

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 1/2018

TEMAT NUMERU

Uczniowie
w różnym wieku

ANNA JAROSZEWSKA

Co dalej
z glottogeragogiką?

MARTA KOTARBA

Just say it! –
o swobodnych
wypowiedziach
dziecięcych

WIKTOR GONET

Pomoce wizualne
w nauczaniu
wymowy angielskiej
w szkole średniej



Każdy, kto zamierzał kiedykolwiek uczyć języka obcego, musiał się zapoznać z metodyką nauczania, a zatem zetknął się z wieloma metodami i podejściami, przynajmniej z nazwy. O jednych z tych metod mówiło się i mówi, że są tradycyjne, o innych – że nowoczesne. Wystarczy przecież jednak kilka lat doświadczenia w pracy nauczycielskiej, by dojść do wniosku, że tradycyjność i nowoczesność to nie są najważniejsze sposoby oceniania metod uczenia języka. Liczy się skuteczność i to, by owe wykorzystywane podejścia sprawdziły się w pracy na co dzień. Co jednak powoduje, że te a nie inne metody okazują się najlepsze w pracy z uczniami? Jaki czynnik jest istotny w wyborze sposobów i technik pracy nad przyswajaniem języka?

Nauczyciele języków obcych stosują w swojej pracy bardzo wiele podejść, metod i technik. W roku 2018 zajmujemy się tymi zagadnieniami dogłębniej – to postanowienie rady programowej naszego czasopisma. I tak, w wydaniu 1/2018 *Języków Obcych w Szkole* dział Temat numeru poświęcony jest metodom i technikom pracy w uczniach w różnym wieku. Jako adresaci edukacji językowej są oni rzeczywiście bardzo różni – inaczej uczą się małe dzieci, inaczej dzieci i młodzież w wieku (i drylu) szkolnym, inaczej dorośli mający skrytyzowane praktyczne potrzeby, inaczej – ludzie starsi.

Proponujemy Państwu artykuły poruszające problematykę pracy z przedszkolakami, uczniami starszych klas szkół podstawowych, z młodzieżą licealną i z osobami w wieku starszym. Jesteśmy chyba przyzwyczajeni do takiego właśnie wylizania owych grup wiekowych uczących się – od najmłodszych do najstarszych. Redakcja zdecydowała jednak, by tę zwyczajową kolejność odwrócić i rozpocząć od tekstu prof. Anny Jaroszewskiej dotyczącego uczenia (się) języków przez osoby w wieku senioralnym. Artykuł ma charakter syntetyczny, jeśli chodzi o dzisiejszy stan wiedzy na temat edukacji obcojęzycznej seniorów. Jak pisze Autorka, splot tzw. uwarunkowań uczeniowych związanych z wiekiem jest obszerny i wewnętrznie niejednorodny, a wiedza na ten temat nie jest przecież ogólnie dostępna.

W artykułach poruszających sposoby pracy z uczniami młodszymi od seniorów autorzy zajęli się metodami i chwytami pozwalającymi licealistom okiełznać fonetykę i wymowę w języku obcym (J. Szypra-Kozłowska, W. Gonet), wizualnymi sposobami na naukę gramatyki (S. Stasiak), rozwijaniem umiejętności rozumienia ze słuchu u uczniów szkoły podstawowej (K. Kotorowicz-Jasińska i M. Krzemińska-Adamek), wykorzystaniem różnych pomocy – w tym zaawansowanych technologicznie – w aktywizowaniu i motywowaniu uczących się języka młodszymi nastolatami (S. Przybyło). Z kolei uczenie najmłodszych ujęte zostało przez Autorów w perspektywie nauczania multisensorycznego (A. Wierchosławska), automatyzacji (E. Wierzchór i B. Kamoda) i prób stymulowania samodzielności językowej przedszkolaków (M. Kotarba).

W tym numerze *Języków Obcych w Szkole* polecamy też Państwu uwagę rozważania o metodach nauczania bynajmniej nie z perspektywy wieku uczniów. Mieści się tu m.in. tekst o wartości metody nieco zapomnianej, jaką jest tłumaczenie dydaktyczne (K. Ociepa). Bez wątplenia godne lektury są wnikliwe refleksje nie tylko nad tym, jak budować własny warsztat metodyczny z wykorzystaniem podejść dawnych i nowszych, ale i świadomość tegoż warsztatu (T. Chudak).

Niedługo minie 20 lat, odkąd w edukacji językowej obecny jest Europejski system opisu kształcenia językowego. Publikujemy w tym numerze obszerną analizę tego dokumentu autorstwa prof. Jana Iluka. Tekst omawia historię powstania ESOKJ, proces jego wdrażania oraz ocenę zawartości i sposobów funkcjonowania. Skoro niemal wszędzie opisuje się poziomy kursów, podręczników i certyfikatów za pomocą symboli A1 – C2, warto przyjrzeć się dokładniej dokumentowi, od którego się to zaczęło i nadal trwa.

I wreszcie – *last but not least* – proponujemy dwa teksty poświęcone kreatywności: nauczycielskiej i uczniowskiej. Prof. Teresa Siek-Piskozub przybliży książkę Tomasza Roga poświęconą kreatywności nauczyciela języka, zwracając uwagę na liczne praktyczne ćwiczenia w niej proponowane. Dorota Kondrat zaś zamieszcza przegląd (wielu i rozmaitych) zadań stymulujących twórcze pisanie uczniów w języku angielskim. Oba zbiory ćwiczeń przydadzą się w uczeniu różnych języków (w tym także polskiego – i to niekoniecznie jako obcego) i rozwiną horyzonty wyobraźni nauczycielskiej.

Zapraszając Państwa do zapoznania się z artykułami w numerze 1/2018 *Języków Obcych w Szkole*, życzymy owocnej lektury: wnikliwych przemyśleń metodycznych, pomysłów przydatnych w pracy nauczycielskiej, kreatywnych inspiracji w uczeniu. Chyba dobrze by było, gdyby – inaczej niż w literaturze – to w metodzie było nieco szaleństwa, prawda?

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Małuchnik
WSPÓLPRACA REDAKCYJNA	Beata Płatos, Radosław Krąpiec
WYDANIE INTERNETOWE	Michał Chojnacki
PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD	 RZECZYOBRAZKOWE
PRZYGOTOWANIE DO DRUKU I SKŁAD	Piotr Konopka
DRUK	TOP DRUK Łomża
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	„Języki Obce w Szkole” Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

RADA PROGRAMOWA

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017

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

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

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

Publikacja bezpłatna

UCZNIOWIE W RÓŻNYM WIEKU

Anna Jaroszevska	Co dalej z glottogeragogiką?	4
Jolanta Szpyra-Kozłowska	Jak w skuteczny i atrakcyjny sposób uczyć wymowy języków obcych w szkole średniej?	10
Wiktor Gonet	Pomoce wizualne w nauczaniu wymowy angielskiej w szkole średniej	16
Sławomir Stasiak	O potrzebie eksplicytnego nauczania nastolatków gramatyki angielskiej w sposób kontrastowo-wizualny	24
Karolina Kotorowicz-Jasińska, Małgorzata Krzemieńska-Adamek	Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu u uczniów starszych klas szkół podstawowych	30
Sylwia Przybyło	Sposoby na zwiększanie motywacji i aktywizację uczniów w nauce języka angielskiego	35
Marta Kotarba	<i>Just say it!</i> – o swobodnych wypowiedziach dziecięcych. Refleksje z zajęć z perspektywy projektu badawczego pt. <i>Developing young learners' communicative competences in a foreign language</i>	39
Beata Kamoda, Elżbieta Wiczór	Automotywacja w procesie akwizycji języka (angielskiego) w przedszkolu w założeniach pedagogiki waldorfskiej	44
Agnieszka Wierchosławska	Nauczanie multisensoryczne w przedszkolu wraz z przykładami ćwiczeń	48

MOTYWACJA

Teresa Siek-Piskozub
Czy jestem kreatywnym nauczycielem? 51

Anna Abramczyk, Suzanne Jurkowski
Koooperatywne uczenie się – recepta na równoczesną realizację celów poznawczych i rozwijanie kompetencji społecznych 54

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska
Jak współpracować z uczniem – o tutoringu słów kilka 60

Karolina Hadzicka
Rola nauczyciela w aktywizacji uczniów w procesie nauczania języka obcego 64

METODA

Tomasz Chudak
Między indywidualnym i konkretnym a ogólnym i abstrakcyjnym: rola metody w nauczaniu języków obcych 69

Karolina Ociepa
Wykorzystanie elementów tłumaczenia w naczaniu języka angielskiego 72

POLITYKA JĘZYKOWA

Jan Iluk
Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena 79

JĘZYK I DZIAŁANIE

Renata Czaplukowska
Mediacja językowa – pomost między językiem a kulturą 92

CYKL RADOŚĆ UCZENIA SIĘ

Dorota Kondrat
Kreatywne ćwiczenie pisania 97

PROJEKT

Anna Sworowska, Magdalena Ziótek-Wojnar
FAB jest OK 104

BADANIA I ANALIZY

Magdalena Górowska-Fells
Być nauczycielem w Europie 107

ABSTRACTS 113

Co dalej z glottogeragogiką?

