaty, planu, broszury, nagrania itp. Wymiana informacji następuje w podgrupach lub na forum całego zespołu. Należy tutaj rozróżnić realizację zadania i uczenie się, bowiem nie zawsze poprawnie wykonane zadanie prowadzi do restrukturyzacji nabytej wiedzy i umiejętności (interjęzyka), i na odwrót, restrukturyzacja wiedzy i umiejętności nie jest gwarantem poprawności wyniku zadania. Realizacja zadania usytuowanego w autentycznym kontekście komunikacyjnym (najczęściej stworzonym dla potrzeb przyswajania języka – zadania pedagogiczne) rozbudza przekonanie, że uczenie się czemuś służy, języka używa się w konkretnym celu.

Jest to *etap działania, podczas którego zasadniczym celem jest podtrzymanie wytworzonej wcześniej motywacji w trakcie wykonywania zadania; (...) można tutaj mówić o motywacji wykonawczej, która odgrywa kluczową rolę w przypadku szkolnej nauki języka* (Pawlak 2008:178).

Etap po realizacji zadania

Po zakończeniu pracy nad zadaniem warto dokonać bilansu jednostki, przywołać te treści językowe i zabiegi metodyczne, które mają zasadniczy wpływ na wyniki uczenia się. Działania nauczyciela i grupy mogą koncentrować się na różnych aspektach zadania i procesu dydaktycznego, mogą np. dotyczyć poprawności językowej tekstów tworzonych przez uczących się (poprawa i wyjaśnienie błędów, przypomnienie reguły) lub też rozwinięcia samego tematu. W zależności od warunków i potrzeb może to być również faza (auto) ewaluacji wykonania zadania. Faza pozadaniowa, podczas której następuje indywidualna lub najczęściej zbiorowa refleksja nad zadaniem (jego realizacją, jego mocnymi i słabymi stronami, nad użytymi strategiami itp.) jest

5 Zob. Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*; Van den Branden, K., Ellis, R. (2009) *Task-Based Language Teaching*; Willis, D. i J. (2007) *Task-Based Teaching*; Willis, J. (1996) *Task-Based Learning*. Nazwa zależy od tego, na co został położony akcent, tzn. na nauczanie czy uczenie się. Jest to anglosaska odmiana podejścia komunikacyjnego.

ważnym czynnikiem motywującym i uświadamia uczącym się, że sami są autorami własnego uczenia się. To faza świadomego uczenia się, jak należy się uczyć. *Można tutaj mówić o retrospekcji motywacyjnej, której rezultat w dużej mierze determinuje, jakie działania i zadania dana osoba będzie chciała wykonywać w przyszłości i w jakim stopniu będzie w nie zaangażowana* (Pawlak 2008:178).

Powyższy schemat można uznać za rodzaj klarownego planu, prezentującego krok po kroku typ i kolejność działań nauczyciela i uczniów. Jakkolwiek dydaktyka jest sama w sobie kreatywna i nie toleruje sztucznych modeli, przestrzeganie takiej sekwencji działań jest warunkiem sprawnej organizacji procesu uczenia się przez wykonywanie zadań i ma bezwzględnie wpływ na osiągnięte wyniki.

W opinii E. Bourgeois (2006:235), ten schemat metodologiczny jest skoncentrowany w całości na realizacji zadania, co powoduje wzmocnienie motywacji jego wykonawców. Dwa podstawowe czynniki mające wpływ na motywację to znaczenie (sens, wartość), jakie uczeń przypisuje zadaniu jako jednostce uczenia się oraz możliwość wykonania przez niego zadania – dostrzeganie realnej szansy jego pomyślnego zakończenia. Reasumując, uczeń jest motywowany do zaangażowania się w wykonywanie zadania tylko wtedy, gdy w jego odczuciu zadanie to ma sens, a on ma szansę pomyślnie je wykonać.

Proces uczenia się przez wykonywanie zadań cechuje wzmocniona motywacja, silne działanie czynników emocjonalnych, samorealizacja, charakter ludyczny.

Zadanie jest motywujące, czyli sprzyja przyjęciu postawy pozytywnej w stosunku do przedmiotów, czynności, wiedzy i umiejętności, które implikuje. W jaki sposób zadanie motywuje uczącego się? Motywuje go dostrzeganie związku pomiędzy zadaniami wykonywanymi na zajęciach a np. zadaniami z egzaminów certyfikatowych, analogia zachowań językowych w trakcie wykonywania zadań w klasie i w sytuacjach życia codziennego. Motywuje go też zainteresowanie dziedziną, której zadanie dotyczy.

Realizacja działań językowych, ukazująca przydatność kompetencji, może stanowić silne źródło motywacji. Uczący się są zmotywowani, gdy mają poczucie wykonywania czegoś użytecznego, gdy nie tracą daremnie czasu w sali lekcyjnej. Satysfakcja z wykonanego zadania potęguje ich motywację wewnętrzną, którą nazywa się *motywacją sukcesu*. Motywacja zanika, jeżeli wykonanie zadania przeciąga się lub

jest przerywane licznymi czynnościami tradycyjnymi, gdy przekracza kompetencje uczących się, gdy nie jest dostosowane do ich wieku, zainteresowań, celów uczenia się itp.

Zadania motywują, przyczyniają się do rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, uczą samodzielnego podejmowania decyzji i samodzielnej pracy w trakcie zajęć i po ich zakończeniu. W opinii J.-J. Richera (2012:174), w paradygmacie działaniowym motywacja musi znaleźć swoje właściwe miejsce, motywacja powiązana z działaniami nauczania i uczenia się, które mają sens w oczach uczniów. Działania nauczania i uczenia się powinny mobilizować (uaktywniać) osobiste środki i stymulować do szukania ich na zewnątrz.

Bibliografia

- Bourgeois, E. (2006) La motivation à apprendre. W: E. Bourgeois i G. Chapelle (red.) *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF, 229-246.
- Denyer, M. (2006) La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. W: *La perspective actionnelle. Tâches et projets*. Barcelona [online] [dostęp 12.04.2007].
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Janowska, I. (2010) *Planowanie lekcji języka obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kruszewski, K. (2005) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miodunka, W. (2013) Podjęcie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów. „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Pawlak, M. (2008) Motywacja jako proces: teoria, implikacje dydaktyczne i perspektywy badawcze. W: A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik (red.) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, 173-184.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Richer, J.-J. (2012) *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles: EME Editions.
- Van den Branden, K. (2006) *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*. Cambridge: CUP.

dr hab. Iwona Janowska

Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, programów nauczania języka francuskiego i języka polskiego jako obcego, zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i polskiego jako obcego oraz monografii. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Od 2009 r. jest sekretarzem Państwowej Komisji

Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Zadaniowy scenariusz jednostki tematycznej z języka polskiego jako obcego


Iwona Janowska

 **Temat:** Zorganizowanie jednodniowej wycieczki do Wieliczki i poznanie kopalni soli–muzeum

 **Poziom:** B1/B2

 **Cele komunikacyjne:**

- wypowiedzianie się w formie ustnej na temat danego obiektu, odgrywanie roli organizatora i przewodnika wycieczki;
- uzyskiwanie informacji i przekazywanie jej innym;
- rozwijanie umiejętności czytania i rozumienia tekstów pisanych oraz tworzenia wypowiedzi ustnych.

 **Pomoce i materiały:** Wszelkie materiały źródłowe są stosunkowo łatwo dostępne, a szukać ich należy w biurach podróży, w Internecie, w księgarniach, w bibliotekach. Poza tekstami, pomocne mogą być tutaj fotografie znajdujące się w folderach i przewodnikach oraz w Internecie. Przy opracowaniu niniejszego planu zadaniowego skorzystano z informacji zamieszczonych w Internecie: www.kopalnia.pl.

Nie sposób w ciągu jednej, dwóch a nawet trzech jednostek lekcyjnych zapoznać studentów z tym wszystkim, co kryje się pod nazwą „kopalnia soli w Wieliczce”. Ten ciekawy temat wymaga odejścia od tradycyjnych form organizacyjnych szkolnego nauczania w kierunku zadaniowej koncepcji zajęć, opartej przede wszystkim na samodzielnym zdobywaniu wiedzy przez uczących się.

Formułujemy więc zadanie główne o celach pozajęzykowych, składające się z kilku zadań cząstkowych, których realizacja wymagać będzie uruchomienia różnorodnych działań językowych i strategii, co w efekcie doprowadzi do rozwinięcia kompetencji ogólnych oraz kompetencji językowych i komunikacyjnych uczących się.

Zadanie główne „z życia wzięte” to idea przewodnia kilku zadań cząstkowych, czyli etapów realizacji zadania głównego. Wykonanie zadania głównego wymaga współpracy uczących się, którzy w mniejszych lub większych zespołach (w zależności od liczebności

grupy uczących się), krok po kroku, uczestniczyć będą w osiąganiu celu głównego. Proponujemy, aby każde zadanie cząstkowe realizowane było przez inną grupę uczących się, która dzielić się będzie zdobytymi informacjami z pozostałymi kolegami z klasy.

Zadanie cząstkowe 1

Zespół nr 1 ma za zadanie uzyskać informacje o charakterze organizacyjnym:

- zdobyć potrzebne adresy, numery telefonów, adresy elektroniczne,
- zaopatrzyć się w foldery, mapy, plany, rozkłady jazdy,
- zorientować się w usytuowaniu miasta, jego oddaleniu od Krakowa, środkach transportu,
- ustalić długość trasy, czas przejazdu w zależności od wybranego środka transportu,
- zdobyć informacje na temat godzin odjazdu i cen biletów,

- zapytać o godziny otwarcia muzeum, długość trasy do zwiedzania i inne warunki pobytu w kopalni, takie, jak np. obuwie, ubiór, temperatura pomieszczeń etc.,
- zamówić wizytę dla XX osób, na dzień..., na godzinę..., zarezerwować przewodnika,
- ewentualnie zebrać pieniądze i zakupić bilety w dniu wizyty.

Zadanie cząstkowe 2

Zespół nr 2 opracowuje krótką historię kopalni soli:

- początki górnictwa solnego za Bolesława Chrobrego,
- królewska gospodarka żup krakowskich do pierwszego rozbioru Polski,
- czasy austriackie,
- rozwój funkcji leczniczej i turystycznej,
- zagrożenie kopalni i prace konserwatorskie,
- początki i rozwój turystyki,
- różne koleje losu kopalni w XX wieku.

Zadanie cząstkowe 3

Zespół nr 3 przygotowuje się do roli przewodnika po kopalni na połowie trasy turystycznej.

Zadaniem uczących się jest przedstawienie w kilku zdaniach następujących pomieszczeń: Komora Mikołaja Kopernika, Kaplica św. Antoniego, Komora Janowice, Komora Spalona, Komora Sielec, Komora Kazimierza III Wielkiego, Komora Pieskowa Skała, Kaplica św. Krzyża, Kaplica św. Kingi, Komora Erazma Barącza.

Zadanie cząstkowe 4

Zespół nr 4 kontynuuje funkcję przewodnika na drugim odcinku trasy turystycznej.

Uczący się opisują dalsze pomieszczenia udostępniane zwiedzającym. Są to: Komora Michałowice, Komora Drozdowice, Komora Weimar, Komora J. Piłsudskiego, Komora S. Staszica, Komora W. Budryka, Komora Warszawa, Komora Wisła, Komora Haluszki, Komora Izabela, Kaplica św. Jana.

Zadanie cząstkowe 5

Zespół nr 5 pracuje nad tematem: „Kopalnia w Wieliczce jako podziemne miasto spotkań”, czyli koncentruje się na aktualnych sposobach wykorzystania wybranych pomieszczeń kopalni. W podziemiach wielickiej kopalni organizowane są konferencje, bankiety, śluby, bale sylwestrowe, koncerty, imprezy sportowe. Uczący się wspominają również o wykorzystaniu kopalni w celach zdrowotnych.

Profil uczących się

Zaproponowany tutaj przydział zadań cząstkowych może przybrać inny kształt w zależności od warunków, w jakich przebiega uczenie się języka (liczebność grupy, tygodniowy wymiar godzin, wiek i zainteresowania uczących się). Ponieważ cała jednostka opracowywana jest na zasadzie autonomii, udaje się ją przeprowadzić w grupach o dość wysokim poziomie zaawansowania językowego.

Stojąc w obliczu trudności, jaką jest wykonanie zadania, uczący się rozwija swoje kompetencje ogólne (radzenie sobie w sytuacji życiowej), jak również językowe, wymagające wykorzystania posiadanej wiedzy i wzbogacenia jej o nowe elementy.

Niezależnie od tego, czy faktycznie dojdzie do realizacji zaplanowanej wycieczki, efekty pracy poszczególnych zespołów muszą być przedstawione na forum klasy. Inaczej całe przedsięwzięcie mija się z celem. Trud uczących się nie może pozostać bez echa. Zadanie „z życia wzięte” staje się po prostu „zadaniem pedagogicznym”, działaniem imitującym rzeczywistość. Liczą się tu przede wszystkim korzyści językowe.

Rola nauczyciela

Można ją zdefiniować w kilku słowach: pomaga, organizuje, kieruje, doradza, proponuje, ale niczego nie narzuca. Pomoc nauczyciela trwa przez cały okres planowania i wykonania projektu. Dzięki swemu doświadczeniu zawodowemu może ustrzec uczących się przed popełnianiem błędów. Jednostkę wielozadaniową planuje stosunkowo wcześniej, dając każdemu możliwość dokładnego przygotowania się do wykonania zadania. Niezbędne są również szeroko pojęte konsultacje językowe, wyjaśnianie specjalistycznego słownictwa i elementów kulturowych, których cudzoziemcy często nie rozumieją. Ci, którzy napotykają trudności, mogą wiele nauczyć się także od swoich rówieśników.

Ewaluacja

Tak przygotowana wycieczka na lekcji może zostać naprawdę zrealizowana od początku do końca w grupie dorosłych. Po odbytej wycieczce konieczne jest spotkanie podsumowujące wkład pracy całego zespołu. Nauczyciel poświęca całą jednostkę na ewaluację. Można ją traktować w dwojaki sposób:

- wystawienie wszystkim ocen za wykonane zadania,
- ogólna dyskusja o korzyściach i słabych stronach zastosowanej metody; uczący się wyrażają swoje opinie, wrażenia, zadają pytania.

Biogram autorki znajduje się na stronie 45.



Co motywuje i demotywuje dzieci do nauki języka polskiego za granicą?

Agnieszka Rabiej

Historia nauczania polszczyzny w świecie jest nierozzerwalnie związana z dziejami emigracji. Tworzenie szkół polskich za granicą w celu podkreślenia więzi z krajem pochodzenia oraz przekazywania następnym pokoleniom własnej odrębności etnicznej i kulturowej było zjawiskiem charakterystycznym dla polskich zbiorowości emigracyjnych we wszystkich krajach osiedlenia (Miodunka 2004).

Tło historyczne nauczania języka polskiego za granicą

Najstarsze znane polskie szkoły zakładane były we Francji (1842), Anglii (1854), Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (1858), Brazylii (1876), Australii (1884) czy Kanadzie (1894) (A. Koprucki 1980; J. Albin 1981). Periodyzacja dziejów oświaty polonijnej obejmowała dotąd cztery okresy: 1. XIX wiek (od szkoły batińskijskiej) do zakończenia I wojny światowej, 2. okres międzywojenny (1918-1939), 3. lata II wojny światowej (1939-1945) oraz 4. okres po II wojnie światowej (A. Koprucki 1992:91). Szkolnictwo polonijne ulegało na przestrzeni dziesięcioleci wielu przeobrażeniom w wyniku procesów cywilizacyjnych, politycznych, kulturowych, migracyjnych i demograficznych¹. Zmiany te następują również w czasach nam współczesnych.

¹ Jak czytamy w przedmowie do tomu *Szkolnictwo polonijne w XX w.* (Koprucki 1986:6): (...) w początkach emigracji – także politycznej, ale w szczególności masowej emigracji ekonomicznej (zarobkowej), europejskiej i pozaeuropejskiej, w drugiej połowie XIX w. i w naszym stuleciu – szkoła i kościół były niejako symbolami własnej tożsamości Polaków wśród innych grup etnicznych czy ludności miejscowej w kraju osiedlenia. Świadczyły one jednocześnie o konieczności podtrzymywania tradycji i nawyków wyniesionych z domu rodzinnego i Starego Kraju. Były one też dowodem potwierdzającym fakt zrozumienia potrzeby kultywowania mowy i wiary ojców.

W odniesieniu do szkolnictwa europejskiego początek tych zmian należałoby datować na rok 2004, w którym Polska stała się członkiem Unii Europejskiej. Wraz z napływem do krajów Unii przedstawiceli najnowszej polskiej emigracji obserwujemy duże ożywienie w powstałych wcześniej placówkach oświaty polonijnej i przemieszanie się w strukturze klas dzieci z rodzin osiadłych za granicą na przełomie wieków z tymi, które wyjechały z Polski po 2004 r. Otwarte zostały również nowe szkoły, nie tylko w krajach o długiej tradycji tworzenia takich placówek, jak np. Wielka Brytania, ale także w Irlandii czy Islandii – krajach, w których dotąd szkół polskich nie było. W rezultacie tych przeobrażeń szkolnictwo polonijne jest tworem zróżnicowanym pod wieloma względami. Profil szkół determinują przede wszystkim: miejsce funkcjonowania (kontynent, kraj) oraz tradycje emigracyjne i struktura społeczna Polonii w danym kraju. Pochodną tych czynników są różnice w zakresie realizowanych przez szkoły programów nauczania, wykorzystywanych podręczników, pomocy dydaktycznych czy ogólnego wyposażenia szkoły, a także liczebności uczniów (liczba uczniów w szkołach waha się od kilku/kilkunastu do kilkuset; liczebnie zróżnicowane są również klasy w obrębie

tej samej szkoły) i kadry nauczycielskiej (jej wykształcenia i przygotowania do zawodu). Mimo tak dużego zróżnicowania szkolnictwo polonijne pozostaje jednak niezmiennie jedną z ważniejszych instytucji umożliwiających naukę języka polskiego za granicą.

Motywatory i demotywatory nauki języka polskiego przez uczniów szkół polonijnych

W stosunku do dzieci uczących się drugiego języka w Polsce w warunkach sztucznych, dzieci z rodzin emigranckich są w uprzywilejowanej sytuacji. Od najmłodszych lat mają w większości kontakt z dwoma systemami językowymi – polskim i językiem kraju zamieszkania, a co za tym idzie dzieciom towarzyszy stała i żywa potrzeba komunikowania się w obu językach. Stwarza to potencjalnie duże szanse na opanowanie przez dzieci w sposób naturalny każdego z języków. Rozpoczęcie nauki w szkole umożliwia dodatkowo połączenie akwizycji naturalnej i sztucznej, zapewniając tym samym dalszy rozwój umiejętności komunikacyjnych, zdybytych w środowisku domowym oraz naukę sprawności czytania i pisanja. Proces ten może prowadzić do kompetencji dwujęzycznej, osiągananej w każdym z języków na wysokim poziomie. W rzeczywistości jest to jednak scenariusz rzadki, choć spotykany (Lipińska 2002). Zdecydowanie częściej natomiast poziom praktycznej znajomości języka polskiego u dzieci odbiega od poziomu ich kompetencji w języku angielskim, prowadząc do dwujęzyczności funkcjonalnej, w której językiem dominującym staje się język angielski (Rabiej 2007). Ta obserwacja każe postawić pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy. Co wpływa na taką sytuację? Czy prawdziwe jest intuicyjne przekonanie o niechęci dzieci do szkoły polonijnej i nauki języka polskiego? Czy to niechęć do szkoły przede wszystkim hamuje proces rozwoju języka? Jakie inne czynniki mogą motywować lub demotywać uczniów w kontekście nauki polszczyzny za granicą? Aby prześledzić to zagadnienie, przyjrzyjmy się najpierw trzem sylwetkom uczniów (opisywani uczniowie to członkowie mojej rodziny lub dzieci z rodzin zaprzyjaźnionych). Ich krótkie historie ilustrują niektóre powody motywacji lub jej braku w stosunku do nauki języka polskiego w szkołach polonijnych.

Ania

Ania mieszka z rodzicami w Londynie od roku i bardzo tęskni za swoją klasą VI b – za Zuzką, Olą i Patrycją. Dziwnie

W stosunku do dzieci uczących się drugiego języka w Polsce, dzieci z rodzin emigranckich są w uprzywilejowanej sytuacji. Od najmłodszych lat mają w większości kontakt z dwoma systemami językowymi – polskim i językiem kraju zamieszkania.

się tu czuje i ma żal do rodziców, że wcale jej nie pytali, czy chce w ogóle gdzieś wyjeżdżać. Angielski jest dla Ani na razie trochę trudny, bo nie wszystko umie jeszcze w nim powiedzieć. Na szczęście jest w angielskiej szkole Pani, która pomaga jej przygotować się do lekcji, dlatego Ani idzie coraz lepiej. Ostatnio nawet pomaga rodzicom załatwić różne sprawy po angielsku. Mama się wtedy bardzo cieszy, że Ania szybko nauczyła się tak dobrze mówić po angielsku. Najfajniej jest jednak w polskiej szkole, bo można ciągle mówić po polsku. I Pani Kasia – nauczycielka jest wspaniała. Czasem tylko jest dla Ani za łatwo i nudzi się, bo bardzo szybko robi wszystkie ćwiczenia i musi długo czekać na kolegów.

Kuba

Kuba skończył właśnie 6 lat. Od czterech lat mieszka z rodzicami w Wielkiej Brytanii, kilkadziesiąt kilometrów od Londynu. Niedługo po przyjeździe do Anglii rodzice zapisali go do miejscowego przedszkola, do którego chodził codziennie na trzy godziny. Rodzicom zależało na kontakcie Kuby z anglojęzycznymi rówieśnikami i późniejszej łagodnej adaptacji dziecka w szkole. Kuba lubił swoje przedszkole, a teraz bardzo lubi angielską szkołę, do której chodzi. Wbrew obawom rodziców dobrze zaadaptował się do nowych warunków: ma kolegów, z którymi spędza czas w szkole i po lekcjach, a jego znajomość języka angielskiego w niczym nie odbiega od umiejętności równolatka z Wielkiej Brytanii. Jest chwalony przez nauczycieli jako wyróżniający się uczeń. W domu cała rodzina porozumiewa się po polsku, częste

są także jej wizyty w Polsce u krewnych (kilka razy do roku). Chłopiec rozumie, mówi, ale także czyta i pisze po angielsku. Po polsku rozumie doskonale, mówi dobrze, choć zdecydowanie dłużej zastanawia się nad doborem słów, gdy mówi po polsku; czyta chętnie, ale pisze z błędami. Rodzice Kuby podjęli decyzję o zapisaniu go do polskiej szkoły. Kuba nie jest entuzjastycznie nastawiony do planu pozbawienia go wolnej soboty. Lubi jednak używać obu języków i cieszy się, że spotka w polskiej szkole podobne osoby.

David

David ma 10 lat i – podobnie jak Kuba – też ma polskie pochodzenie, choć tata Davida, tak jak on sam, urodził się już w Anglii i prawie nie mówi po polsku. Za to mama Davida zna świetnie polski i często mówi do niego w tym języku. David dużo rozumie, ale zapytany odpowiada zwykle po angielsku. Nie lubi czytać po polsku i nigdy po polsku nie pisał. Jest zły na rodziców, że zapisali go do polskiej szkoły. Zamiast grać z kolegami w piłkę musi uczyć się języka, który jest dla niego trudny i na pewno do niczego mu się nie przyda. Mama przecież i tak rozumie po angielsku, a do Polski jeździ z rodzicami rzadko. Z tatą i z siostrą rozmawia zawsze po angielsku i w ogóle prawie zawsze mówi po angielsku. Gdyby tylko mama przestała upierać się tak przy tym polskim...

Analizując profil Ani, Kuby i Davida, można zaobserwować siłę oddziaływania języka kraju zamieszkania na język polski, która rośnie w szybkim tempie z każdym rokiem pobytu za granicą i – nawet przy dbających o polskojęzyczny rozwój dziecka rodzicach – zyskuje przewagę, rozpoczynając tym samym proces submersji. Konkurencyjność szkoły angielskiej może działać na dziecko zarówno demotywująco (przypadek

Davida), jak i zachęcać do szukania polskojęzycznych kontaktów rówieśniczych (przypadek Kuby i Ani). Z perspektywy uczniów bardzo ważna (jeśli nie najważniejsza) jest owa integrująca funkcja szkoły jako miejsca, które daje poczucie przynależności do wspólnoty osób o podobnych doświadczeniach:

(...) wspólnota ta reprezentuje pewną siłę. I młodzi widzą, że nie są w swej polskości wyobcowani. Ma to dla nich ogromne znaczenie. W dodatku w szkołach polskich zawiązują się przyjaźnie, które są jeszcze jednym magnesem przyciągającym młodych. Chodzą, bo chcą się zobaczyć z koleżankami i kolegami, omówić wydarzenia ostatniego tygodnia itp. (...) Szkoła jest dla nich częściowo klubem towarzyskim i dlatego przyjeżdżają do niej (Podhorodecka 1986 za: Pelczarem 2002:11).

Wbrew często powtarzanej opinii, większość dzieci uczęszczających za granicą do polskich szkół lubi tam chodzić, choć są także wyjątki, czego dowodzi choćby postawa Davida. Motywującą rolę szkoły jako miejsca spotkań z kolegami potwierdzają wyniki badań ankietowych. Powołuję się tutaj na badania, które przeprowadziłam na przełomie lat 2005/2006 w 12 szkołach polonijnych w krajach anglojęzycznych: w Wielkiej Brytanii, Australii i w Stanach Zjednoczonych. Uczestniczyło w nich łącznie 1013 osób (uczniowie, ich rodzice i nauczyciele oraz dyrektorzy szkół). 403 respondentów pochodziło z Anglii, 216 z Australii i 394 ze Stanów Zjednoczonych. Badaniami były objęte zarówno duże kilkusetosobowe szkoły, jak i placówki mniejsze, kształcące kilkunastu bądź kilkudziesięciu uczniów (Rabiej 2006, 2007).

Resp. Kraj zam.	Dzieci (4-7 lat)	Dzieci (8-12 lat)	Rodzice	Nauczyciele	Dyrektorzy	Razem
Anglia	86	166	116	29	6	403
Australia	37	68	93	14	4	216
USA	67	164	136	25	2	394
Razem	190	398	345	68	12	1013

Tabela 1. Uczestnicy badań ankietowych

Na pytanie, czy lubią chodzić do szkoły polonijnej, większość badanych dzieci odpowiedziała twierdząco (72 proc.), choć ich stosunek do szkoły różni się w zależności od wieku i kraju zamieszkania. Dzieci młodsze (4-7 lat) chętniej chodzą do polskiej szkoły (83 proc.) niż ich starsi koledzy w wieku od 8-12 lat (66 proc.). Porównując wyniki dla każdego kraju i każdej grupy wiekowej z osobna, można zaobserwować, że wraz z wiekiem poziom motywacji do nauki w szkole spada nieznacznie w przypadku dzieci z Anglii (z 84 proc. na 75 proc.) i Australii (z 92 proc. na 85 proc.), ale za to wyraźnie u ich rówieśników ze Stanów Zjednoczonych – z 78 proc. (4-7 lat) na 49 proc. (8-12 lat). Niski odsetek dzieci starszych z USA, które lubią chodzić do polskiej szkoły, pokazuje, że dostrzegane przez nie zalety znajomości języka polskiego wyrażane w odpowiedziach na inne pytania z ankiety, nie mogą być utożsamiane z postawą dzieci wobec szkoły polonijnej jako instytucji, która działa na nie demotywująco. Ci spośród badanych, którzy uzasadniali, dlaczego lubią polską szkołę, najczęściej używali argumentów, które albo wiązały się z integracyjną i edukacyjną rolą szkoły (np.: *jestem wśród takich jak ja* (AU); *mam polskich kolegów* (2 osoby EN); *mogę tu mówić po polsku* (AU, EN); *jest mi łatwiej uczyć się polskiego* (EN); *mogę się bawić i mówić po polsku* (EN); *I can learn Polish* (4 osoby USA, 5 osób EN); *uczę się o Polsce* (AU, USA); *bo ucę się historii Polski²* (USA), albo podkreślały znaczenie osoby nauczyciela, który jest dla dzieci (nie tylko za granicą) bardzo silnym motywatorem ich obecności w szkole i chęci do nauki języka polskiego (np.: *bardzo lubię moją panią* (2 osoby USA, 3 osoby EN); *the teacher helps me when I need help* (AU).

Wśród argumentów osób niezadowolonych pojawiały się najczęściej te, które w powszechnym odczuciu należą do głównych powodów niechęci uczniów do szkoły polonijnej – fakt, że zajęcia odbywają się w sobotę i jest to dodatkowy obowiązek, wczesna pora, nuda, przymus, zbyt trudny lub zbyt łatwy materiał dydaktyczny (*Jest boring, nie lubię ten polski schowek. I don't want to go because I was forced to go by mama i tata* (EN); *I hate it!* (EN); *jest nudny/nódn* (4 osoby EN, AU, 22 osoby USA); *I miss a whole weekend* (EN); *ja chce spac w sobote* (USA); *I miss fun* (EN); *jest za łatwa/zadania są za łatwe* (EN, AU); *za dużo zadania i jest za trudno/jest bardzo twarde* (9 osób USA). Demotywujące oddziaływanie materiału nauczania, który jest przez jednych uczniów odbierany jako

zbyt łatwy, a przez innych przeciwnie, jako nadmiernie trudny, to efekt dużego zróżnicowania poziomów znajomości języka polskiego uczniów w tej samej klasie oraz niedostosowanych do tej sytuacji zadań czy podręczników, wzorujących się często na podręcznikach wykorzystywanych z sukcesem, ale w zupełnie innym kontekście, bo w szkołach w Polsce. Nieco ponad połowa ankietowanych w wieku 8-12 lat jest ze szkolnego podręcznika zadowolona (55 proc.). Pozostali zgłaszali zastrzeżenia, a w tej grupie jest ponownie najwięcej dzieci z USA. Pisząc o swoim wyobrażeniu podręcznika do języka polskiego, dzieci najczęściej zaznaczały, że chciałyby, aby był on po prostu łatwiejszy (*easier; łatfa czytasz*), *fajniejszy i ciekawszy* (128 osób – 32 proc.). Pozostałe, liczne i zróżnicowane opinie układają się w spójną wizję podręcznika, który byłby dostosowany do potrzeb rozwojowych dziecka oraz poziomu znajomości języka, dotyczył spraw ważnych dla dzieci w określonym wieku i mógł je zainteresować; był atrakcyjny graficznie, zabawny, miał wiele różnorodnych i zajmujących ćwiczeń; często pojawiał się także postulat wprowadzenia do książki języka angielskiego (*in Polish and in English so it is good for everyone* (5 osób EN, 4 osoby AU, 4 osoby USA); *to have more in English (translation)* (5 osób USA); *both English and Polish, so you could just look back in the book if you don't understand something* (5 osób USA); *krok po kroku, z obrazki, ptaszki i zwierzęta* (EN); *colourful, lots of puzzles* (EN); *colorowy i nie tak dumny* (EN), *śmieszna* (2 osoby EN, 3 osoby USA); *żeby były gry, bajki, krzyżówki, fun things, przykłady przed pytaniami* (EN), *łatwa do zrozumienia* (5 osób EN); *żeby była do rysowania, z rebusami i zagadkami* (5 osób EN); *żeby były samochody, piłkarze, gry, filmy nowe* (2 osoby EN); *about Polish kids, schools and music* (AU), *żeby można było malować* (AU); *more fun and more puzzles* (AU); *chciałabym mieć z obrazkami i ćwiczeniami, żeby mogła sobie wyobrazić więcej o życiu w Polsce* (AU, USA).

Badania porównawcze jako źródło wiedzy o zróżnicowanej motywacji uczniów szkół polskich poza krajem

Badania porównawcze w środowisku szkół polonijnych w różnych krajach pozwalają na ujęcie problematyki kształcenia polskojęzycznego dzieci z szerszej perspektywy. Z jednej strony perspektywa porównawcza pozwala wskazać problemy uniwersalne, z którymi boryka się szkolnictwo polonijne na świecie, jak choćby zróżnicowany poziom znajomości języka

² Cytaty pochodzą z ankiet uczniowskich i zostały włączone do tekstu z zachowaniem oryginalnej pisowni (Rabiej 2008).

Promowanie wartości kulturowych ważnych dla tożsamości wspólnot polonocentrycznych przy równoczesnym otwarciu na dialog z inną kulturą sprzyja wzbogacaniu osobowości uczniów i minimalizuje potencjalny konflikt lojalności wobec znanych dwóch (lub więcej) języków/kultur.

uczniów (od początkującego po zaawansowany) i potrzeba eklektycznej koncepcji nauczania dostosowanej do tej sytuacji, niedostatek odpowiednich podręczników i pomocy dydaktycznych czy nieuregulowany status nauczyciela polonijnego. Z drugiej zaś strony – pokazuje, do jakiego stopnia warunki działalności szkół są jednak odmienne. Badania porównawcze dowodzą na przykład, że wartość nauki języka polskiego może być odmiennie postrzegana przez uczniów szkół polonijnych w każdym z badanych krajów. Jest to ważna informacja, która określa sposoby zwiększania motywacji do nauki języka polskiego. Podejście pragmatyczne i instrumentalny rodzaj motywacji są najbardziej widoczne w przypadku ankietowanych uczniów z USA, dla których znajomość języka polskiego jako drugiego języka obok języka angielskiego ma wymierną wartość w postaci lepszych ocen w szkole, większych szans w awansie szkolnym i dostaniu się na studia, a w konsekwencji bycia bardziej konkurencyjnym na rynku pracy. Komunikacyjną wartość nauki języka doceniają przede wszystkim dzieci z Anglii, które mieszkają bliżej Polski i znacznie częściej do niej przyjeżdżają, odwiedzając z rodzicami krewnych w kraju i przyjmując ich u siebie. W Australii, ze względu na odległość geograficzną i zahamowany proces napływu

nowej polskiej emigracji, najwięcej dzieci mówi lepiej po angielsku, mając z językiem polskim rzadki kontakt, a tym samym odczuwając mniejszą motywację do jego nauki, która pozwoliłaby im od razu dostrzec komunikacyjny potencjał polszczyzny. Chęć podejmowania nauki w szkole ze względu na przynależność etniczną i pragnienie pielęgnowania poczucia przynależności do kraju pochodzenia dają się zauważyć w odpowiedziach uczniów z każdego z badanych krajów w stopniu porównywalnym. Integracyjna siła motywacji widoczna jest zarówno w pragnieniu identyfikowania się ze środowiskiem rodzinnym: *it's following my mom* (EN); *moja rodzina are Polish* (EN); *my szwizczy mamy polsko i angielsko urodzine* (EN), jak i radości z dysponowania sekretnym kodem, jakim w środowisku anglojęzycznym staje się dla dzieci język polski: *jak chceś coś powiedzieć do polskiego kolegi to mozna powiedziec i ichne dzieci nas nie rozumia* (2 osoby USA); *in Poland English is your own language and in England Polish is your own privat language* (EN); *ya może contactować mój mami i nich niewie co ya godom* (USA); *ludzie nie będą wjedziec co mówis* (EN). Chęć nauki języka ukierunkowana na integrację ma także źródło w poczuciu posiadania wartości dodanej, jaką jest znajomość więcej niż jednego języka: *to jest dobre wiecz inne jezyki i kultury* (EN); *you learn new things* (USA); *moge robic różne rzeczy w dwóch językach* (USA); *dobrze jest znać dwa języki, bo to znaczy, że jest bilingual* (EN, 3 osoby AU); *it's much easier to speak with friend in two different languages* (USA). Taka postawa uczniów współbrzmi z koncepcją wychowywania uczniów w duchu różnokulturowości, w myśl zasady: *masz polskie pochodzenie i to cię ubogaca, bo świat jest wielokulturowy*. Promowanie wartości kulturowych ważnych dla tożsamości wspólnot polonocentrycznych przy równoczesnym otwarciu na dialog z inną kulturą sprzyja wzbogacaniu osobowości uczniów i minimalizuje potencjalny konflikt lojalności wobec znanych dwóch (lub więcej) języków/kultur, ucząc twórczego funkcjonowania we współczesnym świecie, coraz bardziej różnorodnym językowo i kulturowo.

Dom rodzinny – tam wszystko się zaczyna

Rozbudzanie w dzieciach pragnienia uczestnictwa w różnojęzycznym świecie na miarę ich kilku lub kilkunastu lat rozpoczynają rodzice. Postawy dzieci, zwłaszcza młodszych, są odzwierciedleniem postaw mamy i taty, którzy kształtują u nich dobre nawyki, nieustannie stwarzając naturalną

potrzebę używania języka polskiego przy równoczesnym pozytywnym nastawieniu do oficjalnego języka kraju zamieszkania i obecnych w społeczeństwie innych języków etnicznych. Wyniesione z domu przekonanie o niezaprzeczalnej wartości znajomości języka, który dzieci dziedziczą wraz z historią swojej rodziny, i który – obok emocjonalnego – ma także swój walor pragmatyczny, może zaowocować silną motywacją do jego nauki. Sporadyczne i niekonsekwentne używanie języka polskiego w środowisku rodzinnym znacząco zmniejsza szanse dziecka na jego opanowanie. W wielu przypadkach niedostatek opieki językowej ze strony domu wynika z braku świadomości rodziców o znaczeniu tych działań dla sukcesu dziecka w nauce języka polskiego. W tym przypadku ważna jest postawa szkoły: nauczycieli i dyrektorów, którzy umiejętnie angażując rodziców w proces dydaktyczny, mogą wpływać na zwiększenie ich poczucia współodpowiedzialności za polskojęzyczną edukację dzieci. Odpowiedzialność rodziców i nauczycieli polonijnych za kształcenie językowe dzieci jest bowiem nieporównywalnie większa w warunkach emigracyjnych niż w kraju pochodzenia, w którym zagrożenie utraty języka polskiego nie istnieje. Decyzja o wyjeździe z Polski i pragnienie otwarcia dzieciom okna na świat nie mogą jednak zamykać im drzwi na powrót do Polski. Świadczą o tym refleksje samych rodziców: *My mother was English and my father was Polish, and I only learnt Polish myself rather badly when I was 18 years old. I still have lots of family and friends in Poland and would like my children to learn some basics of the language. I fully understand that they will not become fluent without more input at home which I am reluctant to give because my Polish is relatively poor (but I'm improving – I'm having private lessons). I hope that they will continue the program and improve their language with repeated visits to Poland. Perhaps, with improved opportunities in Poland they may even study and work in Poland. Who knows?* (EN).

Wybory polskich dzieci mieszkających za granicą są najpierw wyborami ich rodziców, którzy podejmują decyzję o wyjeździe z Polski. Z czasem przyjdzie im jednak podejmować własne decyzje i dokonywać własnych wyborów, kierując się osobistymi pragnieniami. Środowisko rodzinne, ale także doświadczenia szkolne mogą odegrać znaczącą rolę w kształtowaniu tych pragnień i podejmowaniu decyzji o wyborze przyszłej drogi życiowej w dowolnym kraju na świecie. Być może właśnie w Polsce.

Bibliografia

- Albin, J. (1981) Główne kierunki rozwoju szkolnictwa polonijnego do II wojny światowej. W: O.S. Czarnik, K. Gronowski (red.) *Kultura skupisk polonijnych*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Kopruckowniak, A. (1980) Wprowadzenie. W: A. Kopruckowniak *Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kopruckowniak, A. (1986) Przedmowa W: *Szkolnictwo polonijne w XX w. Studia i rozprawy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kopruckowniak, A. (1992) *Oświata i szkolnictwo polonijne* W: B. Szydłowska-Cegłowa (red.) *Polonia w Europie*. Poznań.
- Lipińska, E. (2002) Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków? Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii. W: „Przegląd Polonijny”, z. 3.
- Miodunka, W. (2004) Nauczanie języka polskiego w świecie. W: K. Dopierała (red.) *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 3. Toruń: Oficyna Wydawnicza Kucharski.
- Pelczar, W. (2002) *Polska tradycja w polonijnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturalnego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Podhorodecka, A. (1986) Dlaczego dzieci chodzą do polskiej szkoły? W: „Słowo Ojczyście”, nr 4/148.
- Rabiej, A. (2006) Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych. W: K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumka (red.) *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*. Kraków: Stowarzyszenie Wspólnota Polska.
- Rabiej A. (2007) *Specyfika nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego* (niepublikowana praca doktorska). Kraków.
- Rabiej A. (2008) Postawy i preferencje językowe młodszych uczniów szkół polonijnych. W: W. Miodunka i A. Seretny (red.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Stowarzyszenie „Bristol“ Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego.

dr Agnieszka Rabiej

Polonistka i adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Uczyla języka i kultury polskiej w Trinity College w Dublinie (2003-2005). Uczestniczyła w pracach zespołu ekspertów MEN nad przygotowaniem podstawy programowej dla uczniów szkół polskich za granicą (2009). Członkini Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Autorka serii podręczników do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci *Lubie polski!* oraz programu nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Współredagowała *Programy do nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomów A1-C2* (2011) oraz zbiór lekcji dla cudzoziemców na różnym poziomie zaawansowania językowego *40 koncepcji dobrych lekcji* (2011). Prowadzi zajęcia z obcokrajowcami, studentami studiów II stopnia i studiów podyplomowych oraz warsztaty metodyczne dla nauczycieli polonijnych w Polsce i za granicą.



Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat

Marzena Żylińska

Psychologowie kognitywni i neurobiolodzy coraz częściej określają ludzki mózg jako organ społeczny. Zdaniem Geralda Hüthera (2004) przedni płat czołowy odpowiadający za zdolność planowania, ocenę zachowań, empatię, poczucie odpowiedzialności, strukturyzuje się pod wpływem wychowania i socjalizacji. Właśnie z tego powodu w pierwszych latach szkolnych należy położyć szczególny nacisk na rozwój kompetencji społecznych, bez których nie można nawiązywać satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, a których brak już dziś sygnalizują pracodawcy.

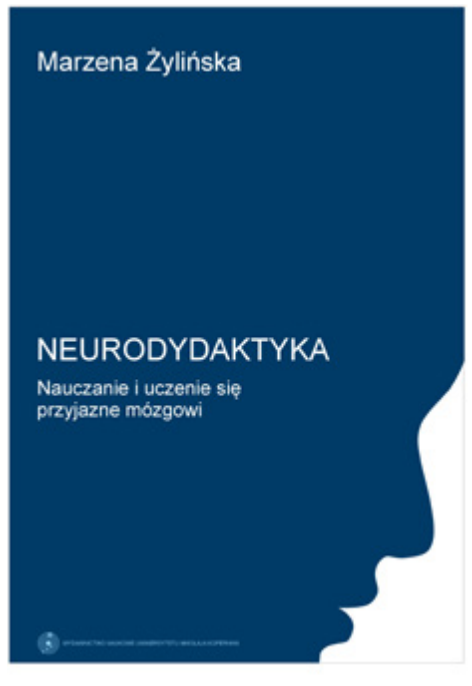
Z badań nad mózgiem wynika, że szkoły powinny ponownie przeanalizować hierarchię realizowanych celów pod kątem dojrzewania mózgu. Pewne umiejętności i kompetencje najlepiej rozwijać w tzw. fazach wrażliwych. Pierwsze lata spędzone w szkole mają fundamentalne znaczenie dla rozwoju płata czołowego, w którym mieści się wszystko to, co czyni nas ludźmi. Kiedy uczniowie pracują indywidualnie, wpatrując się w komputerowe monitory, rozwój kompetencji społecznych i odpowiadających im struktur neuronalnych zostaje zahamowany.

Komputer czy zeszyt?

Niektórzy nauczyciele sądzą, że już samo zastosowanie komputerów jest innowacją pedagogiczną. Jeśli jednak przygotowane zadania nie różnią się od tych, które można znaleźć w podręcznikach, to sadzanie uczniów w szkole przed komputerem nie przynosi żadnych korzyści. Taki błąd popełnia wielu nauczycieli języków obcych. W Internecie można dziś znaleźć tysiące zadań wielokrotnego wyboru czy ćwiczeń z lukami, dotyczących wszelkich możliwych zagadnień leksykalnych i gramatycznych. Uczniowie, rozwiązując je

z pomocą komputera, nic nie zyskują. Tradycyjne zadania lepiej robić we własnym zeszycie.

Jeśli jednak nauczyciele zdecydują się na zastosowanie w czasie lekcji komputerów i Internetu, to zdaniem badaczy mózgu powinna to być praca zespołowa. W szkole trzeba wykorzystać potencjał płynący ze współpracy uczniów, dlatego nowe technologie najlepiej sprawdzają się w pracy nad zespołowymi projektami. Komputery i Internet warto wprowadzać również wtedy, gdy z ich pomocą można robić to, co bez nich byłoby niemożliwe. Technologie informacyjne umożliwiają nowe, aktywne formy pracy. Uczniowie łatwo mogą stać się kreatywnymi twórcami, eksperymentatorami i badaczami. Mogą tworzyć własne materiały, pisać teksty i je publikować, nawiązywać kontakty z rówieśnikami z innych krajów, wspólnie rozwiązywać problemy, organizować eksperymenty i przeprowadzać wideokonferencje. Internet otwiera wiele nowych, fascynujących możliwości, trzeba tylko wiedzieć, jak je wykorzystać. Jeśli jednak nauczyciel decyduje się na tradycyjne zadania, to nie ma powodu, by rozwiązywać je za pomocą komputera. Pisanie ręką sprawia, że uczeń dużo więcej zapamiętuje.



Książka *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* jest już dostępna w księgarniach

Potrzebą chwili jest stworzenie nowej metodyki, która uwzględniając zmiany, jakie dokonały się zarówno w otaczającym nas świecie, jak i w mózgach uczniów, pozwoli na pełne wykorzystanie twórczego potencjału nowych technologii, nie rezygnując przy tym z innych form zdobywania wiedzy.

Dlaczego dzisiejszy model edukacyjny jest trudniejszy dla cyfrowych tubylców niż dla wcześniejszych pokoleń

Charakteryzując pokolenie, które wychowało się w świecie nowych technologii, autorzy książki *iBrain* wymieniają jego dokonania. Wskazują, że digitalni tubylcy tworzą wirtualnym świecie własne sieci społeczne, są twórcami nowej kultury komunikowania się, tworzą nowy język, w którym ważną rolę odgrywają skrótowce, wykorzystywane szczególnie przy pisaniu SMS-ów (zasada maksymalnej efektywności), tworzą nowe reguły zachowania i odmienną od tradycyjnej moralność pracy (zasada maksymalnej pragmatyczności i efektywności). Z przeprowadzonych badań wynika, że jeśli nie zostanie przekroczona pewna granica, poza którą nie mogą się wykształcić określone kompetencje społeczne, mózgi cyfrowych tubylców

nie są gorsze od mózgów wcześniejszych generacji, ale mają inne silne i słabe strony. Z punktu widzenia szkoły i nauczycieli warto przypomnieć, że tradycyjne nauczanie transmisyjne, oparte na recepcji i reprodukcji, nie jest optymalną formą stymulowania ich potencjału. Pokolenie wychowane w świecie nowych technologii coraz mniej chętnie czyta książki i gazety, coraz rzadziej odwiedza biblioteki. Trudność sprawia im też konieczność skupienia się na jednym kompleksowym zadaniu, np. na czytaniu dłuższego teoretycznego tekstu pozbawionego elementów graficznych. Cyfrowi tubylcy nie lubią robić jednej rzeczy po drugiej. Mała liczba bodźców, odtwarzanie abstrakcyjnej wiedzy nie mającej związku z ich wiedzą potoczną i nie odwołującej się do emocji, jest dla nich znacznie trudniejsze niż dla wcześniejszych generacji. Wyjątkowo trudno znieść im lekcje, w czasie których nie mogą być aktywni i działać autonomicznie. Dzieje się tak dlatego, że w wolnym czasie, np. surfując po Internecie, przyzwyczaili się do płynnego przechodzenia od roli odbiorcy do roli twórcy. Po przeczytaniu artykułu sami często komentują zawarte w nim informacje. Wiele osób prowadzi blogi bądź wiki, w których mogą wyrażać własne sądy, zajmować się tym, co wydaje im się ważne. Cyfrowi tubylcy potrafią wykorzystywać przestrzeń wolności, którą otworzył przed nimi Internet. Przyzwyczaili się do świata uwolnionej informacji (Levinson 1999), podczas gdy w szkole wciąż jeszcze muszą funkcjonować w minioniej epoce informacji zamkniętych w druku i pracować z podręcznikami, które z ich punktu widzenia mają wiele wad. To, co dla cyfrowych imigrantów jest sprawą oczywistą, przez cyfrowych tubylców może być odbierane zupełnie inaczej. Od tradycyjnych podręczników nie oczekiwano, że będą interaktywne, dziś dla wielu uczniów jest to już poważny mankament. Materiały edukacyjne zawierające animacje czy elementy graficzne, które można dowolnie powiększać, a także pliki audio, które można w dowolnej chwili odtworzyć, są niewątpliwie dużo atrakcyjniejsze niż tradycyjne, ale są to innowacje raczej drugorzędne i daleko niewystarczające. Główna różnica polega na tym, czy uczniowie traktowani będą jako odbiorcy wiedzy, czy też jako twórcy, jako przedmioty, czy jako podmioty procesu edukacyjnego. Warto przyjrzeć się tradycyjnym materiałom edukacyjnym i zastanowić się, dlaczego tak często są one odbierane jako nudne, nieprzydatne, trudne w odbiorze i ogólnie nieprzyjazne.

Silne strony cyfrowych tubylców

Ponieważ dzięki Internetowi cyfrowi tubylcy w czasie wolnym często korzystają z możliwości bycia twórcami,

tym trudniej przychodzi im funkcjonowanie w szkolnej rzeczywistości, która nie budziła sprzeciwu wcześniejszych generacji. Przyzwyczajwszy się do samodzielnego określania sposobu docierania do potrzebnych informacji, cyfrowym tubylcom coraz trudniej przychodzi podporządkowanie się, wykonywanie poleceń nauczyciela, konieczność odtwórczego podejścia do wiedzy i trzymanie się podanych schematów. Tradycyjne formy przekazywania wiedzy są dla nich trudniejsze ze względu na inną strukturę ich mózgów i na inne przyzwyczajenia. Długi kontakt z nowymi technologiami spowodował, że wielu z nich ma gorzej rozwinięte przednie płaty czołowe, które odpowiadają za abstrakcyjne myślenie, planowanie, cierpliwość i odsunięcie nagrody (Small, Vorgan 2008:44,89). Ich ukształtowane w nielinernej kulturze mózgi mają problemy z koncentracją, gdy zmuszone są do pracy w sposób linearny, szczególnie wtedy, gdy dociera do nich mało bodźców lub gdy muszą pracować z tekstem bez elementów graficznych.

Uczniowie wychowani w świecie nowych technologii pewne zadania wykonują lepiej i sprawniej niż wcześniejsze generacje. Na przykład bardzo szybko potrafią wyszukiwać w sieci potrzebne informacje. Badania pokazują, że ocena przydatności danej strony internetowej zabiera im nie więcej niż dwie sekundy i w zdecydowanej większości przypadków jest prawidłowa. Tak wysoka efektywność jest możliwa dlatego, że mózgi osób surfujących po Internecie rozwinęły dużą zdolność skupiania uwagi niezbędnej do analizowania i wyszukiwania wiadomości, szczególnie jeśli w grę wchodzi również elementy graficzne. Cyfrowi tubylcy wyjątkowo szybko podejmują decyzje dotyczące dalszego sposobu postępowania. Paul Kearney z Nowej Zelandii dowodzi, że niektóre gry komputerowe mogą przyczynić się do zwiększenia potencjału poznawczego i niemal podwoić zdolność *multitasking*¹, jednak takie wnioski nie znajdują potwierdzenia w publikacjach innych autorów.

Mówiąc o silnych stronach digitalnych tubylców, należy wymienić następujące cechy: spostrzegawczość, szybkość przetwarzania informacji, *multitasking* (przetwarzanie równoległe), pragmatyzm, doskonałe opanowanie pracy nad materiałem graficznym, kreatywność i samodzielność, nielinerne przetwarzanie informacji, opanowanie umiejęt-

ności samodzielnego wyszukiwania informacji². Szybkość przetwarzania informacji to sprawa szybszej pracy ich mózgów, przy czym należy pamiętać, że kodują informacje inaczej niż mózgi cyfrowych imigrantów. Zdolność równoległego przetwarzania informacji umożliwia im wykonywanie kilku czynności naraz. Cyfrowi tubylcy w swoich działaniach kierują się zasadą maksymalnej skuteczności i pragmatyczności, pytają, dlaczego mają się zajmować określonym zadaniem. Chętnie pracują z materiałami zawierającymi wiele elementów graficznych, takich jak obrazki, zdjęcia, wykresy, grafiki itp., lubią zadania wymagające kreatywności i samodzielności oraz różnorodnych form aktywności i umożliwiające odejście od uporządkowanego i linearnego przetwarzania informacji, z zainteresowaniem pracują nad zadaniami wymagającymi samodzielnego wyszukiwania informacji.

Podręcznik tradycyjny czy cyfrowy?

Treści w materiałach edukacyjnych zostały ustrukturyzowane przez ich autorów, którzy oparli ów porządek na własnym myśleniu wykształconym w toku wielu lat pracy naukowej. Dlatego też osoby będące dopiero na początku drogi muszą niejako wejść w buty osób, które zbliżają się już do celu. Zdobyte doświadczenia determinują nie tylko sposób myślenia, ale również wyrażania treści. Należy przy tym pamiętać, że uczniowie potrafią przetworzyć tylko te treści, którym umieją nadać znaczenie, a więc te, które rozumieją.

Większość podręczników pisana jest w taki sposób, jakby ludzkość dysponowała już całą możliwą wiedzą i jakbyśmy znali rozwiązania wszystkich problemów. Zadaniem uczniów jest przyswojenie tej wiedzy i jej maksymalnie wierna reprodukcja. Rzeczywistość jest jednak inna. Dzisiejsi uczniowie w przyszłości będą musieli znaleźć rozwiązania problemów, z którymi wcześniejsze generacje sobie nie poradziły. Dlatego autorzy materiałów edukacyjnych powinni wskazywać obszary i zagadnienia, które dopiero czekają na rozwiązania i pytać, kto z uczniów chciałby się w przyszłości nimi zająć. Problemy czekające na rozwiązanie lub zjawiska, które trzeba wyjaśnić, dużo silniej działają na nasze mózgi niż informacje, których należy się wyuczyć na pamięć.

Organizacja procesu dydaktycznego dla cyfrowych tubylców nie jest zadaniem łatwym, ponieważ preferują oni zróżnicowane i silnie stymulujące środowisko dydaktyczne.

¹ Jeśli nawet tak jest, to trzeba pamiętać o cenie, jaką za ten wzrost trzeba zapłacić. Dziś wiadomo już, że bez rozwiniętych kompetencji społecznych trudno osiągnąć tzw. dobrostan i zadowolenie z życia.

² Jak zostało wyjaśnione, kompetencja ta rozwinięta jest u większości cyfrowych tubylców raczej powierzchownie.

Z pewnością dobrze by się czuli w szkołach uczących metodą Marii Montessori, która przywiązuje wielką wagę do możliwie bogatej stymulacji uczniów i widzi w nich raczej eksperymentatorów i odkrywców niż odtwórców. Preferowane przez dzisiejszych uczniów formy pracy pokazują, że chętniej pracują z tzw. surowymi, tzn. niezdydaktyzowanymi materiałami, które sami mogą wyszukać i opracować.

Zanim jednak zaczniemy dyskusję na temat formy prezentacji nowych treści, najpierw powinniśmy raczej pomyśleć o ich doborze. Być może główny problem nie leży w formie, ale w proponowanych uczniom treściach. Krytykowana przez Spitzera powierzchowność i płytkość przetwarzania nie zależy przecież od tego, skąd pochodzą informacje i w jakiej formie docierają do ucznia, ale raczej od typu prezentowanych zadań. W tradycyjnych zeszytach ćwiczeń niewiele jest otwartych, produktywnych zadań umożliwiających głębokie przetwarzanie. Zatem dyskusja na temat podręczników nie powinna ograniczać się tylko do tego, czy mają być dostępne w wersji papierowej, czy cyfrowej. Z dydaktycznego punktu widzenia to kwestia raczej drugorzędna, choć niezmiernie istotna dla rodziców ze względu na wysokie ceny tradycyjnych podręczników. Najpierw trzeba określić, jakie kryteria powinny spełniać dobre materiały edukacyjne i jakie typy zadań są najbardziej pożądane z punktu widzenia stymulowania pracy mózgu.

Materiały dydaktyczne na miarę XXI wieku

Analizując obecne podręczniki pod kątem potrzeb mózgu, trudno je uznać za dobre. Funkcjonując w społeczeństwie ery wiedzy, uczniowie powinni nauczyć się w szkole wyszukiwania i selekcji informacji. Wiele przemawia za tym, by materiały edukacyjne na miarę XXI wieku łączyły zalety tradycyjnych książek z możliwościami, które niesie ze sobą rozwój internetowych zasobów. Jednocześnie trzeba pamiętać, że sam fakt wykorzystywania w szkole sieci i komputerów nic nie mówi o jakości nauczania. Intensywne manipulowanie informacjami i ich głębokie przetwarzanie możliwe jest zarówno w przypadku pracy z takim utworem jak *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, jak również z tekstami z Internetu, a łączenie dwóch elementów w zeszytach ćwiczeń czy wpisywanie w luki brakujących literek, jest tak samo nieefektywne, jak bezmyślne kopiowanie fragmentów tekstów z sieciowych zasobów. Neurobiolog Gerald Hüther podkreśla, że najłatwiej zapamiętujemy treści, które nas poruszają i wobec

Dzisiejsi uczniowie w przyszłości będą musieli znaleźć rozwiązania problemów, z którymi wcześniejsze generacje sobie nie poradziły. Dlatego autorzy materiałów edukacyjnych powinni wskazywać obszary i zagadnienia, które dopiero czekają na rozwiązania i pytać, kto z uczniów chciałby się w przyszłości nimi zająć.

których nie pozostajemy obojętni. Dlatego tak ważna jest forma, w jakiej materiał prezentowany jest uczniom.

Potrzebą czasu jest znalezienie nowej formuły podręczników czy raczej materiałów dydaktycznych. Powinny być ciekawsze i lepiej dostosowane do potrzeb uczniów, umożliwiać intensywne operowanie treściami, a nie tylko ich reprodukcję, ale powinny też przygotowywać do życia w informacyjnej lawinie. Uwzględnienie sposobu funkcjonowania cyfrowych tubylców nie musi oznaczać, że szkoła powinna stać się e-szkołą, a podręczniki e-podręcznikami. Las miesza jest zawsze lepszy niż monokultura, wszelka jednostronność przynosi więcej szkód niż pożytku. W obecnej sytuacji rozsądek każe szukać nowych rozwiązań, które wykorzystają zarówno zalety tradycyjnych książek, jak również Internetu. Ten, kto umie korzystać z różnych źródeł informacji, ma przewagę nad kimś, kto ogranicza się do jednego. Nauczyciele z generacji cyfrowych imigrantów, znający silne i słabe strony cyfrowych tubylców, powinni wdrażać ich do najlepszych i najefektywniejszych metod pracy, a wiele wskazuje na to, że linearne przetwarzanie jest efektywniejsze niż powierzchowny *multitasking*. Jednak

ucząc cyfrowych tubylców, należy uwzględnić ich sposób przetwarzania informacji. Dlatego dziś potrzebna jest nowa metodyka, która, uwzględniając obecny stan, wypracuje skuteczniejsze metody działania. Szukając rozwiązań na miarę XXI wieku, nie powinniśmy kierować się modami, ale przeprowadzić rzetelne badania, które pozwolą odpowiedzieć na pytania, jakie materiały i jakie metody pracy umożliwiają efektywną naukę.

Manfred Spitzer przestrzega, by zastosowanie komputerów i Internetu nie ograniczało się do wyręczania uczniów i ułatwiania im pracy. Odciążanie uczniów oznacza, że ich mózgi będą zwolnione z pracy, dzięki której zachodzą w nich pożądane zmiany. Informacji, która została zapisana na dysku notebooka, którą można w każdej chwili *wygooglować* lub znaleźć w chmurze, nie trzeba zapamiętać. Naciśnięcie klawisza *zapisz* zwalnia mózg z konieczności zachowania jej w strukturach systemu limbicznego (Spitzer 2012:94-95). Jeśli zatem zastosowanie nowych technologii ma jedynie ułatwiać i uatrakcyjnić pracę, to nie spełni pokładanych w nich nadziei. Powierzchnowa, horyzontalna nauka powinna zostać zastąpiona wertykalną, która umożliwi zagłębienie się w omawiane problemy i wymusi głębokie przetwarzanie nowych treści. Komputery, jak każde inne narzędzie, można wykorzystywać dobrze lub źle, jednak trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że w tym przypadku pokusa powierzchownego ślizgania się po treściach jest dużo większa niż w przypadku tradycyjnych źródeł informacji. Nowe technologie są zatem dużo trudniejszym narzędziem dydaktycznym. Wprawdzie łatwo można zaplanować lekcję bazującą na pracy z komputerami i Internetem, ale prawdziwą sztuką jest takie ich wykorzystanie, które pozostawi trwałe ślady w strukturach pamięci.

Szkoła chora na ADHD, czyli jak przezwyciężyć szkolną bulimię

Słonność do powierzchowności i nerwowego skakania z jednego tematu na drugi jest nie tylko przypadłością dzisiejszych uczniów, doświadczenie pokazuje, że cały obecny system edukacyjny cierpi na ADHD. Próbuąc wyjść z impasu, trzeba pamiętać, że neurony uczą się wolno i potrzebują spokoju oraz koncentracji, a efektywna nauka wymaga operowania informacjami, kreatywności, a także rozwijania analitycznego i syntetycznego myślenia. Wszystko to wymaga czasu. Dlatego w edukacji, podobnie jak w innych dziedzinach życia, sprawdza się maksyma amerykańskiego

architekta i filozofa Richarda Buckminstera Fullera, który powtarzał, że *mniej znaczy często więcej*. Zarówno uczniowie, jak i osoby odpowiedzialne za szkołę, powinni pamiętać, że surfowanie po oceanie wiedzy może wprawdzie zapewnić dużą liczbę punktów na teście, w którym trzeba zaznaczać A, B lub C, ale zdobycie prawdziwej wiedzy, którą można wykorzystać w życiu, wymaga czasu, spokoju i intensywnego kontaktu z wybranymi zagadnieniami. Dlatego też trzeba się zastanowić, jak przezwyciężyć szkolną bulimię, polegającą na wpychaniu w siebie w krótkim czasie ogromnych ilości nieprzetworzonych i niepowiązanych z sobą informacji i równie szybkim ich zapomnianiu.

Uczniom i nauczycielom życzę więc czasu i spokoju. Bez tego efektywną naukę można jedynie pozorować. Mózgu nie da się oszukać. Stworzenie nowych wypustek, kolców dendrytycznych, synaps i uprzywilejowanych obwodów neuronalnych wymaga po prostu czasu.

Niniejszy tekst jest fragmentem książki „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”, która w sierpniu ukazała się nakładem Wydawnictwa Naukowego UMK w Toruniu.

Bibliografia

- Hüther, G. (2004) *Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer?* W: Zeitschrift für Pädagogik 4 (50), 487-495.
- Levinson, P. (1999) *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*. Warszawa: WWL „Muza”.
- Small, G., Vorgan, G. (2009) *iBrain. Wie die neue Medienwelt das Gehirn und die Seele unserer Kinder verändert*. Stuttgart: Verlag Kreuz.
- Spitzer, M. (2012) *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den verstand bringen*, Droemer, Verlag, München. Na rynku polskim książka ukaza się jesienią tego roku nakładem wydawnictwa „Dobra Literatura”.

dr Marzena Żylińska

Zajmuje się metodyką i neuropedagogiką. Pracuje jako wykładowca w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu oraz w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. W licznych publikacjach i na seminariach propaguje twórcze wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu. Współorganizowała europejski projekt *Zmieniająca się szkoła*. Jest autorką materiałów dydaktycznych wykorzystujących wnioski płynące z badań nad mózgiem. Napisała także książki: *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Prowadzi blog *Neurodydaktyka, czyli neurony w szkolnej ławce*.



Dobry nauczyciel, czyli kto?

Olga Trendak

Proces nauczania wymaga niewątpliwie wyjątkowej elastyczności i otwartości ze strony nauczycieli. Nie jest bowiem łatwo umiejętnie przechodzić od jednej do drugiej roli w trakcie zajęć. Niniejszy artykuł jest poświęcony w większości charakterystyce tzw. dobrego nauczyciela oraz licznym rolom, jakie powinien odgrywać w klasie obcojęzycznej. Najważniejsze z cech takiego pedagoga to rozwijanie autonomii uczniów, mającej ułatwić proces akwizycji języka obcego, oraz pojęcie interwencji strategicznej (ang. *strategic intervention*), która w ostatnich latach coraz częściej wykorzystywana jest w procesie nauczania języków obcych.



Dobry nauczyciel

Ze względu na szeroki zakres pełnionych funkcji, zdefiniowanie pojęcia dobry nauczyciel nie jest bynajmniej łatwym zadaniem. Nie ulega wątpliwości, że powinien on perfekcyjnie władać nauczonym językiem i stanowić językowy wzór do naśladowania dla swoich uczniów. Jednak istnieje wiele innych czynników, niekoniecznie związanych z językowymi umiejętnościami nauczyciela, które należy wziąć pod uwagę. Dobry nauczyciel to taki, który spełnia wiele warunków stawianych nie tylko przez uczniów, ale także przez rodziców oraz instytucję, w której pracuje. Brooks (1964) uważa, że zachowanie charakteryzujące efektywnych pedagogów to, między innymi, „właściwie” przygotowanie, nieustanna potrzeba rozwoju, fascynacja nauczonym językiem i satysfakcja z wykonywanej pracy. Komorowska (2005) mówi zaś o czterech grupach niezbędnych cech. To właśnie tym cechom będą poświęcone kolejne sekcje niniejszego artykułu.

Umiejętność interakcyjna

Cechą, którą powinien posiadać dobry pedagog, jest umiejętność interakcyjna, która wymaga życzliwego podejścia do swoich uczniów, serdeczności w codziennych kontaktach oraz stałego wsparcia. Dobry nauczyciel to taki, który wykazuje zainteresowanie również pozaszkolnym życiem danego ucznia i nie pozostaje bierny w przypadku problemów rodzinnych podopiecznego. W swej analizie zachowań dobrego pedagoga Przetacznik-Gierowska i Włodarski (1998) podkreślają, że musi on być w stanie dostrzec podmiotowość swego ucznia oraz to, że przeszedł już on przez pewne etapy w swej edukacji, które w dużej mierze go ukształtowały i które stanowią o jego indywidualności. Niezmiernie istotna jest również umiejętność budowania poczucia własnej wartości u uczniów. Jest to zadanie nierzadko bardzo skomplikowane i wymagające znaczącego nakładu energii. Częste pochwały, nawet w przypadku niewielkich postępów językowych, wsparcie, a czasem nawet drobne gesty, jak uśmiech, mogą pomóc skrytym i zamkniętym w sobie uczniom.

Kolejną cechą zaliczającą się do pierwszej grupy jest umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie. Jednym z najprostszych sposobów unikania chaosu na zajęciach językowych, i nie tylko, jest ustalenie zasad na samym ich początku. W ten prosty sposób uczniowie będą poinformowani o tym, jakie zachowania są niedopuszczalne w klasie oraz jakie konsekwencje mogą ponieść w przypadku złamania

obowiązujących norm. Wielu pedagogów opracowuje pisemny kontrakt z uczniami, w którym zarówno uczący się, jak i nauczyciel, zobowiązują się do postępowania według ustalonych wcześniej reguł.

Nie można zapominać o sprawiedliwości, która jest nieodłącznym przymiotem dobrego pedagoga (Przetacznik-Gierowska i Włodarski 1998). Cecha ta wyraża się w jednakowym traktowaniu wszystkich uczniów, szczególnie przy ocenianiu czynionych przez nich postępów. Niesprawiedliwe zachowanie ze strony nauczyciela może wywołać u ucznia poczucie krzywdy, niesłusznego osądu, a czasem nawet frustracji. Takie postępowanie może również znacząco obniżyć skuteczność oddziaływania dydaktycznego i doprowadzić do zniechęcenia uczniów.

Umiejętność pedagogiczna

Umiejętność pedagogiczna dotyczy sposobu organizowania nauki i pracy uczniów. Dobry nauczyciel musi nieustannie podtrzymywać zainteresowanie osób nauczanych poprzez wprowadzanie różnorodnych ćwiczeń, zwiększanie tempa lekcji, korzystanie z materiałów audiowizualnych. Co więcej, powinien także dbać o to, aby polecenia były precyzyjnie sformułowane i natychmiast reagować, gdy uczniowie mają problemy z wykonaniem danego zadania. Warto również wspomnieć o zachowaniu, które jest chwalone przez wielu uczniów, mianowicie o reagowaniu na popełniane przez nich błędy. Większość uczniów przywiązuje dużą wagę do poprawności swoich wypowiedzi, dlatego też oczekuje wręcz uwag ze strony nauczyciela. Korekta powinna być jednak taktowna i nie może kompromitować ucznia w oczach innych. Niezwykle ważną cechą jest również zachęcenie uczniów do samodzielnej, autonomicznej pracy oraz do przejęcia większej odpowiedzialności za proces nauki języka. Zagadnienie to będzie bardziej szczegółowo przedstawione w dalszej części artykułu.

Umiejętność językowa

Niewątpliwie, każdy pedagog powinien posiadać wysoko rozwinięte umiejętności językowe. Aby umocnić swój autorytet wśród uczniów, nauczyciel musi posiadać rozległą wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu. Niewyobrażalne jest nieumiejętne stosowanie struktur gramatycznych, niewłaściwa wymowa czy też ubogi zasób słownictwa. Dobry pedagog musi stanowić językowy wzór do naśladowania. Ważnym aspektem jest również bogata wiedza o kulturze danego

obszaru językowego i umiejętność zainteresowania uczniów zagadnieniami związanymi z tą kulturą poprzez zapoznanie z prasą, pozycjami należącymi do kanonu literatury danego kraju, czy też udostępnianie audycji w języku docelowym. Komorowska podkreśla, że *sprawność rozumienia żywego języka ze słuchu jest zresztą najlepszym wskaźnikiem znajomości języka (...), gdyż żadne badania nad sukcesem zawodowym nauczyciela nie wykazują szans na powodzenie bez tej właśnie cechy – osób o słabej kompetencji językowej i kulturowej po prostu nie ma w grupie dobrych nauczycieli* (2005:116).

Umiejętność dydaktyczna

Aby nauczać efektywnie, niezbędne jest także posiadanie rozwiniętych umiejętności dydaktycznych. Komorowska zaznacza, że szanowani nauczyciele to, przede wszystkim, doświadczeni nauczyciele. Optymalny staż pracy, czyli taki, który czyni nauczyciela pewnym swych umiejętności, a jednocześnie nie pozwala na rutynę, to 8-10 lat. Brak doświadczenia można jednak zrekompensować sumiennym oraz uważnym przygotowaniem się do lekcji i do możliwych trudności, jakie mogą się pojawić na zajęciach. Zabieganie o dbałość i różnorodność ćwiczeń to kolejna cecha charakteryzująca dobrego pedagoga. Dlatego też powinien on często korzystać z autentycznych materiałów dydaktycznych, jak piosenki, audycje radiowe, filmy, reklamy, wiadomości w języku docelowym, zachęcając jednocześnie uczniów do zabierania głosu w dyskusjach dotyczących tematów, które są przedmiotem ich zainteresowania. Co więcej, dobry nauczyciel powinien dawać uczniom jak najczęściej okazję do użycia języka docelowego, szczególnie w spontanicznych sytuacjach, pozwalając na rozwój wiedzy implicytnej, co niestety nie jest powszechnym zjawiskiem. Uczniowie wielokrotnie ograniczają swój kontakt z językiem w klasie do wykonywania kontrolowanych zadań, jak na przykład transformacje czy też uzupełnianie luk. Nauczyciel powinien zachęcić osoby uczące się do jak najczęstszego wyrażania swoich opinii w języku docelowym, co niestety, z powodu ograniczeń czasowych oraz niejednokrotnie braku inicjatywy ze strony wielu pedagogów, jest rzadkością. Nauczyciel sam również powinien jak najczęściej wypowiadać się w tymże języku, ograniczając tym samym stosowanie języka ojczystego. To ostatnie wymaganie może wydać się oczywiste, jednak rzeczywistość prezentuje się zgoła inaczej, szczególnie w polskim kontekście edukacyjnym. Wielu pedagogów nader często

Szanowani nauczyciele to, przede wszystkim, doświadczeni nauczyciele. Optymalny staż pracy, czyli taki, który czyni nauczyciela pewnym swych umiejętności, a jednocześnie nie pozwala na rutynę, to 8-10 lat.

odwołuje się do języka ojczystego w trakcie lekcji, co może zachęcić uczniów do podobnego postępowania (Piotrowski 2012). Co więcej, nauczyciele korzystają z języka polskiego w klasie obcojęzycznej nawet wtedy, gdy jego użycie jest całkowicie nieuzasadnione.

To, co również według Komorowskiej (2005) odróżnia dobrego nauczyciela od innych, to informowanie uczniów na początku zajęć o tym, czego lekcja będzie dotyczyć. Nie oznacza to konieczności przedstawienia wszystkich celów, jakie mają być zrealizowane, ale zarysowanie tematu i zaciekawienie nim uczniów. Takie zachowanie może też przyczynić się do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa u uczniów, gdyż wiedzą oni, czego mogą się spodziewać w trakcie zajęć. Na końcu przeprowadzonej lekcji nauczyciel powinien także poświęcić kilka minut na rozmowę z uczniami o tym, czego się nauczyli i jakie nowe umiejętności zostały przez nich nabyte (Muijs i Reynolds 2004, Komorowska 2005). Takie podsumowanie może przyczynić się do tego, że uczniowie wyjdą z lekcji ze świadomością, że zajęcia rzeczywiście okazały się pomocne.

Warto również wspomnieć, że dobry pedagog winien być elastyczny, co oznacza, że nie powinien ślepo podążać za jedną wybraną metodą nauczania, a czerpać z wielu podejść. Owa elastyczność może się także wyrażać w umiejętności dostosowania swego zachowania do zaistniałej sytuacji jednostkowej. To właśnie ta cecha, według Przetacznik-Gierowskiej i Włodarskiego (1998), świadczy o takcie, a nawet artyzmie dobrego nauczyciela.

Refleksyjność

Dobry pedagog dążący do ułatwienia procesu przyswajania języka obcego swoich uczniów powinien wykazać się także refleksyjnością. Refleksyjny nauczyciel (ang. *reflective teacher*) to taki, który zastanawia się nad tym, co dzieje się w klasie, i który myśli o alternatywnych sposobach osiągnięcia zamierzonych celów. Można również dodać, że refleksyjny nauczyciel nieustannie poddaje analizie swoje decyzje i metody, aby uczynić je jak najbardziej efektywnymi. Nauczyciele nie powinni ograniczać się do przekazywania wiedzy; powinni także zachęcić do refleksyjności swoich uczniów, a także do niezależnego poszukiwania rozwiązań i bardziej autonomicznej pracy w klasie (Derenowski 2011).

Niewątpliwie, rozwijanie autonomii u uczniów jest sporym wyzwaniem i niezwykle ważnym zadaniem, które może w dużej mierze ułatwić im dalszą naukę i zachęcić do samodzielnej pracy. O tym jak istotna, ale nierzadko też trudna do osiągnięcia, jest autonomia, świadczą słowa Cichoń, która uważa, że *wdrażanie do autonomii uczenia się jest wartością samą w sobie (a być może wyzwaniem XXI wieku?)* (2004:326). Co więcej, *inspirowanie do auto-refleksji nad własnymi działaniami wydaje się nieodzowne: nie kreatywny, nie autonomiczny nauczyciel nie tylko nie informuje autonomicznych uczniów, ale może wręcz zniechęcić ich do nauki potwierdzając tym samym ich niską samoocenę i negatywne, nieprawdziwe wyobrażenie o nauce języka* (tamże).

Role nauczyciela

Wraz z transformacjami zachodzącymi we współczesnym świecie można również zaobserwować zmiany w rolach, jakie pełnią nauczyciele. Przekazywanie wiedzy nie wystarcza, aby skutecznie wykonywać zawód nauczyciela. Derenowski (2011) zauważa, że przemiany, jakie zaszły w procesie uczenia się oraz nauczania języków, zaowocowały koniecznością redefiniowania roli pedagogów w klasie obcojęzycznej. Podkreśla on również, że niezbędna jest umiejętność przewidywania wydarzeń oraz pełne zrozumienie działań, które mogą pomóc w osiągnięciu zamierzonych celów. Wybór pełnionej roli w dużej mierze zależy od tego, co chcemy osiągnąć w klasie. Istotne jest, aby umieć zmieniać pełnione role i wiedzieć, kiedy owej zmiany dokonać.

Richards i Lockhart (1994) podjęli próbę charakteryzacji ról pełnionych przez nauczyciela. Badacze podkreślają, że mogą się one zmieniać również w zależności od tego, jak

Refleksyjny nauczyciel (ang. *reflective teacher*) to taki, który zastanawia się nad tym, co dzieje się w klasie, i który myśli o alternatywnych sposobach osiągnięcia zamierzonych celów. Można również dodać, że refleksyjny nauczyciel nieustannie poddaje analizie swoje decyzje i metody, aby uczynić je jak najbardziej efektywnymi.

długo są pełnione, bowiem niektóre z nich są odgórnie ustalone, inne zaś zmienne. Co więcej, różne role mogą wymagać różnego poziomu odpowiedzialności ze strony pedagoga oraz odmiennych wzorców interakcji. Ponadto, można zaobserwować szereg czynników warunkujących pełnienie danej roli, jak na przykład kultura kraju, z którego pochodzi nauczyciel, instytucja, w której pracuje, przekonania dotyczące wykonywanej pracy czy też metoda, według której nauczają języka. Nauczyciele uczący swego języka ojczystego w innych krajach nierzadko muszą zmieniać własne praktyki i dostosować je do całkowicie odmiennych potrzeb uczniów. Pedagog może być także ograniczony w pewien sposób przez instytucję, która go zatrudnia i która wymaga konkretnych form działania. Owe działania mogą dotyczyć preferowanych przez placówkę metod nauczania, które wiążą się z przyjęciem konkretnych ról. Nie należy także zapominać o poglądach i przekonaniach nauczycieli. Warto przytoczyć słowa Wawrzyniak-Śliwskiej, która zaznacza, że *nauczyciele, czy są tego świadomi czy nie, nie są wolni od uwikłania w kwestie ideologiczne, a ich nauczanie (...) zawsze zakorzenione jest w jakimś podłożu teoretycznym* (2011:402).

Nie jest łatwo wyszczególnić jedną najważniejszą rolę nauczyciela. Wszystkie są istotne i mogą się wzajemnie uzupełniać. Nauczyciel, szczególnie w oczach rodziców oraz uczniów, powinien umiejętnie organizować pracę w klasie. Cecha ta sprowadza się, między innymi, do klarownego zaprezentowania celów, jakie chce osiągnąć, selekcji materiałów oraz sposobów realizacji zamierzonych celów (Komorowska 2005). Nauczyciel organizator umiejętnie wydaje polecenia i przeprowadza lekcję w spójny i logiczny sposób, dając tym samym poczucie bezpieczeństwa. Organizuje pracę w grupach lub parach oraz wykazuje dbałość o utrzymanie dyscypliny.

Osoba nauczająca powinna umieć skutecznie zmotywować uczniów do dalszej pracy, a także zainspirować ich, by zgłębiali tajniki danego języka oraz kultury danego obszaru językowego. Dla utrzymania albo zwiększenia poziomu motywacji uczniów, nauczyciel musi wykazać się kreatywnością, zarówno na etapie przygotowania, jak i przeprowadzania zajęć. Nie bez znaczenia jest także jego zaangażowanie i chęć stworzenia przyjaznej atmosfery. Nierzadko to właśnie atmosfera w klasie sprawia, że wykonywane zadanie staje się czymś przyjemnym, a nie uciążliwym obowiązkiem (Przetacznik-Gierowska i Włodarski 1998).

Warto także wspomnieć o roli kontrolera – osoby, która jest w stanie zapanować nad klasą i utrzymać dyscyplinę na lekcji. Kontroler sprawdza listę obecności, nadzoruje pracę, wydaje polecenia. Rola ta wymaga jednak nieustannej współpracy z uczniami i budowania z nimi więzi. Konieczna jest również umiejętność natychmiastowego reagowania w przypadku, gdy zachowanie uczniów utrudnia, a nawet uniemożliwia kontynuację zajęć. Harmer (2001) ostrzega przed kurczowym trzymaniem się tej jednej roli. Wielu pedagogów traktuje ją jako wygodną i bezpieczną. Takie postępowanie, według Harmera (2001), może jednak sprawić, że pozbawiamy się jako nauczyciele, innych sposobów uczenia, z których mogliby skorzystać uczniowie.

Nauczyciel powinien także umieć oceniać pracę uczniów. Ważne jest, by dostali oni informację zwrotną na temat błędów, jakie popełnili. Krytyka jest uzasadniona, jeśli jest konstruktywna i jeśli uczeń zrozumie, czego powinien unikać, a na czym się bardziej koncentrować. Niezbędną cechą jest także sprawiedliwość w ocenie postępów. Faworyzowanie jednych, ignorowanie lub też krytykowanie innych uczniów może znacząco obniżyć ich motywację oraz utwierdzić w przekonaniu, że nauka języka obcego nie ma sensu.

Kolejną rolą jest rola wzorca językowego. Pedagog powinien stanowić źródło wiedzy, którą umiejętnie i skutecznie dzieli

się ze swoimi uczniami. Czasem jednak, zamiast podawać rozwiązania na tacy, może zachęcić uczniów do poszukiwania odpowiedzi, na przykład w poleconym słowniku, na stronie internetowej, w prasie, czyniąc uczniów bardziej samodzielnymi.

Nie można również zapominać o roli obserwatora. Przyglądając się pracy uczniów, należy pamiętać, by nie być zbyt nachalnym, gdyż może to zmniejszyć ich uczucie komfortu. Harmer (2001) radzi, by nie rzucać się z nadto w oczy i dopuścić pewien stopień swobody. Obserwacje mają dotyczyć także efektów naszych poleceń i tego, czy potrafimy nawiązać bliską więź (*rapport*) z uczniami.

Trening strategiczny a akwizycja języka obcego

Czasami jednak, jak zaznacza Komorowska (2005), dobry pedagog powinien wiedzieć, kiedy zrezygnować z pełnienia roli przywódcy, oceniającego lub kontrolera, ażeby ułatwić swoim uczniom bardziej samodzielną naukę języka. Rezygnacja z pewnych ról może być bardzo pomocna w przygotowaniu uczniów do autonomicznej nauki języka. Derenowski (2011) zaznacza, że drogą do rozwijania autonomicznych zachowań językowych u uczniów jest zapoznanie ich ze strategiami uczenia się (ang. *learning strategies*). Co więcej, badacze podkreślają, że nie wystarczy nauczać samego języka w klasie obcojęzycznej. Należy również informować uczniów o strategiach uczenia się, które mogą ten proces usprawnić (Rubin i in. 2007). Dansereau (1978) zaznacza, że nieinformowanie uczniów o strategiach językowych może mieć negatywny wpływ na akwizycję języka. Dlatego też nauczyciele powinni aktywnie zachęcać uczniów do odkrywania oraz stosowania nowych strategii. Wielce pomocna może okazać się instrukcja strategiczna, zwana również treningiem strategicznym (ang. *strategy training*). Cohen (1998) definiuje trening strategiczny jako bezpośrednią instrukcję, dzięki której uczący się języka dowiadują się, jak skutecznie używać strategii językowych, a tym samym ułatwić proces przyswajania języka docelowego.

Pojęcie interwencji strategicznej narodziło się z przeświadczenia, że to uczniowie powinni być najważniejsi w procesie uczenia się. Z tego właśnie powodu można zauważyć wyraźny wzrost zainteresowania działaniami nauczyciela, które mogą uczynić uczniów bardziej odpowiedzialnymi i samodzielnymi w klasie obcojęzycznej (Rubin 1987). Badania przeprowadzone w kierunku efektywności treningu wykazały jego pozytywny wpływ na wyniki uzyskiwane przez uczniów. Drożdżal-Szelest tłumaczy, że takie rezultaty

wynikają z faktu, iż *trening umożliwia uczniom zrozumienie charakteru procesu uczenia się języka, istoty języka i procesu komunikacji; pozwala też na uświadomienie sobie, z jakich dostępnych źródeł można korzystać, czy też, jakie konkretne strategie należy stosować, aby poprawić wyniki uczenia się np. słownictwa, czy też gramatyki, lub też efektywnie rozwijać i stosować sprawności językowe* (2004:36).

Jednak, pomimo empirycznych dowodów potwierdzających skuteczność treningu i pozytywnego wpływu na akwizycję poszczególnych elementów językowych, nadal niewielu nauczycieli decyduje się na wprowadzenie interwencji w klasie obcojęzycznej (por. Trendak 2012). Głównym powodem wydaje się ograniczona wiedza na temat pojęcia treningu, a także brak umiejętności, aby go efektywnie przeprowadzić. Oxford wspomina także inne czynniki, jak przekonania nauczycieli, ich style nauczania oraz nadmiernie rozbudowany program, który musi zostać zrealizowany w ciągu roku szkolnego.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było przybliżenie pojęcia *dobrego nauczyciela* oraz zwrócenie uwagi na fakt, że zawód nauczyciela cechuje nieustanna konieczność podejmowania decyzji uzależnionej od wydarzeń mających miejsce w klasie. Niewątpliwie, powyższe rozważania w żaden sposób nie wyczerpują poruszanej tematyki. Pozwalają jednak na bliższe przyjrzenie się procesowi nauczania, nie tylko w klasie obcojęzycznej, i zauważenie, jak wielu wyzwaniom musi sprostać każdy nauczyciel w swej codziennej pracy. Artykuł porusza również kwestię rozwijania autonomii uczniów poprzez wprowadzenie interwencji strategicznej. Jak uważają badacze (por. Drożdźiał-Szelest 2008, Michońska-Stadnik 2008), zagadnienie to powinno być traktowane jako nieodłączny element procesu nauczania w klasie obcojęzycznej, jednak z wielu przyczyn jest ono zaniedbywane. Należy pamiętać, że poprzez informowanie uczniów o istniejących strategiach uczenia się, proces nauczania języka obcego może okazać się efektywniejszy.

Bibliografia

- Brooks, N. (1964) *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace.
- Cichoń, M. (2004) Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: Miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 325-333.
- Cohen, A.D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- Dansereau, D. (1978) The Development of a Learning Strategies Curriculum. W: H. O'Neill (red.) *Learning Strategies*. New York: Academic Press, 1-30.
- Derenowski, M. (2011) *Reflective Teachers in the Modern Educational Context*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Drożdźiał-Szelest, K. (2004) Strategie uczenia się języka obcego: Badania a rzeczywistość edukacyjna. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 31-43.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of Teaching English*. London: Longman.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Michońska-Stadnik, A. (2008) Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 393-403.
- Muijs, D. i Reynolds, D. (2004) The Main Elements of Effective Direct Instruction. W: A Pollard (red.) *Readings for Reflective Teaching*. New York: Continuum, 262-266.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Piotrowski, S. (2012) Czy szkoła jest odpowiednim miejscem do nauczania się języka obcego? Referat przedstawiony na konferencji *Classroom-oriented Research: The Benefits of Multiple Perspectives*, Łódź.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Włodarski, Z. (1998) *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Richards, J.C. i Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1987) Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. W: A. Wenden i J. Rubin (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 15-30.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., Anderson, N.J. (2007) Intervening in the Use of Strategies. W: E. Macaro i A.D. Cohen (red.) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Practice, 141-160.
- Trendak, O. (2012) *Exploring the Role of Strategic Intervention in Form-focused Instruction* [niepublikowana praca doktorska]. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. (2011) Czy autonomiczny nauczyciel jest gwarantem autonomii uczniowskiej? Między ograniczeniami a wolnością wyboru. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 391-406.

dr Olga Trendak

Wykładowca w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Metodyk oraz lektor w jednej z wiodących szkół językowych w Łodzi. Interesuje się zagadnieniami związanymi, między innymi, z przyswajaniem języka obcego, strategiami językowymi, treningiem strategicznym oraz rozwijaniem autonomii ucznia.



Żeby mi się tak chciało, jak mi się nie chce – o motywacji do uczenia się na przykładzie uczenia się języków obcych

Jolanta Zając

Jakże często słyszymy stwierdzenie takie, jak w tytule niniejszych rozważań, a jeszcze częściej brakuje nawet tego życzenia, żeby się *chciało*, zostaje zwykle *nie chce mi się*. Dlaczego tak trudno wykrzesać owo chcenie u uczącego się? Spróbujmy przyjrzeć się procesowi uczenia się/nauczania w świetle teorii psychologii poznawczej, pedagogiki i dydaktyki, a zwłaszcza glottodydaktyki. Sądźmy bowiem, że tylko kompleksowe, interdyscyplinarne spojrzenie na przebieg procesów odpowiedzialnych za uczenie się oraz równoczesne ich sprzężenie z działaniami nauczyciela mogą pomóc w znalezieniu prostych, ale skutecznych rad prowadzących do tego, żeby im/nam (uczniom/nauczycielom) się *chciało*.

Motywacja do uczenia się – punkt widzenia ucznia

Uczenie się definiowane jest przez psychologów poznawczych jako *aktywny, ukierunkowany na cel proces. Ma ono charakter konstruktywny i kumulatywny, gdyż jednostka nie nabywa wiedzy z zewnątrz, ale sama konstruuje ją we własnym umyśle lub dokonuje reorganizacji przechowywanej wiedzy* (Czerniawska 1999:19). Wspomniany proces opiera się na dwóch czynnikach: strategiach uczenia się oraz uprzedniej wiedzy przechowywanej w umyśle (tamże). Można także definiować uczenie się *jako proces konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą manipulowania obiektami oraz za pomocą języka i innych narzędzi kulturowych. Jest to proces nieustannego negocjowania znaczeń ze sobą, z rówieśnikami oraz z nauczycielem* (Dylak). Wynika z tych definicji, że podstawą uczenia się jest aktywny udział uczącego się w konstruowaniu wiedzy na podstawie tego, co już jest przechowywane w strukturach umysłowych. Pozostaje zatem konsekwentne uwzględnianie trzech kluczowych dla tego procesu

elementów: aktywna postawa – konstruowanie – wykorzystanie posiadanego „tworzywa”.