ANNA JAROSZEWSKA

„Na naukę nigdy nie jest za późno” - ideę tego porzekadła wcieli w życie coraz więcej osób, które uczą się języków obcych w późniejszym wieku. W artykule omówiono uwarunkowania edukacji obcojęzycznej seniorów, w tym status młodej subdyscypliny naukowej, jaką jest glottogeragogika.

Na podstawie dotychczasowych ustaleń – poczynionych początkowo w drodze badań językoznawczych, w szczególności z zakresu lingwistyki stosowanej, a następnie już na gruncie interdyscyplinarnych badań glottodydaktycznych – można dziś jednoznacznie stwierdzić, że szeroko rozumiane metody i techniki pracy dydaktycznej na lekcji języka obcego z uczniami w różnym wieku nie mogą być tożsame, nawet jeśli zostały wypracowane na wspólnym fundamencie teoretycznym. Ich zróżnicowanie, niekiedy tylko subtelne, innym razem znaczące, jest każdorazowo bardzo istotne dla podniesienia efektywności procesu kształcenia obcojęzycznego. Implikuje je właśnie heterogeniczność społeczności uczniowskiej. Heterogeniczność ta, poza oczywistymi różnicami płci, pochodzenia narodowościowego, etnicznego, społeczno-kulturowego, światopoglądu czy wyznania, wyraża się m.in. w:

- niejednorodnych zasobach wiedzy, doświadczeń i strategii uczenia się, jakimi dysponują uczniowie,
- różnym stanie zaawansowania i różnej wydajności ich aparatu poznawczego,
- sprawności autonomii w uczeniu się lub jej braku,
- rozpoznanych bądź uśpionych uzdolnieniach, ewentualnie ich braku,
- posiadanych (bądź nie) niepełnosprawnościach i/lub deficytach,
- niejednorodnym obrazie cech osobowościowych, życiowych postaw i zachowań, które przesądzają o ich społecznych relacjach, aktywności bądź wycofaniu,
- różnym poziomie i źródłach motywacji do poznawania obcych języków i kultur,
- różnym poziomie poczucia własnej skuteczności (wiara w siebie i refleksyjna samoocena), tak w zakresie uczenia się, jak i współżycia społecznego.

Wiek niewątpliwie zyskał na tym tle status podstawowego kryterium ułatwiającego wyodrębnianie z ogółu uczniów docelowych grup nauczania. W kontekście otwartych granic w strefie Schengen i wobec nadal autonomicznego charakteru europejskich systemów edukacyjnych, kryterium to należy jednak postrzegać jako umowne i względnie elastyczne – zwłaszcza, gdy przedmiotem analizy glottodydaktycznej stają się już nie tylko nauczanie i uczenie się języków obcych w systemie edukacji formalnej (szkolnej), obejmującej swym zasięgiem dzieci, młodzież i młodych dorosłych, lecz również coraz szersza paleta form edukacji nieformalnej (poszkolnej), z których korzystamy np. w okresie starości. Wówczas bowiem, z punktu widzenia organizacji procesu kształcenia i jego celów, kryterium wieku okazuje się, z jednej strony, poznawczo mało precyzyjne (bywa nawet, że złudne), z drugiej natomiast – po prostu ekonomicznie nieuzasadnione, czego również nie można bagatelizować, gdy w centrum zainteresowania lokowane są społeczeństwa niezamożne lub na tzw. dorobku, a do takich właśnie zaliczają się Polacy. Na znaczeniu zyskują w tym przypadku zupełnie inne kategorie cech uczniowskich, np. wyżej wymienione. Ich reprezentacja może, lecz wcale nie musi być z wiekiem uczniów ściśle powiązana. Wynika to wprost z indywidualnego tempa rozwoju każdego człowieka: fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społeczno-kulturowego, duchowego. Jest ono przecież – upraszczając – uwarunkowane genetyczną schedą po rodzicach i dalszych przodkach, przez środowisko naturalne i społeczne, w którym dana jednostka (uczeń) rodzi się¹, wzrasta i dojrzewa, realizuje się w życiu dorosłym, a następnie starzeje, jak również – współcze-

śnie coraz częściej uważa się to za czynnik kluczowy – dynamiką i kierunkami podmiotowej aktywności jednostki we wszystkich sferach i etapach życia. Jakościowe zróżnicowanie tych czynników musi przesądzać o różnym potencjale uczeniowym poszczególnych uczniów, także tych będących w tym samym bądź zbliżonym wieku, stąd m.in. jakże aktualny i w gruncie rzeczy wcale nienowoty postulat indywidualizacji w nauczaniu. Należy przy tym podkreślić, że nawet skrajnie odmienne warunki rozwoju osobniczego nie wykluczają kategorycznie możliwości występowania między uczniami podobieństw w tym względzie. Częściej jednak są to podobieństwa bardziej pozorne aniżeli rzeczywiste. Ujmując powyższą tezę w metaforę, można przyjąć, że każdy z uczniów jest osobną „wyspą” i jeden „prom” nie wystarczy, by z sukcesem dopłynąć do nich wszystkich. Jak już zasygnalizowano, prawidłowość ta dotyczy również – a nawet w szczególności – seniorów.

I to w pewnym stopniu utrudnia nauczycielom języków obcych o specjalizacji geragogicznej ich pracę dydaktyczną. W tym miejscu należy jednak postawić pytanie skłaniające do pogłębionej refleksji pedeutologicznej: Czy w polskim systemie kształcenia nauczycieli języków obcych przewidziano możliwość nabycia takiej specjalizacji, czy też może do niej prowadzić jedynie wieloletnie doświadczenie w pracy z najstarszą z grup uczących się? Inaczej: Na ile wiedza i inne kompetencje zawodowe nauczycieli języków obcych pracujących na co dzień z seniorami zostały zdobyte w drodze edukacji formalnej, na ile natomiast stanowią wypadkową ich intuicji oraz prób i błędów weryfikowanych przez kolejne doświadczenia w bezpośrednich relacjach z tą grupą wiekową? Próbę odpowiedzi na te pytania autorka podejmuje w osobnym opracowaniu.

Co wiemy dziś o seniorach i ich potencjale uczeniowym?

Koncentrując rozważania na centralnej postaci układu glottogeragogicznego, czyli grupie najstarszych uczących się – seniorach, warto zwrócić uwagę na to, że niezależnie od przyjętej klasyfikacji okresów rozwojowych w ontogenezie człowieka² jest to obecnie grupa społeczna w Europie coraz liczniejsza. Demograficzna starość Europy przynosi zachwianie systemów emerytalnych oraz systemów

opieki zdrowotnej poszczególnych państw, a w ślad za tym obawy o utrzymanie dotychczasowego tempa rozwoju i konkurencyjności ich gospodarek w przestrzeni globalnej. Z drugiej strony – staje się silnym impulsem do zmian na rynku towarów i usług, gdzie seniorzy zaczynają funkcjonować już nie tylko jako bierni beneficjenci, lecz także jako świadomi i coraz bardziej aktywni konsumenci. Prowadzi to do głębokich przemian społeczno-kulturowych, do włączenia tej problematyki w dyskurs medialny i polityczny, do nowelizacji obowiązującego prawa, do rozrostu sieci organizacji pozarządowych, które pro publico bono angażują się w podnoszenie jakości życia najstarszych pokoleń, w końcu do aktywizacji i rozwoju dyscyplin naukowych – także tych o charakterze stosowanym. Istotne jest bowiem rozpoznanie potrzeb ludzi starszych, by można było je zaspokajać, ich możliwości – by móc je skutecznie zagospodarować, a ich problemy trafnie zidentyfikować i możliwie szybko rozwiązać – dla dobra ogółu. Ma temu m.in. służyć promowana przez UNESCO, agendy unijne czy w ramach strategii narodowych, idea edukacji całościowej, podnosząca do rangi priorytetu sens wielokierunkowego kształcenia i aktywności kulturalnej na każdym etapie życia człowieka, także w okresie starości. Co istotne, znalazła ona podatny grunt również w Polsce.

Hasło „Edukacja dla starości, do starości, przez starość oraz w starości” już od co najmniej kilku lat przestaje być pustym sloganem. Trudno nie dostrzec ilościowej oraz jakościowej zmiany, jaka nastąpiła w zakresie funkcjonowania wspomnianych organizacji non-profit czy choćby Uniwersytetów Trzeciego Wieku, które stanowią dziś główny kanał dystrybucji wiedzy, kompetencji i dobrych praktyk w zakresie kulturalno-oświatowej aktywizacji polskich seniorów, przeciwdziałania ich społecznemu wykluczeniu, popularyzacji wiedzy na temat starości i ludzi starych czy inicjacji i pielęgnowania międzypokoleniowego dialogu z ich udziałem³. Warto w tym kontekście wspomnieć, że pierwszy polski Uniwersytet Trzeciego Wieku, noszący imię założycielki – Haliny Szwarz (1923–2002), został utworzony w roku 1975. W 1989 roku placówek tego typu było w Polsce zaledwie 9, zaś w 2007 już 125. Z danych⁴ Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku wynika, że obecnie funkcjonuje ich 615, przy czym jest to prawdopodobnie wykaz niepełny.