Aktywna postawa

Teoretycznie wszyscy nauczyciele znają „aktywnego ucznia” – to ten, który zgłasza się do odpowiedzi, zadaje pytania, komentuje, sprawdza, czy wszystko zrozumiał, jak trzeba, upewnia się itd. Nie należy jednak mylić aktywności zewnętrznej, werbalnej, z aktywnością wewnętrzną, skupiającą się na głębokim przetwarzaniu informacji, a to o ten rodzaj aktywności chodzi przede wszystkim w uczeniu się. Wyzwolenie takich działań w pracy umysłowej wymaga odpowiednio dobranych materiałów, które umożliwią postulowaną aktywność, najlepiej w ramach rozwiązywania problemów. Nazwijmy problemem do rozwiązania zadanie (np. językowe), którego wykonanie z wykorzystaniem posiadanej wiedzy i umiejętności prowadzi do jakościowo innej sytuacji wyjściowej (np. streszczenie tekstu). Łatwo zauważyć, że mówimy w tym wypadku o działaniach otwartych, opartych

na zasadach heurystyki, a więc i o materiałach, które do nich prowokują. Gérard de Vecchi, francuski specjalista od umiejętności uczenia się, przypomina o następujących *zadaniach dla umysłu* (1992:56-60):

- rozpoznawanie: przynależności danego elementu do pewnej kategorii, różnicowanie kategorii, uświadomienie sobie zasobów własnej wiedzy mogącej pomóc w rozwiązaniu zadania;
- antycypowanie: przewidywanie, konstruowanie hipotez, wyobrażanie sobie tego, co nastąpi;
- decentracja: bycie krytycznym w celu zmiany na lepsze, zmiana punktu widzenia;
- analizowanie: od ogółu do szczegółu, wyróżnianie elementów składowych całości;
- działanie dedukcyjne;
- synteza: od szczegółu do ogółu, scalanie elementów składowych w spójną całość, działanie indukcyjne;
- włączanie do struktur wiedzy nowych doświadczeń;
- myślenie typu dialektycznego: zestawianie faktów pozornie przeciwnych, niebędących w oczywistym związku logicznym, w celu lepszego ich zrozumienia;
- różnicowanie: kreatywne łączenie elementów odległych w celu uzyskania oryginalnych konstrukcji.

Wracając do naszego zagadnienia chcenia, a mówiąc bardziej abstrakcyjnie – do motywacji do uczenia się, podkreślmy rolę aktywności umysłowej (i jej zewnętrznych korelatów zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych) uczącego się na lekcji. To wtedy, kiedy jest okazja do zaangażowania się w konkretne działanie, którego cel jest jasny, środki do wykonania dostępne dla każdego, a sama realizacja pozwala na częste interakcje z otoczeniem (w tym przede wszystkim z rówieśnikami), uczenie się przestaje (może na chwilę) być katorgą. Najgorszym wrogiem motywacji do uczenia się jest nuda i pasywność, na jaką, niestety, często skazani są uczniowie na lekcjach.

Jak przypomina Marzena Żylińska (2012):

Układ limbiczny, czyli struktura, dzięki której możemy się uczyć, kieruje się w procesie tworzenia wiedzy określonymi dychotomiami:

ważne ↔ nieważne

pozytywne ↔ niepozytywne

interesujące ↔ nieinteresujące, nudne

przyjemne, miłe ↔ nieprzyjemne, niemiłe

frapujące, budzące ciekawość ↔ banalne, przewidywalne.

Łatwo zgadnąć, jakie warunki muszą być spełnione, aby rozbudzić ciekawość poznawczą, a co za tym idzie, chęć uczenia się.

Konstruowanie wiedzy

W procesach poznawczych zawsze jest mowa o konstruowaniu wiedzy, a nie o prostym jej nabywaniu czy gromadzeniu. Jak trafnie zauważa Britt-Mari Barth (1993:18):

aby móc posługiwać się swoją wiedzą w przyszłości, uczeń powinien sam konstruować swój system wiedzy, korzystając z narzędzi intelektualnych, którymi dysponuje i które podlegają rozwojowi. Reprodukacja wiedzy nie jest tożsama z jej konstrukcją (tłum. własne).

afin de pouvoir utiliser ses connaissances plus tard, l'apprenant doit construire son savoir lui-même en mettant en oeuvre les outils intellectuels dont il dispose et qui peuvent être perfectionnés. Reproduire un savoir n'est pas la même chose que de le construire.

Wprawdzie mowa jest o tym, że uczeń *sam* konstruuje swoją wiedzę, ale chodzi tu raczej o pewnego typu *samotność poznawczą*. Natomiast w procesie konstruowania wiedzy właśnie wspierająca rola nauczyciela, który staje się *oswieconym przewodnikiem* (fr. *guide averti*), swoistym tutorem na drodze do poznania, jest nie do przecenienia, o czym będzie mowa w dalszej części naszych rozważań.

Konstruowanie wiedzy wymaga z pewnością uwzględnienia tego, co już jest obecne w strukturach dotychczasowej wiedzy, nawet jeśli jest to tylko wiedza potoczna, a nie abstrakcyjna czy skonceptualizowana. Innymi słowy, początek jest w tym, co uczeń wie, rozumie, wyobraża sobie. Nic dziwnego, że wielu psychologów, ale i dydaktyków, zwraca uwagę na to, że najpierw trzeba zaznajomić się z reprezentacjami umysłowymi uczącego się, aby właściwie wesprzeć jego konstrukcję mentalną, budując coś w rodzaju mentalnego rusztowania (ang. *scaffolding*). Prześledźmy krótki fragment dialogu dydaktycznego¹ dotyczącego funkcjonowania w języku francuskim zwrotów *il y a* oraz *c'est*:

N: *C'est/il y a* według Ciebie co to znaczy? W jakich sytuacjach jest stosowane? Jaka jest różnica między tymi dwoma wyrażeniami, według Ciebie?

U: No nic innego poza tą liczbą mnogą [wcześniej uczeń stwierdził, że różnica wynika z liczby mnogiej, której wymaga

¹ Cytat pochodzi z dialogu pedagogicznego wykonanego przez studentkę IV roku na potrzeby seminarium tematycznego *O umiejętności uczenia się*, maj 2013 r., prowadzonego przez autorkę w Instytucie Romanistyki UW (za zgodą zainteresowanych).

² Mówiąc najogólniej *il y a* wprowadza informację nową, a *c'est* odnosi się do elementu obecnego dosłownie lub domyślnie w zdaniu.

zwrot *il y a*] mi nie przychodzi do głowy, szczerze mówiąc. To jest jedyna różnica, jaką widzę.

N: Ale powiedziałeś, że przy *il y a* występuje liczba pojedyncza i liczba mnoga, tak? A przy *c'est* liczba pojedyncza?

U: No tak, przy *c'est* liczba mnoga nie występuje.

N: Powiedziałeś, że według Ciebie te wyrażenia są stosowane w różnych sytuacjach, czyli liczba jest tym, co różnicuje, czy nie?

U: No nie, zdecydowanie nie.

N: No więc, co to może być innego?

U: No mają po prostu inne znaczenie.

N: A jakie znaczenie ma *c'est*?

U: (...) Jest używane do określania i wskazywania.

N: A *il y a*?

U: Nie wiem.

(...)

N: A widzisz teraz jakąś główną różnicę między *il y a* i *c'est*?

U: No *c'est* może wskazywać na coś konkretnego, a *il y a*, że coś jest po prostu. Nie wiem...

Jak wspomnieliśmy poprzednio, konstruowanie wiedzy zaczyna się w punkcie, w którym znajduje się uczeń wraz ze swoimi reprezentacjami umysłowymi danego zagadnienia. Dociekanie, jakie one są, jest bardzo ważne dla całego omawianego procesu. Z tego krótkiego fragmentu wynika, że uczeń rozpoczął rozwiązywanie ćwiczenia zupełnie po omacku, nie odwołując się do żadnej poprzednio wytworzonej reguły postępowania, która dopiero w toku dialogu dydaktycznego mogła zostać skonstruowana. Twórca metody kierowania umysłem (fr. *gestion mentale*) francuski psycholog Antoine de La Garanderie twierdzi, że wywołania w umyśle są prowokowane najpierw pewnymi przyzwyczajeniami, *pierwszym językiem dydaktycznym* (za Karpińska-Szaj 2003:5), ale też możliwe jest ich uzupełnianie i modyfikowanie przez tzw. *drugi język dydaktyczny* podczas uczenia się. *Kierowanie umysłem* uznaje za kluczową tezę o *wyuczalności* (fr. *éducabilité*) każdego uczącego się ze względu na ludzką zdolność do zmiany swoich przyzwyczajzeń w pracy umysłowej (Delvaux 2012:16)³.

Wykorzystanie posiadanego „tworzywa”

Trzecim warunkiem niezbędnym do podjęcia wysiłku uczenia się jest skorzystanie, jak to określiliśmy, z posiadanego „tworzywa”, czyli z poprzednich struktur wiedzy. Aby jednak móc je

wykorzystać, potrzebne jest najpierw odwołanie się do tych zasobów, a więc świadomość ich posiadania oraz poszerzenie już istniejącej „oferty”. Wspomnę tylko o dwóch źródłach prowadzących do pożądaných efektów: rozumienie treści oraz strategię uczenia się. Pierwsze zagadnienie wiąże się z łączeniem elementów w logiczne całości, łączenie ze sobą tego, co w pierwszym oglądzie jest niepowiązane. Nie przez przypadek cały czas używamy określenia *struktury wiedzy* – to znaczy mówimy o spójnym systemie elementów, które pozostają ze sobą w pewnej łączności, bliższej lub dalszej, ale nie funkcjonują nigdy odrębnie. Ucząc języka obcego, powinniśmy zawsze odwoływać się do otoczenia semantycznego czy pragmatycznego danego elementu, np. system zaimków powinien jawić się jako pewna klasa elementów zarówno o cechach wspólnych (funkcja zastępowania), jak i odrębnych (miejsce w zdaniu prostym czy formy zaimków osobowych, względnych, dzierżawczych itp.), a także mających do spełnienia określone funkcje pragmatyczne (ekonomia języka). Rozumienie tego, że język jest systemem znaków wspólnym dla pewnej określonej społeczności, znakomicie wyjaśnia, dlaczego przekładanie systemu np. języka polskiego (chęć znalezienia za wszelką cenę odpowiednika) na inny (np. francuski czy angielski), nie ma sensu. Uczniowie z pewnością rozumieją funkcjonowanie odrębnych systemów językowych, tak jak doskonale zdają sobie sprawę z odrębności systemów komputerowych.

Z kolei wspominając o dostępności do własnych zasobów umysłowych, nie można chociażby hasłowo nie wspomnieć o strategiach uczenia się. Przypomnijmy o czym mowa:

Strategie to środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie (Rada Europy 2003:61), albo po prostu: *Kroki podejmowane przez ucznia wspomagające go w procesie przyswajania języka obcego* (Drożdżal-Szelest 1997).

Znajomość tych środków, jak widzimy, pozwala na lepsze zarządzanie procesem uczenia się, a tym samym na przejście nad nim kontroli. Umiejscowienie owego poczucia kontroli jest bardzo istotne z punktu widzenia osoby, która czuje, że nad czymś panuje lub nie. I tak poczucie wewnątrzsterowności zapewnia autonomię oraz świadomość, że oczekiwany efekt końcowy

³ *La gestion mentale a comme fondement non seulement l'éducabilité de tout être humain mais aussi la conviction que tout être humain a une capacité de rupture et d'élargissement de ses habitudes.*

zależy ode mnie, natomiast osoby zewnątrzsterowne zdają się na osoby trzecie, w tym wypadku na nauczyciela, który staje się w ich oczach odpowiedzialny za osiągnięte wyniki uczenia się. Trudno jest mieć chęć do robienia czegoś, za co nie czujemy się odpowiedzialni i uważamy, że i tak końcowy wynik leży poza nami. Tymczasem nauczyciel może być co najwyżej mediatorem pomiędzy uczniami a ich strategicznymi działaniami, zachęcając do uświadamiania sobie własnych strategii, ich skuteczności, konieczności modyfikacji i dostosowania do działań językowych.

Motywacja do uczenia się – punkt widzenia nauczyciela

Chęć do uczenia się ucznia zależy w równej mierze i od niego samego, i od sposobu pracy nauczyciela na lekcji. J. Bruner, psycholog poznawczy, który swą refleksję skierował na proces kształcenia i to kształcenia skutecznego, tak oto opowiada o tym, jak nauczyciel zmienia się podczas swojej pracy: *Nauczanie jest wspianiatym sposobem uczenia się. Istnieje piękna anegdota o wybitnym wykładowcy fizyki w college'u. Opisuje on zapoznanie klasy z teorią kwantów: „Wyłożyłem ją raz i, spojrzawszy na klasę, zobaczyłem pełno pobladych twarzy – oczywiście, nic nie zrozumieli. Wyłożyłem ją drugi raz, a oni ciągle jej nie zrozumieli. Więc wyłożyłem ją trzeci raz i tym razem ja ją zrozumiałem”* (1964:91). Tak to właśnie wygląda: najpierw nauczyciel sam dla siebie musi zrozumieć treści, które chce poddać do przetwarzania na lekcji, ale oczywiście chodzi raczej o to, że nauczyciel ma przede wszystkim zrozumieć, jak treści, które często są skomplikowane i abstrakcyjne, ubrać w zrozumiałe dla uczniów przekaz, jaką formę im nadać, jaki kontekst wybrać, jakie przykłady dobrać, aby to działanie było jak najskuteczniejsze. Zrozumienie potrzeb kognitywnych, metakognitywnych i społeczno-afektywnych uczniów jest prawdziwym kluczem do dydaktycznego sukcesu. Podobnie jak J. Bruner (1978:74), wierzę, że: *każdą myśl, problem albo zasób wiedzy można przedstawić w dostatecznie prostej formie, by każdy uczeń mógł to zrozumieć w dostępnej dla siebie postaci.* Cała trudność w dydaktyce polega na znalezieniu owej *dostępnej postaci.* Temu przecież służą teorie psychologiczne – tak chętnie wykorzystywane chociażby w glottodydaktyce – jak teoria inteligencji wielorakich (Gardner 2002). Przywoływany już wcześniej przeze mnie francuski dydaktyk (de Vecchi 1992:6) przestrzega nauczycieli przed działaniami kontrproduktywnymi w szkole takimi jak:

- proponowanie zadań łatwych;
- dokładne i szczegółowe wyjaśniania treści;

- narzucanie jednakowego dla wszystkich sposobu działania;
- podpowiadanie rozwiązań, aby zrobić coś szybciej.

O nauczycielu-konstruktywście, bo przecież to dzięki jego rusztowaniom dochodzi do konstruowania wiedzy, bardzo trafnie pisze S. Dylak (dz. cyt.), wymieniając następujące jego cechy:

- interesuje się wiedzą i przekonaniem, jakie uczniowie już posiadają na dany temat;
- akceptuje i pobudza autonomię uczniów;
- pozwala uczniom na podejmowanie odpowiedzialności za lekcję, za zmianę strategii nauczania czy modyfikacje materiału nauczania;
- inspiruje myślenie uczniów przez zadawanie otwartych pytań;
- wprowadza uczniów także w świat sprzeczności;
- zachęca do dialogu zarówno ze sobą, jak i między samymi uczniami;
- stosuje terminologię poznawczą w dialogu z uczniami, taką jak: *klasyfikuj, zanalizuj, zinterpretuj, porównaj, uogólnij, dowiedz, wyjaśnij, sprawdź, sformułuj wnioski.* Dalej: eksperyment, zmienne, zależne i niezależne, wnioski, hipotezy. To są podstawowe słowa w edukacji przyrodniczej, podstawowe narzędzia językowe.

Nauczyciel konstruktywista w swej pracy:

- wykorzystuje dużo surowych danych, materiałów źródłowych, pozwala uczniom na manipulowanie oraz interakcje z różnymi materialnymi obiektami;
- jest cierpliwy w oczekiwaniu na odpowiedź po zadanym pytaniu, zostawia uczniom czas dla budowania związków oraz tworzenie metafor;
- pielęgnuje naturalną ciekawość uczniowską przez stosowanie modelu cyklicznego uczenia się *trzy kroki:* a) faza odkrywania; b) faza konstruowania nowych znaczeń; c) stosowanie nowo wprowadzonych kategorii.

Dodałabym jeszcze do tej listy jeden, bardzo ważny dla dydaktyki każdego przedmiotu punkt:

- nauczyciel konstruktywista ocenia w sposób kształtujący, zwracając uwagę nie tylko na produkt końcowy, ale na sam proces uczenia się, zastosowane strategie, regulacje, postęp wynikający z nauki rozwiązywania problemów oraz odpowiednio informuje o tym uczącego się.

Współczesna glottodydaktyka odwołuje się dzisiaj do tego typu ewaluacji jako najwłaściwszej dla kształtowania postawy uczenia się przez całe życie. Ocenianie kształtujące jest bowiem, zgodnie z ESOKJ (Rada Europy 2003:158), ciągłym gromadzeniem wiedzy o postępach ucznia, o jego słabych i mocnych stronach,

ma na celu wspomagać ucznia w rozwoju. Ocenianie nie ma być jedynie obiektywnym pomiarem wiedzy, to jest rola testów różnicujących, jakie i tak uczniowie zdają na każdym etapie edukacyjnym, natomiast rolą ewaluacji kształtującej jest zapewnienie uczniowi informacji zwrotnej, której głównym celem jest właśnie wspieranie uczenia się. Z pewnością, będzie mu się bardziej chciało zabrać do nauki, jeśli wie, że jego wysiłki zostaną zauważone, nawet jeśli rezultat nie będzie idealny, że nauczyciel wskaże mu możliwości poprawy, nie wyśmiej, nie skrytykuje. Jak przypomina M. Żylińska za niemieckim badaczem Geraldem Hütherem (Żylińska 2012):

Strach i stres powodują aktywizację ciała migdałowatego, a to ma z kolei wpływ na sposób przetwarzania informacji. Ucząc się, zawsze odnosimy nową wiedzę do informacji wcześniej zapisanych w strukturach pamięci. Jednak pod wpływem silnego stresu owo połączenie zostaje zaburzone, przez co mózg nie koduje nowych wiadomości, a to z jednej strony oznacza niemożność przyswojenia nowej wiedzy, a z drugiej – uniemożliwia przywoływanie tego, czego nauczyliśmy się wcześniej.

Wszystko wydaje się być ze sobą powiązane – i nie bez przyczyny – sposób podania materiału, sam materiał, jego struktura, jego dostępność dla ucznia, możliwość twórczego przetworzenia informacji, informacja zwrotna, zastosowane strategie. Sporo się tych elementów nagromadziło, można się poczuć sfrustrowanym, że trzeba pamiętać aż o tylu rzeczach, żeby się chciało, ale jednocześnie wszystko wydaje się logicznie ze sobą powiązane i wynikające z siebie nawzajem, a zatem wystarczy zacząć od jednego elementu, aby kolejne, siłą rzeczy, narzuciły swoją obecność.

Wiedzieć, jak się uczyć

Trudno zabrać się do czynności, co do której mamy wiele wątpliwości. To tak jakby kazać komuś ugotować skomplikowane danie, podpowiadając mu wprawdzie, jakich składników powinien użyć, ale nie informując o ich ilości, o kolejności, czasie pieczenia/gotowania itp. Podobnie jest z uczeniem się – nie wyzwala się ono samo. Albo może powiedzmy inaczej – jak wszędzie, tak i w tej dziedzinie są samorodne talenty, osoby, które potrafią się uczyć, bo są doskonałymi obserwatorami, bo mają świetne wzorce w rodzinie, bo lubią łamigłówki, testowanie hipotez, bo nie czują lęku. Ale przecież nie każdy uczący się reprezentuje wskazane cechy. Tymczasem uczenie się w całej

swojej różnorodności, na szczęście, jest dostępne dla każdego, ale nie w tej samej formie, nie w tym samym rytmie, nie z tymi samymi strategiami. W definicji umiejętności uczenia się zawartej w opisie glottodydaktycznym (Rada Europy 2003:98) czytamy, że jest to *wnikliwa obserwacja nowych zjawisk i uczestnictwa w nowych doświadczeniach, a także włączania nowej wiedzy do już posiadanej, która – jeśli trzeba – ulega wtedy modyfikacjom. Umiejętność uczenia się obejmuje takie elementy jak: uciążliwość językową i komunikacyjną, ogólną sprawność fonetyczną, techniki uczenia się i sprawności heurystyczne*. Każdy z tych zakresów nadaje się do trenowania, do rozwijania na drodze ćwiczeń, ale też prób i błędów właściwych dla każdego procesu typu heurystycznego.

Motywacja do uczenia się, owo chcenie, które nas zajmuje w tej analizie, rozwija się na bazie wielu różnych czynników, które zostały wcześniej wskazane. Pozostała jednak jeszcze jedna kwestia. Powraca ona regularnie we wszystkich badaniach i odwołaniach współczesnej glottodydaktyki, choć nie tylko – mowa o społecznym aspekcie uczenia się. Uczymy się w środowisku społecznym, razem z innymi osobami, wśród innych osób, kolegów z klasy czy grupy, ale także nauczycieli. Obecność tych osób jest bardzo istotna w uczeniu się, często bowiem tworzą oni *strefę najbliższego rozwoju* (L. Wygotsky), czyli obszar, w którym uczeń wykonuje z pomocą kogoś bardziej doświadczonego, choć niekoniecznie starszego, zadanie przekraczające jego możliwości kognitywne na danym etapie rozwojowym. Strefa najbliższego rozwoju wskazuje na potencjał uczącego się: to, co dzisiaj wykonuje przy pomocy eksperta, będzie w stanie wykonać jutro, w symbolicznym oczywiście wymiarze, w sposób autonomiczny. Pozostawienie go bez wsparcia, chociażby przez możliwość porównania swych sposobów rozwiązywania zadania z kolegami, pozbawia go szansy na zobaczenie, do jakiego celu powinien starać się dojść. Nie bez przyczyny perspektywa zadaniowa odwołuje się w bardzo szerokim zakresie do aspektów współpracy, a użytkownik języka jest zawsze opisany w swej społecznej tożsamości (fr. *acteur social*). Uczenie się razem – w sensie wymiany, negocjowania rozwiązania, przekonywania do swoich racji, porównywania proponowanych rozwiązań – jest niezwykle istotnym motywatorem, o którym z pewnością warto pamiętać.

Podsumowanie

Gdybyśmy chcieli wyobrazić sobie dwóch uczniów, z których jeden weźmie się do nauki, a drugi nie, to z psychopedagogicznego punktu widzenia każdy z nich przeprowadziłby taki oto dialog wewnętrzny:

Uczeń, któremu się chce uczyć	Uczeń, któremu się nie chce uczyć
Zaciekała mnie ta dzisiejsza lekcja o różnorodności odmian francuskiego na świecie.	Nie lubię francuskiego.
Wszystko było jasne i zrozumiałe.	Nauczyciel mówił cały czas po francusku, znowu niewiele zrozumiałem, ale bałem się zapytać, żeby się nie ośmieszyć.
Dowiedziałem się ciekawych rzeczy o języku francuskim chociażby ta ilość różnych akcentów.	Nie interesują mnie te historie z akcentami, w końcu było powiedziane, że i tak się można dogadać klasycznym francuskim.
Mamy znaleźć kilka zwrotów typowych dla pewnych regionów, skorzystam z internetowego <i>Trésor de la Langue Française</i> .	Nie wiem dokładnie, co jest zadane.
Na następnej lekcji porównamy wspólnie co, kto znalazł.	I tak wypadną najgorzej.
Mamy też poćwiczyć różne akcenty i odgadywać wzajemnie, skąd dana osoba pochodzi. Zaczęliśmy już na lekcji i było bardzo zabawnie. Niektórym to naprawdę dobrze wychodziło, ale ja muszę lepiej się wsłuchać w różnice.	Nie cierpię robić z siebie błazna przy innych.
Wiedziałem o tych różnicach w języku angielskim (brytyjski i amerykański), ale nie wiedziałem, że we francuskim jest aż tyle odmian.	Wolałbym mieć tekst przed oczami, gubię się w tych ćwiczeniach tylko ze słuchu.
Mamy opowiedzieć wymyśloną historyjkę, używając wyrazów i zwrotów z obszarów Frankofonii. Zacznę od wypisania tych elementów, a dopiero potem ułożę jakąś odpowiednią do nich historyjkę, może być zabawna.	Trzeba jakąś historyjkę wymyślić, ale jaką? Skąd ja mam wiedzieć, jakich wyrazów do niej użyć?
To nie będzie na stopień, chodzi o poćwiczenie.	Najwyżej zgłoszę nieprzygotowanie.

Oczywiście, obie postawy są przerysowane, ale chciałam lepiej uzmysłowić, skąd biorą się postawy odrzucenia uczenia się, a właściwie jest to pozorne odrzucenie uczenia się jako takiego, bardziej chodzi bowiem o postawy obronne wobec niewiadomych, z którymi uczący się nie umie sobie poradzić, o niską samoocenę, o strach przed jedynką, oczywiście może też chodzić o zwykłe lenistwo, ale jego diagnozowanie pozostawiam samym zainteresowanym. Zmiana we współczesnym paradygmacie glottodydaktycznym polega bowiem nie tylko na zmianie roli nauczyciela, który staje się tutorem i oświeconym przewodnikiem, ale także ucznia, który jest osobą współodpowiedzialną za swój proces uczenia się i jedyną osobą zdolną konstruować wiedzę w swoim umyśle.

Bibliografia

- Barth, B.M. (1993) *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Bronckart, J.P., John-Steiner, V., Panofsky, C.P., Piaget, J., Schneuwly, B., Vygotsky, L.S., Wertsch, J.V. (1985) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, coll. Textes de base en psychologie.
- Bruner, J.S. (1964) *Proces kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Bruner, J.S. (1966/1974) *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J.S. (1973/1978) *Poza dostarczone informacje*, Warszawa: PWN.
- Czerniawska, E. (1999) *Dynamika zachowań strategicznych*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Delvaux, P.P. (2012) *Métacognition et apprentissage. Apport de la gestion mentale*. W: K. Karpińska-Szaj, J. Zajac (red.) *Synergies Pologne 9, Autour de la compétence d'apprentissage de langue: gestion des ressources métacognitives et cognitives*. GERFLINT, 9-20.
- Drozdziak-Szelest, K., (1997) *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. Poznań: Motivex.
- Dylak, S., *Nauczyciel konstruktywista w szkolnej klasie* [online] [dostęp 10.07.2013].
- Gardner, H. (2002) *Inteligencje Wielorakie*. Poznań: Media Rodzina.
- Karpińska-Szaj, K. (2003) Wykorzystanie metody kierowania umysłem w nauce fonetyki języka obcego. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 4-9.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Vecchi de, G. (1992/2000) *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette Education.
- Żylińska, M. (2012) *Neurodydaktyka, czyli o tym, jak uczyć w zgodzie z mózgiem* [online] [dostęp 10.07.2013].

dr hab. Jolanta Zajac, prof. UW

Przewodnicząca Rady Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej w UW, członek komisji senackiej ds. studentów, doktorantów i jakości kształcenia. Profesor nadzwyczajny w dziedzinie glottodydaktyki. Autorka wielu prac z zakresu glottodydaktyki. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół znaczenia refleksji nad procesami uczenia się dla dydaktyki języków obcych, współczesnymi koncepcjami kształcenia językowego, rolą i znaczeniem strategii (w tym zwłaszcza strategii metapoznawczych) dla podniesienia skuteczności procesu dydaktycznego oraz miejscem ESOKJ i dokumentów europejskich w organizacji kształcenia językowego.



Koncepcja motywacyjnego modelu nauczania języków obcych w kontekście uczenia się przez całe życie

Ludmiła Szypielewicz

Coraz więcej pedagogów i nauczycieli podkreśla, że najważniejszym elementem nauczania języka obcego jest motywacja. Rozwój nauki i techniki, zmiany polityczne, możliwości nieograniczonych kontaktów za pośrednictwem Internetu, dostęp do informacji oraz udział w międzynarodowych projektach bez konieczności wychodzenia z domu – wszystko to świadczy o tym, jak trudno dzisiejszemu nauczycielowi zaszczepić w uczniach i studentach chęć uczenia się języka obcego nie tylko podczas zajęć w szkole, ale także w ciągu całego życia. Konieczne wydaje się dążenie do takiej sytuacji, w której uczniowie rozwijałyby wewnętrzną motywację do nauki języka obcego także po ukończeniu szkoły.

To bardzo trudne, należy bowiem uwzględnić fakt, że motywy uczących się zmieniają się wraz z wiekiem. Jak pokazują badania, uczący się chętnie zainteresują się czymś nowym, działającym na emocje i stymulującym do aktywności w języku obcym. Motywy, które w dużej mierze związane są z potrzebami poznawczymi oraz emocjonalnymi uczącego się, powinny przekształcić się w motywację ogólną, związaną nie z tylko z nauką, ale przede wszystkim z pogłębieniem znajomości języka i kultury danego kraju. Jak tego dokonać? Jak stworzyć taki model nauczania, który motywowałby do uczenia się języków obcych przez całe życie?

Zastosowanie komputerów i Internetu w procesie dydaktycznym zmusza nauczycieli do ciągłej modyfikacji tradycyjnych sposobów nauczania. Konieczne jest dostosowywanie materiałów multimedialnych do wieku uczniów, tak aby maksymalnie wykorzystać ich potencjał intelektualny, poznawczy i komunikacyjny. W rezultacie uczący się rozwijają motywację komunikacyjną, emocjonalno-estetyczną oraz poznawczą, co przyczynia się ostatecznie do opanowania języka obcego.

Traktujemy model motywacyjny jako pewien system pedagogiczny, oparty na połączeniu komponentu psychologicznego (ekspresja i motywacja) z nauczaniem językiem obcym i przedmiotami, w których przejawia się ekspresja emocjonalna uczącego się. Model ten zbudowany jest z bloków, ułożonych linearnie i odpowiadających trzem etapom rozwoju i przyswajania języka obcego. Każdemu z poziomów wiekowych odpowiada określony blok, który jest rozumiany jako pewien zbiór komponentów psychologicznych, pedagogicznych oraz metodycznych, mających wpływ na motywację uczącego się do zgłębiania języka obcego. Zostały wyróżnione następujące etapy wiekowe nauczania języków obcych: I. 6-10 lat; II. 10-15 lat; III. 15-19 lat, do których przyporządkowane są trzy podstawowe bloki modelu motywacyjnego.

W bloku pierwszym dominuje nauka języka obcego w połączeniu z wykorzystaniem plastycznych umiejętności dziecka. Rezultatem jest rysunek jako odzwierciedlenie jego zainteresowań i świata wewnętrznego. Jest to blok adresowany do dzieci uczących się w systemie zintegrowanym. Ekspresja

w tym wieku najlepiej wyraża się poprzez rysunek, określane tu jako zindywidualizowany produkt uczącego się.

W skład drugiego bloku wchodzi język obcy połączony z literaturą w języku ojczystym i obcym, technikami teatralnymi oraz narzędziami multimedialnymi. Ten blok obejmuje uczniów starszych klas szkoły podstawowej oraz gimnazjum. Indywidualnym produktem ucznia odzwierciedlającym jego zainteresowania i motywację do uczenia się języka obcego może być odgrywana rola w teatryku szkolnym lub scenkach na lekcjach języka obcego oraz napisanie eseju lub dialogu do tekstu wybranego samodzielnie do określonego tematu. Ekspresja w tym wieku najlepiej przejawia się poprzez słowo.

Trzeci blok złożony jest z nauki języka obcego zintegrowanej z nauką innych przedmiotów szkolnych. Nauczanie wspomagane jest także przez Internet. Adresowany jest do uczniów szkół średnich i studentów. Może być dowolnie uzupełniany różnymi komponentami, w zależności od wymagań stawianych przez szkołę czy uniwersytet. W tym bloku indywidualnym produktem może być własna strona internetowa, blog lub wykorzystanie znajomości języka obcego do prezentacji ciekawej informacji na lekcjach z innych przedmiotów, prowadzonych w języku ojczystym.

System blokowy

Scharakteryzujmy cele i zadania modelu motywacyjnego. Główną zaletą tego systemu jest jego wariantowość – poszczególne bloki nie muszą być traktowane sztywno, mogą być uzupełniane dodatkowymi elementami albo stosowane wybiórczo w zależności od potrzeb grupy. W każdym bloku uwzględniane są:

1. Indywidualne predyspozycje uczących się (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy);
2. Motywacja do uczenia się języka obcego;
3. Strategie, taktyki oraz metody uczenia się;
4. Prawo wyboru zindywidualizowanego produktu działalności językowej, który najbardziej odpowiada uczącemu się;
5. Komponent kulturowy:
 - w pierwszym bloku – malarstwo, muzyka, kreskówki (w języku ojczystym i obcym);
 - w drugim bloku – literatura w języku ojczystym i obcym, malarstwo, muzyka i film;
 - w trzecim bloku – teksty autentyczne, zawierające informację o kulturze danego kraju, a także wiadomości dotyczące wszystkich sfer, którymi interesuje się uczeń.

W modelu motywacyjnym uczenia się języków obcych kładziemy nacisk na trzy główne cele:

1. Zorientowanie na stworzenie zindywidualizowanego produktu działania językowego (tekst, ćwiczenie, rysunek itp.) w procesie uczenia się języka obcego;
2. Zniwelowanie różnic między początkowym i średnio-zaawansowanym etapem nauczania języków obcych z uwzględnieniem specyfiki wieku uczących się, ich możliwości poznawczych (motywow i ekspresji) oraz poprzez integrację przedmiotów szkolnych i kształcenia językowego;
3. Włączenie Internetu do procesu dydaktycznego.

Zaproponowany model uwzględnia fakt, że różne grupy potrzebują odpowiednich metod i technik nauczania w zależności od wieku i poziomu motywacji. Opracowany model uczenia się powstał na bazie metody komunikacyjno-kognitywnej, dostosowanej do potrzeb konkretnych grup wiekowych. Stworzenie przez ucznia zindywidualizowanego produktu ma miejsce w każdym z bloków i odbywa się według określonego algorytmu, złożonego z trzech kroków wiodących do opanowania języka obcego:

1. Praca z nauczycielem – prezentacja nowego materiału, praca z wzorcami, materiałami multimedialnymi i Internetem (motywacja poznawcza);
2. Samodzielna twórcza praca ucznia – rozwiązywanie ćwiczeń, testów, zadań, praca w grupach, udział w projektach (motywacja poznawcza i emocjonalna);
3. Kontrola rezultatów nauczania dokonywana przez uczących się – testy, zadania (motywacja intelektualna).

W wyniku zastosowania powyższego schematu otrzymujemy z jednej strony lekcję, która jest oddzielną jednostką dydaktyczną, a z drugiej strony pewnym cyklem spełniającym zasadę „trzech kroków”. W zależności od celów komunikacyjnych danych zajęć elementy te mogą się różnić i prowadzić do powstawania nowych sytuacji motywacyjnych. Pracując taką metodą nie naruszamy tradycyjnego sposobu nauczania, a dodatkowo włączamy nowoczesne narzędzia dydaktyczne: współpracę w grupie, rozwiązywanie problemów, poszukiwanie informacji, łączenie przedmiotów, prezentację rezultatów. Wprowadzenie nowych form pracy wpływa także na wybór przez nauczyciela nowych form nauczania. Jednym z ważniejszych czynników motywujących, na który wskazują uczeni, jest konieczność łączenia wizualnego i werbalnego sposobu przedstawienia informacji, ponieważ *krzyżowanie modeli kognitywnych tzn.*

łączenie symbolicznego i geometrycznego sposobu myślenia, sprzyja aktywizacji procesów poznawczych (Левитес 1998:228). Wynika z tego, że im wcześniej uczniowie nauczą się umiejętnie łączyć myślenie werbalne i wizualne, tym lepiej będą przyswajając język obcy i tym silniejsza będzie ich motywacja do jego nauki.

Blok 1

Na tym etapie (6-10 lat) w proces dydaktyczny zaangażowanych jest dwóch nauczycieli – języka obcego i plastyki. Plan zajęć powinien być ułożony w taki sposób, aby lekcje plastyki i języka obcego znajdowały się obok siebie, co umożliwi nauczycielom lepszą współpracę w ramach prowadzonych zajęć, zwłaszcza przy opracowaniu ich tematyki. Nauczyciele powinni także ustalić, jaki produkt zostanie wypracowany podczas lekcji (rysunek, rzeźba, prace z papieru, tkanin, wycinanki itd.). Zakres współpracy nauczycieli odbywa się na kilku poziomach:

1. Określenie tematyki;
2. Określenie rodzaju i formy produktu finalnego;
3. Wybór metod pracy.

Nauczyciel języka obcego wykorzystując prace uczniów wykonane podczas zajęć plastyki, ma do wyboru kilka wariantów prowadzenia lekcji. Należy podkreślić, że rysunek uczącego się nie tylko odzwierciedla jego zainteresowania, ale zawiera także istotne informacje metodyczne dla nauczyciela.

Wariant 1.

Nauczyciel może rozpocząć zajęcia od tematu głównego, aby w rezultacie wykorzystać prace dzieci do sprawdzenia przyswojonego podczas lekcji materiału. Podczas zajęć wykorzystywane mogą być różne formy pracy, z włączeniem materiałów audiowizualnych.

Wariant 2.

Nauczyciel rozpoczyna lekcję od prezentacji rysunków dzieci, a następnie wprowadza nowy materiał. Prace dzieci oraz wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawiają, że podczas zajęć rozwijamy pozytywną motywację wzrokowców, słuchowców oraz kinestetyków.

Wariant 3.

Nauczyciel pracuje podczas lekcji bez wykorzystywania indywidualizowanych produktów stworzonych przez uczących się. Prezentuje materiał podręcznikowy, stosuje materiały audiowizualne itd. Zadaniem domowym dla uczniów jest

stworzenie własnej pracy plastycznej, związanej z tematyką zajęć. Produkt ten uczniowie wykonują nie w domu, a podczas zajęć plastyki, które odbywają się po skończonej lekcji języka obcego. Na kolejnej lekcji języka obcego nauczyciel, wykorzystując prace uczniów, utrwała poznane wcześniej słownictwo.

Stworzenie własnego produktu i praca z nim wpływają na wzrost motywacji poznawczej uczących się, natomiast włączanie prac uczniów do procesu nauczania sprzyja rozwojowi motywacji dydaktycznej. Ponadto, uczniowie rozwijają motywację intelektualną pracując nad koncepcją swojej pracy. Końcowy produkt ma dla uczącego się wartość osobistą, ponieważ:

- jest sposobem prezentacji jego zainteresowań i kompetencji w języku obcym;
- ma aspekt prestiżowy (można się nim pochwalić rodzicom, kolegom);
- jest sposobem wyrażenia postrzegania świata w języku ojczystym oraz obcym;
- jest sposobem wyrażenia swoich uczuć, fantazji, marzeń i odbioru otaczającej rzeczywistości.

Prezentacja i wymiana opinii dotyczących rysunków w języku ojczystym, praca z własnym produktem na lekcjach języka obcego sprzyjają współdziałaniu różnych typów motywacyjnych: poznawczych, estetycznych, dydaktycznych i komunikacyjnych. Praca ze zindywidualizowanym produktem w procesie uczenia się języka obcego wpływa na stworzenie właściwego środowiska motywacyjnego dla jednostki, grupy i klasy. Poprzez wykorzystanie potencjału intelektualnego, poznawczego oraz estetycznego jednostki następuje pogłębienie znajomości języka oraz zwiększenie twórczej działalności językowej danego ucznia.

Podczas zajęć z języka obcego nauczyciel wykorzystuje różne formy pracy, które pozwalają na stworzenie przyjaznej atmosfery, zachęcającej uczniów do wypowiedzi i niwelującej stres związany z publicznym użyciem języka obcego. Indywidualne prace dzieci służą do opanowania leksyki, konstrukcji gramatycznych (schematy, diagramy), wypowiedzi ustnych (mapy myśli, porównywanie obrazków, uzupełnianie i tworzenie dialogów) i pisemnych (opis obrazka, fragmentu rysunku, postaci). Innymi metodami pracy na tym etapie edukacyjnym są: powtarzanie za nauczycielem, rozgrzewka językowa (mimka, gesty, piosenki itd.), pytania i zadania dotyczące obrazków, tworzenie opowiadań do obrazków, tworzenie dialogów, gry i konkursy, praca z programami komputerowymi, przygotowanie wspólnych projektów.

Wraz z rozwojem kompetencji językowych uczniów, formy pracy mogą być coraz bardziej złożone (pytania wymagające rozbudowanych odpowiedzi, monologi, wywiady). Zadaniem nauczyciela jest uwzględnienie stylów uczenia się podopiecznych. W prezentowanym modelu zintegrowanej nauki języka i przedmiotu to „wzrokowcy” mają najwięcej możliwości na przyswojenie materiału językowego. Jednakże nauczyciel nie powinien zapominać o słuchowcach i kinestetykach, dla których należy przygotować zadania związane z działalnością słuchową i motoryczną (ćwiczenia ze słuchu, słuchanie audiobooków, wykorzystanie technik teatralnych, gry, konkursy). Przy takiej różnorodności form pracy wspólna nauka stanie się przyjemnością i zapewni komfortowe warunki wszystkim dzieciom.

Należy także podkreślić wagę edukacji kulturowej, która jest nieodłącznym elementem nauczania języka. Każde dzieło sztuki zawiera w sobie nie tylko informację o kulturze narodu, ale niejako przy okazji spełnia także funkcję kognitywną.

Pokazy filmów czy bajek, na podstawie których uczący się tworzą swoje indywidualne prace, umacniają kognitywny aspekt przyjęcia innej kultury, przyczyniają się także do kształtowania pozytywnego stosunku, zarówno wobec niej, jak i wobec właściwego jej języka. Ważne jest także i to, że podczas zajęć plastyki nauczyciel w języku ojczystym ukazuje uczniom specyfikę kultury związanej z nauczanym językiem, a na lekcji języka obcego, wykorzystując te same elementy, uczy słów i wyrażeń w języku obcym. W ten sposób uczący się sami mogą stworzyć własną „mapę semantyczną” użyteczną przy tworzeniu swojej wypowiedzi.

Rozpatrując wczesny etap nauczania języka obcego z zastosowaniem zindywidualizowanego produktu stworzonego przez uczącego się, można stwierdzić, że w ten sposób uczniowie bardzo szybko opanowują leksykę oraz alfabet języka obcego. Z tego też względu kładzie się największy nacisk na wykształcenie odpowiednich strategii opanowania leksyki oraz umiejętności czytania. Dominują teksty krótkie, dialogi, historie humorystyczne, bajki i opowiadania. Formowaniu się motywacji poznawczej, estetycznej i dydaktycznej sprzyja stosowanie tekstów autentycznych. Każdy tekst może zostać zilustrowany poprzez rysunek, „mapę myśli”, dialog czy rolę teatralną. Istotnym narzędziem jest także komputer, który może być wsparciem dla dzieci mających problemy z rysowaniem, a wszelkie gry komputerowe mogą stanowić źródło tematów do pracy na zajęciach.

Blok 2

Etap drugi (10-15 lat) obejmuje okres dorastania uczniów, konieczne jest zatem zastosowanie nowych metod pracy, ponieważ jest to czas, kiedy ekspresja plastyczna przechodzi w ekspresję słowa. W tym okresie następuje formowanie nowego poziomu myślenia, pamięci logicznej, rozwój zainteresowania swoją osobowością itd. Metody nauczania skoncentrowane są zatem na wykorzystaniu ekspresji słowa i języka ojczystego uczniów. W skład tego bloku wchodzi: język obcy, literatura w języku ojczystym i obcym oraz techniki teatralne, które aktywizują ekspresję słowną. Zmiana ta powoduje konieczność sięgnięcia po nowe środki metodyczne, oparte na wykorzystaniu technik teatralnych oraz stymulujące młodzież do pisania scenariuszy i dialogów na podstawie znanych dzieł literackich. Dodatkowo podczas zajęć wprowadzane są elementy tłumaczenia porównawczego utworów literackich oraz dokonywana jest analiza tych utworów pod kątem leksykalno-gramatycznym. Nauczyciel stara się rozwijać motywację poznawczą i intelektualną uczniów. Dużą wagę przykładają do samodzielnego tworzenia zadań przez uczniów, a także wykorzystywania technik teatralnych podczas zadań dotyczących czytania, pisania i doskonalenia akcentu. Dzięki temu zostaje przełamana bariera strachu przed wypowiedzią w języku obcym, a uczniowie doskonałą różnorodną elementy poznawanego języka: utrwalają słownictwo, doskonałą wymowę oraz rozwijają umiejętności komunikacyjne. Indywidualny produkt językowy, stworzony przez grupę uczniów w postaci scenariusza, dialogu czy ćwiczeń, jest realizowany w praktyce poprzez wystawienie spektaklu. Bardzo często na tym etapie wykorzystywana jest metoda projektu, dzięki której rozwijana jest emocjonalno-estetyczna motywacja uczących się.

Taki sposób nauczania wpływa na wzmocnienie współpracy między nauczycielem i uczniami, młodzi ludzie zachęceni są do poszukiwania nowych źródeł informacji oraz środków wyrazu, rozwijana jest *umiejętność wyszukiwania informacji* (Кларин 1997), która zakłada analizę, dyskusję i znacząco wykracza poza obowiązujący w szkole materiał. Doświadczenie uczy, że połączenie ekspresji słowa, ruchu i tekstu stymuluje wewnętrzną motywację uczących się, a poszukiwanie dodatkowych informacji i twórcza praca z tekstem w języku obcym i ojczystym rozwija kognitywne procesy myślowe, co korzystnie wpływa na rozwój zdolności intelektualnych oraz sprawności w obu językach.

Blok 3

Kolejny etap (15-19 lat) charakteryzuje się doskonaleniem umiejętności intelektualnych i opanowaniem skomplikowanych operacji logicznych. Na tym etapie metodyka nauczania języka obcego powinna bazować na szeroko pojętej zintegrowanej nauce języka, wykorzystaniu nowych technologii, w tym głównie Internetu jako środka pozwalającego wyszukiwać informacje z wielu dziedzin. Taki stan rzeczy zakłada:

1. Tworzenie testów i ćwiczeń przy wykorzystaniu komputera;
2. Wyszukiwanie tekstów i ćwiczeń w Internecie;
3. Formatowanie tekstów, scenariuszy i ćwiczeń;
4. Tworzenie stron internetowych.

W tym bloku główny nacisk położony jest na nauczanie literatury i historii w języku obcym przy wykorzystaniu narzędzi multimedialnych. Nauczanie języka odbywa się na materiale wybranym przez uczących się, takim, który związany jest z ich zainteresowaniami i poziomem intelektualnym. Wyszukana przez uczniów informacja jest jednocześnie komunikatem dla nauczyciela o zainteresowaniach uczniów, a także o ich poziomie posługiwania się językiem obcym i kompetencjach kulturowych.

Możliwość wyboru tekstu, ćwiczenia, samodzielna praca nad scenariuszem czy dialogiem, praca w grupach przy rozwiązywaniu problemu, a także wymiana informacji na różne tematy – wszystko to sprzyja działalności poznawczej uczniów i stymuluje wewnętrzną motywację do nauki języka obcego. Umacniana jest także współpraca między uczniami i nauczycielem, czego powodem jest wprowadzenie materiałów multimedialnych sprzyjających prowadzeniu dyskusji. Szczególnie istotnym elementem nauki na tym etapie jest zapoznanie uczniów ze strategiami uczenia się (leksyka, czytanie, gramatyka, pisanie) oraz wypracowanie umiejętności rozumienia tekstów i orientowania się w specyfice kultury danego kraju. Niezwykle aktualnym zadaniem jest także wykorzystywanie internetowych narzędzi komunikacyjnych w pracy nad tekstem.

Podsumowanie

Rozpatrując zaproponowany model z punktu widzenia jego elastyczności, uniwersalności oraz indywidualizacji, należy zauważyć, że wszystkie te cechy odnoszą się zarówno do ucznia, jak i nauczyciela. W kategoriach metodycznych elastyczność modelu motywacyjnego polega na różnorodności form pracy z tekstem służącym rozwojowi umiejętności czytania i pisanie. Istotne jest także zapewnienie odpowiedniej liczby tekstów (informacyjnych, artystycznych, kulturoznawczych), wśród których uczniowie mogą

wybierać te, które najbardziej ich interesują. Wokół wybranego tekstu budowana jest jednostka lekcyjna – jednostką organizacyjną materiału tekstowego jest konkretny temat, odzwierciedlający realną rzeczywistość i organizujący w pewnym stopniu materiał leksykalno-gramatyczny, natomiast jednostką organizacji materiału językowego jest zdanie jako akumulacja informacji semantycznej.

W zaproponowanym modelu nauczania języka obcego przez całe życie nauczyciel rozwija motywacyjną i poznawczą sferę ucznia poprzez różnorodne metody i techniki nauczania, narzędzia i materiały multimedialne, umiejętne stosowanie strategii nauczania i uczenia się języków obcych, a także poprzez uwzględnianie ciągłych wiekowych wahań i zmian motywacji konkretnego ucznia. Indywidualizacja modelu zakłada, że uczniowie w procesie uczenia się języków obcych potrafią wybierać materiał tekstowy odpowiednio do tematu lekcji oraz swoich zainteresowań, mają wolną rękę przy wyborze partnera do współpracy w grupie, samodzielnie wybierają rodzaje zadań i sposoby ich rozwiązania, a także decydują jaki ma być ich własny produkt komunikacyjny nauczanego języka obcego. Wpływa to nie tylko na motywację, ale także na potrzebę i chęć ciągłego doskonalenia przez uczniów umiejętności posługiwania się językiem obcym w ciągu całego życia.

Bibliografia

- Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. (1999) *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Jodłowiec, M., Niżegorodcew, A. (red.) (2007) *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: WUJ.
- Кларин, М.В. (1997) *Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Наука.
- Левитес, Д.Г. (1998) *Практика обучения: Современные образовательные технологии* Москва-Воронеж.
- Леонтьев, А.А. (2004) *Предмет лингводидактики глазами филолога и методиста* W: L. Szypielewicz (red.) *Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet*. Warszawa.
- Oxford, R.L. (1996) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Шипелевич, Л. (2000) *Теория мотивации и практика обучения русскому языку как иностранному в Польше*. Москва: Творчество.

dr hab. Ludmiła Szypielewicz

Samodzielny pracownik naukowy w Zakładzie Komunikacji Językowej Instytutu Ruscystyki Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW. Członkini Prezydium МАПРЯЛ. Prezes Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego. Autorka monografii oraz artykułów naukowych z zakresu metodyki nauczania języków obcych oraz psycholingwistyki. Organizatorka wielu międzynarodowych konferencji naukowych, festiwali oraz seminariów dla nauczycieli języka rosyjskiego.



Pochwała naturalności, czyli język obcy oswojony

Paweł Scheffler, Hanna Wysocka

Niniejszy tekst to polemika z niektórymi twierdzeniami dr. Grzegorza Śpiewaka, zawartymi w artykule opublikowanym w „Językach Obcych w Szkole” w numerze 4/2012. Krytycznie analizujemy w nim propozycję dr. Śpiewaka, aby język obcy udomowić poprzez używanie go w pewnych kontekstach w domu i w szkole zamiast języka polskiego. Jesteśmy też przeciwni mechanizmowi motywacyjnemu, który ma wymuszać tego typu zachowanie językowe, zwłaszcza w przypadku małych dzieci. Zamiast udomowienia proponujemy oswojenie języka obcego polegające na zwiększeniu kontaktu z językiem poprzez media oraz poprzez jego rodzimych użytkowników.



Źle się dzieje w polskiej szkole

Jak stwierdza dr Śpiewak w swoim artykule w grudniowym numerze JOwS 2012, nauczanie języków obcych w polskich szkołach nie ma się dobrze. Świadczą o tym wyniki przeprowadzonego w roku 2011 ogólnoeuropejskiego badania poziomu kompetencji uczniów w zakresie znajomości języków obcych (*First European Survey on Language Competences*). W badaniu tym polscy uczniowie plasują się w ogonie czternastu analizowanych krajów europejskich na przedostatnim miejscu pod względem umiejętności czytania i pisania oraz na czwartym od końca pod względem umiejętności rozumienia ze słuchu.

Dlaczego wypadamy tak źle? Diagnoza, którą stawia dr Śpiewak (2012:27) w swoim artykule, jest następująca: mózg ucznia *nie ma żadnego przekonującego dla dziecka powodu, by przerabiany właśnie materiał językowy zapamiętać*. Język obcy jest dla ucznia *naprawdę obcy*, jego zainteresowanie nim kończy się wraz z końcem lekcji i opuszczeniem klasy.

Dla dr. Śpiewaka szkoła, mówiąc łagodnie, w ogóle nie jest najlepszym miejscem do nauki języka. W *Przewodniku metodycznym* do swojej metody nauczania deDOMO dr Śpiewak konkluduje (2010:13): *problemy z nauką angielskiego, które tak nas, rodziców, frustrują, mają jedno wspólne źródło. Otóż tradycyjna nauka języka obcego odbywa się poza domem, w warunkach szkolnych* [podkreślenie GS].

Metoda deDOMO, czyli edukacyjna gra językowa w domu i w szkole

Dziecko w polskiej szkole ani w polskim domu najczęściej nie ma potrzeby używania języka angielskiego (ani innego obcego) dla wyrażania i zaspokajania swoich potrzeb. Dlatego też, według dr. Śpiewaka, motywację do tego typu zachowań językowych trzeba mu dostarczyć. W obu przypadkach, czyli i w domu, i w szkole, ma to być motywacja transakcyjna: użycie języka angielskiego ma umożliwić dziecku efektywne zaspokajanie swoich potrzeb.

Rozmowy pomiędzy dziećmi a rodzicami często przebiegają według schematu, w którym dziecko prosi rodzica o coś, czego w danej chwili potrzebuje, a rodzic się na to zgadza lub nie. W metodzie deDOMO obowiązuje zasada, która mówi, że *jeśli dziecko chce zwiększyć sobie szansę, żeby nakłonić rodzica do spełnienia prośby, niech poprosi o to po*

angielsku. W skrócie: *mówisz po angielsku i masz w nagrodę to, na czym ci akurat zależy* (Śpiewak 2010b:21-22).

W wielu przypadkach nagrodą dla dziecka za użycie języka angielskiego będzie chętnie spełnienie jego prośby przez rodzica. Rodzice mogą jednak stosować system dodatkowych punktów bonusowych (na przykład w formie kamyków), które dzieci mogą wymieniać na drobne upominki. Metoda deDOMO staje się wtedy rodzajem gry edukacyjnej, w którą grają dzieci z rodzicami. Sam Autor metody w swojej rodzinie przyznawał dzieciom jeden punkt za każdą wypowiedź w języku angielskim. Ponieważ każdy punkt był warty 50 groszy, zakup zabawki za 100 złotych był możliwy po dwustu wypowiedziach w języku angielskim. Doktor Śpiewak radzi też, aby wykorzystywać specjalne okazje, takie jak wizyta dziadków czy znajomych i przyznawać dziecku na przykład podwójną liczbę punktów bonusowych za „publiczne” wypowiedzi w języku angielskim. Będzie to źródłem wielkiej satysfakcji dla rodzica i dziecka oraz pokaże, ile dziecko już umie. Poniższa scenka powinna *wprawić w zachwyt znajomych rodziców* (Śpiewak 2010b:67):

Mama/Tata: *Good night, sleep tight.*

Dziecko: *Don't let the bed bugs bite.*

Mama/Tata: *And sweet dreams.*

Dziecko: *I love you very much.*

Mama/Tata: *I love you, too.*

Metoda deDOMO została zaprojektowana z myślą o użyciu w domu, ale dr Śpiewak widzi możliwość przeniesienia jej elementów na grunt szkolny oraz przedszkolny. Kluczowe jest tutaj wykorzystanie *czasu technicznego* w szkole czy w przedszkolu – czasu na posiłki, toaletę, na organizację gier i zabaw. Użycie języka obcego przez ucznia w takich sytuacjach musi być oczywiście sensowne i celowe. Tak samo jak dziecko w domu, uczeń potrzebuje mechanizmu motywacyjnego, aby podjąć trud zastosowania języka obcego zamiast ojczystego. Mechanizm ten jest taki sam jak w przypadku domowego deDOMO, czyli mówisz po angielsku/niemiecku/rosyjsku i masz! Mówiąc bardziej konkretnie, nauczyciel (niekoniecznie języka obcego) może umówić się z uczniami, że jeśli poproszą go o coś w języku obcym, on *chętniej im pomoże* (Śpiewak 2012:31).

Wszystko gra?

Dr Śpiewak przedstawia metodę deDOMO jako grę edukacyjną, w której wygrywają wszyscy. Wygrywają dzieci, bo dostają punkty bonusowe i uczą się jednocześnie języka obcego. Wygrywają rodzice, ponieważ sprawiają, że dziecko mówi często po angielsku (Śpiewak 2010b:40). Czy jednak na pewno wszystko gra i nie ma w tej grze żadnych niebezpieczeństw? W naszej ocenie kilka założeń i stwierdzeń Autora budzi poważne wątpliwości lub wręcz sprzeciw.

Absolutnie unikalna metoda?

Wbrew temu, czego czytelnik dowiaduje się z okładki *Przewodnika metodycznego dla rodziców*, deDOMO to nie *absolutnie unikalna metoda*. Doktor Pyżalski, w swoim omówieniu metody zamieszczonym w *Przewodniku* na str. 120-121, widzi kilka powodów wyjątkowości publikacji dr. Śpiewaka. Po pierwsze, jest to książka adresowana do rodziców, a nie nauczycieli. Po drugie, metoda deDOMO omawiana w *Przewodniku*, to *spójna koncepcja dydaktyczna*, której zaletą jest wbudowanie nauki angielskiego *w naturalny klimat relacji rodzic – dziecko i ciąg ich codziennych interakcji* oraz oparcie się głównie na *wzmocnieniach pozytywnych*, co daje *spore szanse na budowanie pozytywnej motywacji u dzieci uczących się języka angielskiego*.

Żadna z wymienionych właśnie cech nie jest unikalna. Istnieją dwie dobrze znane publikacje anglojęzyczne dla rodziców chcących pomóc swoim dzieciom w przyswajaniu języka angielskiego lub języka obcego w ogóle. Nowszą z nich to *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language* z 2007 r., autorstwa Kendall King i Alison Mackey, znanych badaczek zjawiska przyswajania języka z Georgetown University oraz jednocześnie mam, które wprowadzały swoje dzieci w języki obce. Wcześniejsza to książka Opal Dunn z 1994 r. (również mamy trójki dzieci), pod tytułem *Help Your Child with a Foreign Language*.

W wielu aspektach nauczania języka przez rodziców zarówno King i Mackey (2007), jak i Dunn (2010) różnią się od dr. Śpiewaka. Zwracają one większą uwagę na wykorzystanie gier, zabaw, rymowanek i prostych książeczek w języku obcym. W przypadku Dunn (2010:55) nauka języka może być bardziej sformalizowana poprzez *zaplanowane sesje z angielskim*. Jednakże Dunn rekomenduje również *krótkie chwilki z angielskim*, które mogą odbywać się *gdziekolwiek, kiedykolwiek, w odpowiedzi*

Tak samo jak dziecko w domu, uczeń potrzebuje mechanizmu motywacyjnego, aby podjąć trud zastosowania języka obcego zamiast ojczystego.

na nastrój lub jakieś szczególne doświadczenie. Można także włączać angielskie wyrażenia w codziennej rozmowie podczas rodzinnych zajęć (tamże 55, 58). Tak samo uważają King i Mackey – mówią one wielokrotnie o integrowaniu języka obcego z czynnościami dnia codziennego, na przykład podczas gotowania (2007:74). Poniższy cytat z King i Mackey (2007:102) ukazuje podobieństwo do istotnych aspektów deDOMO, co widać, zestawiając go z cytatem ze strony internetowej tej metody w następnej sekcji.

In each of these cases, parents are not doing anything extra. They are just doing the routine talk of everyday life, but doing it in the second language. This approach has a number of advantages. Perhaps most obvious is that it doesn't require much extra work for the parents – other than memorizing some key phrases or silly songs of course.

W każdym z tych przypadków, rodzice nie robią nic ekstra. Odbywają codzienną rutynową komunikację, tyle, że robią to w języku obcym. Z tego podejścia płynie kilka korzyści. Prawdopodobnie najbardziej oczywistą jest to, iż nie wymaga ono od rodziców dużo dodatkowej pracy – oczywiście, poza nauczeniem się kilku kluczowych zwrotów czy śmiesznych piosenek¹.

Wykorzystanie dziedzin życia codziennego do nauki języka angielskiego w domu to także główne przesłanie artykułu Anny Turuli z 2001 r. Autorka (absolwentka filologii angielskiej) opisuje w nim, w jaki sposób uczyła swoje dzieci języka

¹ Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego PS/HW.

angielskiego, wplatając interakcję w tym języku w codzienne czynności takie jak gotowanie, nakrywanie do stołu, porządkowanie i zakupy, wizytę na placu zabaw, w muzeum czy w zoo. Na przykład, podczas wizyty na placu zabaw Turula (wraz z zaprzyjaźnioną nauczycielką angielskiego) zapoznawały dzieci z angielskimi nazwami sprzętów, czynności, gier, a także poleceniami oraz wybranymi czasami gramatycznymi i konstrukcją *let's* (2001:104).

pozytywne wzmocnienie procesu nauki języka obcego jest oczywiste dla autorek wszystkich wymienionych publikacji. Według Dunn (2010:10, 13, 20), dzieci powinny być chwalone za każdy sukces, obcowanie z językiem powinno być przyjemne i ciekawe. W związku z tym, że angielskie powiedzonka, rymowanki i historyjki stają się częścią życia rodzinnego, stosunek dziecka do języka angielskiego i do kultury z nim związanej również będzie pozytywny. Dla King i Mackey (2007:75) naczelną zasadą przy wprowadzaniu języka obcego w życie naszego dziecka jest to, aby było to pozytywne i wciągające doświadczenie, które będzie mu się kojarzyło z zabawą. W przypadku Turuli (2001:106), w lekcjach angielskiego razem z dziećmi uczestniczyły ich ulubione klocki czy przytulanki.

Tak więc, język obcy w domu pomiędzy rodzicem a dzieckiem miał swoich orędowników, zanim metoda deDOMO ujrzała światło dzienne. Orędownikami tego byli w przeszłości nie tylko językoznawcy – według relacji Lwa Tołstoja, dziewiętnastowieczna arystokracja rosyjska regularnie wplatała język francuski lub angielski w swoje życie codzienne, a rodzice nie wahali się wykorzystywać potrzeb dziecka do nauki języka obcego²:

– *Czego chcesz, Taniu? – zwróciła się po francusku do córeczki, która właśnie weszła.*

– *Mamo, gdzie moja łopatką?*

– *Mówię do ciebie po francusku, więc mów do mnie tak samo!*

Dziewczynka próbowała, ale okazało się, że zapomniała, jak się to po francusku mówi. Matka podpowiedziała, po czym – w dalszym ciągu po francusku – wskazała jej miejsce, gdzie znajdowała się łopatką. (Tolstoj 1984:301).

² Dziękujemy dr Aleksandrze Jankowskiej za zwrócenie nam uwagi na ten cytat.

Polacy nie gęsi?

Doktor Śpiewak zapewnia nas, że nie jest jego celem zastąpienie języka polskiego językiem obcym na stałe (Śpiewak 2010b:32). W zapewnieniu tym dr Śpiewak nie jest jednak konsekwentny. Mamy uzasadnione obawy, czy dla Autora deDOMO nie byłoby pożądane, gdyby dzieci, prosząc o coś rodziców, odruchowo zwracały się do nich w języku angielskim. Jak można inaczej odczytać poniższy cytat?

W skrócie mówiąc, chodzi o to, by właśnie te rutynowe okazje i odgrywane wciąż i wciąż scenki przestawić stopniowo z języka polskiego na angielski. Naszym celem jest, by dzieciak, chcąc – jak zwykle! – skorzystać z toalety w trakcie posiłku, prosił o pozwolenie po angielsku. Zwrot "Can I go to the toilet, please?" stopniowo wejdzie dziecku w krew do tego stopnia, że wyprze niemal jego polski odpowiednik. Podobnie z "Can I play on the computer for 30 minutes?", "I'd like some juice" itd. (podkreślenie PS/HW)

W przyswajaniu języka ilość otrzymywanych danych językowych oraz częstotliwość interakcji jest niezmiernie ważna (por. Dąbrowska 2004). Maksymalizacja powtórzeń wybranych konstrukcji języka obcego to jedno z głównych założeń deDOMO. Według dr. Śpiewaka, konstrukcje te w jego metodzie zyskują *niezliczoną wręcz liczbę powtórzeń przy każdej domowej okazji* (Śpiewak 2010b:62), *a życie domowe stwarza mnóstwo typowych okazji (...). Czemu więc nie zamienić typowego polskiego na typowy angielski...?* – pyta dr Śpiewak (Śpiewak 2010b: 119).

Jeśli intencją Autora deDOMO jest rzeczywiście taka zamiana oraz częściowe wyparcie języka polskiego, to budzi to nasz zdecydowany sprzeciw. Odpowiedzią na pytanie dr. Śpiewaka, dlaczego nie zamieniac typowego polskiego na typowy angielski, może być przesłanie kampanii społeczno-edukacyjnej *Ojczysty – dodaj do ulubionych*. Kampania ta (pod patronatem Prezydenta RP) ma nam przypominać, że wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za rolę i miejsce polszczyzny w naszym życiu i że język ojczysty jest *częścią każdego z nas – mówimy nim niemal od urodzenia, w nim myślimy, śnimy, kłócimy się i wyrażamy miłość*.

Angielski *rulez*?

Kolejna wątpliwość, którą mamy, dotyczy tego, jak dr Śpiewak postrzega status języka polskiego w porównaniu z językiem

angielskim w rozwoju emocjonalnym dziecka. Autor twierdzi, że polski i angielski mają naturalnie współistnieć w polskich domach. Jednak z punktu widzenia dziecka poddanego deDOMO-wemu eksperymentowi, ich status może nie być taki sam.

Jedną z centralnych zasad metody deDOMO jest to, że język angielski (czy też jakikolwiek inny język obcy) powinien się kojarzyć dziecku pozytywnie. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie to, że równolegle metoda powoduje u dziecka negatywne skojarzenia z językiem polskim. Bardzo niepokojące są dla nas wielokrotnie stwierdzenia dr. Śpiewaka (2010b:22, 23, 24, 32, 35) w *Przewodniku metodycznym dla rodziców*, w których angielski, w przeciwieństwie do polskiego, jest wzmocniany pozytywnie. Na przykład:

(...) jeśli muszę odmówić, robię to po polsku. W ten sposób wzmocniam angielski pozytywnie po raz kolejny, kojarząc go dziecku z pożądanym skutkiem i przyjemnością, w przeciwieństwie do języka polskiego, w którym niestety od czasu do czasu usłyszysz ode mnie odmowę. (2010b:22)

*(...) jedną z centralnych zasad metody deDOMO jest to, że angielski zarezerwowany jest dla pozytywnych wzmocnień ("Yes, you can play on the computer for 30 minutes"), **wszelkie negatywne dla dziecka informacje** (np. koniec grania, powrót do domu z placu zabaw, itp.) **przekazujemy po polsku.*** (2010b:24) (podkreślenie PS/HW)

(...) w deDOMO zgadzamy się po angielsku, a odmawiamy po polsku. (2010b:35)

Kolejna nasza wątpliwość dotycząca mechanizmu motywacyjnego wiąże się z postępowaniem rodzica w sytuacjach, gdy dziecko nie wykazuje chęci używania języka angielskiego. Odpowiedzią Autora jest *główna zasada motywacyjna deDOMO, czyli mówisz i masz!* (Śpiewak 2010b:116). Czyli, nie mówisz po angielsku i nie masz? Wcielenie tego w życie nie mieści się w naszych normach postępowania z dziećmi.

W kontekście szkolnym język obcy również staje się uprzywilejowany w stosunku do języka polskiego. Prośba do nauczyciela wyrażona przez uczniów w języku obcym ma być bardziej skuteczna niż wypowiedziana po polsku: *nauczyciel chętniej im pomoże, na pewno nie zirytuje się, że przerywają mu*

w pół zdania itp. (Śpiewak 2012:31). Idąc tym tropem dalej, aby podnieść znajomość języków obcych w społeczeństwie, moglibyśmy umawiać się z urzędnikami państwowymi, że będą oni chętniej udzielać nam informacji, jeśli pytania będą sformułowane w języku obcym. Jednak w tym przypadku pewnym problemem mogłaby być *Ustawa o języku polskim z 1997 roku*.

Doktor Śpiewak bardzo chętnie powołuje się na dokumenty Rady Europy, których pewne założenia metoda deDOMO wciela w życie. Chcielibyśmy jednak zwrócić uwagę Autorowi, że jedną z naczelnych zasad językowej polityki edukacyjnej Rady Europy jest to, że:

Europe is multilingual and all its languages are equally valuable modes of communication and expressions of identity.

Europa jest wielojęzyczna i jej wszystkie języki są równie cennymi sposobami komunikacji i wyrażania tożsamości.

Oznacza to dla nas, że nauka jednego języka nie może odbywać się kosztem wypierania czy deprecjonowania innego. Konwencja gry edukacyjnej, którą przyjmuje Autor, nie ma tu znaczenia: mówimy tu o prawdziwych potrzebach (małego) dziecka (np. pójście do toalety!), w realizacji których język polski staje się dla dziecka bezużyteczny.

deDOMO myśli jak dziecko?

Według autora programu deDOMO, bardzo istotną motywacją dziecka do mówienia w języku ojczystym jest uzyskanie czegoś – pozwolenia na obejrzenie kreskówki, grę na komputerze lub zjedzenia kolejnej paczki chipsów (Śpiewak 2010b:20). Dr Śpiewak nie powołuje się jednak na żadne badania, które potwierdzałyby, że dziecko właśnie po to odzywa się do rodziców *częściej niż rzadziej*. Takie rozumienie motywów dziecka dla posługiwania się językiem, czy to obcym, czy ojczystym, wydaje się bardzo mocno ograniczone. A jeśli jesteśmy przekonani, że takie właśnie są motywacje naszych dzieci (własnych czy uczonych przez nas), to zdecydowanie nie można ich utrwać w tym (pragmatycznym) ograniczonym zakresie.

Aby określić istotę procesu uczenia się języka pierwszego/ojczystego i prześledzić jego przebieg, tak by następnie móc wzorować na nim naukę języka drugiego/obcego, należy zastanowić się nad funkcjami, jakie język (ojczysty) spełnia. Dwie główne kategorie ról języka dotyczą jego funkcji

poznawczej i pragmatycznej. W funkcji poznawczej język jest narzędziem służącym do opisywania i poznawania świata, innych ludzi, społecznej i kulturowej interpretacji sytuacji i zdarzeń, a także zjawisk rzeczywistych i wyimaginowanych. W funkcji pragmatycznej służy do kontroli i regulowania interakcji pomiędzy jego użytkownikami.

W kontekście tego, co wiemy o funkcji poznawczej (reprezentacyjnej) języka, trudno zgodzić się, że jest ona ograniczona tylko do funkcjonowania w języku ojczystym i zupełnie nie ma zastosowania w języku obcym. Wręcz przeciwnie, wiele osób podejmujących naukę języka obcego świadomie deklaruje chęć poznawania przez niego kultury, literatury, świata, do którego język ten jest przepustką. I robią to nie tylko w pełni świadomi swoich wyborów dorośli, ale także młodzież i bardzo młoda młodzież – gdy język ten jest sposobem dotarcia do ulubionych gier komputerowych, ulubionych wykonawców muzyki, a może nawet bohaterów kreskówek funkcjonujących tylko na obcojęzycznych kanałach telewizyjnych (tu oczywiście nie mówimy o zwerbalizowanych deklaracjach, a raczej o zachowaniach wskazujących na dużą ochotę na obejrzenie ulubionej bajki). Pozostawiając jednak rozważania, którym z funkcji języka służy motywacja ucznia, przyjrzyjmy się mechanizmom motywacyjnym i możliwościom ich wykorzystania do skutecznej nauki.

Domowa edukacja finansowa?

Według Schunka, Pintricha i Meece (2008:4), motywacja to proces, który wywołuje i podtrzymuje działanie nakierowane na osiągnięcie celu. Działanie to może być wywołane poprzez czynniki zewnętrzne takie jak nagrody (*extrinsic motivation*) lub czynniki wewnętrzne, na przykład zainteresowanie lub przyjemność (*intrinsic motivation*). W przypadku metody deDOMO, dziecko jest motywowane z zewnątrz, gdyż podejmowana czynność mówienia w języku obcym jest środkiem do osiągnięcia celu, którym jest spełnienie prośby przez rodzica czy zgromadzenie odpowiedniej liczby punktów, które po przeliczeniu na pieniądze można wymienić na upragnioną zabawkę. Obie te techniki wzmacniania pozytywnego są oczywiście doskonale znane w teorii wychowania. Na przykład Łobocki (2007:250-252) określa pierwszą jako technikę bezpośredniej gratyfikacji, a drugą jako technikę sukcesywnej gratyfikacji. Łobocki (2007:252) przestrzega przed nagminnym stosowaniem tej drugiej, gdyż przybiera ona wtedy formę łapówki dawanej dziecku.

Aby określić istotę procesu uczenia się języka pierwszego/ojczystego i prześledzić jego przebieg, tak by następnie móc wzorować na nim naukę języka drugiego/obcego, należy zastanowić się nad funkcjami, jakie język (ojczysty) spełnia.

Ciekawe wnioski wypływają z badań nad nagrodami w procesie uczenia. Schunk, Pintrich i Meece (2008:259) przywołują wyniki badań przeprowadzonych na dzieciach przedszkolnych przez Lepper, Green i Nisbett (1973). Badacze testowali dzieci spędzające dużo czasu na rysowaniu w czasie wolnym. Część dzieci została poinformowana, że po narysowaniu obrazka dostaną *świadectwo dobrego zabawowicza*. Druga grupa dzieci nie została uprzedzona o czekającej je nagrodzie. W dwa tygodnie później dzieci znów poddano obserwacji w czasie wolnym. Wyniki pre- i post-testów wskazały, że czas przeznaczony na rysowanie w dwu obserwowanych grupach dzieci wypadł znacznie na niekorzyść dzieci wcześniej informowanych o czekających je nagrodach. I choć liczba rysunków wykonanych przez dzieci obu grup nie różniła się znacznie pomiędzy pre- i post-testem, to ich jakość tak. Autorzy wnioskuje, że oferowanie nagród (zarówno dzieciom, jak i dorosłym) za czynności, które wykonują z czystej przyjemności, może prowadzić do mniejszego zainteresowania ich wykonywaniem. *Ludzie wyrabiają sobie wówczas mentalność pracownika akordowego, robią to, co im przyniesie najwięcej nagród przy najmniejszym wysiłku, (...) nie zależy im, żeby efekt był najwyższej jakości* (Brophy 2004:112).

Wpływ nagradzania i nagród na budowanie motywacji omawia też Jensen (2005:102-11). Nie będziemy tu przytaczać opisu mechanizmu nagrody, znajdzie go czytelnik na stronach artykułu Jensena. Niezwykle ważna jest jednak jedna uwaga, dotycząca mechanizmów adaptacyjnych funkcjonujących w organizmach żywych, i oczywiście, ludzkim mózgu (Jensen 2005:105).

Remember that we have an adaptive brain, a dynamic brain that changes in response to the environment, which means that what worked at one time may not work for long. We can quickly move from being satisfied with a dollar to wanting 10 dollars for the same task. In other words, rewards change the brain very rapidly, and what worked well before ceases to work.

Należy pamiętać, że mamy mózg przystosowujący się, mózg dynamiczny, który reaguje na środowisko, co znaczy, że co było wystarczające w jednym momencie może, nie być wystarczające na długo. Możemy szybko przejść od satysfakcji wynikającej z 1 dolara do żądania 10 dolarów za to samo zadanie. Innymi słowy, nagrody zmieniają mózg bardzo szybko, i co wystarczało znakomicie do tej pory, przestaje wystarczać (Koob i LeMoal 1997).

Myślmy, że wszelki komentarz do powyższego stwierdzenia jest zbyteczny.

Domowa wymowa?

W metodzie deDOMO przewodnikiem dziecka po języku obcym są rodzice. To oni, wykorzystując nadarżające się okazje, wprowadzają poszczególne wyrażenia w języku obcym. Dziecko, jeśli chce zaspokoić jakieś pragnienie, musi od razu wyrazić je w języku angielskim. Nie ma w związku z tym etapu, który ma miejsce w naturalnym przyswajaniu języka, podczas którego dziecko przez długi czas tylko słucha otaczającej je mowy, rozpoznaje coraz więcej dźwięków i coraz więcej rozumie. Nie ma, bo w deDOMO nie może być: rodzice nie rozmawiają ze sobą ani z dzieckiem w języku obcym, czego oczywiście nie można od nich wymagać.

Metoda deDOMO wymaga od rodziców i (ewentualnie w kontekście szkolnym) od nauczycieli przedmiotów innych niż dany język obcy całkiem sporo. Może to być z korzyścią dla nich, gdyż przygotowując potrzebne wyrażenia, odświeżają

Wiele osób podejmujących naukę języka obcego świadomie deklaruje chęć poznawania przez niego kultury, literatury, świata, do którego język ten jest przepustką. I robią to nie tylko w pełni świadomi swoich wyborów dorośli, ale także młodzież i bardzo młoda młodzież.

lub poszerzają własną znajomość języka. Jednak wszelkie niedostatki, na przykład w obszarze wymowy, obciążają również dzieci, które są bardzo dobrymi naśladowcami. Doktor Śpiewak ma rację, że w nauczaniu języka obcego nie powinno się oczekiwać perfekcji i spodziewać, iż uczniowie będą się posługiwać językiem jak jego rodzimi użytkownicy. Zgadzamy się z postrzeganiem częściowej kompetencji językowej jako *uprawnionego celu edukacji językowej* (Śpiewak 2010b:76). Jednak jeśli na skutek niedoskonałości form dostarczanych przez rodziców czy personel szkolny, dzieciom wpoi się rażące zniekształcenia, ich korekta może nie być możliwa na późniejszym etapie, co skutkować może niekorzystnym postrzeganiem takiego użytkownika w sytuacjach (np. zawodowych), w których poprawność używanych form jest ważna. Tak mówi na ten temat Ian Mackenzie (2003:61):

(...) adhering to native speaker English models is the only way (...) to permit [our learners] to participate usefully in the spheres of science, technology, commerce, etc.

(...) stosowanie się do modeli rodzimych użytkowników języka angielskiego to jedyny sposób, aby pozwolić naszym uczniom sprawnie funkcjonować w dziedzinie nauki, technologii, handlu itd. (cytat za Scheuer 2005:125-126)

Spójrzmy na jeden konkretny przykład. Dr Śpiewak (2010b:73) twierdzi, że *typowo angielska wymowa /tθ/ (...) nie ma wartości komunikacyjnej i że można ją z powodzeniem zastąpić np. polskim /f/ lub /v/*. Innego zdania jest jednak Szpyra-Kozłowska (2005:154), według której tego typu zamiana może powodować *confusion and unintelligibility*, czyli *zamęt i niezrozumienie*. Świadczy o tym istnienie wielu par wyrazów, w których zamiana dźwięku /tθ/ prowadzi do zmiany znaczenia, na przykład *thick – sick* czy *think – sink*³.

Ponadto, jak przyznaje sama Jennifer Jenkins (2000:138), jedna z głównych promoterek *English as a Lingua Franca* promowanego również przez dr. Śpiewaka, używanie dźwięków zastępczych w tym kontekście jest stygmatyzowane przez rodzimych użytkowników języka angielskiego posługujących się odmianami standardowymi. Dla Szpyry-Kozłowskiej (2005:154) oznacza to, że uczeń, który nie potrafi do tej normy się dostosować, stawia się w niekorzystnej sytuacji w komunikacji z wieloma milionami takich potencjalnych rozmówców. Czy zatem chcemy dostarczać naszym uczniom tanich zamienników wątpliwej jakości zamiast pełnowartościowego oryginału? Sami uczniowie wydają się opowiadać zdecydowanie za tym drugim. Szpyra-Kozłowska (2004) przeprowadziła ankietę wśród 134 uczniów szkół średnich i ponad 70 proc. z nich wybrało standardowy model wymowy brytyjskiej lub amerykańskiej, a tylko 13 proc. było zainteresowanych *English as a Lingua Franca*.

Jest o wiele za wcześnie, żeby powiedzieć cokolwiek pewnego na temat skuteczności deDOMO w jakimkolwiek obszarze, jednak potencjalne niebezpieczeństwo wykształcenia trudnych do odwrócenia zniekształceń fonetycznych wydaje się całkiem realne. Warto przy tym podkreślić, że zdolności percepcyjne i naśladowcze dzieci w obszarze dźwięków to koronny argument dla wczesnego rozpoczynania nauki języka obcego (np. King i Mackey 2007:66).

Język obcy oswojony

Doktor Śpiewak odrzuca pozytywny wpływ telewizji na przyswajanie języka (Śpiewak 2012:27). Nie radzi zatem, aby rodzice umożliwiali dzieciom oglądanie prostych kreskówek, (częściowo) tłumacząc im język tam obecny. W naszej ocenie to błąd. Nasze własne badania (Scheffler, w druku) pokazują niezwykle pozytywny wpływ tego typu bodźców na rozwój

języka obcego u kilkuletnich dzieci. Ponadto, badania przeprowadzone w latach 90. przez profesora d'Ydewalle i jego współpracowników wykazały pozytywny wpływ oglądania filmów w wersji oryginalnej z napisami w języku ojczystym na rozwijanie słownictwa języka obcego u starszych dzieci. d'Ydewalle and Pavakanun (1997) stwierdzają również, że dzieci w Belgii są w stanie wypowiadać się po angielsku, zanim rozpoczną naukę tego języka w szkole w pewnym stopniu dzięki temu, że oglądają oryginalne angielskie programy telewizyjne i filmy.

Korzyści płynące z kontaktu z językiem obcym w mediach znajdują również potwierdzenie w dwóch dużych ogólnoeuropejskich projektach badawczych. W pierwszym z nich, przeprowadzonym pod nazwą *Early Language Learning in Europe* w latach 2006-2010, przebadano ponad 1400 uczniów w siedmiu krajach europejskich: Anglii, Włoszech, Holandii, Polsce, Hiszpanii, Szwecji i Chorwacji. Stwierdzono, że istnieje zależność pomiędzy umiejętnością rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstu pisanego a oglądaniem oryginalnych programów telewizyjnych i filmów z napisami. Użycie języka obcego w domu, we wszystkich badanych krajach kształtuje się na niskim poziomie, nie miało na te umiejętności wpływu. Jeden z ogólnych wniosków tych badań jest następujący (Muñoz i Lindgren 2011:119):

Out-of-school exposure, particularly subtitled television and films, has a significant impact on children's FL achievement.

Kontakt z językiem obcym poza szkołą, a zwłaszcza programy telewizyjne i filmy w wersjach oryginalnych z napisami w języku ojczystym, mają znaczący wpływ na sukces dziecka w nauce języka obcego.

Z tego wynika następująca rekomendacja (tamże):

European countries should offer children possibilities for contact with the FL through the media by, for example, increasing the availability of undubbed TV programmes.

Kraje europejskie powinny umożliwić dzieciom kontakt z językiem obcym poprzez media, na przykład przez zwiększenie dostępności niedubbingowanych programów telewizyjnych.

³ Konsekwencje braku opanowania kontrastu w przypadku drugiej pary wyrazów zostały w zabawny sposób pokazane w następującym filmie.

Podobne wnioski wyciągnęli autorzy ogólnoeuropejskiego badania poziomu kompetencji językowej (*First European Survey on Language Competences*), w którym polscy uczniowie wypadli tak słabo (str. 78):

In general, a very large positive effect appears of students' target language exposure and use through traditional and new media on language test scores; this means that more exposure and use goes together with higher test scores. This holds for all skills and almost every educational system and language.

Ogólnie rzecz biorąc, ekspozycja na język obcy poprzez tradycyjne i nowe media oraz użycie języka obcego z nimi związane mają bardzo duży pozytywny wpływ na wyniki testów językowych; oznacza to, iż większa ekspozycja oraz użycie towarzyszą wyższym wynikom testów. Ta relacja zachodzi w przypadku wszystkich umiejętności oraz dla prawie każdego systemu edukacji i każdego języka.

Oba projekty badawcze ukazują również różnice w ekspozycji uczniów w poszczególnych krajach na obcojęzyczne treści w mediach. Na przykład, według danych z projektu *Early Language Learning in Europe*, dzieci w Szwecji, które bardzo dobrze wypadły w badaniu kompetencji językowych, tygodniowo mają poza szkołą ponad osiem godzin kontaktu z językiem obcym poprzez media i jest to głównie oglądanie telewizji, natomiast dzieci polskie około pięciu godzin i jest to najczęściej słuchanie piosenek.

	Telewizja filmy radio	Książki gazety czasopisma	Internet
Szwecja	72	52	71
Holandia	61	36	53
Estonia	54	24	38
Słowenia	68	37	44
Polska	24	10	28
Francja	36	26	35
Hiszpania	39	40	30
Portugalia	28	14	24

Tabela 1. Kontakt poprzez media. Źródło: Eurobarometr

Pouczająca jest też lektura raportu Eurobarometr: *Europeans and their Languages*, (2012) w zakresie dotyczącym kontaktu mieszkańców Unii z językami obcymi. Porównajmy cztery kraje, z których uczniowie zajęli czołowe miejsca w badaniu kompetencji (Szwecja, Holandia, Estonia, Słowenia) z czterema krajami, których uczniowie wypadli słabo (Polska, Francja, Hiszpania, Portugalia). Dane z tabeli 1. pokazują odsetek badanych mający regularny kontakt z językami obcymi poprzez media.

Polska wypada najslabiej ze wszystkich krajów Unii w kategorii *książki, gazety i czasopisma*, w kategorii *telewizja, filmy i radio* jesteśmy na czwartym miejscu od końca, mniej kontaktu z językiem obcym przez Internet mają mieszkańcy tylko sześciu krajów Unii.

Wreszcie, najnowszy znany nam raport, *Polityka językowa w Europie*, opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w roku 2013, jednoznacznie stwierdza, że filmy obcojęzyczne z napisami w języku ojczystym mogą wspomagać zarówno formalne, jak i nieformalne kształcenie językowe. Jednym z wniosków tego raportu jest to, że należy zachęcać społeczeństwo polskie do zmiany przyzwyczajzeń i oglądania programów w takiej właśnie wersji.

Podsumowując, można stwierdzić z dużą dozą pewności, że kontakt z językiem obcym poprzez media tradycyjne i elektroniczne może w znacznym stopniu język ten oswoić. Zgadza się z dr. Śpiewakiem, że polski uczeń ma stosunkowo niewielką motywację, żeby materiał z lekcji zapamiętać. Jednak wydaje nam się, że receptą nie jest zastępowanie języka polskiego angielskim w kontaktach pomiędzy uczniami a nauczycielami poza zajęciami, czy pomiędzy rodzicami a dziećmi w domu, lecz właśnie danie uczniowi możliwości i zachęcenie go do obcowania z ulubionymi programami i filmami w wersjach oryginalnych (z napisami). Jest to zadanie dla nauczycieli, rodziców, a także (publicznych) mediów, które naszym zdaniem powinny w ramach swojej misji włączyć się w program osvajania języków obcych i spowodować stopniowe odejście od programów i filmów w wersji lektorskiej, które są ewenementem na skalę światową.

W samej szkole języki obce oczywiście mogą, a nawet powinny, być obecne nie tylko podczas zajęć im przeznaczonych. W badaniach przeprowadzonych w ramach projektu *Early Language Learning in Europe* stwierdzono, że w jednej trzeciej badanych szkół (str. 66) istniała możliwość obcowania

z językiem obcym poprzez przeznaczony do tego celu sprzęt multimedialny oraz miejsca typu *foreign language corners*. Również jedna trzecia szkół miała kontakty międzynarodowe i uczestniczyła w programach wymiany uczniów. Tego typu kontakty mogą mieć dużą wartość motywacyjną i dać uczniom powód do zapamiętania treści i umiejętności przekazywanych przez nauczycieli języków obcych. Rolą władz szkolnych oraz nauczycieli jest szukanie sposobów, aby takie kontakty nawiązywać.

Game over?

Rozmowa z zagranicznym rówieśnikiem (*face to face* czy też online) w jego języku to rzecz naturalna. Oglądanie zagranicznego programu telewizyjnego czy filmu w wersji oryginalnej (z napisami) to rzecz naturalna. Użycie języka obcego zamiast ojczystego w celu uzyskania większego stopnia przychylności rodzica czy nauczyciela oraz wywoływanie u dziecka negatywnych skojarzeń z językiem ojczystym poprzez zarezerwowanie go dla przekazywania negatywnych informacji, w naszej ocenie, naturalne nie jest. Zdajemy sobie jednak sprawę, że to, co nienaturalne dla nas może wcale nie być takie dla innych. Ostatecznie każdy rodzic sam podejmie decyzję o formie komunikacji językowej z własnym dzieckiem, a nauczyciel zadecyduje, czy chce rozmawiać ze swoimi uczniami podczas przerwy w języku obcym. Ważne jednak, aby wszyscy zdawali sobie sprawę z potencjalnych konsekwencji.

Bibliografia

- Brophy, J. (2004) *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowska, E. (2004) *Language, Mind and Brain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dunn, O. (1994) *Help Your Child with a Foreign Language*. London: Berlitz.
- d'Ydewalle, G., Pavakanun U. (1997) Could Enjoying a Movie Lead to Language Acquisition? W: P. Winterhoff-Spurk, T. Van der Voort (red.) *New Horizons in Media Psychology* Opladen: Westdeutscher Verlag, 145–55.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: OUP.
- Jensen, E. (2005) *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kinzler, K. D., Dupoux E. and Spelke E. (2007) The Native Language of Social Cognition. W: *PNAS*, nr 140(30), 12577-12580.
- King, K. and Mackey, A. (2007) *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*. New York: HarperCollins.
- Kohn, A. (1993) *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koob, G., Le Moal, M. (1997) Drug Abuse: Hedonic Homeostatic Dysregulation. W: *Science*, nr 278 (5335), 52-58.
- Lepper, M. R., Green, D. and Nisbett, R. E. (1973) Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the

'Overjustification' Hypothesis. W: *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 28, 129-137.