1 Ten etap poprzedza równie ważny okres życia prenatalnego.

2 Eksperti Światowej Organizacji Zdrowia za początek starości człowieka przyjmują 60. rok życia. Wiek podeszły (tzw. wczesna starość) przypada w niej na lata między 60. a 74. rokiem życia, wiek starczy (tzw. późna starość) plasuje się w granicach od 75. do 90. roku życia, zaś wiek sędziwy (tzw. długowieczność) osiąga się po przekroczeniu tego progu. Jest to klasyfikacja umowna i jedna z wielu. Wykorzystywany w niniejszych rozważaniach termin „senior” ma z kolei wymiar uogólniający i odnosi się do wszystkich etapów starości.

3 Podobną zresztą funkcję pełnią coraz liczniejsze Akademie Złotego Wieku, Akademie Trzeciego Wieku, Akademie Pełni Życia, Uniwersytety Złotego Wieku, Uniwersytety Otwarte, Uniwersytety Każdego Wieku czy choćby osiedlowe kluby oraz świetlice seniora – zwykle niepodlegające ewidencji statystycznej.

Szacunkowa liczba ich słuchaczy dawno już przekroczyła 100 tysięcy, a oferta programowa, w postaci różnego typu kursów, warsztatów, seminariów, odczytów, spotkań, zajęć praktycznych i terenowych, może przyprawić o zawrót głowy⁵. W ofercie tej wysoką pozycję pod względem zainteresowania seniorów zajmuje kształcenie obcojęzyczne – nie tylko w zakresie głównych języków nowożytnych (angielski, niemiecki, francuski, hiszpański), lecz również tych bardziej egzotycznych. Jak wytłumaczyć te tendencje, wprost nawiązujące do potocznego powiedzenia „Na naukę nigdy nie jest za późno”?

Teżę powyższą uprawomocniają – poza powszechnie obserwowalnym zjawiskiem – wyniki kolejnych badań empirycznych poświęconych poznawczej oraz intelektualnej działalności człowieka w okresie starości i budowane na podstawie ich wyników teorie. W myśl koncepcji „biegu życia” (ang. *life-span*), również w ostatniej fazie ontogenezy dopuszcza się współwystępowanie, obok regresu, zjawisk i procesów o charakterze progresywnym. Co więcej, z punktu widzenia profilaktyki zdrowotnej i społecznej czy po prostu życiowego pragmatyzmu współcześnie wręcz pożądane jest odejście od deficytowych modeli starzenia się i starości oraz zwrócenie się w kierunku modeli optymalizacyjnych, kompensacyjnych i kompetencyjnych. Starość postrzegana jest w nich w wymiarze pozytywnym, jako naturalny i z pewnością nie mniej ważny etap życia, naznaczony zarówno porażkami, jak i sukcesami, pozwalający seniorowi – zwłaszcza przy zewnętrznym wsparciu – osiągnąć psychiczny dobrostan. Uczenie się może stanowić ważną ścieżkę do jego osiągnięcia. Oczywiście wraz z upływem lat poziom potencjału uczeniowego człowieka zaczyna stopniowo spadać. Pomimo indywidualnego tempa wymienionych poniżej procesów, w sposób zauważalny i statystycznie najczęściej ok. 55. - 60. roku życia słabnie wrażliwość zmysłów. Przede wszystkim uszkodzeniu ulegają wzrok i słuch. Następują ograniczenia selektywności i koncentracji uwagi. Pojawiają się zaburzenia w funkcjonowaniu mechanizmu pamięci. Obniża się również poziom tzw. inteligencji płynnej, co może skutkować nasilającymi się problemami w przetwarzaniu informacji i spowolnieniem czasu reakcji na bodźce zewnętrzne. Nie bez znaczenia są zaburzenia rytmu okołodobowego czy ogólny spadek wydolności fizycznej organizmu. Regresywny obraz dopełnia wzrastająca zapadalność na choroby wieku podeszłego. Jednak

nie przesądza to, jak wyżej wykazano, o całkowitym braku u ludzi starych psychofizycznych możliwości pozwalających na przyswajanie nowej wiedzy i nabywanie nowych kompetencji. Istotna w tym względzie okazuje się również ich motywacja, jakże różna od motywacji ludzi młodych. Efektywny proces kształcenia jest zatem i w ich przypadku możliwy, z tym jednak zastrzeżeniem, że musi przybrać inną postać. Cele nauczania, metody i środki czy warunki logistyczne, w jakich się ono odbywa, to tylko niektóre z jego elementów, jakie należy gruntownie przeformułować, dostosować do realnych potrzeb i możliwości seniorów, poddać indywidualizacji.

Cechy sprzyjające vs utrudniające nauczanie seniorów języków obcych

Spektrum różnic indywidualnych w senioralnej grupie nauczania jest szczególnie szerokie. Z perspektywy organizacji procesu glottodydaktycznego z udziałem seniorów za zasadne należy jednak uznać wyróżnienie również zespołu cech warunkowo dla nich reprezentatywnych, które nie muszą, lecz mogą pojawić się w tej grupie wiekowej – i pojawiają się statystycznie najczęściej. Część z nich może wspierać, część zaś może utrudniać proces nauczania/uczenia się języka obcego, w tym realizację pozajęzykowych celów kształcenia. Cechy te można zidentyfikować, analizując trzy zasadnicze sfery aktywności życiowej człowieka: biologiczną, psychologiczną oraz życia społecznego. Wyrażają one rozwój bądź regres – także zdolności adaptacyjne jednostki do zmieniających się warunków jej życia – i podlegają naturalnemu sprzężeniu. Katalog cech najbardziej prawdopodobnych przedłożono w poniższym zestawieniu tabelarycznym (za: Jaroszewska, 2011:494-497). Pozostaje on nadal otwarty.

Co dalej z glottogeragogiką?

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia i refleksje, słuszny wydawał się postawiony kilka lat temu postulat, by także w warunkach nauki polskiej powołać do życia subdyscyplinę, którą wzorem niemieckiej *Fremdspracheragogik*⁶ nazwano glottogeragogiką (Jaroszewska 2013). Miała ona – tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym – łączyć dotychczasową wiedzę i doświadczenia z zakresu nauczania/uczenia się języków obcych, pozyskane w wyniku badań glottodydaktycznych, z ustaleniami poczynionymi na gruncie geragogiki, specjalizującej się w szeroko pojmowanym kształceniu seniorów.

4 Stan na dzień 1 września 2017 r.

5 Nie sposób ocenić, jak duża i na ile świadoma może być aktywność seniorów w zakresie nieformalnego, pozainstytucjonalnego uczenia się.

6 Termin ten utworzono przez analogię do takich subdyscyplin, jak *Fremdsprachenpädagogik* (koncentrującej się na nauczaniu/uczeniu się języków obcych dzieci i młodzieży) czy *Fremdsprachenandragogik* (dotyczącej kształcenia językowego dorosłych) (Berndt 1997:75).