- Łobocki, M. (2007) *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mackenzie, I. (2003) English as a Lingua Franca and European Universities. W: *The European English Messenger* nr XII/1, 59-62.
- Muñoz, C. and Lindgren, E. (2011) Out-of-school factors: the home. W: J. Enever (red.) *Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Nelson, K. (1996) *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: CUP.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. and Meece, J. L. (2008) *Motivation in Education*. Columbus, Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Scheffler, P. (w druku) Introducing Very Young Children to English as a Foreign Language. W: *International Journal of Applied Linguistics*.
- Scheuer, S. (2005) Why Native Speakers Are (Still) Relevant. W: K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.) *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2004) Jaki model wymowy angielskiej? Dyskusji ciąg dalszy. W: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie* 1/2004 (4), 116-123.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2005) Lingua Franca Core, Phonetic Universals, and the Polish Context. W: K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.) *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Śpiewak, G. (2010a) *Angielski dla rodziców przedszkolaka. Przewodnik językowy*. Warszawa: deDOMO Education.
- Śpiewak, G. (2010b) *Angielski dla rodziców. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: deDOMO Education.
- Śpiewak, G. (2012) Pochwała powolności, czyli język obcy udomowiony. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 26-31.
- Tołstoj, L. (1984) *Anna Karenina*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Turula, A. (2001) Mamo/tato, naucz mnie angielskiego! W: J. Arabski (red.) *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

dr hab. Paweł Scheffler, prof. UAM

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Anglistyki. Jego zainteresowania naukowe obejmują przyswajanie języka obcego, składnię języka angielskiego i korpusy językowe. Publikuje w krajowych i międzynarodowych czasopismach z obszaru językoznawstwa stosowanego. Autor materiałów dydaktycznych dla Polaków uczących się języka angielskiego.

dr Hanna Wysocka

Pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Zakładzie Studiów Psycholingwistycznych. Jej zainteresowania zawodowe obejmują nabywanie języka pierwszego przez dzieci oraz uczenie się i nauczanie języka obcego, a także procesy pamięci i rola języka w rozwoju poznawczym. Współautorka badań nad nabywaniem pojęć czasu i przestrzeni przez dzieci w języku polskim.



Mój przyjaciel błąd.

Język obcy udomowiony

Grzegorz Śpiewak

W drugim z serii tekstów inspirowanych metodą deDOMO pokazujemy, czego mogą nas, pedagogów, nauczyć rodzice, jeśli chodzi o wagę poprawności językowej i hierarchię ważności błędów, zwłaszcza gramatycznych. Pytamy też, jak stabilna jest norma językowa i twierdzimy, że naprawę warto zachęcać uczniów, by robili tyle błędów, ile tylko zdołają.

Zanim przejdę do omawiania tytułowego zagadnienia, chciałbym się odnieść do tekstu prof. Pawła Schefflera i dr Hanny Wysockiej, zainspirowanego moim artykułem *Pochwała powolności czyli język obcy udomowiony* (Śpiewak 2012) i szerzej moją autorską koncepcją deDOMO. W istocie pokazują oni dobitnie, że dojrzelśmy do krytycznej refleksji na temat efektywności edukacji językowej w jej obecnym kształcie. Podobnie jak ja próbują zaproponować pewne instrumenty naprawcze, skupiając się przy tym, w mojej ocenie, nie tyle na rozwijaniu umiejętności interakcji w języku obcym, ile raczej na recepcji językowej. Tak rozumiem obszerny blok poświęcony roli ekspozycji na język obcy m.in. poprzez telewizję.

Rzeczywiste wspieranie prób interakcji w języku obcym wymaga moim zdaniem radykalnego przewartościowania

naszych sądów, co do samej natury tych interakcji i reguł, jakie nimi rządzą oraz rodzajów motywacji, które do podejmowania prób interakcji skutecznie prowadzą w trudnym, bo monolingwalnym środowisku, takim jak polska szkoła czy dom. Z większą, niż w tradycyjnym akademickim podejściu otwartością, warto też przyjrzeć się znaczeniu normy językowej (w tym kompetencji rodzimego użytkownika jako wyidealizowanego modelu dla potrzeb dydaktyki języka obcego) we współczesnym świecie globalnej angielszczyzny. To z kolei prowadzi do redefinicji pojęcia sukcesu w posługiwaniu się językiem obcym i pozwala bez uprzedzeń szukać nowych rodzajów kontekstów i edukatorów, w szkole i poza nią. Tym zagadnieniom poświęcę kolejny tekst z cyklu *Język obcy udomowiony*, który ukaże się w numerze 4/2013.

Przejdźmy teraz do właściwego tematu tego tekstu. Pojęcie *udomowienia* języka obcego zostało wprowadzone i omówione szczegółowo w pierwszym tekście z cyklu *Język obcy udomowiony* (JOWS 4/2012). Tytułem przypomnienia proponuję na początek rodzaj quizu dla Czytelnika. Pytanie brzmi: w ramach którego podejścia metodologicznego możemy liczyć na rezultaty opisane poniżej?

Wszelkie interakcje są:

- w zasadzie wyłącznie w języku mówionym;
- zakotwiczone sytuacyjnie;
- powtarzane z bardzo dużą regularnością;
- komunikacyjnie w pełni celowe;
- zoptymalizowane z uwagi na pożądany efekt;

- inicjowane przez samych uczących się;
- skupione na treści komunikatu raczej niż jego formie językowej.

Na pierwszy rzut oka przypomina to z pewnością dominujące obecnie – przynajmniej w dydaktyce języka angielskiego – podejście komunikacyjne (ang. *Communicative Language Teaching*, w skrócie CLT). Ale, jak pisałem w poprzednim artykule, CLT ma zasadniczy mankament, jeśli próbuje się je stosować w środowisku językowo jednorodnym, takim jak polska szkoła. Tym mankamentem jest brak przekonującej dla ucznia motywacji do podejmowania prób komunikowania się w języku obcym, skoro wszyscy wokół, w tym nauczyciel, posługują się jego językiem ojczystym¹. Rodzi to niemal nieusuwalną sztuczność, nienaturalność i w konsekwencji, mentalny opór. Powiedzmy wprost: standardowe podejście komunikacyjne zastosowane do realiów polskiej szkoły jest po prostu zdecydowanie zbyt mało komunikacyjne!

Myszę, że nie tylko Czytelnicy mojego poprzedniego tekstu odgadli, że poprawna odpowiedź na pytanie w naszym quizie jest inna. Opisany powyżej rodzaj interakcji językowych występuje bowiem nie w szkole, ale praktycznie w każdym domu, między rodzicami a dzieckiem. Ta spontaniczna „metodologia” (dla której zaproponowałem jakiś czas temu nazwę deDOMO) prowadzi nieuchronnie do pełnego opanowania pierwszego języka przez każde zdrowe dziecko na świecie. A jej (nieświadomymi!) twórcami są oczywiście rodzice, mistrzowie procesu udomowienia języka. To dzięki ich, skądinąd nieprofesjonalnemu podejściu, język, którym mówią do swojego dziecka, początkowo dlań obcy oczywiście, stopniowo się oswaja, aż stanie się nieobcy, bliski, własny. Słowem: ojczysty. A po angielsku: matczyny (*mother tongue*), czyli tak czy inaczej *rodzicielski*.

Oczywiście nie chodzi tu jedynie o pochwałę mamy i taty, gdyż „Języki Obce w Szkole” to przecież nie czasopismo dla rodziców. Chociaż, wielu Czytelników to zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Ten zbieg okoliczności jest więcej niż fortunny, jeśli chcemy sobie uświadomić, jak wiele możemy zyskać jako profesjonaliści, jeśli zaczniemy czerpać metodyczną inspirację w znacznie większym niż dotąd stopniu z proedukacyjnych zachowań, jakie na co dzień obserwujemy także w naszych własnych domach. Jak mówią Anglicy, *all education begins*

¹ Tę trudność daje się pokonać, przenosząc na grunt nauki języka obcego inspirowaną transakcyjnym charakterem domowej komunikacji zasadę *Mówisz i masz*, motywacyjny rdzeń podejścia deDOMO (por. Śpiewak 2010).

at home, co moim zdaniem odnosi się zwłaszcza do edukacji językowej. I wcale niekoniecznie musi się ograniczać do akwizycji pierwszego języka, o czym pisałem już w poprzednim tekście, przedstawiając podejście deDOMO i pojęcie udomowienia jako metodologiczną alternatywę dla tradycyjnego podejścia dominującego w szkolnej dydaktyce języka obcego.

A czemu warto szukać takiej alternatywy? Bo nie ulega niestety wątpliwości, że w warunkach szkolnych język obcy oswaja się opornie, a dla wielu uczniów pozostaje obcy na zawsze. I to pomimo coraz bardziej atrakcyjnych podręczników, materiałów uzupełniających, a ostatnimi laty także multimediiów.

Znam dużo słówek, ale...

... mam lęk przed mówieniem. Ile razy słyszałem to zarówno od uczniów będących jeszcze w trakcie nauki języka w szkole czy na kursie, jak i od dorosłych, którzy przeszli już cały cykl kształcenia językowego, łącznie z lektoratami na uczelni i finansowanymi przez ich firmę kursami języka dla celów zawodowych. Skoro naprawdę uczeń nauczył się tak wielu słówek, to skąd ten uporczywy lęk?! Czego, a może kogo, uczący się obawia?! Czytelnik na pewno już odgadł, mając w pamięci tytuł tego tekstu.

Problem tkwi nie w tym, jak bardzo atrakcyjnych i nowoczesnych pomocy dydaktycznych użyjemy, lecz jak je tak naprawdę, za zamkniętymi drzwiami klasy, wykorzystujemy. Do czego dążymy z naszymi uczniami? Co jesteśmy skłonni zaakceptować jako sukces tych dążeń? A co uważamy za niepowodzenie? I, co najważniejsze, kiedy czujemy się w obowiązku pedagogicznie interweniować? Bo od jakości tej interwencji zależy, czy uczniowski lęk przed mówieniem stopniowo niwelujemy, czy raczej, niestety, z każdą lekcją wzmacniamy.

W moim głębokim przekonaniu wszystko ma swoje źródło w naszym wewnętrznym nauczycielskim *credo*: w co naprawdę wierzymy, jeśli chodzi zarówno o proces uczenia się, jak i o naturę języka obcego. Wiem, to brzmi górnolotnie, ale postaram się pokazać już za chwilę, że ma bardzo wymierne skutki w codziennej praktyce, zwłaszcza za przysłowiowymi zamkniętymi drzwiami klasy, gdy żaden wizytator nas nie obserwuje. Posłużę się tu odniesieniem do zupełnie innej dziedziny aktywności i przypomnę jedno z najczęściej cytowanych powiedzeń legendarnej choreografki Piny Bausch. Mawiała ponoć, że interesuje ją nie tyle to, jak ruszają się tancerze w jej zespole, ile to, co ich porusza.

A co „porusza” polskiego nauczyciela języka obcego? Ryzykując duże uogólnienie, pozwolę sobie stwierdzić, że stoi on w permanentnym rozkroku, między dominującym właściwie niepodzielnie od kilku dekad – zwłaszcza w nauczaniu języka angielskiego – podejściem komunikacyjnym, a radykalnym pedagogicznym perfekcjonizmem. Jest to poniekąd konflikt kulturowy – z jednej strony anglosaska koncepcja języka jako komunikacji (Widdowson 1972), z drugiej środkowoeuropejska tradycja edukacji filologicznej, zakorzeniona jeszcze w przedwojennym nauczaniu języków klasycznych. Najbardziej oczywistym wyrazem tego rozdarcia jest pedagogiczny stosunek do błędów językowych, które, bądźmy szczerzy, kochamy wręcz nienawidzić. Z jednej strony deklarujemy bez wahania, że naszym celem jest rozwijanie umiejętności językowych uczniów, w tym zwłaszcza mówienia, i że najbardziej nas dręczy ich niechęć przed podejmowaniem prób komunikowania się z nami i innymi uczniami na lekcji. A z drugiej strony – nasz czerwony długopis mamy zawsze w zanadrzu, gotowi wychwycić każde odstępstwo od normy, zwłaszcza gramatycznej. Apelujemy nieustannie do uczniów, by podejmowali ryzyko (tak przecież zaleca nowoczesna metodyka), ale czy nasze reakcje na ich błędy sprzyjają komunikacyjnej odwadze? A może raczej skłaniają do unikania wszelkiego ryzyka, ze strachu przed kolejnym błędem i karą w postaci obniżonej oceny?

Poprawnie czy skutecznie?

To właśnie ten „ideologiczny rozkrok” powoduje, że metoda komunikacyjna nigdy się do końca *nie zadomowiła* (gra słów w pełni zamierzona!) w polskiej szkole, o skutkach czego już za chwilę. Przypomnijmy tu choćby bliską wściekłości reakcję bardzo wielu kolegów uczących w liceum na formułę egzaminu maturalnego z języka obcego, jaką wprowadziła reforma oświaty w 2005 r. Zaproponowane przez twórców tego egzaminu kryteria oceny wypowiedzi ustnej i pisemnej, wynikające wprost z zapisów zreformowanej podstawy programowej, przesuwwały nacisk z parametrów formalnych (w tym poprawności) na skuteczność komunikacyjną, mierzoną stopniem zrozumiałości tych wypowiedzi, w dużej mierze niezależnie od liczby błędów, jakie zawierały. Jest wysoce znamienne moim zdaniem, że tak pomyślany egzamin był wielokrotnie określany przez nauczycieli mianem *maturow dla idiotów*. Można by chyba tę reakcję sparafrazować tak: skuteczność komunikacyjna

Ostatnio coraz częściej mówi się i pisze na świecie o konceptualizacji sukcesu w nauce języka obcego i niestabilności normy językowej w przypadku najważniejszych języków nowożytnych, na czele oczywiście z angielskim.

jak najbardziej pożądana, ale nie wtedy, kiedy cierpi na tym jakość wypowiedzi!

Chciałbym podkreślić od razu, że moją intencją nie jest jedynie krytyka tego mentalnego rozkroku – fundamentalnej pedagogicznej niekonsekwencji. Chodzi mi raczej o poszukiwanie sposobów na zmianę postawy pedagogów, zwłaszcza nauczycieli języków obcych, tak aby ideologicznie naprawdę mogli stanąć na nogi. Inspiracji szukać będziemy nie tylko u rodziców (to chyba już oczywiste), ale również w tym, co się ostatnio coraz częściej mówi i pisze na świecie o konceptualizacji sukcesu w nauce języka obcego i niestabilności normy językowej w przypadku najważniejszych języków nowożytnych, na czele oczywiście z angielskim. Bo języki nowożytnie, w przeciwieństwie do łaciny i klasycznej greki, żyją. A językowe życie oznacza po prostu *użycie*, a co za tym idzie ciągłą dynamikę, interakcję, potrzebę dostosowania się do partnera – w rozmowie czy korespondencji handlowej. Jan Svartvik i George Leech powiedzieli to w formie typowego dla anglosaskiej tradycji celnego aforyzmu: *Tylko martwe języki się nie zmieniają!* (*English: One Tongue, Many Voices* 2006).

Metodyka za zamkniętymi drzwiami

Niezależnie od wspomnianej na wstępie tego tekstu nader istotnej wady konstrukcyjnej, podejście komunikacyjne zderza się w szkolnej praktyce z postawą z gruntu mu obcą, jednak bardzo silnie zakorzenioną, przynajmniej w polskiej tradycji edukacyjnej. Jest nią dążenie do doskonałości za wszelką cenę. A zwłaszcza doskonałości formy – bo tę najłatwiej

ocenić. A ocenić najprościej i najszybciej poprzez kartkówkę z gramatyki. Bo jakość gramatyczna wypowiedzi to *par excellence* jakość formy.

Ten nacisk na formę nieuchronnie prowadzi do skupiania dużej części pedagogicznej energii na popełnianych przez ucznia błędach językowych. Zwłaszcza błędach gramatycznych, bo te są najłatwiejsze do wychwycenia, a poza tym zawsze możemy odwołać się do obiektywnie poprawnej odpowiedzi w kluczu rozwiązań (do tej „obiektywności oceny” wrócimy jeszcze w tym tekście).

Cóż w tym złego, zapyta Czytelnik? Czy jedną z zasadniczych ról nauczyciela języka obcego nie jest dążyć do perfekcji u jego uczniów?! A mówić i pisać perfekcyjnie, to znaczy bezbłędnie, prawda? Parafrazując znane powiedzenie, jak cię słyszą (i czytają), tak cię piszą. Z czego przecież logicznie wynika, że im mniej błędów, tym lepiej. A dobrego pedagoga poznajemy po tym, jak szybko i skutecznie uczniowskie błędy wyruguje. Bez poprawiania błędów nie ma nauki języka obcego i kropka... I tak dalej.

Czy jest zatem w ogóle o czym mówić? Moim zdaniem tak, i to pilnie, stąd właśnie wyraz *błąd* w tytule tego tekstu. A czemu zatem w podtytule mowa o udomowieniu? Błąd językowy to pojęcie, z którym w domu dziecko w zasadzie nie ma do czynienia. Mama i tata jako perfekcyjni nauczyciele pierwszego języka obywają się bez niego doskonale, zajmując się co najwyżej *błędami komunikacyjnymi* (przykład już za chwilę poniżej). W przeciwieństwie do szkolnej nauki języka obcego, którego błąd wydaje się być nieodłączną częścią. I to zwłaszcza błąd formalno-językowy, gramatyczny lub ortograficzny. Co ciekawe, uzasadniamy tę gramatyczną fobię zarówno potrzebą zachowania obiektywności w ocenie, jak i rolą precyzji gramatycznej w skuteczności komunikacyjnej. Ta ostatnia to jednak wielka iluzja, co udowodniły głośno badania Jennifer Jenkins nad przyczynami załamań w komunikacji między nierodzimymi użytkownikami angielskiego (Jenkins 2000). Okazało się, że błędy gramatyczne odpowiadają za zaledwie 4 proc. takich przypadków! A ile czasu zajmuje gramatyka w typowym kursie języka obcego?

Odejść od gramatycznego drażka

Wcale nie chcę przez to powiedzieć, że jestem wrogiem nauczania gramatyki. Wręcz przeciwnie. Martwi mnie raczej, podobnie jak gramatycznego guru Michaela Swana (2002), że zdecydowanie zbyt często uczymy jej ze złych powodów!

Zwłaszcza fakt, że to nauczanie aż nazbyt dobrze przypomina balet klasyczny, gdzie każdy musi dążyć do jednego, idealnego piruetu, a każde, nawet najmniejsze niedociągnięcie to już katastrofa. Tymczasem, mówiąc o komunikacji językowej, sensowniej chyba myśleć o tańcu współczesnym. W nim też potrzeba znajomości reguł i precyzji, ale jest mnóstwo miejsca na spontaniczność i kreatywność, bo w ten sposób najpełniej komunikujemy się we współczesnym, zglobalizowanym świecie. Świecie, w którym przynajmniej o języku angielskim (ale coraz bardziej także o hiszpańskim) trudno dalej myśleć jako o naprawdę obcym, ale raczej o tym drugim (*other language*), na co zwrócił uwagę David Graddol (1997) już prawie dwie dekady temu. Dlaczego to ważne, także w polskiej szkole? Bo trudno uczniowi zacząć myśleć o angielskim inaczej niż o obcym, dopóki jego nauczyciel traktuje ten język tak, jakby w samym jego statusie nic się nie zmieniło. Jakby nadal pozostawał monolitem faktów językowych, których opanowanie trzeba na uczniach wymusić, a wszelkie niedostatki skrupulatnie wypunktować. W ten sposób znów wracamy do błędu językowego.

Jak widać, mówimy tu o potrzebie zasadniczej zmiany w myśleniu o tym, co stanowi tak naprawdę sukces w nauce języka, zwłaszcza takiego jak angielski, w którym komunikuje się niemal jedna trzecia globu. Ta zasadnicza zmiana potrzebna jest uczniom, ale rzecz jasna nie dokona się, dopóki ich nauczycielom nie uda się pokonać ideologicznego rozkroku i stanąć pewnie po stronie funkcjonalnej kompetencji komunikacyjnej. A tym samym przestać odnosić się – mniej lub bardziej świadomie – do abstrakcyjnej, idealnej kompetencji native speakera, nieadekwatnej w świecie globalnej komunikacji.

Tego arcyważnego oswojenia języka – póki co obcego – dokonać możemy tylko wówczas, jeśli szczerze zaprzyjaźnimy się z błędami językowymi, gdy uznamy je nie za zło konieczne, lecz nieomylną oznakę uczenia się. A także za wyraz zaufania, jakim obdarzają nas uczniowie, podejmując ryzyko komunikacyjne. Wzorem i ideałem mogą być tu dla nas reakcje edukacyjne rodziców.

Komunikacja über alles!

Jeśli komunikacja ma domino- wać, to jakość wypowiedzi oceniać wypada przede wszystkim nie po



stopniu jej poprawności, lecz komunikacyjnej skuteczności. A zatem znaczenie, jakie przywiązuje szkoła do błędu językowego, stoi w jaskrawej sprzeczności z samą istotą i logiką podejścia komunikacyjnego. Podejścia, które w nazwie ma komunikację, a nie retorykę. Życiowe (lecz nie szkolne!) doświadczenie zaś uczy, że komunikować się skutecznie można zarówno dzięki posiadanym zasobom językowym, jak i pomimo ich niedostatków². Za ilustrację tego drugiego przypadku niech posłuży fragment konwersacji między polską mamą a jej kilkuletnią córeczką, której zapis uzyskałem niedawno w ramach korespondencji z rodzicami uczestniczącymi w realizacji projektu *deDOMO: Angielski dla rodziców (i dzieci)*:

Córka: *Mummy, can I have a?*

Mama: *Ale can I have a co?!*

Córka: *Can I have a czekoladka?*

Mama: *Ha-ha. Here you are. White chocolate – your favourite.*

Wstrząsający dialog – zwłaszcza dla językowego purysty: pierwsza wypowiedź niekompletna, druga i trzecia zawiera polskie wyrazy, a co najgorsze, to mieszanie kodów ma miejsce i u *uczennicy* i u *nauczycielki!* Cóż, można tak spojrzeć na jakość tej konwersacji. Albo, jak twierdzimy w podejściu *deDOMO*, uznać, że skupia ona jak w soczewce wszystko, co pedagogicznie najlepsze we wspomnianej na wstępie tego tekstu domowej metodyce nauczania. Nasza mama jest bowiem, rzec można, radykalnie komunikacyjna, prawda? Interweniuje w odpowiedzi na pierwszą próbę, gdyż na podstawie tego, co słyszy, nie jest w stanie zaspokoić żadnej konkretnej potrzeby dziecka. A nie dlatego, że wypowiedź ta jest niegramatyczna! A jak interweniuje? Dlaczego nie powie poprawnie: (*But*) *can I have what?*, tylko sama wtrąca polskie słówka? Bo, po pierwsze, zna językowe możliwości swojej córki i wie, że to angielskie *what* na końcu pytania tylko by dziecko skonfundowało. A po drugie, wysyła fantastyczny sygnał motywacyjny (oczywiście mimochodem i nie *explicite*): próbuję cię zrozumieć, a nie ocenić! Rozumiem cię częściowo,

chcesz o coś poprosić, więc w mojej reakcji w pełni akceptuję wszystko to, co w twoim komunikacie było dla mnie czytelne – i nawet to sama powtarzam (*can I have a*). Ale równocześnie zaznaczam ci – po polsku – miejsce w twojej wypowiedzi, które wymaga uzupełnienia. Bo inaczej nie będę wiedziała, czego właściwie chcesz. W zasadzie nie tyle mama poprawia wypowiedź dziecka, tylko negocjuje jej znaczenie.

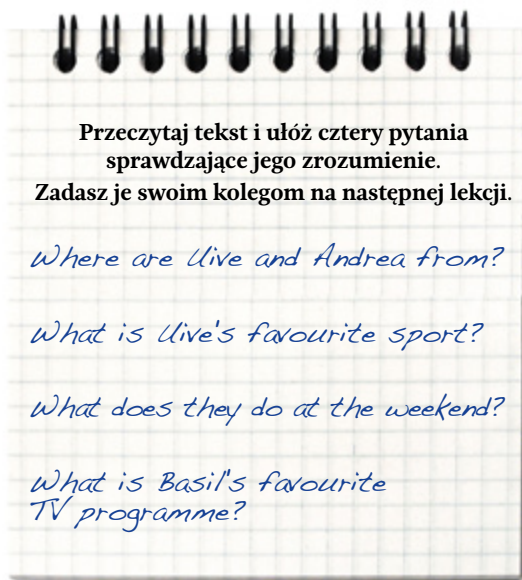
A jak mama reaguje na kolejny błąd, czyli na *Can I have a czekoladka*? Purysta powiedziałby: wcale nie reaguje. A ja twierdzę, że jej reakcja jest wręcz modelowa. Bo po pierwsze się cieszy (*Ha-ha*). A z czego? Z faktu, że dziecko podjęło próbę, czyli wspomniane wcześniej ryzyko użycia języka obcego. Po drugie, daje kawałek czekoladki, bo przecież zrozumiała, o co dziecku chodzi, w końcu zna język polski. To najbardziej przekonujący sygnał dla dziecka, że właśnie odniosło sukces komunikacyjny. Na tym właściwie mama mogłaby zakończyć tę domową lekcję, ale idzie o jeden wspaniały krok dalej: po pierwsze wydaniu czekoladki towarzyszy *Here you are*, idealnie kontekstowo zakotwiczone. Mama „nawilża” nim dziecko na przyszłość całkowicie przy okazji. I na koniec dodaje, niby mimochodem: *White chocolate – your favourite*. Mamy tu kolejne nawilżanie (*white i your favourite*), ale także, co bardzo ważne, angielski odpowiednik *czekoladki*. Dziecko słyszy go jako część nagrody za swój językowy wysiłek – i ta końcowa mikrolekcja będzie mu się kojarzyć właśnie z nagrodą. Śmiem twierdzić, nie tylko na podstawie własnych doświadczeń, że to najkrótsza droga do zapamiętania przez ucznia tego słówka (por. Śpiewak 2012).

Błąd to przeszłość

Powyższy domowy scenariusz ilustruje wszystko, co miałem na myśli wcześniej, mówiąc o znaczeniu właściwej interwencji pedagogicznej. Dzięki niej częściowa porażka zostaje przetworzona w częściowy sukces. Radość nauczyciela z podjęcia przez ucznia próby, w której jest ewidentna usterka, to nie akceptacja byle czego, obniżenie standardów itp., lecz prawdziwa zachęta do podjęcia kolejnej próby! A to zdaniem wielu współczesnych metodyków istota uczenia, które powinno być zorientowane w przyszłość. A nie w przeszłość – to domena oceniania. A najgorsze, co możemy zrobić, to mniej lub bardziej świadomie i odruchowo oceniać, myśląc i twierdząc, że uczymy. To bardzo cienka granica, warto więc rozważyć kolejny przykład, tym razem zaczerpnięty wprost z klasy

² Potwierdzi to każdy, kto kiedykolwiek próbował porozumieć się z kelnerem w kraju, którego język zna słabo lub dopytać się o drogę gdzieś na południu Europy. Gdy potrzeba jest naprawdę paląca, a środki językowe ograniczone, trudno przejmować się formą językową. A jaką radość odczuwamy, gdy uda się dogać pomimo tych ograniczeń i błędów! Piszemy o tym obszernie z Markiem Jannaszem w tekście *Does foreign language learning have to hurt?* (seria *Language domesticated*, *The Teacher* 2010:18-21, nawiązując do pojęcia *kompetencji częściowej*, wprowadzonego przez Radę Europy w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*).

językowej. Oto zadanie domowe i przykładowa pisemna odpowiedź ucznia klasy czwartej:



A teraz pytanie do Czytelnika: na jaką ocenę zasłużył uczeń? Uprowadzając ewentualne protesty, zaznaczę od razu, że około 60 proc. nauczycieli, którzy odpowiadali na to pytanie w trakcie szkoleń, jakie prowadziłem w ubiegłym roku, poważnie wahała się, czy nie obniżyć oceny z powodu oczywistego błędu gramatycznego w zdaniu trzecim. To wahanie doskonale pokazuje, w czym rzecz. Spójrzmy raz jeszcze na treść zadania: czy jest to zadanie gramatyczne, czy na rozumienie tekstu pisanego? A skoro to drugie, to czy mamy jakiegokolwiek wątpliwości, że wszystkie cztery pytania są w pełni zrozumiałe? Czy zatem uczeń nie zasłużył w 100 proc. na pochwałę za wykonanie zadania zgodnie z poleceniem? Mama z pewnością by się nie wahała... Skąd zatem opór u wielu nauczycieli? To obawa przed niezareagowaniem na ważny błąd gramatyczny. A właśnie! Po pierwsze: może nie aż taki ważny, przynajmniej jeśli wierzyć cytowanym powyżej badaniom Jenkins. Tym bardziej, że jest on tak ewidentny. Z komunikacyjnego punktu widzenia komunikuje on jedynie, że mamy do czynienia z użytkownikiem nie-rodzimy. A po drugie, czy jedyną dostępną reakcją jest przekreślenie *does they* czerwonym kolorem i na dodatek obniżenie oceny? Taka reakcja to na pewno ocenienie, ale czy uczenie? A gdyby tak zastosować (de)domową metodę i:

- zacząć od pochwalenia ucznia za ułożenie czterech w pełni zrozumiałych i różnorodnych pytań;
- następnie dodać (tu uwaga na sposób sformułowania zdania, bo jest on kluczowy): *Skoro poszło ci tak świetnie, to mam dla ciebie sugestię na przyszłość: z 'they' używamy 'do', OK?* Najpierw pochwała (za to, co godne pochwały przecież), a potem próba nauczania czegoś.

Podkreślmy raz jeszcze: próba ucznia jest wartościowa właśnie dlatego, że zawiera (co najmniej jeden) błąd. Bo dzięki niemu dobry nauczyciel ma bezcenną informację zwrotną, która pozwoli mu skierować ucznia we właściwym kierunku.

Każdy błąd to krok na tej drodze. Nawet jeśli jest to krok chwiejny, co Paul Davis ujął znakomicie: *Try – fail. Try again – fail better! (Spróbuj – a jeśli ci się nie uda, spróbuj znowu – nie uda ci się lepiej!)*. I uwaga: wypowiedź perfekcyjna, całkowicie bezbłędna, jest z tej perspektywy pedagogicznie całkowicie bezużyteczna.

Rolą naprawdę wspaniałego nauczyciela języka obcego jest przekonać uczniów, że błąd to krok, który zawsze warto zrobić, a nie grzech czy powód do wstydu, coś czego należy unikać za wszelką cenę. A jak powiedział kiedyś Allan R. Sandage: *Jeśli nie popełniasz żadnych błędów, to widocznie nie starasz się odpowiednio mocno.*

Bibliografia

- Graddol, D. (1997) *The Future of English*, British Council.
- *English: One Tongue, Many Voices* (2006) Palgrave Macmillan.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press (Oxford Applied Linguistics).
- Swan, M. (2002) Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – And Two Good Reasons for Teaching Some W: Richards & Renandya (red.) *Methodology in Language Teaching*. CUP, 148–152 [online] [dostęp 8.07.2013].
- Śpiewak, G. (2012) Hurra błąd! Czyli dom jako model edukacji językowej W: „Psychologia w Szkole”, nr 1.
- Śpiewak (2010) *deDOMO. Angielski dla rodziców*. Przewodnik metodyczny. Warszawa: deDOMO Education.
- Widdowson, H. (1972) The Teaching of English as Communication W: *ELT Journal*, nr 27 (1), 15-19.

dr Grzegorz Śpiewak

Wykładowca akademicki, trener, doradca ds. metodyki nauczania, autor materiałów dydaktycznych. Współtwórca metody deDOMO i lider projektu *Angielski dla rodziców deDOMO*. Współpracuje stale z nowojorską uczelnią The New School i wydawnictwem Macmillan. Jest też założycielem DOS-Teacher Training Solutions, niezależnego centrum doskonalenia nauczycieli języków obcych.



Wielojęzyczność wczesnoszkolna z punktu widzenia rodziców uczniów polskiej szkoły podstawowej

Radosław Kucharczyk

Punkt widzenia rodziców jest czynnikiem istotnym w kształceniu językowym uczniów, bo tak naprawdę to w dużej mierze od nich zależy motywacja dziecka do nauki.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie opinii rodziców na temat wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Artykuł rozpocznie krótka charakterystyka profilu psychopedagogicznego dziecka – potencjalnego ucznia języka obcego. Następnie zostaną przedstawione europejskie i polskie dyrektywy dotyczące nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Całość zakończy analiza wyników badania przeprowadzonego wśród rodziców uczniów szkoły podstawowej. Badanie miało zdiagnozować, w jaki sposób rodzice postrzegają nauczanie języków obcych na tym etapie edukacyjnym: czy są jego zwolennikami i jeśli tak, to jakie cele są według nich nadrzędne we wczesnoszkolnej nauce języka.

Dzieci jako uczniowie języka obcego

Stwierdzenie, że nauczyciel, przygotowując lekcje, musi wziąć pod uwagę specyfikę grupy wiekowej wydaje się banalne. Niemniej jednak jest ono warunkiem *sine qua non* sukcesu na lekcji języka obcego w szkole podstawowej. M. Szpotowicz (2011) zauważa, że umysł dziecka charakteryzuje się niezwykłą plastycznością, która stanowi o wartości dodanej wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Plastyczność

ta obejmuje czynniki neurologiczne, psychomotoryczne, poznawcze, afektywne oraz językowe.

Czynniki neurologiczne

Czynniki neurologiczne są związane z funkcjonowaniem mózgu i układu nerwowego (tamże). Poszczególne części ludzkiego mózgu są odpowiedzialne za czynności, które człowiek podejmuje. Na przykład, ośrodek myślenia logicznego znajduje się w lewej półkuli, zaś półkula prawa jest odpowiedzialna za emocje i funkcjonowanie społeczne jednostki. Innym przykładem są funkcje językowe, za które w dużej mierze odpowiada prawa półkula. Należy zaznaczyć, że specjalizacja poszczególnych części mózgu następuje w okresie lateralizacji, który kończy się w okresie dojrzewania. Stąd też umysł dziecka charakteryzuje się niezwykłą plastycznością, a nauka języka obcego w dużej mierze przypomina nabywanie języka ojczystego. Dopiero później dziecko uczy się języka w sposób świadomy i systematyczny.

Czynniki psychomotoryczne

Czynniki psychomotoryczne są odpowiedzialne za produkcję językową (tamże). Aparat fonetyczny dzieci jest elastyczny, bez trudu imitują więc obce dźwięki, które słyszą. Ponadto ich ucho

jest bardzo wrażliwie, co pozwala im odróżniać, a w konsekwencji naśladować, fonemy, które nie występują w ich języku ojczystym. W literaturze przedmiotu często mówi się o tzw. wieku krytycznym (fr. *âge critique*). C. Hagège (2005:28) zauważa, że

pendant longtemps les enfants correctement instruits dans une deuxième langue demeurent capables d'y acquérir une compétence comparable à celle des interlocuteurs nés dans la langue. La période critique se situe entre sept mois, âge où apparaissent les premiers signes d'un déclin des aptitudes distinctives observées dans les premiers mois de la vie, et dix ans, âge au-delà duquel ce déclin, encore largement réversible jusque-là, cesse de l'être.

dzieci właściwie kształcone w drugim języku przez długi czas są zdolne nabyć w nim kompetencję porównywalną z kompetencją rodzimego użytkownika języka. Okres krytyczny mieści się w przedziale od siedmiu miesięcy – wieku, w którym pojawiają się objawy zaniku zdolności dystyngtywnych obserwowanych w pierwszych miesiącach życia, do dziesięciu lat – wieku, powyżej którego zanik ten przestaje być odwracalny (tłum. RK).

Należy zaznaczyć, że zjawisko wieku krytycznego dotyczy przede wszystkim nauki fonetyki, nie wpływa ono na pozostałe kompetencje językowe. D. Gaonac'h (2009) stwierdza również, że mózg ludzki jest niejako zaprogramowany, aby nabyć język w stadium wczesnego rozwoju jednostki, co z definicji prowadzi do wyspecjalizowania i autonomii obszarów funkcjonalnych kory mózgowej. Po ich wyspecjalizowaniu dziecko traci wrodzone zdolności, które pozwalają mu czerpać korzyści z faktu bycia wyeksponowanym na różne języki. Tym samym jego język ojczysty staje się niejako *filtrem fonologicznym*, przez który dziecko postrzega inne języki, co może zahamować rozwój kompetencji fonetycznej i fonologicznej w językach innych niż język ojczysty (Gaonac'h 2005).

Czynniki poznawcze

Czynniki poznawcze są wypadkową świadomego uczenia się oraz pamięci (Szpotowicz 2011). Oczywiście dzieci uczą się języka w sposób nieświadomy, niemniej jednak uciekają się często do strategii mnemonicznych, aby zapamiętać, a następnie odtworzyć słowa czy zdania. W początkowej fazie nauki w grę wchodzi proste strategie (powtarzanie,

grupowanie), które z wiekiem stają się coraz bardziej złożone (wymienianie, organizowanie semantyczne, tworzenie wskazówek, elaboracja). Czynniki poznawcze to również uwaga, która może być mimowolna lub dowolna. Uwaga mimowolna jest uwarunkowana bodźcem, który jest atrakcyjny dla dziecka (np. kolor, dźwięk, zapach). Uwaga dowolna zależy od jednostki, która aktywuje ją w sposób świadomy, niezależnie od zewnętrznego bodźca. Uwaga odgrywa dużą rolę w przyswajaniu przez dzieci słownictwa: im bardziej uwaga jest skupiona, tym więcej słów dziecko zapamięta i odtworzy.

Czynniki afektywne

Do czynników afektywnych, które mają wpływ na proces uczenia się i nauczania języków obcych, należą bez wątpienia takie elementy, jak: empatia, poczucie własnej wartości, blokady natury psychopedagogicznej, motywacja, nastawienie do języka obcego itp. (Szpotowicz 2011). Uczeń szkoły podstawowej posiada więc doskonale predyspozycje do nauki języka obcego. Nie tylko nie ma barier natury językowej (bo nie zna jeszcze norm językowych, jakie rządzą jego językiem ojczystym), ale nie boi się „inności”, bo ta dla niego nie istnieje. Poznaje język obcy, tak jak język ojczysty. Nie obawia się więc ośmieszenia, kiedy nie umie dokładnie naśladować obcojęzycznych dźwięków czy dobrze zaśpiewać piosenki w języku docelowym. Podobny mechanizm dotyczy obcowania z kulturą docelową. Dzieci nie mają, *a priori*, żadnych uprzedzeń, stąd też poznawanie kultury innej od ich kultury ojczystej budzi ich zainteresowanie i jest motywujące ze względu na ciekawość świata, która charakteryzuje uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Czynniki językowe

Czynniki językowe dotyczą sposobu, w jaki dziecko poznaje język, a dokładniej strategii stosowanych przez uczniów. Jak zauważa D. Gaonac'h (2009:86):

On peut retrouver dans la littérature des résultats qui montrent l'existence, y compris chez le jeune enfant, de stratégies de langue étrangère différentes de celles qui président à l'apprentissage de la langue maternelle.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wyniki badań, które dowodzą istnienia również u małego dziecka strategii języka obcego innych od strategii, które są wiodące w nauce języka ojczystego (tłumaczenie RK).

I rzeczywiście, w przypadku nabywania języka ojczystego dominującymi strategiami są strategie poznawcze, na których opierają się strategie językowe w dosłownym tego słowa znaczeniu. W przypadku uczenia się języka obcego uczeń szkoły podstawowej pomija tzw. etap presyntaktyczny (strategie poznawcze) i rozwija od razu strategie językowe, stąd też rzadko mamy do czynienia z błędami, które wynikają z negatywnego transferu z języka ojczystego na język obcy. Dlatego często mówi się o tzw. implicytnym (nieświadomym) uczeniu się języka obcego przez dzieci, które traktują język w sposób holistyczny, uważając go jako jeden z kanałów komunikacyjnych.

Reasumując, dzięki niezwyklej plastyczności mózgu, wynikającej z uwarunkowań biologicznych, dzieci mają doskonałe predyspozycje do nauki języka obcego. Nie należy jednak zapominać, że główną wartością dodaną wczesnoszkolnej nauki języka nie jest nabycie komunikacyjnej kompetencji językowej w dosłownym tego słowa znaczeniu (świadomość językowa dziecka jest relatywnie niska), a raczej przygotowanie do nauki języków w przyszłym życiu: zwrócenie uwagi na podobieństwa istniejące pomiędzy językami, na fonemy inne niż fonemy występujące w języku ojczystym, uwrażliwienie na kulturę inną niż kultura źródłowa oraz kształtowanie skutecznych technik uczenia się języków.

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w kontekście europejskiej polityki językowej

Wielojęzyczność i kompetencja wielojęzyczna

Jednym z głównych założeń polityki językowej Rady Europy jest promowanie idei społeczeństwa wielojęzycznego. Stąd też pojęcie kompetencji wielojęzycznej jest pojęciem wszechobecnym w aktualnej literaturze glottodydaktycznej. Definicję tej kompetencji znajdziemy w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Autorzy dokumentu (2003:145) określają ją jako *umiejętność posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...)*. Nie oznacza to hierarchicznego współlistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka. Wynika więc z powyższego, że kompetencja wielojęzyczna jest kompetencją niezrównoważoną i ewolucyjną: osoba wielojęzyczna zna różne

języki na różnych poziomach w zależności od swojego doświadczenia językowego. Ponadto, jest to kompetencja częściowa i ograniczona: brak równowagi pomiędzy znajomością poszczególnych języków dotyczy działań językowych (recepcja, produkcja, mediacja i interakcja), jak również sfer życia, w których jednostka funkcjonuje (obszary tematyczne).

Wraz z definicją kompetencji wielojęzycznej w literaturze przedmiotu można znaleźć opis korzyści, którymi dysponuje osoba wielojęzyczna (np. Robert et Rosen 2010, Kucharczyk 2012). Poniżej zostały podane kilka z nich:

- rozwój świadomości językowej i komunikacyjnej, która wpływa na sposób, w jaki jednostka postrzega sytuację komunikacyjną;
- rozwój kompetencji kognitywnych, które pozwalają lepiej przyswajać nową wiedzę i kształtować umiejętności;
- wzrost kompetencji metakognitywnych, do których zalicza się, między innymi, pracę nad poszczególnymi etapami konstruowania wiedzy;
- wzmocnienie procesu uczenia się za pomocą nowych doświadczeń, które są z nim związane;
- wzmocnienie nauki kolejnych języków (chodzi przede wszystkim o wyeliminowanie negatywnych stereotypów kulturowych).

Wynika z powyższego, że korzyści, jakie czerpie osoba wielojęzyczna z faktu znajomości kilku języków, pokrywają się z korzyściami, jakie wynoszą dzieci z wczesnoszkolnej nauki języków obcych. Nie dziwi więc, że to właśnie ona stanowi jeden z priorytetów europejskiej polityki językowej.

Wczesnoszkolna nauka języków obcych w Europie

Głównym celem europejskiej polityki językowej jest wzmocnienie podstawowej kompetencji językowej obywateli Unii, zwłaszcza przez nauczanie przynajmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat. Echa tych postulatów znajdują się w wielu dokumentach europejskich (m.in. *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* (2005), *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006), *Rezolucja Rady w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności* (2008). Co więcej, w dokumentach poświęconych przedszkolnemu lub wczesnoszkolnemu nauczaniu języków obcych (np. *Guide stratégique pour un apprentissage efficace et durable des langues au niveau préscolaire* 2011) wymienia się korzyści, jakie odnoszą

dzieci, które wcześniej zaczęły naukę języków. Są one zbieżne z korzyściami, jakimi dysponuje osoba wielojęzyczna i które zostały przedstawione w poprzednim podrozdziale artykułu. Należy zwrócić również uwagę na fakt, że w ciągu ostatniego dziesięciolecia znacząco wzrosła liczba uczniów uczących się języków w szkole podstawowej. Poniższa tabela pokazuje tę tendencję wzrostową.

Liczba języków nauczanych w szkole podstawowej (kraje Unii Europejskiej)	Odsetek uczniów [%]		
	Rok 2005	Rok 2007	Rok 2010
0	32,60%	29,70%	21,80%
1	64,70%	62,70%	72,10%
2	2,80%	3,10%	6,10%

Tabela 1. Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkole podstawowej w krajach UE. Źródło: Eurydice. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2012:58)

Wczesnoszkolna nauka języków obcych w Polsce

Polska polityka językowa wpisuje się w dyrektywy unijne. Od roku szkolnego 2008/2009 nauka jednego języka obcego jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów klasy I szkoły podstawowej w wymiarze 90 minut tygodniowo (2 jednostki lekcyjne). Poniższa tabela pokazuje, w jaki sposób wzrosła liczba uczniów uczących się języków obcych w szkole podstawowej po wprowadzeniu nowej *Podstawy programowej*¹.

Liczba języków nauczanych w szkole podstawowej w Polsce	Odsetek uczniów [%]	
	rok 2007	rok 2010
0	45,5 %	2,3 %
1	53,2 %	83,8 %
2	1,3 %	13,9 %

Tabela 2. Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkole podstawowej w Polsce. Źródło: Eurydice. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2012:58)

1 Obecna *Podstawa programowa kształcenia językowego* zaczęła obowiązywać w szkołach podstawowych od roku szkolnego 2009/2010, niemniej jednak język obcy nowożytny wprowadzono do klasy pierwszej szkoły podstawowej już w roku szkolnym 2008/2009.

Podstawa programowa szczegółowo precyzuje treści, które obowiązują na tym poziomie edukacyjnym na lekcji języka obcego. Wymagania te mogą być podzielone na dwie grupy: kompetencje językowe w dosłownym tego słowa znaczeniu oraz kompetencje „okołojęzykowe”, które dotyczą procesu uczenia się języków obcych, i które niejako wspomagają rozwój kompetencji językowych. Poniższe tabele przedstawiają te wymagania.

Kompetencje językowe

Klasy I–III	Klasy IV–VI
<p><u>Uczeń:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> rozumie proste polecenia i właściwie na nie reaguje; nazywa obiekty w najbliższym otoczeniu; recytuje wierszyki i rymowanki, śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego; rozumie sens opowiadanych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami, przedmiotami; reaguje werbalnie i niewerbalnie na proste⁷ polecenia nauczyciela; rozumie wypowiedzi ze słuchu⁸; przepisuje wyrazy i zdania. 	<p><u>Uczeń:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych); rozumie bardzo proste i krótkie wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie i powoli, w standardowej odmianie języka, a także krótkie i proste wypowiedzi pisemne (...); samodzielnie formułuje bardzo krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne i pisemne (...); uczestniczy w prostej rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały (...).

Tabela 3. Kompetencje językowe w polskiej szkole podstawowej

Kompetencje „okołojęzykowe”

Powyższe tabele pokazują, że składowe kompetencje językowej w dosłownym jej słowa znaczeniu są relatywnie ograniczone. Wartością dodaną nauki języka obcego w szkole podstawowej wydaje się zatem rozwój kompetencji „okołojęzykowych”, których zadaniem jest dać podwaliny do nauki języków obcych w przyszłości.

2 Wszystkie podkreślenia w tabeli są podkreśleniami autora artykułu.

3 Rozumienie ze słuchu obejmuje dość proste umiejętności: rozróżnianie wyrazów o podobnym brzmieniu, rozpoznawanie zwrotów stosowanych na co dzień, rozumienie ogólnego sensu krótkich opowiadań i baśni przedstawianych za pomocą obrazów i gestów, rozumienie sensu prostych dialogów w historyjkach obrazkowych.

Klasy I-III	Klasy IV-VI
<p><u>Uczeń:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba się nauczyć ich języka; w nauce języka obcego nowożytnego potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych; współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki. 	<p><u>Uczeń:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, zapamiętywanie nowych wyrazów); współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych; korzysta z informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych; stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanne słowa i zwroty); posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Tabela 4. Kompetencje „okołojęzykowe” w polskiej szkole podstawowej
Na podstawie: Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. (2009)

Badanie empiryczne

Cel i hipoteza badania

Celem badania, którego wyniki zostaną przedstawione w tej części artykułu, było zdiagnozowanie, w jaki sposób rodzice uczniów szkoły podstawowej postrzegają nauczanie i uczenie się języków obcych na tym etapie edukacyjnym. Hipoteza badawcza zakładała, że rodzice są przychylni nauczaniu języków obcych w szkole podstawowej, niemniej jednak główną wartość procesu glottodydaktycznego stanowi dla nich kompetencja językowa w dosłownym tego słowa znaczeniu, a kompetencje „okołojęzykowe” nie są brane pod uwagę.

Narzędzie badawcze

Narzędziem użytym w badaniu była ankieta, która składała się z dwóch pytań półotwartych (typu *Wybierz jedną z proponowanych odpowiedzi i krótko ją uzasadnij*) i jednego otwartego. Pytanie pierwsze miało na celu zbadać, czy i dlaczego (tak/nie/nie mam zdania + argumentacja) rodzice są przychylni nauczaniu języków obcych w szkole podstawowej. W drugim

pytaniu opiekunowie mieli za zadanie wybrać liczbę języków, których ich zdaniem dzieci powinny uczyć się w szkole podstawowej (1, 2, 3 i więcej + argumentacja). W trzecim pytaniu rodzice zostali poproszeni o podanie argumentów, dla których dzieci powinny uczyć się języków obcych. Na końcu ankiety mieściła się metryczka, w której respondenci mieli podać swój wiek, płeć oraz rodzaj wykształcenia (podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe).

Grupa badawcza

Ankieta została przeprowadzona w listopadzie 2012 r., w czasie comiesięcznego zebrania z rodzicami w szkole podstawowej, która znajduje się w mieście liczącym około 50 tys. mieszkańców. Rozdanych zostało 200 ankiet, z których wypełniono 128. Badaniu poddano 82 kobiety i 31 mężczyzn. 5 osób nie udzieliło odpowiedzi. 11 respondentów znajdowało się w przedziale wiekowym 20-30 lat, 69 ankietowanych miało między 30 a 40 lat, 38 badanych miało więcej niż 40 lat. 5 osób nie podało swojego wieku. 7 ankietowanych legitymowało się wykształceniem podstawowym, 23 zawodowym, 47 wykształceniem średnim. 41 osób badanych miało wykształcenie wyższe. 5 osób nie określiło swojego wykształcenia.

Analiza wyników

Pytanie 1. Czy Pani/Pana zdaniem warto, aby dzieci zaczynały naukę języka obcego w szkole podstawowej (tak – nie – nie mam zdania)? Proszę podkreślić jedną odpowiedź i uzasadnić ją w 1-2 zdaniach.

Analiza odpowiedzi respondentów na to pytanie ankiety daje następujące wyniki. Zdecydowana większość rodziców (126) uważa, że dzieci powinny zaczynać naukę języka obcego w szkole podstawowej. Tylko jedna osoba jest temu przeciwna, a jedna osoba nie ma zdania.

Zdecydowana większość rodziców jest przychylna nauczaniu języków obcych w szkole podstawowej. Uzasadnienia, które rodzice podają, wpisują się w cztery obszary tematyczne: zdolności poznawcze, umiejętności uczenia się, umiejętności uczenia się języków obcych oraz powody praktyczne (nauka, praca, podróże). Zdecydowana większość rodziców kładzie nacisk na plastyczność poznawczą dzieci jako czynnik, który wpływa znacząco na wczesnoszkolną naukę języków obcych. Badani rodzice podkreślają, że dzieci łatwo i szybko zapamiętują i uczą się. P-75 dodaje, że dzieci nie tylko uczą się języka, ale również dowiadują się nowych informacji o krajach docelowych:

Dzięki niezwyklej plastyczności mózgu, wynikającej z uwarunkowań biologicznych dzieci mają doskonale predyspozycji do nauki języka obcego. Nie należy jednak zapominać, że główną wartością dodaną wczesnoszkolnej nauki języka nie jest nabycie komunikacyjnej kompetencji językowej w dosłownym tego słowa znaczeniu (świadomość językowa dziecka jest relatywnie niska), a raczej przygotowanie do nauki języków w przyszłym życiu.

P-75: *Myszę, że warto, ponieważ dzieci szybko się uczą i zdobywają wiedzę o innych krajach.*

P-77 zauważa, że dzieci mają również więcej czasu na naukę:

P-77: *(...) łatwość przyswajania wiedzy oraz czas, jaki można poświęcać na naukę.*

P-44 wydaje się bardziej świadomy procesu uczenia się i nauczania języków w szkole podstawowej, ponieważ podkreśla fakt, że w nauce dzieci mogą korzystać z podobieństw i różnic pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym, którego się uczą:

P-44: *Nauka języka obcego od szkoły podstawowej jest dla dziecka bardzo ciekawa. Dziecko uczy się poprzez skojarzenia, np. z językiem ojczystym. Chłonie język obcy, to co słyszy i widzi, nie zagłębia się w gramatykę i inne zawiłości językowe. To co słyszy jest dla niego pewnikiem.*

P-25 podkreśla, że w szkole podstawowej dziecko może łatwo nabyć i rozwinąć kompetencję fonetyczną i fonologiczną:

P-25: *Dziecko w tym wieku uczy się bardzo łatwo języków, szybko przyswajają sobie wymowę.*

P-101 jest zdania, że dzieci powinny się uczyć języków obcych w szkole podstawowej, ale dopiero, kiedy skończą 11/12 lat – najpierw dziecko musi dobrze poznać swój język ojczysty:

P-101: *Warto zaczynać naukę języków obcych w szkole podstawowej. Uważam jednak, że na etapie 5-6 klasy. Moim zdaniem dziecko powinno najpierw poznać język polski.*

P-28 jest bardziej sceptyczny, ponieważ nie widzi żadnych efektów nauki języka obcego w trzech pierwszych latach szkoły podstawowej:

P-28: *Dziecko może poznać podstawy języka, chociaż nie widzę sensu i efektów nauki w klasach 1-3.*

Część rodziców jest zdania, że nauka języków w szkole podstawowej wzmacnia umiejętność uczenia się, w tym umiejętność uczenia się języków obcych. Jak zauważa P-9, nauka języków obcych w szkole podstawowej daje podstawy do późniejszej nauki:

P-9: *Ponieważ przyswajalność obcego języka w tym wieku ma największą skuteczność. Wiedza osiągnięta przez ucznia w tym wieku jest trwałą i solidną podstawą do dalszej nauki.*

P-68 określa również warunki, jakie muszą być spełnione, aby nauka języka obcego w szkole podstawowej dała dziecku podstawy do dalszej nauki – są to techniki ludyczne:

P-68: *Tak, dziecko może uczyć się języka obcego, może dobrze poznać jego podstawy, ale powinno się go uczyć w formie zabawowej.*

P-76 dodaje również, że im wcześniej dziecko zacznie uczyć się języków obcych, tym lepiej je pozna w przyszłości:

P-76: *Dzieci szybciej uczą się języków. Im wcześniej wprowadzi się naukę języków obcych, tym lepsze wyniki w nauce później.*

P-116 jest zdania, że wczesne rozpoczęcie nauki języka prowadzi do jego perfekcyjnego opanowania w przyszłości (zwłaszcza od strony fonetycznej):

P-116: *Znajomość i poznawanie nowego języka od osłuchania się pomaga w dalszym przyswajaniu go i perfekcyjnej znajomości.*

Część rodziców uważa również, że nauka języków obcych w szkole podstawowej może ułatwić ich dzieciom start w dorosłe życie. Rodzice poddani badaniu są zdania, że znajomość języków jest konieczna we współczesnym świecie, ponieważ umożliwi podjęcie studiów lub pracy za granicą, jak również umożliwi komunikację z obcokrajowcami. Poniżej zostały

podane wybrane odpowiedzi osób poddanych badaniu, które argumentują ich punkt widzenia.

P-111: *Dzieci szybko się uczą i potrzebują w dzisiejszych czasach od najmłodszych lat języków obcych.*

P-26: *Jest to inwestycja dziecka w jego przyszłość.*

P-36: *Lepszy start w dorosłe życie. Lepsze studia.*

P-42: *(...) w dzisiejszych czasach warto znać język obcy, łatwiej o pracę, łatwiej uczyć się.*

Rodzice, którzy byli przeciwni nauce języków obcych w szkole podstawowej (1 osoba), lub którzy nie mieli na ten temat zdania (1 osoba) nie podali argumentacji swoich odpowiedzi.

Odpowiedzi zacytowane powyżej pokazują, że konieczność wczesnoszkolnej nauki języków obcych jest już obecna w świadomości rodziców. Niemniej jednak należy się zastanowić, czy rodzice są świadomi, na czym ta nauka powinna polegać.

Pytanie 2. Ilu języków obcych Pani/Pana zdaniem powinno się nauczać w szkole podstawowej (0, 1, 2, 3 i więcej)? Proszę podkreślić jedną odpowiedź i uzasadnić ją w 1-2 zdaniach.

Celem drugiego pytania ankiety było zdobycie informacji, ilu języków obcych dzieci powinny się uczyć w szkole podstawowej. Każda z osób poddanych badaniu jest zdania, że dziecko powinno uczyć się języków w szkole podstawowej (nikt z ankietowanych nie wybrał odpowiedzi „0 języków”). 45 osób jest zdania, że dziecko powinno się uczyć jednego języka obcego. 80 ankietowanych uważa, że dzieci powinny się uczyć dwóch języków, a tylko jedna osoba jest przekonana, że dzieci mogłyby się uczyć nawet trzech języków w szkole podstawowej. Dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi na pytanie.

Rodzice, którzy są przekonani o tym, że dzieci powinny się uczyć jednego języka obcego w szkole podstawowej, podają następujące argumenty:

- nie należy rozpraszać dziecka

P-86: *Należy skupić uwagę na jeden język a nałożyć na niego większy nacisk;*

- jeden język, ale rzetelnie nauczany

P-111: *1 [język] aby dziecku nie wprowadzać galimatiasu. Jeden a dobrze przekazany;*

- lepsza koncentracja dziecka w czasie nauki

P-8: *by nie robić mętlika w głowie;*

- i tak jest już zbyt dużo materiału do przyswojenia w szkole podstawowej

P-55: *Nie ma sensu narzucać im więcej materiału bo i tak mają go dużo.*

P-32 zauważa, że nauka więcej niż jednego języka może być szkodliwa dla dziecka:

P-32: *Dziecko powinno stopniowo zwiększać ilość przyswajanej wiedzy. Więcej niż jeden język obcy może zwiększyć trudności w uczeniu się.*

P-44 jest z kolei zdania, że dziecko powinno najpierw dobrze opanować język ojczysty, zanim zacznie uczyć się więcej niż jednego języka obcego, ponieważ jeśli dziecko uczy się języków należących do różnych rodzin językowych, będzie je mylić i w konsekwencji będzie się czuło zdemotywowane:

P-44: *Dziecko powinno poznać dobrze swój język ojczysty. Ucząc się więcej niż jednego języka obcego (należących np. do różnych grup romańskie, germańskie, itp.) [dziecko] napotyka na różne trudności, które powodują zniechęcenie.*

Rodzice, którzy uważają, że dzieci powinny się uczyć co najmniej dwóch języków obcych w szkole podstawowej podają następujące argumenty:

- znajomość języków obcych jest przydatna w dorosłym życiu: praca/studia za granicą, kontakt z cudzoziemcami

P-50: *Ponieważ są wtedy większe możliwości na dalszą przyszłość. Dzieci, gdy znają dwa języki mają lepsze możliwości w przyszłości związane z pracą zarobkową i wyjazdami do innych państw;*

- znajomość dwóch języków obcych jest konieczna we współczesnym świecie

P-7: *Młodzi ludzie, jeżeli chcą funkcjonować w globalnej społeczności powinni znać co najmniej 2 języki obce.;*

- dzieci szybko się uczą, więc nauka dwóch języków nie sprawi im trudności

P-45: *Dwa języki są bardzo potrzebne, gdyż dzieci uczą się szybko.;*

- znajomość dwóch języków obcych pomaga w późniejszej nauce

P-39: *przynajmniej dwóch języków obcych, wtedy w dalszej nauce jest dziecku łatwiej znając chociaż podstawy.*

Tylko jedna osoba uważa, że dzieci w szkole podstawowej mogą się uczyć trzech języków, ponieważ wpływa to pozytywnie na ich rozwój:

P-111: *Języki obce są potrzebne, żeby dzieci się rozwijały.*

Reasumując, w oczach rodziców wczesnoszkolna nauka języków obcych jest szansą na lepsze życie w przyszłości (praca, studia za granicą, kontakt z cudzoziemcami itp.).

Tylko nieliczne osoby widzą w niej szansę na rozwój kompetencji „okołojęzykowych” dziecka, które nie tylko wspierają nabywanie przez nie umiejętności uczenia się, ale również wspierają jego rozwój kognitywny.

Pytanie 3. Proszę wymienić kilka powodów, dla których warto uczyć się języków obcych w szkole podstawowej.

Ostatnie pytanie ankiety (pytanie otwarte) dotyczyło korzyści, jakie dzieci zyskują, ucząc się języków. Do najczęstszych odpowiedzi należały takie stwierdzenia, jak:

- praca/studia za granicą;
- podróże i wymiany szkolne;
- komunikacja z cudzoziemcami z całego świata;
- dalsza nauka.

Nieliczne osoby wymieniają, jako wartość dodaną nauki języków obcych w szkole podstawowej, kompetencje „okołojęzykowe” takie jak:

- brak kompleksu niższości – wyższe poczucie własnej wartości;
- satysfakcja;
- otwartość w kontaktach z rówieśnikami;
- tolerancja i rozwój osobisty;
- rozwój inteligencji.

Pytanie to miało sprawdzić odpowiedzi udzielone przez rodziców w poprzednich pytaniach ankiety. Odpowiedzi te zostały potwierdzone: główną wartością dodaną nauki języków obcych w szkole podstawowej są perspektywy na lepsze życie w przyszłości. Rozwój osobisty dziecka, w ogólnym tego słowa znaczeniu, schodzi na plan dalszy i nie jest wypadkową, w oczach badanych rodziców, procesu uczenia się i nauczania języków obcych.

Podsumowanie

Dziecko posiada uwarunkowania psychopedagogiczne, które pozwalają mu relatywnie łatwo uczyć się języków obcych. Dlatego wczesnoszkolna nauka języków obcych jest jednym z głównych celów współczesnej europejskiej polityki językowej. Niemniej jednak nie należy zapominać, że jej celem strategicznym nie jest nabycie kompetencji językowych w dosłownym tego słowa znaczeniu, ale rozwój kompetencji „okołojęzykowych”, które pozwolą dzieciom m.in. nabyć umiejętność uczenia się, w tym również umiejętność uczenia się języków obcych. Wyniki ankiety zanalizowane w niniejszym artykule pokazują, że nie zawsze rodzice są świadomi celów wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Stąd wniosek: konieczne jest ich poinformowanie

(np. w czasie zebrań z rodzicami, dnia otwartego szkoły itp.) o jego celach strategicznych. Pozwoli to uniknąć późniejszych nieporozumień i niezadowolonych rodziców (*No bo moje dziecko już 3 lata uczy się języka angielskiego, a w Anglii nie umiało kupić kanapki*), a tym samym demotywacji dzieci do nauki języka, bo to przecież rodzice mają największy wpływ na swoje pociechy.

Artykuł jest przedrukiem skróconego i przetłumaczonego tekstu referatu pt. „Le plurilinguisme précoce – point de vue des parents des élèves du primaire (cas polonais)” wygłoszonego na konferencji „Chaque enfant peut réussir en langues” (Miluza, 13-15.05. 2013 r.).

Bibliografia

- Eurydice (2012) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* [online][dostęp 13.07.2013].
- Gaonac’h, D. (2005) À quoi peut servir l’enseignement précoce d’une langue étrangère? W: *Cahiers pédagogiques*, nr 437, 18-20.
- Gaonac’h, D. (2009) *L’apprentissage précoce d’une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette Éducation.
- *Guide stratégique pour un apprentissage efficace et durable des langues au niveau préscolaire* (2011) [online][dostęp 13.07.2013].
- Hagège, C. (2005) *L’enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacobs.
- Kucharczyk, R. (2012) L’impact de la compétence plurilingue sur la gestion des ressources cognitives et métacognitives. Le cas de l’enseignement bilingue. W: *Synergies Pologne*, nr 9, 89-100.
- *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3.* (2009) [online][dostęp 13.07.2013].
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Robert, J.-P., Rosen, E. (2010) *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions Ophrys.
- Szpotowicz, M. (2011) Proces uczenia dzieci w przedszkolu i w szkole podstawowej. W: H. Komorowska (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 123-139.

dr Radosław Kucharczyk

Dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Metodyki i Dydaktyki Języków Romańskich. Prowadzi zajęcia specjalistyczne z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się wdrażaniem europejskiej polityki językowej na gruncie polskim, w tym również glottodydaktycznymi implikacjami zjawiska wielo- i różnojęzyczności. Rzeczoznawca podręczników do nauki języka francuskiego w MEN. Współpracuje również z CKE. Nauczyciel języka francuskiego w XXI LO im. H. Kołłątaja w Warszawie.



Czy kontrakt szkoleniowy ma sens?

Luiza Wójtowicz-Waga

Większość lektorów języków obcych jest zdania, że rozwój językowy ma większą szansę na zaistnienie, gdy cele językowe są przejrzyste – szczególnie, gdy mowa o motywowaniu uczniów dorosłych.

Spotykając się z nową grupą, nie możemy założyć, że uczestnicy wiedzą, jaki jest cel naszych lekcji. Przydatnym narzędziem zapewnienia zgodności celów trenera i uczestników kursu jest kontrakt.

Gdy zajrzemy do słownika, okaże się, że kontrakt to *umowa zawarta na piśmie między stronami*. Kontrakt szkoleniowy – powinien mieć formę umowy, jaką zawiera trener językowy ze swoją grupą. Taka umowa, może w istotny sposób usprawnić udział uczestników w szkoleniu i zmotywować ich do pracy.

Dobry kontrakt nie służy do kontrolowania uczestników ani ograniczania ich swobody. Jego zadaniem jest skierowanie energii grupy na konkretne cele i zmotywowanie uczestników do działania. Dobry kontrakt zostawia każdemu swobodę własnych wyborów przy jednoczesnym poczuciu, że dążymy do wspólnego celu.

Kontrakt powinien podsunąć uczestnikom szkolenia konkretne kryteria oceny ich osiągnięć. Kontrakt zwalnia trenera z całkowitej, wyłącznej odpowiedzialności za pracę grupy. Zwraca uwagę jej członków, że decydując się na udział w treningu, biorą odpowiedzialność za swoje uczestnictwo. Mogą wpływać na kierunek pracy, a także na jakość interakcji, jakie pojawiają się w procesie rozwoju grupy.

Przyglądając się szczegółowo zaletom kontraktów szkoleniowych, należy wymienić: wyjaśnienie uczestnikowi na co się godzi, przystępując do nauki; zapewnienie zaangażowanego uczestnictwa w grupie oraz przejrzystości szkolenia; informowanie uczestników o ich zadaniach oraz metodach osiągania celów; określenie metody postępowania grupy; doprecyzowanie wymagań wobec prowadzącego i uczestników; zapewnienie

bezpieczeństwa psychologicznego, niezbędnego dla rozwoju osobistego i kształtowania nowych umiejętności.

Idealnym rozwiązaniem jest, gdy lektor i grupa wspólnie uzgadniają kluczowe dla nich elementy kontraktu. Są jednak takie nieodzowne kategorie, jak: cel nadrzędny grupy i cele szczegółowe, w tym cele osobiste uczestników szkolenia; metody, jakimi te cele planujemy realizować; ustalenie trenera szkolenie; proponowane reguły postępowania członków grupy; sposoby, dzięki którym reguły te będą przestrzegane. Te elementy są oczywiście tylko propozycją. Zawartość kontraktu jest bowiem związana bezpośrednio z rodzajem grupy szkoleniowej, jej celami, specyfiką oraz temperamentem. Niektórzy przedstawiają grupie kontrakt ustnie, inni proponują gotowy, spisany zestaw norm i zasad, który jest dyskutowany w grupie, uzupełniony i podpisany przez każdego z jej członków. Ten ostatni sposób często powoduje, że uczestnicy stają się od początku aktywnymi strażnikami zasad i norm, biorą odpowiedzialność za funkcjonowanie grupy, czują się bezpieczniej i nie czekają na reakcje trenera w trudniejszych momentach rozwoju grupy, ale reagują samodzielnie. Jest to bardzo korzystne i motywujące tak dla samej grupy, jak i procesu uczenia się.

Luiza Wójtowicz-Waga

Trenerka i inspektor Stowarzyszenia PASE, prezerterka Cambridge University Press, recenzentka wydawnictw językowych. Przez ponad dekadę związana z Warsaw Study Centre. Prowadzi kursy metodyczne online w ramach projektu *Nauka Bez Granic*. W miesięczniku „The Teacher” prowadzi sekcję poświęconą rozwojowi świadomego nauczyciela. Autorka bloga o dobrym nauczaniu.



Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci

Magdalena Kania

Dostęp do zrozumiałego inputu językowego, wiek rozpoczęcia nauki języków oraz warunki środowiskowe to istotne czynniki wpływające na rozwój językowy i kształtowanie się określonego typu dwujęzyczności indywidualnej.

Rozwój dwujęzyczności u dzieci

Kontekst nabywania języka w przypadku dzieci jest inny niż w przypadku nauki języka przez osoby dorosłe. Inne są ich osobiste predyspozycje, sprawności kognitywne, emocjonalne i psychologiczne aspekty rozwoju językowego. Dziecko przychodzi na świat z gotowością do nabywania języka (Stręk 2006:14) i jednocześnie może nabyć dwa lub więcej języków. Wychowywanie dzieci dwujęzycznych wymaga od rodziców dodatkowego wysiłku, ponieważ powinni oni stworzyć sytuacje, w których używany będzie każdy z języków. Istotną rolę odgrywa odpowiednio dostosowany *input językowy* i kontekst jego zastosowania (Stręk 2006:31), które w efekcie konsekwentnego postępowania rodziców powodują, że dziecko nabywa dwa języki.

Z punktu widzenia psychologii, jak i fizjologii, dwujęzyczność wpływa pozytywnie na aktywność jednostki. Na proces nabywania pierwszego i kolejnego języka ma wpływ splot czynników biologicznych i środowiskowych: system pierwszego języka, sprawności kognitywne związane z wiekiem, system drugiego języka, warunki związane z nauczaniem, sposób, intensywność i okres kontaktu z drugim językiem, czynniki osobiste – motywacja, integracja społeczna (Zangl i Peltzer-Karpf 1998:2).

Wpływ inputu językowego na poziom kompetencji dwujęzycznej

Jedną z pięciu hipotez Krashena jest hipoteza *zrozumiałej informacji*. Hipoteza ta zakłada, że osoba ucząca się języka, przechodzi przez naturalne stadia rozwoju. Uczący się nabywają język dzięki rozumieniu przekazywanych informacji i przechodzeniu z aktualnego poziomu znajomości języka, który Krashen określa *i*, na wyższy poziom *i+* (Krashen 1985).

Rozmawiając z osobą dorosłą stosujemy zdania długie, będące odbiciem naszych procesów myślowych. Osoba dorosła w rozmowie z dzieckiem dwuletnim stosuje bardzo krótkie zdania, zadaje wiele pytań, wydaje polecenia, stosuje liczne powtórzenia, czyli rozwija specjalny kod językowy. Kod ten zawiera zwykle zdania główne, niepełne i jednowyrazowe. Treści przekazywane dzieciom dotyczą zwykle teraźniejszości, rzadko rozmawia się o przeszłości lub przyszłości (Szagun 2007:153-154). W ich wypowiedziach obserwuje się wiele słów nazywających przedmioty i wydarzenia. Dodatkowo wypowiedzi zawierają cechy charakterystyczne wynikające z melodyki języka – zwracając się do dziecka, stosuje się zwykle wyższe tony. Zdarza się, że mówimy szeptem, wolniej i wyraźniej, oddzielamy wyrazy i sylaby

(Szagun 2007:53-156). Taki sposób mówienia do dziecka nazywany jest *mową skierowaną do dziecka* (niem. KGS) i stosowany jest w sytuacjach codziennych, jak ubieranie się, spożywanie posiłków, kąpiel. Takie formułowanie wypowiedzi przez osoby dorosłe służy tworzeniu sytuacji, w których obiektom nadawane jest zrozumiałe dla dziecka znaczenie. W kulturach, w których kontekst wypowiedzi powiązany jest z działaniem, dziecko słyszy wypowiedź dorosłych oraz rozumie ją w kontekście danej czynności. Stawianie pytań, rozszerzenie niepełnych wypowiedzi dzieci (powtórzenia, uzupełnienia dotyczące wymowy, form gramatycznych, dodania nowych treści) ma pozytywny wpływ na proces nabywania języka i pośrednio służy przekazywaniu przez osobę dorosłą informacji o błędach (Szagun 2007, 159-162). Dorosły stosuje kod skierowany do dziecka po to, aby nawiązać/podtrzymać komunikację językową, być zrozumianym, stara się zdobyć przychyłność dziecka; dostosowuje się do stylu prowadzenia rozmowy przez dziecko, nadając jednocześnie komunikacji językowej odpowiednią strukturę.

W gronie rodzinnym stymulowanie procesu nauki języka może się odbywać poprzez rozmowy z dzieckiem, wspólne czytanie, zabawy, wyjazdy, śpiewanie piosenek, oglądanie filmów, naukę wylizaneek i rymowaneek, gry komputerowe. Rozmowa sprawia dziecku przyjemność, gdy ma ono poczucie, że jest słuchane i akceptowane, niezależnie od popełnianych błędów językowych. Osoba dorosła, która mówi wyraźnie i wolno, daje dziecku możliwość obserwowania ruchu warg i języka. W trakcie wspólnych zabaw „w sklep”, „w przedszkole”, „w lekarza”, zabawy pacynkami itd., dzieci uczą się słownictwa z różnych dziedzin życia, a osoba dorosła ma możliwość świadomego wprowadzania nowych wyrazów. Podczas wspólnego oglądania telewizji dziecko osłuchuje się z językiem. Obchodzenie tradycyjnych świąt jest również okazją do rozmowy i przyczynia się do identyfikacji z daną kulturą. Istotne jest, by dziecko słyszało oba języki i kojarzyło każdy z nich z przyjemnymi sytuacjami (Montanari 2003). Efektem takiego postępowania opiekunów będących reprezentantami pierwszego i drugiego języka może być dwujęzyczność zrównoważona, którą charakteryzuje jednakowy poziom kompetencji w obu językach. W przypadku, gdy kompetencje dziecka w jednym z języków są wyższe niż w drugim, mamy do czynienia z dwujęzycznością dominującą.

dwujęzyczność zrównoważona	kompetencja L1 = kompetencja L2
dwujęzyczność dominująca	kompetencja L1 > kompetencja L2

W rzeczywistości poziom kompetencji zmienia się w czasie, a równowaga w ich poziomach występuje tylko przez pewien okres (Baker i Pyrs, Jones 1998:12; Blanc 1983:23; McLaughlin 1984:9). W przypadku zrównoważonej dwujęzyczności wychodzi się z założenia, że obydwa języki opanowane zostały na jednakowym poziomie. Jednak osoby dwujęzyczne w zakresie podstawowych sprawności produktywnych i receptywnych zwykle wykazują różny poziom ich opanowania, co wynika z różnej intensywności używania języków. Sytuację takiego zastosowania języków nazywa się dwujęzycznością funkcjonalną (Baker 1996:11). Receptywna albo pasywna dwujęzyczność to sytuacja, gdy osoba rozumie drugi język w formie mówionej lub pisanej. Produktywna dwujęzyczność wiąże się z umiejętnością mówienia i pisania w drugim języku (Baker 1996:6).

Wpływ wieku rozpoczęcia nabywania języków na rozwój kompetencji dwujęzycznej

Szczególną wrażliwość umysłu dziecka na przekazywane informacje językowe podkreśla teoria wrodzonego mechanizmu nabywania języka LAD (ang. *Language Acquisition Device*). Proces nabywania języka w wyniku działania tego mechanizmu odbywa się poprzez kontakt z językiem. Mechanizm ten pobiera próbki mowy, wytwarza z nich strukturę powierzchniową języka i w ten sposób tworzy gramatykę transformacyjną. Gramatyka transformacyjna stanowi zbiór reguł wprowadzanych na podstawie wrodzonego mechanizmu nauki języka, wyjaśniających rozumienie relacji między strukturą powierzchniową języka a jego strukturą głęboką. Rozwój reguł gramatycznych trwa kilka lat. Przyswojenie konkretnych reguł strukturalnych i gramatycznych oznacza, że dziecko rozumie i produkuje na ich podstawie nieskończoną ilość zdań (Caplan i Chomsky 1980).

Dzieci posiadają cechy, których brakuje dorosłym:

(...) plastyczność organów wymowy, spontaniczność, brak lęku przed mówieniem, skłonność do szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, chęć podejmowania ryzyka, ufność, aktywność. Dzieci koncentrują się przez

krótki czas, charakteryzuje je pamięć mechaniczna, szybko zapominają to, czego się nauczyły, nie potrafią jeszcze czytać ani pisać (Komorowska 2005:120-121).

Z wiekiem osoby uczącej się języka związana jest hipoteza *wieku krytycznego*, który trwa od drugiego roku życia do okresu dojrzewania (Lennberg 1967). Okres ten nazywany jest *fazą wrażliwą*. Należy pamiętać, że trudno ustalić jednoznacznie konkretne granice czasowe, gdyż warunki środowiskowe często powodują wydłużenie się tej fazy, a dojrzewanie neurologiczne i wpływy środowiskowe określają czas jej trwania. Niemniej, wraz z wiekiem, stopniowo spada *wrażliwość językowa* (Szagun 2007:118-124). Dotyczy to zmian w takich obszarach jak: fonologia, morfologia, składnia (Eubank i Gregg 1999). Dzieci we wczesnym okresie rozwoju koncentrują się w pełni na treningu językowym, dlatego nabywanie drugiego języka odbywa się łatwo i szybko (Krashen i Scarcella, Long 1982).

Badania nad nabywaniem drugiego języka prowadzone były przez Johnsona i Newporta (1989). Badali oni proces nauki języka wśród osób narodowości chińskiej i koreańskiej, które przybyły do Stanów Zjednoczonych w wieku od trzeciego do trzydziestego dziewiątego roku życia. Badania koncentrowały się na analizie składni, błędach w zakresie budowy zdania, na odmianie czasownika i zastosowaniu rodzajnika. W badaniach wykazano związek między wiekiem osób badanych, w którym przybyły do Stanów Zjednoczonych, a poziomem nabytego drugiego języka. Osoby, u których nabywanie drugiego języka rozpoczęło się przed siódmym rokiem życia, osiągnęły lepsze efekty, a w przypadku, gdy nauka rozpoczęła się między siódmym i siedemnastym rokiem życia, efekty były gorsze. Na podstawie badań procesu nabywania drugiego języka wśród imigrantów Johnson i Newport wyznaczyli granicę wiekową nauki języka, która przypada na okres przed 7. rokiem życia. Od tego momentu do okresu dojrzewania następuje stopniowy spadek predyspozycji do nabywania języka.

Na podstawie hipotezy *wieku krytycznego* wyróżnia się następujący podział:

- osoby dwujęzyczne to te, które miały kontakt z drugim językiem przed ukończeniem 3. roku życia;
- osoby uczące się wcześniej drugiego języka to te, które mają kontakt z nim między 3. a 9. rokiem życia;
- osoby uczące się drugiego języka w wieku 10 lat lub późniejszym (Sopata 2009:108).

Hipoteza nazywana *hipotezą zasadniczej różnicy* (Bley-Vroman 1990) zakłada, że nabywanie języka przez dziecko i nabywanie języka przez osobę dorosłą, to dwa różne procesy. W procesie nauki drugiego języka przez dziecko istotną rolę odgrywa gramatyka uniwersalna i wrodzona predyspozycja do nabywania języka. Osoba dorosła uczy się drugiego języka wykorzystując mechanizmy kognitywne i wiedzę językową związaną z pierwszym językiem.

Wiek i forma kontaktu z przyswajającym językiem pozwalają na określenie, czy mamy do czynienia z procesem jednoczesnego nabywania języków, czy też z sukcesywnym nabywaniem drugiego języka (McLaughlin 1984, Grosjean 1996). Proces nauki języka przebiega w naturalny sposób w rodzinie, w której rodzice są reprezentantami dwóch języków i stosują je zgodnie z zasadą „jedna osoba-jeden język” (Kielhöfer/ Jonekeit 2006). Taką sytuację nazywa się jednoczesnym lub symultanicznym nabywaniem dwóch języków. Rozwój obu języków będzie takim samym procesem, jak rozwój pierwszego języka dzieci jednojęzycznych. Jednoczesne nabywanie dwóch języków jest jedną z najbardziej znanych form nauki drugiego języka (Apeltauer 1997:110). Podczas takiego procesu nabywania języków fazy rozwojowe dla obu języków przebiegają równolegle. Jednak w wyniku dominacji czasowej jednego z dwóch języków może dochodzić do przesunięć, objawiających się pojawianiem się kolejnej fazy rozwojowej w jednym z języków wcześniej. Efektem jednoczesnego nabywania języków od momentu urodzenia są wysokie kompetencje językowe w obu językach, w przypadku, gdy obydwa systemy językowe były wyraźnie rozdzielane. Taki sposób nabywania języków ma pozytywny wpływ na rozwój dziecka (Lipińska 2003:47).

Wiek 3 lat i zmiana otoczenia, np. emigracja lub nauka języka obcego w przedszkolu lub szkole, określają granicę między jednoczesnym a sukcesywnym nabywaniem dwóch języków (McLaughlin 1978:9). Za nabywaniem drugiego języka w tym okresie przemawia fakt, że znajomość funkcji językowych wpływa pozytywnie na zapamiętywanie i werbalizację wypowiedzi w drugim języku. Ważna jest także posiadana wiedza ogólna i doświadczenie w stosowaniu strategii uczenia się drugiego języka (Singelton 1995). Odpowiednia częstotliwość i intensywność kontaktu z drugim językiem, niewpływająca negatywnie na pierwszy język, prowadzi do dwujęzyczności. Im dłużej się uczymy, tym więcej umiemy, dlatego najrozsądniej rozpoczynać naukę drugiego języka możliwie wcześniej.

W zależności od wieku rozpoczęcia nabywania języka wyróżnia się następujące rodzaje dwujęzyczności:

Wczesna dwujęzyczność: <ul style="list-style-type: none"> • jednoczesna dwujęzyczność • sukcesywna dwujęzyczność 	Dzieci od urodzenia nabywają dwa języki przed 10/11 rokiem życia (LA+LB, dwa języki ojczyste)
Dwujęzyczność wieku dorastania	Nabywany jest najpierw pierwszy język (L1 – język ojczysty), a drugi nabywany jest między 4/5 rokiem życia i 10/11 rokiem życia
Dwujęzyczność wieku dorosłego	Drugi język (L2) nabywany jest między 10/11 rokiem życia i 16/17 rokiem życia Drugi język (L2) nabywany jest między 16/17 rokiem życia

Tabela 1. Różne typy nabywania dwujęzyczności (Źródło: H. Widła *Wiele aspektów wielojęzyczności*)

Czynniki indywidualne i środowiskowe

Wrodzony mechanizm nabywania języka LAD może funkcjonować tylko wtedy, gdy osoba dorosła prowadzi interakcję z dzieckiem dostosowaną do jego poziomu językowego. Takie interakcje nazywane są LASS (ang. *Language Acquisition Support System*) i stanowią pewnego rodzaju system wspomagający proces nabywania języka. Współdziałanie LAD i LASS przygotowuje dziecko do udziału w kulturze odpowiedniej grupy językowej (Bruner 1997:15). Dlatego na pierwszy plan wysunięto pogląd, że dziecko nabywa język w kontekście społecznym, a jego rozwój językowy następuje w wyniku interakcji językowej. Język jest dla dziecka narzędziem efektywnej komunikacji językowej (Bruner 1997:32). W teorii, którą wysunął Jerome Bruner (1997), proces nabywania języka ma swoje początki we wzorcach komunikacji przedjęzykowej, a nie we wrodzonych strukturach językowych. W związku z tym, dom i szkoła są najistotniejszymi czynnikami środowiskowymi, które mają wpływ na proces nabywania drugiego języka.

W warunkach szkolnych motywacja małych dzieci wynika z sympatii do nauczyciela, będącego przedstawicielem nabywanego języka, co z kolei oznacza trwałe kształtowanie pozytywnych postaw i motywacji do stosowania języka (Komorowska 2005:126-127). W rodzinie na proces przyswajania pierwszego i drugiego języka ma wpływ status socjoekonomiczny, wielkość rodziny, jak również poziom

kultury otoczenia. Styl i jakość mowy dziecka są odzwierciedleniem środowiska, z którym miało kontakt. Rodzice wywodzący się ze środowisk społecznych o wyższym statusie, zwracają uwagę na opanowanie języka przez dziecko, stosują lepsze modele i więcej elementów kształtujących język, niż rodzice wywodzący się z terenów defaworyzowanych (Ninio 1980, Oskaar 1983, Snow i in. 1976).

Do innych czynników wpływających na różnice w nabywaniu języka, zalicza się płeć dziecka, posiadanie rodzeństwa, czynniki indywidualne. Różny poziom językowy jest zjawiskiem naturalnym w rozwoju, ponieważ każde dziecko charakteryzuje indywidualne tempo nabywania języka, a dzieci w wieku 2 lat dysponują różnym zasobem słownictwa. Dzieci różnią się nie tylko tempem nabywania języka. Różnice związane z przyswajaniem języka związane są również ze stylem nabywania języka i stosowanymi przez nie strategiami (Szagun 2007:132). Niektóre dzieci reprezentują referencjalny styl przyswajania języka, co oznacza, że szybko nabywają słownictwo i stosują je niezależnie od kontekstu, dokonują analizy języka, który słyszą, potrafią uogólniać reguły gramatyczne oraz tworzą nowe słowa w celu opisanie otaczającej je rzeczywistości. Słownik dzieci reprezentujących styl referencjalny charakteryzuje się dużą liczbą rzeczowników i słów dotyczących przedmiotów. Inne dzieci przyswajają język w sposób ekspresyjny, co oznacza, że stosują wyrazy niefleksyjne, zapamiętują słowa w kontekście, uczą się dłuższych wypowiedzi i nie analizują ich, łączą wyrazy niefleksyjne, co sprawia, że trudno je czasem zrozumieć, imitują usłyszane wypowiedzi. Dzieci reprezentujące styl ekspresyjny mają w swoim słowniku różne rodzaje słów, charakteryzuje je pragmatyczne zastosowanie języka.

Oba style zaliczane są do kognitywnych sposobów nabywania języka. Style przyswajania języka występują przejściowo, ale obydwa prowadzą do tego samego celu – komunikacji. Odpowiedni styl kognitywny związany jest ze sposobem komunikacji podejmowanym przez rodziców. Matki dzieci reprezentujących styl referencjalny rozmawiają z dziećmi często o obiektach, natomiast interakcje z dziećmi reprezentującymi styl ekspresyjny charakteryzują się tym, że rozmowy odbywają się w trakcie wydarzeń, o których jest mowa (Szagun 2007:131-140). Dzieci charakteryzujące się stylem referencjalnym to zwykle dziewczynki z rodzin o wysokim statusie socjoekonomicznym (Cherry i Lewis 1978, Gurman Bard i Anderson 1983).

Wśród dzieci reprezentujących styl ekspresyjny przeważają chłopcy. Większość z nich to dzieci urodzone jako kolejne dziecko w uboższej rodzinie. Dzieci te nabywają słowa wolniej i mają gorszą artykulację.

Na wzorzec posługiwania się językiem mają wpływ różne oddziaływania środowiskowe. Naturalne nabywanie drugiego języka ma miejsce poza instytucją, np. w gronie rodzinnym. O niesterowanym procesie nabywania drugiego języka możemy mówić, gdy jest on nabywany w warunkach komunikacji dnia codziennego, bez wytyczania celów i efektów, które powinny być osiągnięte. Z kolei sterowany proces nabywania drugiego języka, to zorganizowana nauka drugiego języka w warunkach instytucjonalnych. Odbywa się on na podstawie programów nauczania, przy pomocy materiałów dydaktycznych, z udziałem nauczyciela, który tym procesem kieruje. Ma on miejsce w szkołach, na kursach albo w innych instytucjach.

Podsumowanie

W warunkach instytucjonalnych dziecko może przyswajać drugi język, gdy nauczyciel tworzy sytuacje komunikacyjne, które pozwalają na zadziałanie wrodzonych mechanizmów nabywania języka. W sytuacjach tych jest on źródłem *inputu językowego*, dostosowanego do wieku dziecka. Nauczanie dzieci wymaga ze strony nauczyciela wiedzy o rozwoju językowym dziecka, umiejętności wykorzystania tematyki z kręgu jego zainteresowań, stosowania wypowiedzi, które mają charakter *mowy skierowanej do dziecka* i dostarczają mu zrozumiałej informacji. Z tego względu nauczyciel powinien mieć dobrze opanowany drugi język, który stosuje w tworzonych przez niego sytuacjach komunikacyjnych. Nie bez znaczenia jest wiek dziecka i jego kontakt z nauczonym językiem w gronie rodzinnym. W przedszkolu i w szkole mamy do czynienia ze zorganizowaną nauką drugiego języka, która powinna odbywać się na podstawie przygotowanych przez nauczyciela programów nauczania. Nauczyciel kieruje procesem nauczania i wykorzystuje odpowiednio przygotowane materiały dydaktyczne. Efektem w taki sposób rozpoczętej wczesnej nauki drugiego języka będą wysokie kompetencje uczniów w tym języku w przyszłości.