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA UCZNIA W WIEKU PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI PROPOZYCJA KATALOGU CECH NAJBARDZIEJ PRAWDOPODOBNYCH	
SPRZYJAJĄCYCH NAUCZANIU/UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH	UTRUDNIAJĄCYCH NAUCZANIE/UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH
w wymiarze biologicznym	
<ul style="list-style-type: none"> - zachowanie dobrego stanu zdrowia; - zachowanie kondycji i sprawności fizycznej; - zachowany dobry słuch i/lub wzrok; - stosunkowo wysoka plastyczność narządów mowy (dotyczy np. osób wielojęzycznych); 	<ul style="list-style-type: none"> - procesy regresywne na poziomie komórkowym skutkujące obniżeniem sprawności i wydolności fizycznej (obniżenie wydolności OUN, zmiany w zakresie funkcjonowania poszczególnych narządów ciała i stopniowe obniżanie ich wydolności); - (często) nasilenie chorób wieku podeszłego (tzw. mnoga patologia), skutkujące postępującym obniżaniem sprawności psychomotorycznej, powodujące konieczność przyjmowania leków, stosowania diety, a niekiedy hospitalizację; czasami prowadzące też do niepełnosprawności fizycznej i/lub psychicznej; - zmniejszająca się plastyczność narządów mowy;
w wymiarze psychologiczno-podmiotowym	
<p>zachowanie cech osobowości ekstrawertycznej; przewartościowanie celów życiowych objawiające się niekiedy zmianą stylu życia czy filozofii życiowej bądź przynajmniej próbą takich zmian (np. w kierunku urzeczywistnienia niezrealizowanych dotychczas marzeń czy intensyfikacji kontaktów interpersonalnych, których częstotliwość była dotychczas mała z uwagi na zaangażowanie zawodowe); wzrastająca skłonność do porównań społecznych, szczególnie w relacji „ja - inni” (może motywować, wzmagając np. chęć samorozwoju czy rywalizacji, ale może także potęgować emocje negatywne, jak frustracja, zazdrość, poczucie porażki itp.); zdolność do autentycznej ekspresji emocjonalnej; osiągnięcie integracji psychicznej, pozwalające na zrozumienie sensu życia i utwierdzające w przekonaniu o wartości własnej drogi życiowej; utrzymująca się wysoka zdolność myślenia abstrakcyjnego; utrzymanie dotychczasowego poziomu zdolności intelektualnych (w zakresie uwagi, organizacji pojęciowej, kreatywności); silne zmotywowanie do nauki; zróznicowane zainteresowania; doświadczenie w uczeniu się języka obcego, wyrażające się np. w utrwalonych strategiach uczenia się czy nawet autonomią w uczeniu się; podstawowa wiedza o języku ojczystym (także o łacinie), pozwalająca na wprowadzenie przez nauczyciela pojęć dotyczących gramatyki języka obcego (nie jest to regułą); otwartość w procesie dydaktycznym, wyrażająca się w pozytywnym stosunku do nauczyciela oraz innych uczestników tego procesu; utrzymująca się, a nawet rozwijająca się zdolność myślenia relatywistycznego; osiągnięcie stanu mądrości, przejawiającej się w zdolności do abstrahowania od kontekstu życia (tzw. mądrość transcendentna);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - umacnianie cech osobowości introwertycznej, psychotycznej lub neurotycznej; - świadomość szeroko rozumianych strat wynikających z procesu starzenia się, która zwłaszcza przy przekraczaniu progu starości (np. z chwilą zaprzestania działalności zawodowej) może prowadzić do negatywnych emocji, a niekiedy stanów depresyjnych (występuje tzw. kryzys przełomu dorosłość-starość); - wzmagające się postawy bierności, wycofania społecznego, z jednoczesnym uzależnianiem się od najbliższego otoczenia (występuje zwłaszcza u osób o negatywnej postawie wobec własnej starości lub dotkniętych syndromem mnogiej patologii); - osłabienie pewności siebie (w dużej mierze proces ten jest warunkowany przez osobowość introwertyczną); - lęk przed osamotnieniem bądź samotnością, który może doprowadzić do alienacji społecznej lub wzmożonej agresywności wobec otoczenia; - nasilenie stanów lękowych związanych ze zbliżającą się śmiercią; - oddawanie się refleksji nad własnym życiem i kontemplacji, wynikającym ze stopniowego, odczuwalnego dla osoby starszej obniżania potencjału energii życiowej oraz osłabienia popędów biologicznych; - negatywny stosunek do zmian (prawa, poglądów, otoczenia społeczno-kulturowego); - całkowita zależność w procesie uczenia się (brak autonomii); - braki w wykształceniu ogólnym, dotyczące np. podstawowych pojęć gramatycznych (może mieć to związek z procesem zapominania); - duże zróznicowanie kompetencyjne w zakresie znajomości języka obcego (dotyczy grupy uczniów); - silnie zakorzenione stereotypy i uprzedzenia względem określonych wartości, grup społecznych czy w ogóle inności kulturowej; - utrwalone negatywne wzorce zachowań, w tym związane z procesem uczenia się; - złe nawyki językowe; - negatywne doświadczenia dotyczące uczenia się języka obcego bądź w ogóle brak doświadczeń w tym zakresie; - chęć decydowania o sobie i wynikające z tego trudności w podporządkowaniu się nauczycielowi; - możliwe kryzysy związane z zaniżoną samooceną, uaktywniającą się podczas obserwacji innych uczących się; - postępujące osłabianie wrażliwości zmysłowej (szczególnie wzrokowej i słuchowej), a w jej obrębie osłabienie selektywności uwagi i zdolności do jej długotrwałej koncentracji;

	<ul style="list-style-type: none"> - wydłużenie czasu reakcji na bodźce wzrokowe i słuchowe; - wydłużenie czasu wykonania czynności, mające związek z ogólnym obniżeniem sprawności psychomotorycznych; - obniżenie zdolności zapamiętywania, zwłaszcza w odniesieniu do pamięci mechanicznej i bezpośredniej; - silne uzależnienie zdolności zapamiętywania od czasu prezentacji materiału oraz jego rodzaju; - regresywne zmiany w zakresie poziomu inteligencji; - obniżenie ogólnej sprawności myślenia formalno-logicznego; - nienadążanie za tempem prowadzonych zajęć (jeśli skierowane są one głównie do osób młodszych); - przywiązanie do klasycznych metod nauczania; - skłonność do szybkiego męczenia się (w kontekście sprawności intelektualnej);
w wymiarze społecznym	
<ul style="list-style-type: none"> - (najczęściej) zakończenie aktywności zawodowej i wynikający z tego przyrost zasobów czasu wolnego; - zmiana form aktywności z chwilą zakończenia pracy zawodowej i związane z tym próby zagospodarowania czasu wolnego; - wsparcie środowiska rodzinnego; - względna niezależność decyzyjna i ekonomiczna, pozwalająca na uczestniczenie w różnych formach kształcenia; - duży bagaż doświadczeń, także tych mających związek z wielo- i międzykulturowością, a tym samym z wielojęzycznością (w zależności od miejsca zamieszkania, wykształcenia, wykonywanego zawodu itp.); - podjęcie nowych ról społecznych, wymagających nowej wiedzy i kompetencji, związanych np. z działalnością w lokalnym środowisku seniorów czy w ramach wolontariatu; - potrzeba samowystarczalności i samodecydowania o sobie; - potrzeba aktywności (fizycznej i/lub psychicznej); - potrzeba kontaktów interpersonalnych; - potrzeba wymiany intelektualnej; - potrzeba weryfikacji i zachowania dotychczasowych zdolności psychomotorycznych; - potrzeba wiedzy i rozwoju nowych kompetencji; - potrzeba akceptacji przez najbliższych; - potrzeba przynależności do określonej grupy społecznej i akceptacji w tej grupie; - potrzeba sukcesu i samorealizacji, m.in. realizacji marzeń i planów ustanowionych we wcześniejszym okresie życia; - potrzeba godnej starości; - polepszenie warunków do rozwoju duchowego. 	<ul style="list-style-type: none"> - nieprzychylność środowiska rodzinnego; - brak środków na finansowanie nauki języka obcego; - złe samopoczucie w grupie uczniów młodszych; - złe samopoczucie, gdy nauczyciel jest osobą dużo młodszą; - możliwe przerwy w nauce, wynikające z coraz częstszych stanów chorobowych bądź obowiązków rodzinnych; - różnice światopoglądowe (np. konflikt pokoleń, klas społecznych, wartości itp.); - podjęcie nowych ról społecznych, w których czas wolny seniora przeznaczony jest nie na samorozwój, lecz np. na pomoc dzieciom; - kryzys/rozpacz po śmierci małżonka lub przyjaciół (po okresie żałoby może wzmacniać aktywność społeczną); - zrealizowanie większości z wyznaczonych w młodości celów życiowych lub pogodzenie się z brakiem możliwości ich realizacji; - nasilenie zdarzeń krytycznych, takich jak utrata zdrowia, kondycji fizycznej, atrakcyjności, poczucia przydatności, osób najbliższych, dotychczasowego statusu społecznego/materialnego itp.; - dominujące potrzeby pierwszego rzędu (fizjologiczne); - dominująca potrzeba bezpieczeństwa; - dominująca potrzeba spokoju; - dominująca potrzeba pomocy ze strony najbliższych; - dominująca potrzeba pomocy ze strony osób trzecich, w tym instytucji o charakterze pomocowym.

Źródło: Jaroszewska 2011: 494-497

Fuzja tych dyscyplin, na początkowym etapie rozwoju z oczywistych względów nieformalna, miała na celu otwarcie hermetycznych środowisk badaczy skoncentrowanych dotychczas na jednym, najczęściej ograniczonym obszarze problemowym. Miała ona przynieść potwierdzone empirycznie odpowiedzi na liczne i w dalszym ciągu otwarte pytania: o istotę i sens obcojęzycznego kształcenia w okresie starości, o jego optymalne warunki, pożądane kompetencje nauczycieli, skuteczne metody czy adekwatne do możliwości i potrzeb seniorów środki oraz materiały nauczania. Miała w końcu zwrócić uwagę na niezagospodarowaną dotychczas niszę badawczą, której wypełnienie jest wręcz konieczne z punktu widzenia współczesnych

transformacji społeczno-kulturowych, zachodzących również w Polsce. Trudno dziś ocenić, czy się to udało. Być może na odpowiedzi rzeczowe czy nawet spektakularne należy jeszcze poczekać. Z pewnością za cenne należy uznać ożywienie relacji interdyscyplinarnych. Uwagę zwraca pojawienie się w opisach poszczególnych zakładów czy katedr naukowych specjalności glottoger agogicznej, co prowadzi do wniosku, że ich kadra – nawet jeśli są to pojedyncze przypadki – w problematyce tej zaczyna się specjalizować i popularyzuje ją wśród swoich studentów. W wyniku tej aktywności powstają kolejne prace magisterskie, rozprawy doktorskie czy artykuły naukowe poświęcone różnym aspektom omawianej tu subdyscypliny.

Wkrótce trafi do księgarń monumentalna *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, wydana pod naukową redakcją profesora Adama A. Zycha nakładem Stowarzyszenia Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski oraz Wydawnictwa Naukowego „Śląsk” w Katowicach. Za jej sprawą hasło „glottogeragogika” po raz pierwszy w historii polskiej leksykografii zostanie rozpowszechnione poza ścisłym kręgiem specjalistów. W dniach 20–22 września 2018 r. we Wrocławiu Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego organizuje pierwszą międzynarodową konferencję pt. „Nauka oraz nauczanie języków obcych w późniejszym wieku”. W związku z tym wydarzeniem pozostają plany wydania w wolnym dostępie pierwszego numeru czasopisma naukowego pod tym samym, choć anglojęzycznym tytułem: *Late-Life Foreign Language Learning and Teaching*. Niewielki to i jednocześnie znaczący postęp w stosunku do dokonanych glottogeragogicznych z minionych lat: kropla drąży skałę.