Bibliografia

- Apeltauer, E. (1997) *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Baker, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C., Pyrs. J.S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Toronto, Artamon: Multilingual Matters Ltd.
- Bruner, J. (1997) *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Heuber.
- Cherry, L. Lewis, M. (1976) *Mothers and Two-year-old: A Study of Sex Differentiated Aspects of Verbal Interaction*. Development Psychology, nr 12, 278-282.
- Eubank, L., Gregg, K. R. (1999) Critical Periods and (Second) Language Acquisition: Divide et impera W: D. Birdsong (red.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 65-99.
- Grosjean, F. (1996) Bilingualismus und Biculturalismus: Versuch einer Definition. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern: Edition SZH, 161-184.
- Gurman Bard, E., Anderson, A. (1983) The Unintelligibility of Speech to Children W: *Journal of Child Language*, nr 10, 265-292.
- Jones, C. i Adamson, L. (1987) : *Language Use in Mother-Child and Mother-Child-Sibling Interactions*. Child Development, 58, 356-366
- Johnson, J., Newport, E. (1989) Critical Period Effects in Second Language Learning. The Influence of Maturation State on the Acquisition of English as a Second Language W: *Cognitive Psychology*, nr 21, 60-90.
- Kiehlhöfer, B., Jonekeit, S. (2006) *Zweitsprachige Kindererziehung*. Staufenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. Harlow: Longman.
- Krashen, S., Scarcella, R.C., Long, M.H. (1982) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lennberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York.
- Lipińska, E. (2003) *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ninio, A. (1980) Picture – Book Reading in Mother-Infant Dyads Belonging to Two Subgroups in Israel W: *Child Development*, nr 53, 587-590.
- Oskaar, E. (1983) *Language Acquisition in the Early Years: An Introduction to Pedolinguistics*. London: Bratsford Academic and Education Ltd.
- McLaughlin, B. (1984) *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montanari, E. (2003) *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel Verlag.
- Singleton, D. (1995) *A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research* W: D. Singelton, Z. Lengyel *The Age Factor in Second Language Acquisition*, 1-29. Bristol.
- Sopata, A. (2009) *Erwerbtheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stręk, K. (2006) *Jedno dziecko – dwa języki*. Leipzig: OsirisDruck.
- Szagun, G. (2007) *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt ihr Kind sprechen*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Widła, H. (2006) *Wiele aspektów wielojęzyczności*.

Magdalena Kania

Absolwentka Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Opolu oraz germanistyki na Uniwersytecie Wrocławskim. Pracowała jako nauczycielka w Zespole Szkół Mechanicznych w Opolu, egzaminatorka przy Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Interesuje się metodyką nauczania języka niemieckiego i nauczaniem dwujęzycznym.



European Language Label

– podziel się pasją do języka!

Weronika Skaczkowska

Rozstrzygnięto organizowany już po raz 12. konkurs *European Language Label*. Krajowe jury konkursu wyłoniło aż 25 projektów zasługujących na Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych.

Wybór w tym roku nie należał do najłatwiejszych – na adres Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, organizatora konkursu ELL w Polsce, wpłynęło prawie 90 formularzy zgłoszeniowych w trzech kategoriach: projektów instytucjonalnych, nauczycielskich oraz indywidualnych dla osób uczących się języków obcych. Ostatecznie krajowe jury podjęło decyzję o nagrodzeniu 25 projektów, w tym: 9 projektów instytucjonalnych, 13 projektów nauczycielskich oraz 2 projektów w kategorii indywidualnej. Przyznano również specjalną nagrodę za całokształt pracy nauczycielskiej w dziedzinie nauczania języków obcych. Eksperti przyznali zgodnie, że poziom nadesłanych prac był w tym roku bardzo wysoki, a przez to wybranie laureatów było wyjątkowo trudne.

Konkurs *European Language Label* ma na celu wyłonienie szczególnie wartościowych inicjatyw językowych i promowanie ich zarówno na forum krajowym, jak i ogólnoeuropejskim. Stąd też jednym z ważnych kryteriów oceny projektu jest jego wartość jako źródła inspiracji dla innych. Oznacza to jednocześnie, że laureatem tego konkursu może zostać osoba z pasją, która inspiruje swoje otoczenie do rozwijania nie tylko zdolności językowych, ale również kreatywności, czy też wrażliwości i otwartości na inne kultury.

Przy ocenie merytorycznej projektów brano pod uwagę priorytety tematyczne, wyznaczone przez Komisję Europejską

na lata 2012/2013, czyli: naukę języka obcego z wykorzystaniem nowych technologii oraz naukę języków obcych w klasach wielojęzycznych. Dodatkowo, jury polskiej edycji konkursu postanowiło wyznaczyć na ten sam okres następujące priorytety krajowe: *Content and Language Integrated Learning*, czyli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe oraz nieformalną i pozaformalną naukę języków obcych.

Największym zainteresowaniem uczestników konkursu cieszył się priorytet dotyczący nauki języka z wykorzystaniem nowych technologii – aż 23 spośród nagrodzonych projektów spełniały tenże priorytet; połowa inicjatyw dotyczyła realizacji obu priorytetów krajowych.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) w nauce języków obcych jest w Polsce coraz bardziej popularne. Z edycji na edycję konkursu zauważamy, że nauczyciele i uczniowie coraz śміiej podchodzą do nowinek technicznych: dokumentują postępy projektu, wykorzystując nowe technologie, używają coraz bardziej zaawansowanych programów do obróbki technicznej materiałów oraz publikują je w Internecie. Dzielenie się osiągnięciami projektu z innymi jeszcze nigdy nie było tak łatwe. Interesującym przykładem podjęcia tego typu działań jest projekt *Sign me English*, w ramach którego niesłyszący uczniowie nagrali filmiki ze słownictwem oraz gramatyką języka angielskiego w języku migowym, a także przygotowali słownik brytyjskiego oraz



European Language Label

amerykańskiego języka migowego, a następnie umieścili go na ogólnodostępnej stronie internetowej.

Drugim w kolejności obszarem tematycznym przewijającym się wśród nagrodzonych inicjatyw jest zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Królową wszystkich nauk była zdecydowanie w tym roku matematyka, czy to nauczana dwujęzycznie w ramach dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, czy też będąca głównym motywem wszystkich wydarzeń planowanych w danym roku szkolnym w partnerstwie z innymi europejskimi placówkami dydaktycznymi. Projekt pod tytułem *Living Maths – Matematyka w europejskich szkołach* udowadniał uczniom, że matematyka jest wszędzie i zachęcał do dzielenia się w języku angielskim zadaniami i spostrzeżeniami z rówieśnikami z innych państw.

Należy wspomnieć, że i w obecnej edycji konkursu projekty dotyczące języka angielskiego były najliczniej reprezentowane, tylko dwa spośród nagrodzonych go nie uwzględniały. Siedem projektów było przeprowadzonych w pełni lub częściowo w języku niemieckim, cztery we francuskim, trzy w rosyjskim, a dwa w hiszpańskim. Koordynatorzy niektórych inicjatyw pokusili się również o częściowe włączenie rzadziej nauczanych języków obcych: chińskiego, łaciny, irlandzkiego, japońskiego, katalońskiego, norweskiego, lapońskiego, ormiańskiego, suahili, jidysz, włoskiego, szwedzkiego, czeskiego, słowackiego, a także języka regionalnego – kaszubskiego oraz etnolektu śląskiego.

Coraz łatwiejsze nawiązywanie przez szkoły kontaktów z innymi szkołami europejskimi oraz rozwój wymian uczniów i nauczycieli wpłynęły na podniesienie – w stosunku do lat poprzednich – liczby projektów wielojęzycznych – aż dziesięć nagrodzonych w obecnej edycji inicjatyw dotyczyło nauczania wielu języków obcych. Nie jest to jedyny powód aż takiego zróżnicowania językowego wśród nagrodzonych działań, np. w projekcie *myCuentos.com* uczniowie klasy hiszpańskojęzycznej napisali własne bajki i z pomocą rówieśników z innych klas

oraz przyjaciół spoza szkoły przetłumaczyli je aż na sześć języków, chcąc podzielić się nimi z jak największą liczbą czytelników za pomocą trójjęzycznej strony internetowej.

Zaprezentowane wyżej działania to jedynie skromny ułamek prowadzonych przez koordynatorów i uczestników projektów. Zapraszamy zatem serdecznie do zapoznania się z pełnymi opisami nagrodzonych certyfikatem ELL projektów z lat 2012/2013 w nowej publikacji *European Language Label*, dostępnej w formacie PDF na stronie www.ell.org.pl oraz www.jows.pl. Wydanie publikacji towarzyszyło szczególnemu wydarzeniu – ceremonii wręczenia certyfikatów *European Language Label 2013*, która odbyła się 23 września w Warszawie. Gratulujemy serdecznie wszystkim nagrodzonym i dziękujemy za ogromny wkład pracy w rozwój i promowanie nauki języków obcych. Mamy nadzieję, że w przyszłym roku będzie on równie wielki. Zapraszamy zarówno laureatów, jak i wszystkich nauczycieli z pasją do udziału z nowymi pomysłami w kolejnej edycji konkursu w roku 2014.

Zgodnie z formułą programu co dwa lata zmieniają się priorytety tematyczne. W związku z powyższym, projekty zgłaszane do konkursu w roku 2014 powinny spełniać przynajmniej jeden z priorytetów tematycznych wyznaczonych przez Komisję Europejską na lata 2014-2015. Są to:

1. Języki na rzecz społeczności społecznej;
 2. Języki i sport.
- Jury polskiej edycji konkursu *European Language Label* ustaliło także krajowe priorytety tematyczne na lata 2014/2015:
3. Integracja i reintegracja językowa:
 - osób powracających z zagranicy;
 - imigrantów uczących się języka polskiego i języków obcych.
 4. Promowanie języka polskiego jako obcego.

Rozwinięcie treści priorytetów tematycznych, regulamin oraz formularze zgłoszeniowe konkursu ELL 2014 będą dostępne pod koniec roku na stronie www.ell.org.pl. Na stronie tej można uzyskać także szczegółowe informacje o konkursie, przeczytać opisy projektów z lat poprzednich oraz obejrzeć galerię zdjęć z ceremonii wręczenia certyfikatów *European Language Label*. Serdecznie zapraszamy do udziału.

Weronika Skaczkowska

Absolwentka filologii angielskiej UW. Pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w programie European Language Label i redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole”.



Sign me English

Bartosz Wilimborek

Celem zrealizowanego wraz z uczniami niesłyszącymi projektu *Sign me English* było stworzenie pierwszej platformy edukacyjnej do nauki języka angielskiego dla osób z uszkodzeniem słuchu. Zanim jednak przedstawię ponadroczną, żmudną, ale z drugiej strony niezwykle satysfakcjonującą pracę nad serwisem internetowym, chciałbym zacząć od jego początków, czyli barier, które chcieliśmy przełamać.

Bariera pierwsza – język polski

- *Pan Bartek, coś miałeś potrzebuje o nas?* – zapytał mnie jeden z uczniów.
- *Nie rozumiem* – odpowiedziałem.
- *Panie Bartek, chodzi to Michał, że, czy Pan coś potrzebuje nimi, możemy pomóc* – wyjaśniła kolejna osoba.

Przypadki niezrozumienia wypowiedzi uczniów niesłyszących przez nauczycieli są na porządku dziennym w szkołach specjalnych. Wynika to z niskich kompetencji w języku polskim osób niesłyszących. Badania wskazują, że osoby te opanowują podstawowe struktury języka dopiero w wieku 12 lat (dla porównania osoby słyszące wykazują te same umiejętności w wieku ok. 3,5 roku). Czy w takim razie osoby z uszkodzeniem słuchu w ogóle nie znają języków? Odpowiedź na to pytanie wymaga odejścia od myślenia, że pierwszym językiem osób niesłyszących jest język foniczny. Dla tych osób językiem macierzystym jest język migowy. Osiągają w nim wysokie kompetencje, a jego przyswajanie nie przysparza im większych trudności.

Można więc wywnioskować, że w szkołach specjalnych, w których stosowany jest język migowy jako środek komunikacji, tacy uczniowie będą mogli się świetnie odnaleźć i w pełni wykorzystać swój potencjał. Jednak i tutaj osoby te napotykały bariery.

Bariera druga – System Językowo-Migowy

W Polsce można wyodrębnić dwie główne metody komunikacji z osobami niesłyszącymi – System Językowo-Migowy (SJM) oraz Polski Język Migowy (PJM). Ten pierwszy polega na zaprezentowaniu każdego słowa w zdaniu za pomocą znaku migowego. Inaczej mówiąc, jest to po prostu tłumaczenie języka polskiego na znaki migowe, przy zachowaniu gramatyki języka polskiego (np. słowo *domu* zostanie przedstawione za pomocą znaku *dom* oraz litery alfabetu palcowego *u*). Polski Język Migowy natomiast ma swoją odrębną gramatykę, różni się częścią znaków, a niektórzy badacze twierdzą wręcz, że ma własną fonologię. Uprzedzając jednocześnie nasuwające się pytanie, które notabene zadawane jest przy każdej okazji,

W niektórych państwach np. Szwajcarii, podczas lekcji języka angielskiego uczniowie niesłyszący mają do dyspozycji zarówno nauczyciela posługującego się oficjalnym językiem migowym, jak i Brytyjskim Językiem Migowym.

kiedy ktoś dowiaduje się, jaki mam zawód, wyjaśniam: język migowy nie jest uniwersalny. W Polsce stosowany jest Polski Język Migowy, w Niemczech niemiecki itd. Co ciekawe, Amerykański Język Migowy znacznie różni się od brytyjskiego.

Jak już wspomniałem, uczeń z uszkodzeniem słuchu osiąga wysokie kompetencje w PJM, jednak System jest dla niego niezrozumiały – z powodów, o których wspomniałem wyżej – nie znając języka polskiego, osoba niesłysząca nie rozumie SJM. Jeśli ktoś ogląda czasem powtórki seriali telewizyjnych, to może zobaczyć w lewym dolnym okienku tłumacza, który przedstawia wszelkie informacje właśnie za pomocą SJM. I tutaj warto się na chwilę zastanowić, do kogo te programy są skierowane, skoro osoby niesłyszące ich nie rozumieją? To, co miało być udogodnieniem, jest kompletnie pozbawione sensu, jednak nauczyciele w szkołach specjalnych do takich absurdów są już przyzwyczajeni.

Bariera trzecia – brak podręczników

Dodatkowym utrudnieniem jest brak odpowiednio dostosowanych materiałów dydaktycznych. Nauczyciel musi często przygotowywać własne materiały, gdyż wydawnictwa nie są zainteresowane publikowaniem odrębnych podręczników dla nielicznej grupy odbiorców. Na uwagę jednak zasługuje fakt, że nauczyciele ze szkół specjalnych w Polsce wspólnymi siłami taki podręcznik opracowali (repetitorium z gramatyki oraz ze słownictwa).

Zastanawia jednak, czy jest sens tworzyć podręcznik w formie pisanej? Skoro uczniowie znają język migowy, to

czy nie lepiej tworzyć materiały w tym właśnie języku? Czy nie byłoby bardziej korzystne dla nich, aby podręcznik był np. w formie wideo?

Powyżej przedstawiłem trzy główne problemy edukacji osób z uszkodzeniem słuchu, które zainspirowały nas do rozpoczęcia projektu *Sign me English*. Przejdźmy więc do opisanego naszego projektu.

Projekt *Sign me English* (SME)

Głównym celem projektu *SME* było stworzenie platformy edukacyjnej do nauki języka angielskiego dla osób niesłyszących. Biorąc pod uwagę znaczne trudności uczniów przejawiające się w stosowaniu języka polskiego, wszelkie materiały na stronie musiały być przedstawione za pomocą PJM. Aby jednak mieć pewność, że wszystkie informacje będą w pełni zrozumiałe dla ich odbiorców, zdecydowaliśmy, że to właśnie uczniowie niesłyszący będą tworzyć filmy. Dodatkowo, jako że nauczyciele języka angielskiego, którzy koordynowali projekt nie są natywnymi użytkownikami PJM, poprosiliśmy o pomoc lektora języka migowego, który poprawiał błędy uczniów (wynika to z tego, że język migowy jest stosunkowo młodym językiem, nadal nie w pełni usystematyzowanym, a niektóre znaki migowe mogą różnić się od siebie nawet w obrębie dwóch szkół w tej samej miejscowości). Niezwykle istotne było dla nas również dodanie obcych języków migowych. W niektórych państwach np. Szwajcarii, podczas lekcji języka angielskiego uczniowie niesłyszący mają do dyspozycji zarówno nauczyciela posługującego się oficjalnym językiem migowym, jak i Brytyjskim Językiem Migowym. Od razu nasuwa się też pytanie: czemu u nas nie można wprowadzić takiego systemu? Odpowiedź jest bardzo prosta – to niezwykle kosztowne. W Polsce, podczas lekcji języka angielskiego dla osób niesłyszących, najczęściej uczymy języka angielskiego w formie pisanej. Uczniowie chcą jednak uczyć się obcych języków migowych, gdyż obecne lekcje prowadzą do sytuacji, w których osoba niesłysząca z Polski, spotykając się z osobą niesłyszącą z Wielkiej Brytanii, aby się z nią komunikować zamiast migać, będzie musiała pisać na kartce.

Zawartość platformy

Platforma *Sign me English* to:

- wideosłownik angielsko-PJM (większość słów dodatkowo opatrzona jest obrazkiem, aby być pewnym danego wyrazu, szczególnie w przypadku homonimów; co więcej dodajemy również przykłady zdań z użyciem trudniejszych słów,

Jest wielu uczniów, którzy bardzo chętnie uczą się języka angielskiego, widząc w tym szansę na rozwój własnych kompetencji i możliwości nawiązywania kontaktów na całym świecie.

które mogą sprawiać trudność uczniom niesłyszącym w związku z ich rzadszym używaniem w PJM);

- podstawowy słownik BSL i ASL (wykorzystując materiały za zgodą twórców stron internetowych www.britishsignlanguage.com oraz www.lifeprint.com);
- tłumaczenia zagadnień gramatycznych;
- przykładowe dialogi oraz wyrażenia (np. dotyczące tematu przedstawiania się);
- filmy z zakresu wiedzy o kulturze, które nakręciliśmy w trakcie naszego wyjazdu do Londynu;
- materiały dla nauczycieli (m.in. scenariusze zajęć, przykłady zabaw lekcyjnych, worksheets, flashcards czy też prezentacje);
- testy online;
- forum dla użytkowników, na którym można wymieniać się swoimi doświadczeniami związanymi z nauką języków oraz proponować filmy, które warto dodać na stronę.

Serwis skierowany jest również do osób słyszących, które chcą nauczyć się PJM. Mogą korzystać one m.in. ze słownika, a większość filmów opatrzona jest napisami.

Obecnie (podkreślam obecnie, gdyż strona jest stale aktualizowana i chcielibyśmy ją nadal rozwijać) na naszej platformie dostępnych jest prawie 1500 filmów.

Projekt *Sign me English* to nie tylko strona internetowa. Zorganizowaliśmy również warsztaty metodyczne dla nauczycieli, konferencję *Włączanie uczniów z uszkodzeniem słuchu do systemu edukacji*, a także międzyszkolną wymianę uczniów niesłyszących ze słyszącymi, podczas której uczestnicy mieli szansę przez jeden dzień odczuć, jak wyglądają zajęcia w szkołach specjalnych/ogólnodostępnych.

Nasze działania spotykają się z bardzo życzliwym odzewem zarówno ze strony młodzieży, jak i osób dorosłych, co wskazuje,

że projekt okazał się bardzo potrzebny. Jesteśmy świadomi tego, że *Sign me English* nie rozwiąże wszystkich problemów, jakie napotykają nauczyciele języka angielskiego i uczniowie w szkołach specjalnych, jednak liczymy na to, że może on być inspiracją dla innych osób, szczególnie niesłyszących, które podejmą nowe, innowacyjne działania na rzecz swojego środowiska.

Nauczanie języka angielskiego w szkołach specjalnych dla osób z uszkodzeniem słuchu obowiązuje od 2001 r., w związku z czym można je traktować jako młodą dziedzinę. Z jednej strony wymagającą wciąż gruntownych badań, których wnioski pozwolą na wypracowanie skutecznych metod nauczania, z drugiej strony dziedzinę, która przez pierwsze lata mojej pracy nie potrafiła mi odpowiedzieć na jedno proste pytanie: Po co? Pytanie kontrowersyjne szczególnie w dobie wszechobecnych hasel integrowania. Ale czy mając ucznia, który w wieku 16 lat wykazuje trudności w pisaniu swojego adresu zamieszkania, potrafię znaleźć choć trzy argumenty za wprowadzeniem języka obcego do planu lekcji między fizyką a chemią? Kwestie dotyczące zwalniania części uczniów z obowiązków nauki języków obcych są nadal nierozwiązane. Jednak po kilku latach pracy wiem, że jest wielu uczniów, którzy są w stanie, a co ważniejsze bardzo chętnie uczą się języka angielskiego, widząc w tym szansę na rozwój własnych kompetencji i możliwości nawiązywania kontaktów na całym świecie. Świadomość, że nasz serwis będzie wykorzystywany chociażby przez tę grup(k)ę uczniów, dodawała nam siłę do dalszej pracy. To właśnie im dedykowana jest nasza strona.

Na zakończenie chciałbym podziękować naszym partnerom, bez których nie udałooby się zrealizować tego projektu: Ministerstwu Edukacji Narodowej, Fundacji PZU, Ambasadzie Stanów Zjednoczonych, YLRC, WCIES, PZG, American Corners. Szczególne podziękowania kieruję do Fundacji BGŻ, która nie tylko była naszym partnerem strategicznym, ale jednocześnie w ramach wspólnych konsultacji pozwoliła ukierunkować nasze marzenia.

Bartosz Wilimborek

Nauczyciel języka angielskiego w Instytucie Głuchoniemych, pracownik merytoryczny Young Learners Resource Center/Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Realizował projekty wymiany młodzieży m.in. z Niemcami, Norwegią oraz Bułgarią, prowadzone przez Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Głuchych w Warszawie. Pomysłodawca i koordynator projektu *Sign me English* – pierwszej platformy edukacyjnej dla osób niesłyszących do nauki języka angielskiego.



Język to Twój paszport. Ucz się języków!

Katarzyna Gut

Korzyści płynących ze znajomości języków obcych nie sposób przecenić. Nie bez powodu porozumiewanie się w językach obcych zostało wpisane na listę kompetencji kluczowych określonych przez Radę i Parlament Europejski. Według badań Eurobarometru, aż 72 proc. z nas twierdzi, że każdy powinien nauczyć się co najmniej dwóch języków obcych. Tymczasem wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych przeprowadzonego wśród naśtoletnich uczniów 14 państw są dla Polski wysoce niesatysfakcjonujące.

Badanie *European Survey on Language Competences*, przeprowadzone w Polsce na zlecenie MEN przez Instytut Badań Edukacyjnych, pokazało, że aż 75 proc. polskich uczniów osiąga w zakresie kompetencji językowych (pisanie, czytanie, słuchanie) w uczeniu się angielskiego jako pierwszego języka poziom nie wyższy niż A2 (badana skala od pre-A do B2). W przypadku drugiego języka (niemieckiego) poziom tego nie przekroczyło aż 94 proc. badanych. Analiza danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wskazuje, że problem dotyczy głównie obszarów wiejskich i małych miejscowości, gdzie uczniowie osiągają niższe wyniki z egzaminów gimnazjalnych niż ich rówieśnicy z dużych miast.

Kroki zmierzające do rozwiązania problemu od lat podejmuje wiele instytucji oświatowych. Znaczącym momentem było wprowadzenie nowej *Podstawy programowej*, nakładającej obowiązkową naukę pierwszego języka obcego już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a drugiego – od gimnazjum. Działania mające na celu podnoszenie jakości nauczania języków obcych prowadzi Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), który od kwietnia br. realizuje, w partnerstwie z Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji

Europejskiej UW, projekt systemowy pn. *Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych.*

Jeden z siedmiu wydziałów ORE – Rozwoju Kompetencji Językowych aktywnie wspiera szkoły i placówki systemu oświaty w realizacji ich zadań dydaktycznych związanych z edukacją językową. W ramach swoich działań na rzecz podnoszenia efektywności nauczania wydział organizuje szkolenia dla trenerów, doradców metodycznych i nauczycieli języków obcych, opracowuje materiały edukacyjne oraz promuje działalność innowacyjną w obszarze edukacji językowej. ORE pełni również rolę instytucji pośredniczącej II stopnia dla projektów konkursowych dla priorytetu III POKL, w ramach których realizowane są m.in. liczne zajęcia i obozy językowe dla dzieci. Z tej formy wsparcia skorzystało już ponad 100 tys. uczniów. Beneficjenci konkursowi, dla podniesienia skuteczności nauczania języków obcych stosują różne techniki i metody (np. CLIL), a także narzędzia (platformy internetowe, gry i programy multimedialne). W ramach projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym* niebawem ukaze się poradnik dla nauczycieli *Rozwijanie zdolności*

językowych w szkole autorstwa J. Sobańskiej-Jędrych, B. Karpety-Peć i M. Torenc.

Do współpracy przy realizacji zadań merytorycznych w projekcie *Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych* zostało zaproszone Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW (CKNJOiEE), instytucja nagrodzona przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego za działania na rzecz poprawy jakości kształcenia, która wesprze ORE w realizacji zadań merytorycznych.

Pierwszy etap projektu zakłada przede wszystkim przygotowanie materiałów dydaktycznych, a także przeprowadzenie działań w szkołach, mających na celu budowę środowiska przyjaznego nauce języków, jak również nawiązanie kontaktu z placówkami, które w kolejnych etapach zostaną objęte pilotażem. Zestaw pakietów metodycznych (dla I, II i III etapu edukacyjnego) będzie pełnił funkcję poradnika dla nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania na danym etapie edukacyjnym, dostarczającego nowych impulsów do doskonalenia jakości nauczania. Pakiety będą zawierały odwołania do otwartych zasobów internetowych, zwłaszcza nagrań audio, wideo, i będą poruszały m.in. następujące tematy: wykorzystanie neurolingwistyki w nauczaniu, wykorzystanie TIK, praca metodą projektu, autonomia w nauczaniu języka obcego, Europejskie Portfolio Językowe. Przykłady zawarte w pakietach odniosą się do nauczania języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Materiały uwzględnią najnowsze tendencje międzynarodowe w nauczaniu języków obcych, aktualny stan prawny nauczania języków obcych w polskim systemie edukacyjnym (ze szczególnym uwzględnieniem *Podstawy programowej*) oraz dobre praktyki w szkolnictwie polskim i zagranicznym. CKNJOiEE opracuje również programy 20-godzinnych szkoleń podwyższających kompetencje zawodowe nauczycieli w zakresie m.in. stosowanych stylów i strategii uczenia się, ze szczególnym naciskiem na strategię motywacyjną; metod i technik nauczania; formalnych i nieformalnych sposobów uczenia się języków obcych.

Kolejne zadanie to przygotowanie poradnika zawierającego wskazówki dotyczące budowania środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków obcych. Poradnik będzie przeznaczony nie tylko dla nauczycieli, ale także dla bibliotekarzy, dyrektorów szkół, przedstawicieli organów prowadzących szkoły, rad rodziców z obszarów defaworyzowanych i będzie podstawowym materiałem wykorzystywanym w szkoleniach.

Szkolenia pozwolą na nabycie przez uczestników kompetencji do podejmowania działań podwyższających efektywność nauczania języków obcych.

Uzupełnieniem pakietów metodycznych i poradnika będzie zestaw 120 bezpłatnych, otwartych, zasobów edukacji językowej. Zasoby będą koncentrowały się wokół trzech tematów: wielokulturowości, rozwijania kompetencji komunikacyjnych oraz integracji językowo-przedmiotowej, zaprezentowanych w atrakcyjnej formie (np. gier, filmów, piosenek, rebusów, rymowanek) i powiązanych ze scenariuszami lekcji oraz kartami pracy ucznia.

Pierwszym krokiem zmierzającym do nawiązania współpracy ze szkołami znajdującymi się na obszarach defaworyzowanych będzie festiwal językowy, oparty na motywie podróży ze Smokiem Europkiem – bohaterem Europejskiego Portfolio Językowego. W szkołach podstawowych i gimnazjach, które zgłoszą chęć udziału w projekcie, zostaną przeprowadzone zajęcia dla uczniów wprowadzające w klimat czterech państw – Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji i Rosji, obrazujących cztery najczęściej nauczane w polskich szkołach języki obce. Scenariusz zajęć, przygotowany przez Fundację Instytut Jakości w Edukacji, zakłada realizację krótkich aktywności rozbudzających zainteresowanie językiem i kulturą odwiedzanych państw. Hasło projektu: *Język to Twój paszport. Ucz się języków!* uzmysławia, że znajomość języków obcych jest przepustką, która daje dostęp do nowej wiedzy, możliwość swobodnego podróżowania, większe szanse na rozwojową pracę. Do udziału w zajęciach zostaną zaproszeni rodzice i przedstawiciele lokalnych społeczności, zwłaszcza ci, którzy mają wpływ na proces uczenia się języków przez dzieci. Ze szkołami, które wezmą udział w zajęciach, zostanie nawiązana długofalowa współpraca, a nauczyciele z tych placówek zostaną zaproszeni na szkolenia.

Katarzyna Gut

Koordynatorka projektu *Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych*. Absolwentka Instytutu Stosunków Międzynarodowych UW. W latach 2003-2007 nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Od 2007 r. pracownik jednostki zajmującej się monitorowaniem i wdrażaniem projektów unijnych MEN, a następnie Ośrodka Rozwoju Edukacji. Realizowała projekty dotyczące opracowania Krajowych Ram Kwalifikacji. Ukończyła studia doktoranckie w dziedzinie ekonomii SGH. Przygotowuje doktorat z zakresu rozwoju kapitału ludzkiego.



Włącz Polskę!

Grażyna Czetwertyńska

Wśród dyskusji i analiz dotyczących nauczania i sprawdzania znajomości języka polskiego jako obcego, jako języka drugiego oraz języka dziedzicznego (ang. *heritage language*) pojawia się odrębny wątek – nauczanie języka polskiego i kultury polskiej dzieci i młodzieży w polskich szkołach uzupełniających za granicą (w większości – szkołach sobotnich).



Szkoły te – rozsiane po całym świecie – podejmują misję nauczania języka polskiego i kultury polskiej uczniów w bardzo zróżnicowanych grupach. W wielu przypadkach mamy do czynienia z sytuacją, gdy w jednej klasie spotykają się uczniowie, dla których polski jest językiem pierwszym, bo stosunkowo niedawno znaleźli się w obcojęzycznym środowisku za granicą, z uczniami, którzy się za granicą urodzili i poznają polski jako kolejny, czasem trzeci język. Dobór metod pracy z takimi klasami, kiedy w dodatku zdarza się, że uczących się różni także wiek, stanowi wyzwanie. Bardzo trudno jest również pomóc nauczycielom w wykonywaniu tego zadania.

Miałam okazję się o tym przekonać, przez kilka lat realizując z zespołem projekt systemowy MEN (*Opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania – zgodnych z polską podstawą programową kształcenia ogólnego i wymaganiami egzaminacyjnymi – przeznaczonych dla uczniów – dzieci obywateli polskich za granicą*, EFS, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Działanie 3.3.3.) skierowany do szkół polskich za granicą, zakończony w 2012 r. umieszczeniem w Internecie zasobu materiałów pod tytułem *Włącz Polskę*.

W trakcie tego projektu między innymi podjęto próbę zebrania wiedzy na temat funkcjonujących na świecie placówek nauczania języka polskiego. Utworzono w tym celu stronę internetową www.polska-szkola.pl, gdzie zaczęły się zgłaszać wszelkiego typu szkoły, których misja koncentruje się na nauczaniu języka polskiego za granicą. Takich placówek, gotowych do współpracy z MEN, wpisało się na stronę w różnym czasie ponad 500, ale niektóre z nich żadnej współpracy nie podjęły i nawet nie weryfikowały swoich danych w kolejnych latach. Mimo to należy uznać, że była to pierwsza próba tworzenia sieci szkół polskich za granicą.

Zebranie informacji na temat szkół i nauczycieli nauczających języka polskiego poza krajem nie jest zadaniem łatwym. Od lat posługujemy się jedynie fragmentarycznymi danymi. Zbyt mało wiemy na temat tego, kto, gdzie, kogo, czego i jak uczy. Dlatego też było to pierwsze zadanie zespołu przygotowującego podstawy do opracowania oferty programowej dla dzieci i młodzieży w różnego typu placówkach. Wiedza o historii nauczania i podtrzymywania znajomości języka polskiego wśród kolejnych pokoleń jest stosunkowo łatwiejsza do uzyskania niż zdobycie aktualnych danych o dynamicznie zmieniającej się sytuacji placówek, liczbie

uczniów, programach, metodach i efektach kształcenia. Dysponujemy opracowaniami naukowymi, jak na przykład *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy* pod redakcją Albina Kopruckowiaka (1995), wspomnieniami dotyczącymi organizacji skupiających szkoły, jak praca o Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii autorstwa Aleksandry Podhorodeckiej (2003) czy opracowaniami na temat szkolnictwa w pewnych krajach i skupiskach polonijnych, jak publikacja *Szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1984-2003. Analiza funkcjonalno-instytucjonalna* Andrzeja Bonusiaka (2004). Inną ważną pracą, z której korzystano podczas prób diagnozy sytuacji, jest pozycja *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze* autorstwa Elżbiety Sękowskiej (2010), znacznie nowsze i także całościowe opracowanie.

Bardzo dobrym źródłem wiedzy o nauczaniu języka polskiego, a zwłaszcza o jego skuteczności na poziomie starszej młodzieży, były doświadczenia Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, której przewodniczący prof. Władysław Miodunka słusznie zauważył, że: *W całej historii nauczania języka polskiego jako obcego wprowadzenie certyfikacji znajomości tego języka w roku 2004 stanowi bardzo ważne wydarzenie przede wszystkim dlatego, że zarówno nauczanie, jak i testowanie znajomości polszczyzny jest traktowane z założenia jako nauczanie i testowanie jednego z języków europejskich, cały zaś proces certyfikacji dokonuje się zgodnie ze standardami europejskimi*. Te doświadczenia, chociaż znaczące, nie były jednak wystarczające, aby dobrze sformułować zadanie dla zespołu tworzącego programy i materiały do nauczania, które z jednej strony miały być możliwie jak najbliższe obowiązującej w kraju *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* (MEN 2008) w zakresie kilku przedmiotów: języka polskiego, edukacji wczesnoszkolnej, historii, historii i społeczeństwa, geografii; z drugiej – miały odpowiadać potrzebom i możliwościom nauczania w szkołach uzupełniających całotygodniową edukację w różnych krajach. Miały wreszcie stanowić przykład wykorzystania metod nauczania i testowania języka polskiego zgodnie z praktyką stosowaną wobec języków obcych.

Pierwsze dziesięciolecie XXI wieku emigracyjne nauczanie charakteryzowała przede wszystkim wielka dynamika zmian i coraz trudniejsze zadanie dla nauczających polskiego i wiedzy o Polsce. Środowiska starej emigracji w Europie w pewnym sensie zaskoczyła powiększająca się grupa nowo przybyłych emigrantów. Na europejskiej mapie pojawiły się miejsca, gdzie

Pierwsze dziesięciolecie XXI wieku emigracyjne nauczanie charakteryzowała przede wszystkim wielka dynamika zmian i coraz trudniejsze zadanie dla nauczających polskiego i wiedzy o Polsce.

nie było tradycyjnych szkół sobotnich, a gwałtownie rosło zapotrzebowanie na nauczanie języka polskiego.

Inicjatorzy działań na rzecz zmian programowych założyli, że ich projekty będą skierowane do możliwie szerokiego grona odbiorców na całym świecie – nie tylko emigrantów z różnych okresów, ale też polskich mniejszości zamieszkałych w krajach ościennych. Przyjęli za najważniejszy cel projektu tworzenie sieci współpracy pomiędzy szkołami, nauczycielami i specjalistami w kraju. Wypracowane propozycje nie mogły mieć oczywiście charakteru obowiązujących we wszystkich placówkach reguł i określonych minimalnych efektów kształcenia, bo bardzo różny był kontekst działania placówek i środowisk, do których były skierowane. Jedyna grupa odbiorców, dla których zaproponowane opisy efektów kształcenia mogły stać się prawem, to zagraniczne szkoły funkcjonujące w polskim systemie edukacji (finansowane przez Polskę, działające od lat przy polskich ambasadach).

Prace programowe w ramach projektu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowanego w MEN rozpoczęły się od opracowania odpowiednika polskiej podstawy programowej w zakresie przedmiotów ojczyństw. Jak napisano w preambule tego dokumentu, jej adresatem są: (...) *nauczyciele z polskich szkół i polskich ośrodków edukacyjnych działających za granicą. Szkoły te odgrywają ważną rolę w codziennym życiu Polaków przebywających poza krajem. Pracujący w nich nauczyciele, zmagając się często z ograniczeniami i trudnościami wynikającymi z warunków kraju, w jakim odbywa się kształcenie, realizują ważne zadanie dla losów polskiej wspólnoty narodowej – uczą polskie dzieci ich ojczystego języka, literatury, historii, geografii i kultury Polski* (por. MEN 2010). Dokument nie

był uprawomocniony, ponieważ szkoły polonijne, prowadzone przez różne podmioty poza granicami kraju, nie podlegają polskiej jurysdykcji. Natomiast – po prawie dwóch latach od opublikowania – jego zmodyfikowana wersja dostosowana do polskiego systemu, nazwana ramami programowymi, ukazała się jako załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą* (poz. 1143), obowiązujący w szkołach polskiego systemu edukacji za granicą (tzw. szkołach przy placówkach dyplomatycznych, w tym też czasie przemianowanych na szkolne punkty konsultacyjne).

Dla jednych więc środowisk dokument ten miał być prawem, dla innych wskazówką i podpowiedzią, jak kształtować programy nauczania. Była to podpowiedź istotna w przypadku uczniów, którzy mieli w perspektywie powrót do szkoły w Polsce. Wówczas taki opis, próba unifikacji oferty edukacyjnej i zbliżenia jej do programu polskiej szkoły w kraju może zdecydowanie powrót ten ułatwić. Chodzi o to, aby nauczyciel pracujący z takim uczniem, a także sam uczeń i jego rodzice mogli starać się zmierzać w kierunku tych umiejętności i tego zakresu treści, bez względu na status placówki i wyjściowy poziom znajomości języka.

Ponieważ jednak większość uczniów polskich szkół za granicą raczej nie wróci do kraju i nie trafi do polskiego systemu edukacji, ofertę dla nich przygotowywano głównie z myślą o wykorzystaniu dobrych materiałów w celu zwiększenia motywacji do uczenia się języka i utrzymywania kontaktów z Polską. Osoby te uczą się polskiego motywowane rodzinnymi sentymentami, z poczucia patriotycznego obowiązku pielęgnowania polskiej tożsamości, wychodzą naprzeciw oczekiwaniom i ambicjom rodziców czy dziadków. Im także chciano zaproponować spójną i nowoczesną koncepcję kształcenia wynikającą nie tyle z konieczności przygotowania się do powrotu i zdawania polskich egzaminów zewnętrznych na zakończenie poszczególnych etapów edukacji, ile z mniej praktycznych względów. Dlatego w podstawie programowej dla zagranicy wskazano cele zbliżone, ale nie identyczne, z tymi obowiązującymi w kraju.

Trzeba pamiętać, że nauczanie języka polskiego w uzupełniających szkołach za granicą jest realizowane w innych warunkach niż w Polsce i w wymiarze godzin znacznie mniejszym niż praktykowany w nauczaniu języka obcego lub drugiego. Wiele czynników ogranicza możliwości nauczycieli

Nauczanie języka polskiego w uzupełniających szkołach za granicą jest realizowane w innych warunkach niż w Polsce i w wymiarze godzin znacznie mniejszym niż praktykowany w nauczaniu języka obcego lub drugiego.

i uczniów: mała liczba godzin nauki, większe obciążenie ucznia (uczęszcza on przede wszystkim do lokalnej szkoły i tam realizuje obowiązek szkolny), nierzadko gorsze warunki lokalowe i wyposażenie w sprzęt, zróżnicowany (wśród uczniów tej samej klasy) poziom wyjściowy znajomości języka polskiego. Czasem też nauczyciele są słabiej przygotowani metodycznie. W szkołach uzupełniających ogromnie istotny jest też fakt, że zajęcia są nieobowiązkowe i często głównie od atrakcyjności oferty zależy, czy uczniowie będą chcieli na nie uczęszczać.

W przygotowanej podstawie pozostawiono wiele swobody nauczycielowi. W programach, poradnikach metodycznych i materiałach dla uczniów dbano o różnorodność oferty oraz wskazywano sposób pracy z poszczególnymi uczniami w wielopoziomowych grupach. O nowe pomysły metodyczne i materiały dostosowane do pracy w klasach wielopoziomowych najczęściej dopominano się w krajach jednocześnie starej i nowej emigracji w Europie, na przykład w Wielkiej Brytanii. Zaproponowano więc formy, które byłyby odpowiednie w pracy jednocześnie z uczniami na bardzo wysokim poziomie zaawansowania językowego, którzy niedawno przyjechali z Polski, z tymi z rodzin od pokoleń przebywających na emigracji, świetnie za to znającymi język angielski. Kontakty pomiędzy tymi grupami mogą przynosić spore korzyści obu stronom.

Zadaniem nauczyciela jest wypracowanie metod pracy odpowiednich dla danego środowiska, stworzenie autorskiego programu nauczania, z wykorzystaniem w miarę możliwości doświadczenia z lokalnego środowiska kulturowego i edukacyjnego, a jednocześnie podtrzymanie i rozwijanie znajomości języka polskiego oraz wychowanie w kulturze

polskiej. To zadanie znacznie wykraczające poza standardowe oczekiwania wobec nauczyciela języka. Dlatego tak istotne było wsparcie nauczających. *Podstawa programowa* miała pomóc w podejmowaniu trafnych decyzji dotyczących wyboru materiału i metod, ale najpierw w zdiagnozowaniu znajomości języka własnych uczniów, gdyż ta wiedza może posłużyć do planowania pracy.

Dlatego też można uznać, że jednym z najważniejszych dokonań zespołu autorów *Podstawy programowej* były nie listy haseł tematycznych, wykazy lektur czy nakreślenie celów ogólnych edukacji w zakresie przedmiotów ojczyźstych, ale opis umiejętności językowych w zakresie czterech sprawności (słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie) dla trzech poziomów znajomości języka.

Omawiany dokument zawiera treści zintegrowane ze sobą kształcenia językowego i kulturowego, opis wymagań w formie zbliżonej do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Różnica zasadnicza polega na tym, że ograniczony jest on do trzech poziomów umiejętności (A – podstawowy, B – średnio zaawansowany, C – zaawansowany, przy czym ten najwyższy zawiera wszystkie wymagania obowiązujące na niższych poziomach). Opisy dotyczą sprawności słuchania, mówienia, czytania i pisanie w języku polskim w trzech grupach wiekowych: pierwsza – od pięciu do dziewięciu lat; druga – dziesięć do trzynastu lat; trzecia – od czternastu lat. Wymagania w poszczególnych grupach są dostosowane do możliwości percepcyjnych i rozwoju poznawczego uczniów w tym wieku.

W dokumencie zaproponowano także listę dzieł do wyboru przez nauczyciela i uczniów. Pozycje składające się na nią to utwory literackie od lat obecne w szkolnym kanonie, np. teksty Sienkiewicza, Mickiewicza czy Kochanowskiego, lecz pojawiają się też w zestawie polskie teksty pisane współczesnym językiem i dla współczesnych dzieci. Założono, że książki z listy mają z jednej strony umożliwiać zapoznanie ucznia z pewnym obszarem polskiej kultury, z drugiej zaś ukazywać Polskę współczesną i język współczesnych Polaków. Nauczyciel konstruujący swój program, wybierając teksty lub zastępując je innymi spoza listy, powinien uwzględniać poziom znajomości języka polskiego przez uczniów, ich zainteresowania i zdolności, specyfikę kraju zamieszkania i tradycje lokalnej szkoły oraz oczekiwania miejscowego środowiska.

Przede wszystkim nauczyciel powinien dbać o zainteresowanie uczniów czytaniem po polsku i wykorzystać atrakcyjność

lektury. Wskazania konkretnych tytułów i tematów są raczej zobowiązaniem dla osób odpowiedzialnych za tworzenie materiałów do nauki niż dla nauczycieli, którym pozostawiono swobodę wyboru.

Na portalu *Włącz Polskę*, utworzonym w ramach projektu, zamieszczane są teksty, ćwiczenia, ilustracje, z których każdy uczący się, jego rodzic lub nauczyciel może tworzyć zestawy do zindywidualizowanych podręczników w zależności od potrzeb i zainteresowań. Zindywidualizowanych, ponieważ podręcznik (skrypt, zestaw materiałów) może być tworzony nawet dla jednego ucznia, ale także dla klasy, szkoły lub grupy współpracujących szkół o podobnym profilu. Tu także zdecydowano, że kluczową rolę musi odegrać nauczyciel i jemu pozostawiono ogromną swobodę, opierając się na przeświadczeniu, że to na nauczycielach spoczywa główna odpowiedzialność za proces nauczania. Samodzielność w planowaniu własnej pracy należy uznać za jedną z najważniejszych umiejętności profesjonalnego nauczyciela za granicą. Musi on trafnie ocenić sytuację, zdiagnozować umiejętności uczniów, dobrać odpowiedni materiał i strategię, aby osiągnąć założony cel, wreszcie – sprawdzić, czy faktycznie cel został zrealizowany (zob. Czetwertyńska 2011). Czas przeznaczony na autoanalizę własnego sposobu pracy i refleksja nad nią są kluczowe dla nauczycielskiego rozwoju zawodowego (zob. Loughran, Northfield 1996:124) i mogą mieć bardzo korzystny wpływ na jakość pracy kadry nauczycieli polonijnych. Warunkiem jest jednak łatwy dostęp do oferty, jej zrozumienie i akceptacja, a także przygotowanie do korzystania z niej.