BIBLIOGRAFIA:

- Bednarczyk, H., Pawłowa, M., Przybylska, E. (red.) (2010) *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. UNESCO – CONFINTEA VI. Radom: Polski Komitet ds. UNESCO, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych.
- Bengtson, V.L., Settersten, R.A. Jr. (red.) (2016) *Handbook of Theories of Aging* (Wyd.3.). New York: Springer Publishing Company.
- Berndt, A. (1997) *Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik*. W: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1, 69-77.
- Berndt, A. (2003) *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicium Verlag GmbH.
- Boyd, D., Bee, H. (2008) *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bubolz-Lutz, E., Gösen, E., Kricheldorf, C., Schramek, R. (2010) *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- de Beauvoir, S. (2011) *Starość*. Warszawa: Czarna Owca.
- Grotjahn, R., Schlak, T., Berndt, A. (2010) *Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt*. W: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 1, 1-6.
- Jaroszevska, A. (2011) *Uczeń w wieku późnej dorosłości – próba charakterystyki w kontekście organizacji procesu nauczania języków obcych*. W: J. Knieja, S. Piotrowski (red.) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 487-502.

rzystwo Naukowe KUL, 487-502.

- Jaroszevska, A. (2013) *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kic-Drgas, J. (2013) *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*. Wrocław-Dresden: Quaestio/Neisse Verlag.
- Lehr, U. (2007) *Psychologie des Alterns*. Wiebelsheim: Quelle und Meyer Verlag GmbH & Co.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2005) *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.
- Mossakowska, M., Więcek, A., Błędowski, P. (red.) (2012) *„Pol-Senior” – Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*. Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.
- Podogrodzka, M. (2016) *Wybrane miary starości demograficznej i ich implikacja dla oceny przestrzennego zróżnicowania tego zjawiska w Polsce*. W: *Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach* 289, 98-108.
- ProVision Solutions (2016) *Uniwersytety Trzeciego Wieku: kultura i rozwój*. Raport z badania „Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniorów”, Kraków.
- Stąpińska-Pajak, A. (red.) (2009) *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*. W: *Chowanna* 2 (33). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stuart-Hamilton, I. (2006) *Psychologia starzenia się*. Poznań: Zysk i S-ka.
- World Health Organization (2015) *World report on ageing and health*. Luxembourg.

NETOGRAFIA

- http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf?ua=1 /DW 27.02.2018/
- <http://bazyngo.pl/DW 04.03.2018/>
- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing/pl/DW 27.02.2018/
- <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/174/169/DW 27.02.2018/>
- <http://uil.unesco.org/adult-education/DW 01.03.2018/>
- <https://www.federacjautw.pl/index.php/baza-utw/DW 02.03.2018/>
- <https://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/seniorzy//DW 03.03.2018/>

DR HAB. ANNA JAROSZEWSKA Absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW, członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, członek Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Jak w skuteczny i atrakcyjny sposób uczyć wymowy języków obcych w szkole średniej?

JOLANTA
SZPYRA-KOZŁOWSKA

Celem nauczania języków obcych w szkole jest wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności językowe, które będą dla nich przydatne w dalszym życiu. Oznacza to, iż miarą naszych wysiłków dydaktycznych jest przede wszystkim ich efektywność. Jednakże nauczyciele często zapominają o tym, iż ważnym czynnikiem wspomagającym skuteczność ich działań jest atrakcyjność proponowanych metod i technik nauczania. Jak zatem w skuteczny i jednocześnie atrakcyjny sposób uczyć młodzież wymowy języków obcych? Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na to pytanie.

Współczesna fonodydaktyka wypracowała wiele wartościowych i efektywnych metod oraz technik nauczania wymowy języków obcych (np. Celce-Murcia i in. 1996, Kelly 2000, Wrembel 2001, Szpyra-Kozłowska 2015), z których większość powinna być nauczycielom dobrze znana. Poniżej prezentuję, w sposób bardzo skrótowy, najważniejsze z nich, z podziałem na zadania tradycyjne i innowacyjne.

Techniki nauczania wymowy

Tradycyjne i najczęściej stosowane techniki fonodydaktyczne obejmują, między innymi, powtarzanie dźwięków, wyrazów, par wyrazów, zwrotów i zdań za wzorcem fonetycznym (nauczycielem lub nagraniem), stosowanie intensywnych dryli fonetycznych (zwłaszcza w metodzie audiolingwalnej), ćwiczenia z wykorzystaniem tzw. par minimalnych, czyli wyrazów o innych znaczeniach różniących się w wymowie tylko jedną głoską, np. *ship – sheep, pit – bit, back – bag*, a także tzw. łamańców językowych. W dominującej od wielu lat metodzie komunikatywnej nużące, mechaniczne dryle (zwane często *'drill and kill'*) zastępuje się ćwiczeniami zorientowanymi

na porozumiewanie się, z uwzględnieniem kontekstu, w którym dochodzi do komunikacji językowej.

Tradycyjnie dużą wagę przykładają się również do rozumienia przez uczniów przyswajanego systemu dźwiękowego i budowania tzw. metakompetencji językowej, czyli wiedzy teoretycznej, którą można kształtować poprzez zapoznanie ich z uproszczonymi opisami artykulacyjnymi głosek, porównywanie różnych właściwości fonetycznych i fonologicznych obu języków czy omawianie elementów interferencji fonetycznej języka rodzimego na obcy. W przypadku języków, w których istnieją znaczne rozbieżności między mową a pismem, takich jak angielski, bardzo przydatne jest stosowanie zapisu fonetycznego – transkrypcji fonemicznej.

W ostatnich kilku dekadach zaproponowano również wiele technik innowacyjnych, w większości znanych i rozpowszechnionych jeszcze w niewielkim stopniu (Celce-Murcia i in. 1996, Wrembel 2001), których źródłem są, na przykład, elementy treningu aktorskiego, psychologicznego czy neurolingwistycznego. Warto tu wymienić chociażby techniki teatralne zaczerpnięte ze szkolenia przyszłych aktorów, a dotyczące oddychania i relaksacji, ćwiczenia rozgrzewające i rozluźniające

narządy mowy¹, modulację głosu, tempa mówienia czy naśladowanie różnych odgłosów i wyrażanie emocji za pomocą onomatopei i wykrzykników. Bardziej rozbudowane i czasochłonne w przygotowaniu formy teatralne obejmują odgrywanie przez uczniów całych scenek (np. ze sztuk teatralnych czy filmów), z użyciem rekwizytów, kostiumów i elementów scenografii. Zaleca się także wykorzystanie różnego rodzaju materiałów autentycznych: bardzo lubianych przez dzieci i młodzież piosenek, krótkich wierszyków (np. limeryków), reklam, komiksów, dowcipów językowych itd.

Na szczególną uwagę zasługują metody uczenia wymowy, które odwołują się do aktywizacji różnych modalności i kanałów percepcji, czyli tzw. wzmocnienia multisensorycznego. Jak bowiem dowodzą specjaliści, oparcie fonodydaktyki jedynie na wykorzystaniu naszego ucha nie zawsze jest skuteczne w przypadkach uczniów, u których dominują inne modalności: wzrok, ruch czy dotyk. Według badań, słuchowcy stanowią tylko niewielki procent populacji, stąd dla pozostałych uczniów wskazane jest wsparcie ze strony innych zmysłów. Można je uzyskać, włączając do treningu fonetycznego pomoce wizualne, takie jak symbole fonetyczne, przekroje artykulacyjne, rysunki konturów intonacyjnych itd., szczególnie przydatne dla wzrokowców². Dla kinestetyków z kolei ważne jest korzystanie z różnych rekwizytów, np. kolorowych kartek z wyrazami, literami, głoskami czy końcówkami fleksyjnymi oraz zadania manipulacyjno-ruchowe z ich udziałem. Najlepsze efekty przynoszą ćwiczenia, w których zaangażowane są wszystkie wymienione modalności. Takie właśnie holistyczne podejście multimodalne do nauczania wymowy angielskiej wraz z wieloma propozycjami ćwiczeń przedstawia Szypra-Kozłowska (2015), zaś jego zastosowanie dla języka rosyjskiego można znaleźć w artykule Markowskiej w *Językach Obcych w Szkole* (Markowska 2017).

Na koniec należy przynajmniej krótko wspomnieć o wykorzystaniu nowych technologii, których rola w nauczaniu języków obcych, w tym ich wymowy, z roku na rok wzrasta w znaczącym stopniu. Są to przede wszystkim dostępne w Internecie słowniki elektroniczne, które umożliwiają szybkie sprawdzenie wymowy i jej ewentualną korektę. Dla bardziej zaawansowanych uczniów bardzo przydatne są audiobooki, umożliwiające komfortowe słuchanie dłuższych tekstów we wzorcowym fonetycznie aktorskim wykonaniu. Do tego dochodzą

nieograniczone wprost możliwości ekspozycji na inne języki za pomocą kanałów radiowych i telewizyjnych, filmów, muzyki i Internetu, jak też bezpośrednia komunikacja z innymi ludźmi w różnych językach za pomocą chatów czy Skype'a.