Dziś polski nauczyciel nie ma obowiązku korzystania z jakiegokolwiek podręcznika. Może uczyć z dowolnie przygotowanych materiałów uporządkowanych według programu, który może przygotować sam dla swoich uczniów. Właśnie nauczyciel, najlepiej znający własnych uczniów, ich zainteresowania, potrzeby, możliwości i warunki, w jakich się uczą, a jednocześnie zapoznany z celami edukacji i opisem wymagań w *Podstawie programowej*, do osiągnięcia których chce doprowadzić swoich uczniów, samodzielnie projektuje proces kształcenia. Projektuje, czyli po dokonaniu diagnozy ustala zoperacjonalizowane cele szczegółowe, dobiera metody i wreszcie sięga po materiały, na przykład do internetowego podręcznika. Najlepszym sposobem, aby umożliwić nauczycielom takie działania, jest danie im dostępu do wysokiej jakości materiałów edukacyjnych, które mogą sami wykorzystać oraz zaproponować swoim uczniom.

Dziś polski nauczyciel nie ma obowiązku korzystania z jakiegokolwiek podręcznika. Może uczyć z dowolnie przygotowanych materiałów uporządkowanych według programu, który może przygotować sam dla swoich uczniów.

Konieczność indywidualizacji nauczania, zawsze istotnej, ale w warunkach pracy szkoły uzupełniającej niezbędnej, prowadząca do zróżnicowania programowego, o którym było wyżej, dotyczy także stosowanych materiałów dydaktycznych. Realizujący projekt specjaliści zdecydowali o odejściu od koncepcji jednorodnego podręcznika. Nie można bowiem stworzyć gotowych zestawów tekstów do lektury i ćwiczeń nadających się do wykorzystania we wszystkich polonijnych środowiskach oświatowych na świecie. Tym bardziej nie należy oczekiwać, że za granicą dobrze sprawdzą się podręczniki przeznaczone do wykorzystania w szkołach w Polsce.

Opracowując *Podstawę programową* i podręcznikowe zasoby dla uczniów polskich za granicą, zespół ekspertów miał świadomość zróżnicowania odbiorców, do których jest ona kierowana. Proponowane kompromisy łączą dobre doświadczenia zgromadzone w środowiskach polonijnych i wypróbowane sposoby działania z nowymi rozwiązaniami metodycznymi, a także dawne i nowe treści. Jednocześnie autorzy bardzo ostrożnie podeszli do opisu założonych rezultatów, aby wyliczone wymagania nie stawały się ograniczeniem dla samodzielności i twórczości pedagogicznej nauczyciela. Materiały powstające według przyjętych założeń miały stanowić przede wszystkim inspirację, pomagać w uatrakcyjnianiu procesu nauczania.

Opracowano więc koncepcję podręcznika szytego na miarę, który nauczyciel, rodzic, a nawet sam uczeń może samodzielnie ułożyć, siedząc przed komputerem. Tworzenie podręcznika przypomina nieco zakupy w internetowym sklepie. Układający najpierw określa wiek, przedmiot, dział, poziom

znajomości języka polskiego, słowa kluczowe, tematykę. Wtedy na ekranie pojawiają się wyselekcjonowane przez wyszukiwarki krótkie, uproszczone opisy rozdziałów, zamieszczonych w bazie internetowej podręcznika. Można wybierać różne materiały źródłowe, teksty, mapy, ilustracje. Każdy z materiałów (zwany przez autorów atomem) jest zapowiedziany bardzo krótkim opisem prezentującym cel, jaki można zrealizować, sięgając po niego. Można też ten materiał podejrzeć w całości i zdecydować o wyborze. Wybrane elementy trafiają do koszyka, schowka. Schowek w trybie edycji można porządkować, decydować o kolejności, usuwać materiały zbędne, mniej przydatne i dobierać brakujące. Jednostkowy element konstrukcyjny w założeniu miał stanowić niepodzielną część podręcznika – to materiał źródłowy z komentarzem, ilustracją, mapą, ćwiczenie lub zestaw pytań do tekstu kultury, czasem też syntetyczna informacja – tekst narracyjny. Atom rzadko ma jednak charakter narracyjny lub formę wykładu czy obszerniejszego artykułu na dany temat. Rolę wykładowcy spójnie prezentującego problem pozostawiono nauczycielom. Atomom towarzyszy odrębny podręcznik dla nauczyciela, zawierający krótkie wskazówki metodyczne – podpowiedzi, co do sposobu realizacji, edycji i druku materiałów. Można wygenerować tyle zestawów, ile potrzebuje uczeń, nauczyciel, klasa. Oznacza to możliwość dowolnie głębokiej indywidualizacji i opracowania lekcji. Możliwy jest wydruk zróżnicowanych materiałów na tę samą lekcję dla różnych uczniów. Pracując nad tym samym tematem, dzieci otrzymują różne zadania. Zestawy mogą obejmować dowolnie obszerną część materiału, być przeznaczone na jedną lekcję, cykl zajęć, semestr czy rok nauki.

Program sam oblicza czas realizacji, podobnie jak w sklepie internetowym zliczany jest koszt zakupu. Jeśli mamy więcej czasu, można dołożyć jeszcze coś do koszyka lub, jeśli już wybrano za dużo, należy coś odrzucić. W ten sposób kontroluje się wypełnienie treścią godzin przeznaczonych na naukę. Na koniec cały zestaw zapisuje się w postaci pliku PDF, w formie spersonalizowanego podręcznika, który oczywiście można wydrukować. Istnieje też możliwość pracy z tak wygenerowanym podręcznikiem na tablicy multimedialnej, w komputerze lub tablecie bez konieczności drukowania. W ten sposób każda klasa w szkole polonijnej, każdy uczeń pracujący w domu z rodzicami może mieć taki podręcznik, jakiego potrzebuje.

Niezwykle ważne jest jednak stałe uzupełnianie zasobów materiałów, aby wybór był rzeczywisty, a nie pozorny. Dotychczas strony *Włącz Polskę*, chociaż jest już na nich kilka tysięcy atomów,

trudno uznać za kompletną i wystarczającą ofertę. Trzeba też opiekować się tym zasobem, badać użyteczność, sposób i zakres wykorzystywania materiału, poprawiać i aktualizować, usuwać teksty nieprzydatne, wreszcie szkolić nauczycieli w zakresie budowania własnych programów i realizowania ich z pomocą oferowanych materiałów. Koniecznie należy czuwać nad sprawnością techniczną platformy, aby sięgający do zbioru nauczyciel mógł niezawodnie znaleźć to, czego potrzebuje.

Doświadczenie budowania podręcznika do nauki języka polskiego i polskiej kultury dla uczniów za granicą można z pewnością wykorzystać w szkołach krajowych. Dobieranie materiałów do potrzeb poszczególnych uczniów, swoboda decyzji nauczyciela niezwiązanego układem konwencjonalnego podręcznika to także szansa na poprawienie oferty na przykład dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

Bibliografia

- Bonusiak, A. (2004) *Szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1984-2003: analiza funkcjonalno-instytucjonalna*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Czetwertyńska, G. (2011) Różnorodność programów odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby polskich uczniów za granicą. W: G. Czetwertyńska, A. Karczewska, S.J. Żurek (red.) *Polskość ponad granicami*. Lublin: KUL.
- Koprucki, A. (red.) (1995) *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*. Lublin: UMCS.
- Loughran, J., Northfield, J. (1996) *Opening the Classroom Door*. Teacher, Researcher, Lerner. London: Press.
- MEN (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU z dn. 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).
- MEN (2010) *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*.
- Miodunka, W. *Język polski w świecie: nauczanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego i drugiego* [online] [dostęp 01.07.2013].
- Podhorodecka, A. (2003) *W służbie oświaty: 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej, 1953-2003*. Londyn: PMS.
- Sękowska, E. (2010) *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

dr Grażyna Czetwertyńska

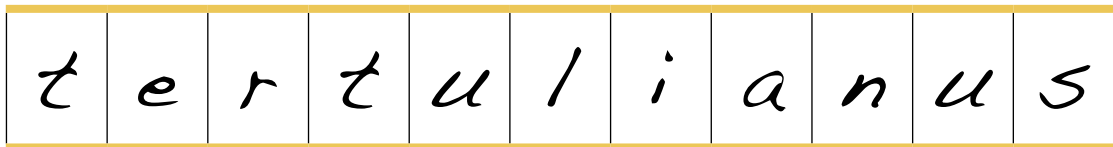
Przewodnicząca regionalnych i wojewódzkich zespołów ds. języków obcych w czasie wprowadzania systemu egzaminów zewnętrznych. Kierownik Laboratorium Edukacyjnego, dyrektor programu „Szkoła z klasą”, członek Krajowej Rady Badania PISA (OECD) w zakresie czytania. Pełniła funkcję dyrektora Departamentu Kształcenia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



Sentencje łacińskie w krzyżówkach

Mařia Mameła

Sentencje łacińskie w krzyżówkach powstały w odpowiedzi na zapotrzebowanie osób uczących się tego języka na powiedzenia łacińskie. Warto przy okazji przypomnieć nazwiska ich twórców.



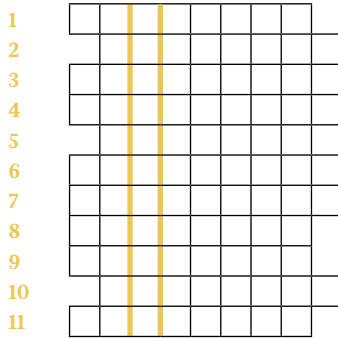
W praktyce szkolnej, jak i w edukacji, ważne jest znalezienie atrakcyjnej formy przekazania treści. Takim rodzajem urozmaicenia jest niewątpliwie krzyżówka, postanowiłam więc nadać sentencjom łacińskim tę właśnie formę. Jest w niej element wyzwania, ale też i spełnienia, a nade wszystko element poszukiwania, tak przydatny przy przyswajaniu sobie nowych wiadomości. Wszyscy miłośnicy łaciny znajdą w tych sentencjach ponadczasowe wartości i bogactwo mądrości życiowych, a ich znajomość przyniesie lepsze zrozumienie nie tylko świata antycznego, ale również praw rządzących światem współczesnych. Przez wieki nie zmieniły się prawdy o człowieku i relacje między-ludzkie, więc wybrane przeze mnie sentencje są nadal aktualne.

W krzyżówkach użyto formy łacińskiej nazwiska autora danego powiedzenia, choćby nawet był on Grekiem lub autorem pochodzącym z odległych obszarów Imperium Romanum. Wyjątkowo imiona czterech Ewangelistów lub Ojców Kościoła przytoczone są w formie spolszczonej. Wyływa to ze zwyczajowej tradycji nazewnictwa.

W każdej krzyżówce hasło do odgadnięcia, czyli nazwisko autora sentencji, oprócz przytoczenia jego powiedzenia, zostało wzbogacone o rys jego działalności literackiej lub filozoficznej. Jeśli chodzi o filozofów, to jedynie sygnalnie przedstawiam zarys działalności szkoły filozoficznej, którą dany twórca założył lub był jej wybitnym przedstawicielem. Zachęcam też do sięgnięcia po *Słownik pisarzy antycznych* pod redakcją Anny Świderkówny, którego hasła pisali najwybitniejsi filologowie klasycy. Sentencje można znaleźć w książce *Dicta* Czesława Michalunio lub w Internecie.

Krzyżówki niniejsze są pomyślane w taki sposób, by na podstawie sentencji podać nazwisko autora. Hasłem jest również nazwisko autora powiedzenia. W rozwiązaniu dodatkowo jest przytoczona myśl tego autora.

Aby ułatwić znalezienie prawidłowej odpowiedzi, podaję właściwe rozwiązanie i hasło. W ten sposób możemy w atrakcyjnej formie przyswoić sobie niektóre z powiedzeń znanych w łacińskim kształcie językowym.



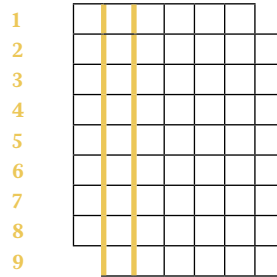
1) In aqua scribere 2) Vox populi vox Dei 3) Actum ne agas 4) Antiquus amor cancer est 5) Discite, quam parvo liceat producere vitam et quantum natura petat 6) Nihil agendo homines male agere discut 7) Sustine et abstine 8) Blandum laudatur a malis mendacium, bonis honesta fert exitium veritas 9) Eripuit caelo fulmen, mox scepra tyrannis 10) Pugnis et calcibus, unguibus et rostro 11) Loqui ignorabit, qui tacere nesciet

Rozwiązanie: 1) Catullus 2) Hesiodus 3) Terentius 4) Petronius 5) Lucanus 6) Columella 7) Epictetus 8) Phaedrus 9) Manilius 10) Lucianus 11) Ausonius

Hasło: Tertulianus (Adversus regulam [fidei] nihil scire omnia scire est)

TERTULIANUS Quintus Septimus Florens – chrześcijański pisarz łaciński. Urodził się w Kartaginie ok. 155 r., zmarł ok. 220 r. Otrzymał staranne wykształcenie retoryczne i filozoficzne, a po przyjęciu chrztu poświęcił się ożywionej działalności religijnej. Z gorliwością neofity rozpoczął zwalczanie herezji, jednak gwałtowna natura doprowadziła do zerwania z Kościołem, który wydawał mu się nie dość konsekwentny w swych normach moralności. Z jego bogatego dorobku zachowało się 30 dzieł (m.in. *Ad nationes* i *Apologeticus*, dwie znakomite obrony chrześcijaństwa, w których zbija argumenty religijne, społeczne i polityczne wymierzone przeciw niemu, *De praescriptione haereticorum* – będące jednym z najlepszych dzieł Tertuliana).

Tertulian jest pierwszym pisarzem chrześcijańskim piszącym po łacinie. Jego zasługi dla teologii i literatury chrześcijańskiej są bardzo duże. To przede wszystkim rozwinięcie apologetyki i dogmatyki chrześcijańskiej oraz zachowanie fragmentów autorów starożytnych, szczególnie antagonistów ortodoksji chrześcijańskiej, których dzieła zaginęły.



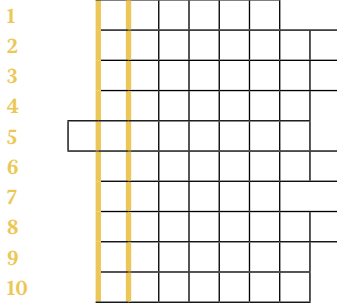
1) Adversae res admonuerunt religionum, confugimus in Capitolium (ad deos) 2) Ferro ignique 3) Ah, nimium faciles, qui tristia crimina caedis fluminea tolli posse putatis aqua 4) Inter os atque offam multa intervenire possunt 5) Fortibus est fortuna viris data 6) Beneficia eo usque laeta sunt, dum videntur exsolvi posse 7) Effigiem Dei formamque quaerere imbecilitas humanae est 8) Absentes adsunt, mortui vivunt 9) Adhibe rationem difficultatibus

Rozwiązanie: 1) Livius 2) Lucanus 3) Ovidius 4) Gellius 5) Ennius 6) Tacitus 7) Plinius 8) Cicero 9) Seneca

Hasło: Iuvenalis (Vitam impendere vero)

IUVENALIS Decimus Iunius pochodził z Akwinum w Kampanii – urodził się ok. roku 60, zmarł w 130 roku. Był rzymskim poetą satyrycznym. Pochodził z zamożnej rodziny, która zapewniła mu wykształcenie. Po odbyciu służby wojskowej przeniósł się do Rzymu. W satyrach odmalował po mistrzowsku obraz degeneracji społeczeństwa rzymskiego, nie szczędząc przy tym jaskrawych barw i patosu, zgodnie z wymaganiami panującej wówczas wszechwładnie w literaturze retoryki. Jego satyry dostarczają nam wiele cennego materiału do poznania epoki, zwłaszcza historii obyczajów tego okresu.

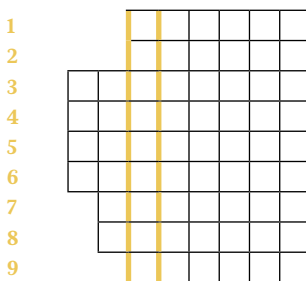
*Non scholae,
sed vitae discimus.
Nie dla szkoły,
lecz dla życia się uczymy.*



1) Adhibenda est quaedam reverentia adversus homines et optimi cuiusque et reliquorum 2) Bellum iustum 3) Talis hominibus fuit oratio, qualis vita 4) Verum index est sui et falsi 5) Bos lassus fortius figit pedem 6) Fundamentum autem est iustitiae fides, id est dictorum conventorumque constantia et veritas 7) Amicitia semper prodest, amor aliquando etiam nocet 8) Imperium virum ostendit 9) Lapis offensionis et petra scandalii 10) An nescis longas regibus esse manus?

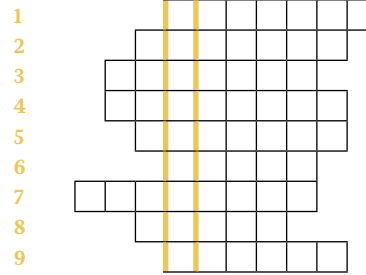
Rozwiązanie: 1) Ciceru 2) Augustyn 3) Socrates 4) Spinoza 5) Hieronim 6) Ulpianus 7) Seneca 8) Diogenes 9) Izajasz 10) Ovidius
Hasło: Cassius Dio (Caesar non supra grammaticos)

CASSIUS DIO COCCEIANUS pochodził z Nikai w Bitynii – urodził się ok. 155 r. i żył do 235 r.. Był historykiem greckim. Przez 22 lata pracował nad swym głównym dziełem *Historia Romana* w 80 księgach. Obejmuje ona dzieje Rzymu od założenia miasta do czasów Aleksandra Sewera. Część tego monumentalnego dzieła zaginęła.



1) Qui in utero est, pro iam nato habetur 2) Omnes mortales sese laudari optant 3) Quod vides perisse, perditum ducas 4) Aequa tellus pauperi recluditur regumque pueris 5) Litterarum radices amarae, fructus dulces 6) Nascentes morimur, finisque ab origine pendet 7) Amicus alter ego 8) Variam semper dant otia mentem 9) Ars longa, vita brevis

Rozwiązanie: 1) Paulus 2) Ennius 3) Catullus 4) Horatius 5) Diomedes 6) Manilius 7) Cicero 8) Lucanus 9) Seneca
Hasło: Petronius (Vinum mihi in cerebrum venit)



1) Bono animo es! Adsum Auxilio 2) Quantum est in rebus inane 3) Facilius est camelum per foramen acus transire, quam divitem intrare in regnum coelorum 4) Aequum est peccatis veniam poscentem reddere rursus 5) Custodire quasi pupillam oculi sui 6) Multorum obtrectatio devicit unius virtutem 7) Ne virilibus officiis fungantur mulieres 8) Cicer cum caule 9) Aufert vim praesentibus malis, qui futura prospexit

Rozwiązanie: 1) Plautus 2) Persius 3) Mateusz 4) Horatius 5) Mojżesz 6) Nepos 7) Ulpianus 8) Tuwim 9) Seneca
Hasło: Petronius (Vile est, quod licet, et animus errore laetus iniurias diligit)

PETRONIUS Gaius zwany Arbitrem – zmarł w 66 r. Był pisarzem i poetą rzymskim. Jego życie i śmierć z rozkazu Nerona przedstawia Tacyt. Był człowiekiem gruntownie wykształconym, umiał używać życia i uchodził w Rzymie za autorytet w sprawach dobrego smaku (dlatego nazywany *arbiter elegantiarum*, stąd przydomek Arbitr), ale potrafił równie dobrze wywiązywać się ze swych obowiązków na stanowisku konsula i prokonsula w Bitynii. Był atorem drobnych, lekkich wierszyków i satyrycznej powieści *Satiricon libri*, z której zachowały się liczne fragmenty.

Bibliografia

- Michalunio, C. SJ (red.) (2010) *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, zwrotów i powiedzeń z indeksem osobowym i tematycznym* Kraków: WAM.
- Mała encyklopedia kultury antycznej A-Z (1973) Warszawa: PWN.
- Świderkówna, A. (red.) (1982) *Słownik pisarzy antycznych* Warszawa: Wiedza Powszechna.
- *Wielka Encyklopedia Powszechna* (1962-1970) Warszawa: PWN, t. 1-13.



Materiał pełnoformatowy do wydruku jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Maria Mamela

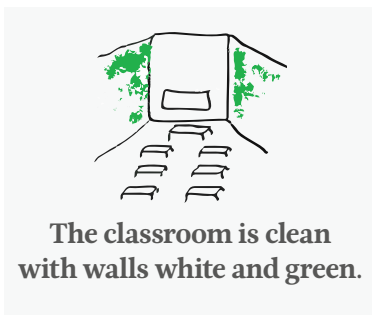
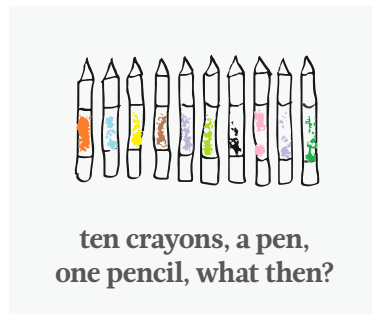
Absolwentka filologii klasycznej i polskiej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Studium Języka Rosyjskiego i Studium Bibliotekarskiego. Pracowała w Zespole Szkół nr 24 w Toruniu. Opublikowała *Testy ortograficzne do ćwiczeń w pisaniu* oraz *Dyktanda*, a także *Zapomniane legendy toruńskie*.



Mike's at school

Izabela Witkowska

Materiał *Mike's at school* powstał z myślą o uczniach klasy pierwszej, gdyż temat przyborów szkolnych z pewnością nie jest im obcy.



the books – fresh and neat –
to study and read,

ten crayons, a pen,
one pencil, what then?

a sandwich with ham,
a doughnut with jam.

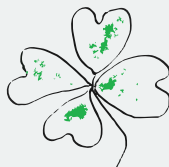
The classroom is clean
with walls white and green.

Some new girls are here
– Hello, Mike!
– Oh, dear!

The teacher comes in
with a big, broad grin.

HELLO!
HOW ARE YOU?

Welcome everyone,
school is full of fun.



Holidays are gone!
So good luck, be strong!



Now, it's time to start...
Art? It isn't hard!

Propozycja ćwiczeń zawartych w niniejszym artykule ułatwi dzieciom utrwalić znane już słownictwo lub, gdy zajdzie taka potrzeba, zaprezentuje nowe słowa związane z przedmiotami codziennego użytku w szkole. Może to też być propozycja zajęć w pierwszych dniach nauki, w okresie bezpodręcznikowym i okazją do wzajemnego poznania się. Zamiast utartego *What's your name?* możemy zacząć od *What's in your bag?*, zwłaszcza, że to, co jest w nowym plecaku i modnym piórniku stanowi dla pierwszoklasisty przedmiot wielkiego zainteresowania. Zakładamy, że dzieci śmiało operują niektórymi przynajmniej nazwami przyborów, dlatego wyznaczamy dosyć szeroki zakres słownictwa, będzie to *bag, crayons, pen, pencil, sandwich, doughnut, classroom, teacher*, chociaż zawsze można dodać inne słowa, na przykład pozostałe przedmioty z piórnika. W bajce powtarzane są również kolory oraz prezentowane zwroty typu: *Welcome everyone!, Hello, how are you?, Good luck!, Be strong!* czy też zdania: *It's time to start, School is full of fun*, które mogą stanowić dekorację klasy po to, by przy różnych okazjach móc do nich wracać. Załączone do bajki obrazki są tylko w części pokolorowane, co można też wykorzystać do pracy nad samodzielnym pokolorowaniem. Proponowane niżej ćwiczenia zawierają motywy z bajki, ale równie dobrze można stosować je przez cały rok przy okazji utrwalania oraz prezentowania słownictwa lub uczenia nowych zwrotów.

Zabawa z plecakiem

What's in your bag?

Temat przyborów szkolnych oraz słów związanych ze szkołą jest ciągle świeży i ciekawy, gdyż zawsze możemy wykorzystać

realne przedmioty, a dzieci, które mogą zaprezentować swoje rzeczy na lekcji, czują się zauważone i docenione, co zwłaszcza w początkach przygody szkolnej jest bardzo istotne. Już w trakcie czytania bajki możemy zamiast załączonych obrazków wskazywać na przedmioty w zasięgu wzroku. Następnie nauczyciel przygotowuje swój plecak i umieszcza w nim wybrane przybory, głośno prezentując każdy z nich. Po tym prosimy uczniów o wykonanie podobnej czynności, chętne dzieci przychodzą na środek klasy i prezentują wybrane rzeczy.

Plecak nauczyciela z zawartością może posłużyć do kolejnej zabawy, w której wybieramy ochotnika i zakładamy mu plecak na plecy. Zadaniem pozostałych uczniów jest włożenie rąk do plecaka (bez zagląдания do jego wnętrza) i nazwanie wyczutego palcami przedmiotu bez wyciągania go na zewnątrz. Nauczyciel zapisuje ten przedmiot na tablicy lub umieszcza na niej jego wizerunek w postaci obrazka. Kolejne dziecko wybiera następny przedmiot. Zabawa kończy się w momencie, gdy dzieci stwierdzają, że nie ma już nowych przedmiotów w plecaku. Wtedy wspólnie sprawdzamy przedmioty z plecaka z ich wizerunkami lub nazwami na tablicy. Jeśli okaże się, że dzieci błędnie nazwały przedmioty lub nie wszystkie zostały zidentyfikowane, nauczyciel dodaje nowy przedmiot. Za każdym razem warto jest zachęcać uczniów do powtarzania pytania: *What's in the bag?*

Try to remember

Jeszcze jedna zabawa może być przeprowadzona z wykorzystaniem plecaka. Nauczyciel przygotowuje wybrane przedmioty i prezentuje je na ławce, tak by każdy mógł je widzieć. Następnie

powoli wkłada, przypuścimy, trzy wybrane elementy, głośno je nazywając. Zadaniem uczniów jest zapamiętanie, co nauczyciel włożył do plecaka. Jeśli uczniowie z łatwością przypominają sobie umieszczone w plecaku przedmioty, nauczyciel zwiększa liczbę wkładanych przedmiotów. Dla utrudnienia można wykorzystać takie same przedmioty tylko w innych kolorach, rozmiarach lub liczbie np. *a blue crayon, a big book, a black pen, two white pencils* itp.

Zabawa z kredkami

Paczka kredek to przedmiot, który zawsze towarzyszy w szkole nie tylko Mike'owi, ale również uczniom pierwszej klasy bez względu na rodzaj zajęć, dlatego bez większych przygotowań możemy szybko powtórzyć kolory i liczby oraz zaprezentować nowe zwroty.

What a mess!

Robimy bałagan na ławce, rozrzucaamy przedmioty, a pomiędzy nimi umieszczamy dowolną liczbę kolorowych kredek (w książce, pod piórnikiem, na plecaku, obok kanapki itp.). Zadaniem wybranego ucznia jest odnalezienie wszystkich kredek, nazwanie koloru oraz policzenie ich. Rolą nauczyciela jest pokierowanie ucznia w przypadku zakłopotania np. *look under the book, look in the bag* itp. Może to być okazja do zapoznania uczniów z przyimkami miejsca.

Now, it's time to start... Art!

Tak jak Mike w bajce zaczyna pierwszy dzień nauki w szkole od lekcji plastyki, tak i nasi uczniowie mogą pobawić się w rysowanie w celu utrwalenia zrealizowanego na zajęciach materiału.

Take a red crayon and draw a...

Po zapoznaniu dzieci z bajką i wyjaśnieniu nieznanego słownictwa przychodzi czas na sprawdzenie tego, co dzieci zdołały zapamiętać. Pracując nadal nad określonym zestawem słów, prosimy uczniów, aby przygotowali kolorowe kredki i w powietrzu narysowali przedmiot wskazany przez nauczyciela. Dzięki temu ćwiczeniu dzieci utralają słowa oraz poznają dwa nowe czasowniki, polecenia *take* oraz *draw*. Rolą nauczyciela mogą później przejąć uczniowie. Takie zadanie można powtarzać przy okazji utrwalania innych słów na kolejnych lekcjach.

One, two, three, four – what can you draw?

Inna propozycja ćwiczenia rysowania w powietrzu to zadanie dla wybranego ucznia, który na pytanie *What can you draw?*

przedstawia dowolny przedmiot poznany na lekcji, pozostali zgadują. Uczeń, który udzielił prawidłowej odpowiedzi, przejmuje rolę rysującego.

Zabawa w powitanie

W bajce pojawia się kilka zwrotów grzecznościowych i wyrażen, które uczniowie mogą poznać już w pierwszych dniach nauki. Pomimo niewielkich doświadczeń w prowadzeniu rozmów w języku obcym, nasi uczniowie nie będą mieli większych problemów w improwizowaniu drobnych dialogów. Potrzebujemy do zabawy wizerunki różnych uczuć. Niech będą to radość, smutek, przerażenie, znużenie, zmęczenie itp. Uczniowie, wcześniej podzieleni na dwie grupy A i B, losują uczucia, a dialog, który będą musieli odegrać, to:

A: *Hello!*

B: *How are you?*

W późniejszym czasie, po dobrym poznaniu się dialog może być trudniejszy. Jest nim nadal fragment bajki:

A: *Welcome everyone!*

B: *School is full of fun!*

Nauczyciel prosi wybranych uczniów z grupy A i B, by zaprezentowali swoją rolę zgodnie z wylosowanym uczuciem. W efekcie tworzy się fajna zabawa, w której ktoś z radością w głosie wita kogoś smutnego lub przerażonego. Takie zadania pobudzają wyobraźnię, motywują do mówienia i pokonują nieśmiałość.

Pozostaje jeszcze wyjaśnienie zielonej koniczynki, która ma za zadanie przynosić szczęście. Warto umieścić ją w centralnej części klasy i przy każdej nadarzającej się okazji życzyć wszystkim wytrwałości, powodzenia i sukcesów przez cały długi rok szkolny.



Materiał pełnoformatowy do wydruku jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej największym hobby, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa: *Proszę pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu materiałów edukacyjnych.






Korzyści płynące z integracji nauki języka obcego i innych zajęć dzieci w wieku przedszkolnym w procesie edukacji językowej. Analiza materiałów praktycznych

Jewgienija Żejmo

Nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkolnym wiąże się z wykorzystaniem elementów zabawy i komunikacji w połączeniu z wierszami, piosenkami oraz wyliczankami. Prezentujemy przykładowe scenariusze zajęć z języka rosyjskiego dotyczące tematu: zwierzęta.

Scenariusze te zostały opracowane z myślą o nauczycielach samodzielnie przygotowujących zajęcia z języka obcego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Opracowania mogą zostać wykorzystane przez nauczyciela w pełni albo służyć jako przykład opracowania własnych materiałów na dowolny temat. Celem przygotowanych scenariuszy jest pokazanie

możliwości integracji nauczania języka obcego z działalnością poznawczą, twórczą i ruchową dzieci w wieku przedszkolnym. Trzeba podkreślić, że połączenie różnych form pracy w grupie dziecięcej (nauka wierszyków, zabawy ruchowe i dydaktyczne, wycinanki itp.) pozwala uzyskać najlepsze wyniki oraz jest istotnym warunkiem opanowania języka obcego przez dzieci.

-  **Temat:** Zwierzęta
-  **Poziom:** nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne, A0–A1
-  **Czas trwania:** 3 x 30 min

Cele ogólne i językowe:

- rozwijanie zdolności analizy i porównywania, wykrywanie podobieństw i różnic pomiędzy własną kulturą a kulturą języka obcego, którego się dziecko uczy;
- kształtowanie umiejętności uważnego słuchania oraz umiejętności skupiania uwagi;
- rozwijanie strategii uczenia się;
- rozwijanie umiejętności działania zgodnie z instrukcjami nauczyciela i zasadami gry;
- kształtowanie umiejętności efektywnego współdziałania w zespole;
- zachęcanie do twórczej ekspresji;
- rozwijanie świadomości interkulturowej;
- wzrost motywacji do nauki języka rosyjskiego;
- kształtowanie umiejętności samodzielnego zadawania pytań, wyrażania zgody lub sprzeciwu, prowadzenia krótkiego dialogu, rozumienia pytań i poleceń nauczyciela w języku rosyjskim;
- poszerzenie zasobu słownictwa;
- nauka rozpoznawania i wydawania dźwięków.

Metody:

- oparte na słowie;
- oparte na obserwacji;
- oparte na działalności praktycznej dzieci.

Pomoce:

- zdjęcia zwierząt (w formie prezentacji multimedialnej);
- rzutnik;
- obrazki (ilustracje, zdjęcia) ze zwierzętami;
- puste arkusze papieru i kredki;
- arkusz papieru z narysowanym zoo oraz wiejską zagrodą;
- kolorowe kredki, nożyczki, klej.

Część 1. Wprowadzenie do tematu

Przebieg zajęć

1. Zapoznanie uczniów z rosyjskimi nazwami zwierząt:

кошка, собака, свинья, мышь, корова, лошадь и др.

Zajęcia rozpoczynają się od wyświetlenia prezentacji ze zdjęciami zwierząt. Następnie nauczyciel przedstawia dzieciom poszczególne obrazki i ich nazwy w języku rosyjskim. Dzieci powtarzają nazwę każdego zwierzęcia. Ostatnim krokiem jest samodzielne nazywanie zwierząt przez dzieci. Nauczyciel pokazuje dzieciom obrazki i zadaje pytanie: *Кто это?*

2. Zabawa *Uważaj* (ros. *Будь внимателен*)

Zabawa pozwala na utrwalanie zdobytej wiedzy. Dzieci i nauczyciel siadają w kole. Nauczyciel pokazuje ilustracje ze zwierzętami, powtarza nazwę i celowo myli się we właściwym nazywaniu zwierząt: przedstawiając obrazek z myszą, mówi, że to jest kot itd. Dzieci powinny patrzeć na obrazek i uważnie słuchać wypowiedzianych nazw zwierząt. Jeśli nauczyciel nie popełnił błędu, dzieci klaszczą jeden raz, jeśli podał nieprawidłową nazwę, klaszczą dwa razy i podają właściwą nazwę zwierzęcia.

Następnie nauczyciel proponuje zamianę ról. Prowadzącego może wybrać nauczyciel albo dzieci mogą zgłosić się samodzielnie.

Uwaga

Ćwiczenie można dostosować do zajęć na dowolny temat. Zabawa ma proste zasady i może być wykorzystywana na jednym z pierwszych zajęć z języka obcego.

3. Zabawa *Zgadnij, kto to* (ros. *Угадай, кого я нарисовал*)

Nauczyciel rozdaje kartki i kredki. Dzieci mają za zadanie namalować jedno wybrane przez siebie zwierzę. W trakcie

wykonywania tego zadania istnieje możliwość poszerzenia zasobu słownictwa, mianowicie nauczyciel może poświęcić trochę czasu każdemu dziecku, komentując jego postępy: *Возьмите карандаши. Нарисуйте..., Что ты рисуешь? Ты рисуешь кота? Какого цвета у тебя медведь?*

Po zakończeniu pracy dzieci rozmawiają o swoich rysunkach. W tej części posługują się językiem rosyjskim jako narzędziem komunikacji i wypracowują nawyki aktywnej mowy, konstrukcje wyrazowe oraz słownictwo. Zadanie jest wykonywane w następujący sposób: dziecko próbuje dowiedzieć się, co namalował kolega. Drugie dziecko powinno potwierdzić albo zaprzeczyć po rosyjsku. Nauczyciel przed rozpoczęciem polecenia podaje przykład i w razie potrzeby pomaga.

- *Это медведь?*
- *Да, это медведь. Я нарисовал(а) медведя.*
- *Нет, это мышка. Я нарисовал(а) мышку.*

Pod koniec zajęć nauczyciel zbiera wszystkie rysunki i wkłada je do specjalnie przygotowanej teczki i tłumaczy dzieciom, że wszystkie ilustracje będą wykorzystane na następnych zajęciach.

Część 2. Zwierzęta dzikie i domowe

Przebieg zajęć

1. Nauczyciel rozdaje dzieciom rysunki, które narysowały na poprzednich zajęciach i pyta, co znajduje się na ilustracjach: *Матейш, что ты нарисовал на прошлом занятии?* Dziecko powinno zrozumieć pytanie i nazwać zwierzę, które znajduje się na rysunku (odpowiadając w miarę możliwości całym zdaniem): *Я нарисовал кошку.*
2. Drugi etap polega na wspólnym malowaniu. Nauczyciel przygotowuje wcześniej duży arkusz papieru, na którym na jednej stronie znajdują się naszkicowane czarno-białe budynki zoo, a na drugiej zagroda wiejska (bez zwierząt). Prowadzący tłumaczy dzieciom, co jest narysowane. Dzieci wspólnie malują obie strony arkusza. Podczas kolorowania nauczyciel pyta w języku rosyjskim każde dziecko, jakich używało kolorów.
3. Po zakończonym malowaniu prowadzący zajęcia pyta, jakie zwierzęta mieszkają w zoo, a jakie w gospodarstwie domowym. Dzieci próbują samodzielnie przypomnieć sobie nazwy zwierząt po rosyjsku i odpowiedzieć w miarę możliwości całym zdaniem.

*Кто живет в зоопарке? Кто живет на ферме?
Медведь живет в зоопарке. Петух живет на ферме.*

Połączenie różnych form pracy w grupie dziecięcej pozwala uzyskać najlepsze wyniki oraz jest istotnym warunkiem opanowania języka obcego przez dzieci.

Jeśli dzieci zapomniły wymienić jakieś zwierzę, nauczyciel może podpowiadać: *Где живет еж?*

4. Kolejnym zadaniem jest wycinanie zwierząt namalowanych przez dzieci i naklejanie ich w odpowiednim miejscu na arkuszu (dzikie zwierzęta powinny znajdować się na stronie z budynkami zoo, zwierzęta domowe na stronie z zagrodą). W czasie wykonywania polecenia nauczyciel może pytać dzieci o ich wybory: *Где дом твоего животного?, Эла, кого ты нарисовала?, Где живет свинья?*
5. Wycieczka do zoo. Nauczyciel pyta dzieci, czy któreś z nich już było w zoo: *Моника, ты была в зоопарке?* Dzieci odpowiadają na pytanie, wyrażając zgodę albo sprzeciw: *Да, я была в зоопарке. Нет, я не была в зоопарке.* Nauczyciel opowiada dzieciom, że ogrody zoologiczne są nie tylko w Polsce, ale i w innych miejscach na świecie, w tym także w Rosji. Po tej informacji zabiera dzieci na wycieczkę do zoo. Podróż towarzyszy zabawą ruchową. Dzieci stoją w kole i słuchają piosenki. Jedno dziecko chodzi po kole (jest lokomotywą), pozostałe idą w kierunku przeciwnym (są wagonami). Kiedy muzyka milknie, jedno dziecko (wagon), które było najbliższe dołącza do lokomotywy. Piosenka zaczyna się od nowa i dzieci zaczynają spacerować. Zabawa trwa, dopóki wszystkie wagony nie będą dołączone do lokomotywy. Podczas gry można wykorzystać piosenkę Jekatieriny Żeliezowej *Паровозик* (ros. *Паровозик – Музыка с мамой*). Najlepszą kontynuacją zajęć może być zorganizowanie wycieczki do ogrodu zoologicznego. Podczas wizyty można powtórzyć materiał w języku rosyjskim ćwiczony w sali:
 - kolory (*Какого цвета это животное?*);
 - owoce i warzywa (*Что любит есть слон?*);
 - rozmiar (*Кто больше лев или жираф?*) itp.

Część 3. Głosy zwierząt

Przebieg zajęć

1. Nauczyciel przedstawia dzieciom obrazki ze zwierzętami i pyta, jakie wydają dźwięki. Dzieci powinny udzielić nauczycielowi odpowiedzi.
 - Кто это?
 - Это собака.
 - Как собака говорит?
 - Хау

Uwaga

Podczas prowadzenia zajęć istnieje konieczność poszerzenia słownictwa o słowa związane z zasadami gry, podziałem na grupy: *Давайте поиграем. У нас будет 2 группы. Угадайте.* Potrzeba stosowania zwrotów i zakres ich używania powinny być określone przez nauczyciela w zależności od umiejętności językowych, wieku dzieci i innych czynników mających wpływ na naukę języka w grupie.

Głosy zwierząt

корова – му	krowa – muuu
собака – гав-гав	pies – hau-hau
кошка – мяу	kot – miau
мышка – пи-пи	myszka – pi-pi
свинья – хрю-хрю	świnka – chrum-chrum
утка – кря-кря	kaczka – kwa-kwa
петух – кукареку	kogut – kukuryku
курица – ко-ко	kura – kokoko
гусь – га-га	gęś – gę-gę
лошадь – иго-го	koń – ihaha
лягушка – ква-ква	żaba – kum-kum
змея – шииии	wąż – ssss
кукушка – куку-куку	kukulka – kuku-kuku
осел – иа-иа	osioł – ija
ворона – кар-кар	wrona – kra-kra
муха – жжжж	mucha – bzzz
лев – рррр	lew – rrr

2. Nauczyciel zwraca dzieciom uwagę na różnice albo podobieństwo wymowy tych dźwięków w języku rosyjskim. *Правильно. Собака по-польски говорит «hau-hau», а по-русски говорит «гав-гав». Давайте повторим, как говорит собака по-русски.*
3. Dzieci wykonują polecenie nauczyciela i powtarzają dźwięki.

4. Oglądanie prezentacji (cel – utrwalenie nowej wiedzy, powtarzanie dźwięków, zmiana typu rodzaju działalności). Podczas oglądania prezentacji nauczyciel może robić przerwy, żeby dzieci mogły powtórzyć dźwięki, które usłyszały.
5. Nauczyciel dzieli dzieci na dwie grupy. Członkowie pierwszej grupy mają za zadanie po kolei brać obrazek (znajdujący się w pudełku) i po rosyjsku naśladować głosy zwierzęcia. Należy tak pokazać obrazek, aby dzieci z drugiej grupy nie widziały, co na nim jest. Dzieci z drugiej grupy muszą zgadnąć, jakie to zwierzę.

Dziecko wyciąga obrazek i mówi: «Хрю-хрю».
Drugie dziecko odpowiada: Это свинья. Свинья говорит «хрю-хрю».

Gra trwa do wyciągnięcia z pudełka wszystkich obrazków. Później następuje zmiana ról. Druga grupa dzieci wyciąga obrazki, a pierwsza zgaduje, o jakie zwierzę chodzi.

Pod koniec zajęć nauczyciel dzieli wszystkie obrazki na dwie grupy. W jednej grupie gromadzone są ilustracje ze zwierzętami, które wydają dźwięki podobnie w dwóch językach, a w drugiej ze zwierzętami, których głosy różnią się w dwóch językach. W trakcie wykonywania tego ćwiczenia istnieje kolejna możliwość powtarzania i porównywania dźwięków wymawianych po polsku i po rosyjsku. Ćwiczenie ma za zadanie utrwalenie wiedzy zdobytej podczas zajęć.

Inspiracje

Integracja języka obcego i różnych rodzajów aktywności dzieci podczas zajęć pozwala na wykorzystanie innych form zabawy: teatru cieni (zgadywanie postaci zwierząt oraz samodzielne próby tworzenia cieni przez dzieci); tworzenie makiety zoo z ulepionymi z plasteliny postaciami; układanie puzzli; składanie origami; szeregowanie postaci zwierząt od największego do najmniejszego i odwrotnie; połączenie punktów w celu odgadnięcia postaci zwierząt; zabawy ruchowe z zamianą ról (lis próbuje złapać zajączki itp.); słuchanie bajek; nauka rymowanek (w ruchu) itp.

Jewgienija Żejmo

Absolwentka Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.I. Hercena w Petersburgu. Pracuje jako lektorka języka rosyjskiego w Warszawie.

EUROPEJSKI DZIEŃ JĘZYKÓW 2013

Warszawa

warsztaty *Sztuka debaty publicznej* | 23 września
konferencja *Motywacja w edukacji językowej* | 24 września
lekcje pokazowe języków obcych | 24–26 września
warsztaty teatralne | 27 września
pokaz filmu *Nazywam się Li* | 27 września

www.edj.waw.pl

Kraków

gra miejska | 28 września
noc kina europejskiego | 28 września

www.edj.krakow.pl

Wrocław

lekcje pokazowe i inne wydarzenia | 20–26 września

www.edj.wroclaw.pl

Lublin

gra miejska | 23 września

www.ck.lublin.pl

włącz
się!



<https://www.facebook.com/EDJ.fb>

www.jows.pl
[języki : obce]
w szkole

a