Szczególnie istotną rolę odgrywa obecnie nauka wymowy wspomagana komputerowo, oznaczana angielskim skrótem CAPT (*Computer Assisted Pronunciation Teaching*), a stanowiąca część CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Chodzi tu głównie o liczne interaktywne programy komputerowe³ zawierające informacje o wymowie obcych dźwięków i zjawisk prozodycznych, wraz z ich graficzną prezentacją, np. wykresami konturów intonacyjnych, nagraniami pokazującymi kształt i ruchy warg, przekrojami artykulacyjnymi i ich animacjami, a także, co najważniejsze, proponujące ćwiczenia fonetyczne różnego typu. Szczególnie wartościowe są te z nich, w których uczeń uzyskuje natychmiastową reakcję na to, czy udzielone przez niego odpowiedzi są poprawne, gdyż takie zadania może wykonywać samodzielnie w domu, bez pomocy nauczyciela. Należy jednak dodać, iż jakość tych programów jest różna. Z tego względu nauczyciel powinien się najpierw dokładnie zapoznać z konkretną ofertą, zanim poleci ją uczniom.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż stosowanie nowych technologii w nauczaniu wymowy języków obcych ma wiele zalet. Między innymi, korzystanie z nich przemawia zwłaszcza do młodych ludzi zafascynowanych możliwościami komputerów i nowymi sposobami komunikacji. Ponadto skutecznie buduje i wzmacnia autonomię uczniów w nabywaniu wymowy języka obcego. Jak często się podkreśla, komputer jest nauczycielem, który nigdy się nie męczy i nie denerwuje, wykazując się anielską cierpliwością wobec uczniów.

W dalszej części artykułu przedstawię propozycje jeszcze innych sposobów nauczania wymowy, które mogą być zastosowane w szkole jako uzupełnienie pozostałych. Nie wymagają one od nauczyciela dużego nakładu pracy, a mogą sprawić, iż wzbudzą zainteresowanie uczniów tym aspektem języka i urozmaicą szkolną rutynę. Część przedstawionych poniżej pomysłów można wykorzystać na różnych poziomach zaawansowania językowego uczniów, jednakże większość z nich przeznaczona jest dla tych, którzy osiągnęli już przynajmniej średni stopień opanowania języka obcego. Z tego względu głównym adresatem poniższych propozycji są uczniowie szkół średnich.

1 Wykazano, że ćwiczenia tego typu w znacznym stopniu poprawiają jakość efektów uzyskanych w dalszym treningu fonetycznym.

2 Więcej na temat roli różnych technik wizualizacji w nauczaniu wymowy: W. Gonet, w tym numerze *Języków Obcych w Szkole*.

3 Wiele bezpłatnych programów można znaleźć w Internecie.

Jak wiadomo, nie jest łatwo uczyć nastolatków, którzy obserwują i analizują poczynania nauczyciela często w sposób bardzo krytyczny. Wymagają od niego nie tylko odpowiedniej wiedzy fachowej, wysokiej kompetencji w zakresie nauczanego przedmiotu i umiejętności dydaktycznych, ale również atrakcyjnego i urozmaiconego sposobu prowadzenia lekcji. Im ciekawsza jest oferta dydaktyczna, tym większa szansa zainteresowania nią młodzieży, zaś wzmożone zainteresowanie uczniów przedmiotem powinno przełożyć się na lepsze efekty wspólnej pracy. Innymi słowy, nudne lekcje i ciągle powtarzane, monotonne i bliźniaczo podobne zadania mogą zniechęcić nawet silnie motywowaną młodzież.

Należy podkreślić, iż w nauczaniu wymowy języków obcych, opartym w dużym stopniu na słuchaniu i wielokrotnej imitacji wzorca fonetycznego, trudno uniknąć żmudnej pracy oraz pewnej monotonii. Jak bowiem wiadomo, celem ćwiczeń fonetycznych jest wykształcenie u uczniów nowych nawyków artykulacyjnych, niezbędnych do prawidłowego opanowania i odtwarzania obcych dźwięków, najlepiej w sposób automatyczny. Aby taki automatyzm osiągnąć, pewna doza mało pasjonujących (zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela) dryli fonetycznych jest nieunikniona. To, co proponuję, to nie tyle zastąpienie wielu sprawdzonych sposobów nauczania wymowy innymi, ale ich wzbogacenie i urozmaicenie o dodatkowe, ciekawe techniki, dzięki którym będzie można przekonać młodzież, że fonetyka innego języka jest pasjonującą, godną zgłębiania dziedziną.

Rozwijanie zainteresowania uczniów wymową języka obcego

Warto poświęcić trochę czasu na rozbudzenie i rozwijanie zainteresowania uczniów wymową języka obcego oraz budowanie i wzmacnianie ich motywacji do przyswajania innego systemu dźwięków, bez których niemożliwa jest skuteczność naszych działań fonodydaktycznych.

Można rozpocząć od rozmowy na temat tego, dlaczego poprawna wymowa języka obcego jest ważna i jakie są konsekwencje błędnej wymowy w komunikacji z innymi. Można tu przytoczyć kilka przykładów nieporozumień powstających w wyniku takich błędów, jak np. historia pewnego turysty, który w londyńskiej restauracji poprosił o zupę (*soup*) wymawiając ten wyraz jako [səʊp] i został skierowany do toalety ([səʊp], *soap*, znaczy 'mydło').

Warto również podkreślić, iż często jesteśmy oceniani przez innych cudzoziemców przez pryzmat tego, jak mówimy. Słaba jakość wymowy w dużym stopniu przyczynia się do negatywnego odbioru mówiącego jako osoby mało wykształconej, a nawet mało inteligentnej⁴. I odwrotnie: im poprawniej mówimy, tym lepiej jesteśmy postrzegani. Aby uświadomić uczniom, jak ważna jest prawidłowa wymowa, można nagrać z Internetu wypowiedzi kilku cudzoziemców mówiących po polsku i poprosić uczniów, by ocenili ich fonetykę. Ponieważ osoby z lepszą wymową będą prawdopodobnie postrzegane przez uczniów lepiej niż obcokrajowcy ze słabą wymową, warto podkreślić, że to dotyczy również Polaków posługujących się innymi językami. Inaczej mówiąc, należy walczyć z powszechnym przekonaniem, że nieważne jak się mówi w języku obcym, ważne, by się dogadać. Taka postawa prowadzi do niechlujstwa językowego i w konsekwencji do problemów komunikacyjnych, kulturowych i interpersonalnych.

Proponuję również stosowanie **alertu fonetycznego**, jak określam czujną i krytyczną obserwację przez uczniów błędnych form fonetycznych obcego języka używanych przez Polaków, np. w mediach. Można tu wymienić *surface* zniekształcane jako [serfejs] czy *coleslaw* spolszczone jako [kolęswaf]. Warto takie formy odnotowywać i omawiać na lekcjach.

Aby zainteresowanie wymową miało charakter trwały, warto przeznaczyć część sali lekcyjnej na jej wizualizację, na przykład na tablicy korkowej, czyli stworzyć **kącik fonetyczny**⁵. Można w nim umieścić symbole transkrypcji fonetycznej, wyrazy trudne do wymówienia lub często zniekształcane, słowa błędnie akcentowane czy pisane w sposób bardzo odległy od wymowy. Najlepiej, by sami uczniowie dbali o kącik fonetyczny i często zmieniali jego zawartość.

Dzień Wymowy Angielskiej

Następna propozycja to organizacja raz w miesiącu **Dnia Wymowy Angielskiej**, w którym na lekcji (najlepiej dwóch) w centrum uwagi znajdą się wybrane problemy fonetyczne tego języka.

Jak wiadomo, w każdym języku obcym są głoski, których wymowa przysparza uczącym się dużych trudności. Warto poświęcić im szczególną uwagę i wybrać bohatera każdego Dnia Wymowy Angielskiej. Zaczniemy od spółgłosek międzyzębowych, zwanych potocznie 'th'. Poprośmy uczniów o wypisanie jak największej liczby wyrazów,

4 Warto dodać, iż prawdopodobnie źródłem tzw. *Polish jokes* w Stanach Zjednoczonych była słaba znajomość angielszczyzny przez polskich imigrantów z końca XIX i początku XX wieku, która sprawiała, że wydawali się oni mało inteligentni.

5 Jest to pomysł D. Bukowskiego.

w których takie spółgłoski się znajdują, z podziałem na dźwięczne i bezdźwięczne, np.

dźwięczne: **the, they, this, there, these, those, with, mother, father, brother, rather, weather**
 bezdźwięczne: **think, thing, bath, birthday, something, thief, healthy, mouth, thousand, both**

Można to ćwiczenie przeprowadzić w formie konkursu, dzieląc uczniów na kilkusobowe grupy. Wygrywa ta z nich, która wypisze, np. w ciągu 5 minut, największą liczbę wyrazów z 'th'. Warto takie wyrazy napisać grubym flamastrem na oddzielnych kartkach i umieścić je w klasie na tablicy korkowej lub w innych widocznych miejscach. Następnie wyjaśniamy, jak spółgłoski międzyzębowe są wymawiane, dlaczego są trudne dla Polaków i jak są zazwyczaj przez nich artykułowane. Pokazujemy również, że ich zniekształcenia mogą prowadzić do powstania innych wyrazów, a zatem zmiany znaczenia, np. *thin – sin – fin – tin, think – sink, thank – tank, they – day*. Oczywiście ćwiczymy wymowę wszystkich przykładów, powtarzając je najpierw wspólnie, potem indywidualnie.

Kolejnym zadaniem jest ułożenie (najlepiej w parach lub trójkach) zdań z jak największą liczbą wyrazów z 'th', np.

***His mother, father and brother gave him three things for his thirtieth birthday.
 I think this thin thief with bad teeth was not as healthy as he thought.***

Nauczyciel premiuje najciekawsze propozycje, wybierając je do powtarzania na głos. Na koniec można też podać uczniom kilka często używanych wyrazów, w których dwuznak <th> wymawiany jest nie jako spółgłoska szczylinowa, a zwartowybuchowa [t], np. *Thomas, Theresa, Thames, thyme*.

Bohaterami fonetycznymi dnia mogą być także inne głoski angielskie, zarówno spółgłoski, np. /ŋ, ʃ, ʒ, ʒ/, jak i samogłoski, np. /æ, ə, ʌ, ʊ/, końcówki fleksyjne, a także problemy prozodyczne, np. prawidłowy akcent wyrazowy i zdaniowy, rytm, intonacja, cechy mowy łączonej itd.

Konkurs „Mistrz Wymowy Angielskiej”

Proponuję przeprowadzenie w klasie konkursu, który ma wyłonić mistrza wymowy angielskiej. Zapraszamy uczniów do udziału w nim (perspektywa otrzymania dobrych stopni może być czynnikiem motywującym), a jeśli nie ma chętnych, wyznaczamy kilka osób, o których wiemy, że poradzą sobie z tym zadaniem.

Oto przykładowy scenariusz konkursu. Uczestnicy sami lub z pomocą nauczyciela wybierają ok. 8-10-zdaniowe teksty, przygotowują je w domu, a następnie ćwiczą piękne czytanie z nauczycielem. W czasie konkursu prezentacja każdego uczestnika jest oceniana przez jury złożone z nauczyciela (może być dodatkowo inny nauczyciel tego języka) i przedstawiciela klasy. Troje uczniów z najwyższą punktacją zostaje finalistami. W finale wszyscy otrzymują od nauczyciela ten sam nieznaną tekst, wychodzą za drzwi, kolejno są proszeni do środka i odczytują podany fragment. Jury ocenia prezentacje i wyłania Mistrza Wymowy Angielskiej. Nagrodą dla zwycięzcy może być szóstka, dla pozostałych finalistów piątka, a dla wszystkich uczestników na przykład czwórka z plusem. Interesujący byłby również konkurs z udziałem uczniów z innych równoległych klas. To jednak wymagałoby większego wysiłku organizacyjnego i współpracy z innymi nauczycielami.

Analiza wymowy angielskiej znanych osób

Na kanale YouTube można znaleźć liczne nagrania znanych osób niebędących rodzimymi użytkownikami angielszczyzny, a wypowiadających się w tym języku. Są to politycy, aktorzy, sportowcy, piosenkarze i inni artyści z całego świata. Można wybrać kilka takich postaci (w niedawnym badaniu wykorzystałam wypowiedzi Donalda Tuska, Angeli Merkel, Władimira Putina, papieża Franciszka i innych), zaprezentować w klasie próbki ich nagrań, a następnie dokonać wraz z uczniami uproszczonej analizy wymowy angielskiej mówiących pod kątem najbardziej „rzucających się w uszy” odstępstw od rodzimej angielszczyzny (Jaki jest stopień zrozumiałości wymowy mówiącego? Czy mówi w sposób płynny? Które głoski odbiegają znacznie od oryginalnych angielskich? Czy badana próbka zawiera zniekształcone wyrazy? Czy poprawny jest akcent wyrazowy i intonacja?). Warto jednak zacząć od konkursu na odgadnięcie nazwiska mówcy, a skończyć na sporządzeniu rankingu od osoby o najlepszej wymowie do najgorszej.

Nauczyciel może również zadać pracę domową, w której uczniowie mają wybrać nagranie anglojęzyczne znanej postaci i samodzielnie przeprowadzić analizę jej wymowy, na wzór wspólnego badania w klasie. Jest to dobra okazja do rozwijania analitycznego podejścia do tego aspektu języka i metakompetencji fonetycznej uczniów. Oczywiście do realizacji tego ćwiczenia nadają się uczniowie na poziomie zaawansowanym, gdyż dla pozostałych może być ono za trudne.

Gry i zabawy fonetyczne

Gry i zabawy językowe od wielu lat stosowane są w nauczaniu języków obcych. Wprowadzają one znaczne urozmaicenie

lekcji dzięki elementowi rywalizacji, zazwyczaj lubianemu przez dzieci i młodzież. Warto przypomnieć, że różne aspekty języka, w tym jego wymowa, mogą być nauczane, ćwiczone i utrwalane w ten sposób. Można oczywiście skorzystać z gotowych propozycji, np. zadań z książek Hancocka (1995) czy Hewingsa (2004), jednakże sama jestem zwolenniczką realizowania własnych pomysłów, dostosowanych do wiedzy językowej i poziomu zaawansowania uczniów⁶. Dlatego też poniżej prezentuję kilka rodzajów takich zadań, które nie wymagają długich przygotowań czy skomplikowanych materiałów, a opierają się głównie na wykorzystaniu kredy, tablicy, kartek papieru i długopisów.

Uczniów dzielimy na kilkusobowe grupy. Każda drużyna wymyśla dla siebie angielską nazwę, którą wypisuje na kartce umieszczonej w widocznym miejscu. Nauczyciel może przyznać punkty za najbardziej pomysłową, oryginalną czy dowcipną nazwę. Taki początek stwarza rozluźnioną i przyjemną atmosferę sprzyjającą dalszej grze. Należy też na wstępie ustalić zasady punktacji oraz nagrody dla zwycięzców, które podnoszą ich motywację do bardziej intensywnego wysiłku. Poniżej przedstawiam kilka zaledwie propozycji, które można w różny sposób modyfikować, dostosowując je do poziomu zaawansowania uczniów⁷. Po zakończeniu każdego z zadań należy również pamiętać o przećwiczeniu z klasą wymowy wykorzystanych w nich wyrazów.

Gra 1

W tej grze drużyny wymyślają jak najwięcej wyrazów, które rymują się z podanymi przykładami, i zapisują je na kartce. Ograniczamy czas gry np. do 5 minut, po którym kartki z odpowiedziami są zbierane. Wygrywa drużyna, która poda najwięcej wyrazów.

- take*
- my*
- write*
- cat*
- pill*
- get*
- go*

⁶ Gotowe materiały rzadko spełniają te kryteria.

⁷ Wiele gier fonetycznych można znaleźć w książce Szpyry-Kozłowskiej (2015).

Gra 2

Gra dotyczy skomplikowanych relacji między angielską pisownią i wymową. Przygotowujemy zestaw kłopotliwych wyrazów dostosowanych do poziomu uczniów i prosimy ich o wybór odpowiednich przykładów spośród podanych form. Wygrywa drużyna, która jako pierwsza poprawnie wykona to zadanie.

Z podanych poniżej wyrazów wybierz dwa, które spełniają podany warunek:

- zawierają spółgłoskę (literę), której się nie wymawia.....
- zawierają samogłoskę (literę), której się nie wymawia
- zawierają samogłoskę [ɜ:]
- zawierają dyftong [əʊ]
- zawierają samogłoskę [ʌ]
- zawierają w wymowie spółgłoskę [l]
- zawierają w wymowie spółgłoskę [r]

won't, half, bull, world, sweater, nurse, soup, palm, worse, examine, purple, don't, stomach, comfortable, damage, Turner, sweat, muscle, support, turkey, doubt, glove, comb, image, worst, oven, broad, circuit, surface, model, occur, salmon

Gra 3

Prawidłowy akcent wyrazowy sprawia uczniom wiele kłopotów. Zadaniem uczniów w tej grze jest zaznaczenie akcentu w podanych wyrazach. Wygrywa drużyna, która pierwsza udzieli poprawnych odpowiedzi.

W podanych wyrazach proszę podkreślić sylabę akcentowaną:

- Japan*
- computer*
- capable*
- determine*
- foreign*
- profesor*
- comfortable*

Gra 4

W tej grze drużyny kopiują z tablicy na kartkach poniższą tabelę (albo nauczyciel przygotowuje tabele wcześniej), a ich zadaniem jest jej jak najszybsze i poprawne wypełnienie. Wpisywane wyrazy mają spełniać podane kryteria fonetyczne.

Wpisz do tabeli wyrazy, które spełniają wymienione kryteria

	THEY CONSIST OF TWO SYLLABLES	THEY CONTAIN /æ/ OR /ɑː/	THEY CONTAIN /ʒ/, /ʒ/, /tʃ/ OR /dʒ/
first names			
countries			
professions			
pieces of clothing			
colours			
fruits			
vegetables			
plants			

Gra 5

W tej grze, dotyczącej wyrazów często błędnie wymawianych, należy określić, czy podane twierdzenie jest prawdziwe, czy fałszywe. Liczymy liczbę poprawnych odpowiedzi. Oczywiście testowane wyrazy muszą być uczniom znane. Dla ułatwienia twierdzenia można napisać po polsku.

WORD	STATEMENT	TRUE OR FALSE?
<i>lamb</i>	/b/ is not pronounced	
<i>steak</i>	pronounced with /iː/	
<i>Thames</i>	pronounced with /θ/	
<i>waiting</i>	no /k/ or /g/ at the end	
<i>vegetable</i>	pronounced with /eɪ/	
<i>computer</i>	has initial stress	
<i>bass</i>	pronounced with /eɪ/	
<i>aren't</i>	has two syllables	
<i>nurse</i>	pronounced with /ɹ/	
<i>police</i>	pronounced with /iː/ in the second syllable	

Zachęcam nauczycieli do wymyślenia własnych gier. Można też przeprowadzić wśród uczniów konkurs na scenariusz takiej gry, a następnie przetestować ją z innymi.

Podsumowanie

Istnieje wiele sposobów na to, by uczyć wymowy języków obcych zarówno efektywnie, jak i atrakcyjnie, co jest ważne w przypadku wszystkich uczniów, a zwłaszcza wymagającej i krytycznej młodzieży szkół średnich. Propozycje zaprezentowane w tym artykule mogą ożywić rutynowe lekcje, zaskoczyć i zainteresować uczniów swoją nowością, wprowadzić lubiany element rywalizacji, przez co zwiększyć ich motywację do pracy nad wymową. Nie wymagają one zbyt wielu przygotowań czy skomplikowanych pomocy i rekwizytów, są proste do przeprowadzenia, a część można wykonać w ciągu kilkunastu minut, korzystając z czasu pozostałego po zrealizowaniu założonego planu lekcji. Warto, by nauczyciel założył teczkę, w której znalazłyby się gotowe zadania fonetyczne do wykorzystania z różnymi grupami uczniów. Raz przygotowane materiały mogą posłużyć przez lata.

BIBLIOGRAFIA:

- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., Goodwin, J. (1996) *Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gonet, W. (2018) Zastosowanie pomocy wizualnych w nauce wymowy angielskiej w szkole średniej. W: *Języki Obce w Szkole 1*.
- Hancock, M. (1995) *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hewings, M. (2004) *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, G. (2000) *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Markowska, W. (2017) Trening multisensoryczny w fonodaktyce rosyjskiej. Z praktyki nauczania. *Języki Obce w Szkole 2*.
- Sobkowiak, W. (1996) *English Phonetics for Poles*. Poznań: Bene Nati.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach*. Bristol, Toronto, Buffalo: Multilingual Matters.
- Wrembel, M. (2001) Innovative approaches to the teaching of practical phonetics. *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference PTL2001*. UCL, London, 63-66.

PROF. DR HAB. JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA
Kierownik Zakładu Fonetyki i Fonologii w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej dorobek naukowy obejmuje 7 książek, 6 redakcji tomów zbiorowych oraz ponad 100 artykułów z zakresu fonetyki i fonologii języka angielskiego i polskiego, fonodaktyki angielskiej oraz językoznawstwa płci. Nauczaniu wymowy angielskiej poświęcona jest jej książka pt. *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach* (2015, *Multilingual Matters*).

Pomoce wizualne w nauczaniu wymowy angielskiej w szkole średniej

WIKTOR GONET

Artykuł jest próbą przedstawienia i uzasadnienia tezy, że w celu kontroli nauki poprawnej wymowy niektórych głosek angielskich należy posłużyć się zmysłem wzroku. Prezentowane są tu podstawowe techniki wizualizacyjne, począwszy od transkrypcji fonetycznej, poprzez zdjęcia układu ust i śledzenie w lusterku ruchów warg lub czubka języka, do przekrojów artykulacyjnych i animacji komputerowych.

W wielu środowiskach dydaktycznych nadal panuje przekonanie, że aby uzyskać prawidłową wymowę języka obcego, wystarczy, aby uczeń posiadał „dobre ucho” i umiejętność naśladowania obcych dźwięków. Większość podręczników zaniedbuje konieczność dokładnej prezentacji układu artykulatorów, a niektórzy nauczyciele uważają, iż w programie nauczania na naukę wymowy nie ma czasu (Gonet, Szpyra-Kozłowska, Frankiewicz 2002). Jak pokazuje praca autora ze studentami pierwszego roku filologii angielskiej, takie zaniedbanie prowadzi bardzo często do sytuacji, w której student „składa” angielskie słowa z polskich głosek, uzyskując w ten sposób wypowiedzi angielskie z bardzo silnymi cechami wymowy polskiej.

W większości przypadków obecność tzw. obcego akcentu nie grozi niezrozumieniem, jednak w percepcji rodzimych użytkowników języka angielskiego sprawia wrażenie braku staranności i rzutuje negatywnie na postrzeganie obcokrajowca. W dobie częstych wyjazdów do pracy w Wielkiej Brytanii lub na studia zagraniczne,

umiejętność posługiwania się poprawnie artykułowanym angielskim może stać się czynnikiem istotnym lub nawet decydującym o otrzymaniu pracy lub miejsca na uniwersytecie.

Głównym problemem, jaki napotykać cudzoziemcy przyswajający sobie wymowę języka angielskiego, jest brak wrażliwości na kontrasty charakterystyczne dla języka angielskiego, a niewystępujące w języku polskim. W wielu pracach wykazano, iż w miarę jak u dziecka konsoliduje się system fonologiczny języka rodzimego, jednocześnie zmniejsza się wrażliwość na percepcję kontrastów niewystępujących w języku pierwszym. Proces ten dotyczy również możliwości psychomotorycznych umożliwiających imitację dźwięków nieznanymi w języku rodzimym¹.

Należy podkreślić, iż oprócz wspomnianych trudności fizjologicznych, trudności w zapamiętaniu wymowy nowo poznanych głosek biorą się stąd, że w procesie dydaktycznym uczeń albo nie pracuje nad nimi wcale, nieświadom swojej nieprawidłowej wymowy, albo ćwiczy je w sposób jednostronny, np. powtarzając je bezmyślnie tylko na podstawie zmysłu słuchu. O dobroczynnym

1 Postuluje się istnienie progu, umiejscowionego pomiędzy 6. a 12. rokiem życia, po osiągnięciu którego człowiek nie jest już zdolny do spontanicznego przyswojenia głosek, kontrastów i procesów fonologicznych języka obcego (Scovel 1988; Krashen 1973, Krashen i in. 1974, Flege, Munro, McKay 1996; i in.). Niektórzy fizjologowie postulują, że taki próg wykształca się jeszcze wcześniej, wraz z procesem mielinizacji mózgu. Nowsze dane wskazują na to, że chociaż dorośli mogą nauczyć się w miarę poprawnej wymowy języka obcego dzięki instrukcjom i ćwiczeniom, nie osiągają wyników tak dobrych jak młodsze dzieci (Flege 1992, Flege i in. 1995; Munro i in. 1996). Najnowsze badania rozwoju mózgu wykazały, że możliwość spontanicznego przyswojenia wymowy obcej istnieje tylko przez kilka pierwszych lat życia (Szulc 1966, 1974; Flege 1980, 1981, 1992; Kuhl 2000). Pomimo tego niewielki procent dorosłych, posiadających wybitne wrodzone zdolności naśladowcze może uzyskać wymowę bardzo zbliżoną do wymowy rodzimych użytkowników języka obcego (Gonet 2006). Obecnie prowadzone badania eksperymentalne wykazują, że o zdolnościach językowych w zakresie percepcji obcych kontrastów decyduje budowa mózgu (Golestani, Zatorre 2004).

wpływie bodźców wzrokowych na uczenie się obcych głosek pisało wielu autorów. W jednym z bardziej wnikliwych kompendiów na temat nauczania fonetyki, Szpyra-Kozłowska (2015:Rozdział 3) wykazała, że wymowa studentów znacznie się poprawia dzięki zastosowaniu metody nauczania wykorzystującej wiele zmysłów. Autorka zauważa, że większość uczniów uczy się szybciej, gdy ma możliwość skojarzenia dźwięku z obrazem graficznym. Również i piszący te słowa od roku 2001 apelował w kilku pracach o wprowadzenie graficznych obrazów fonetyki akustycznej do nauczania wymowy angielskiej na poziomie uniwersyteckim; ostatnią pracą jest obszerna monografia z roku 2016².

Podczas przygotowania niniejszego artykułu wzięto również pod uwagę, bez odnośników, najważniejsze podręczniki wymowy angielskiej dla Polaków: Jassem (1954, 1993), Sobkowiak (2008), Porzuczek (2013) oraz Porzuczek, Rojczyk i Arabski (2014).

Zmysł wzroku może wzbogacać słuchowe doświadczenie kognitywne poprzez zapoznanie się z fotografiami układu ust, zapamiętywanie litery lub symbolu transkrypcji (m.in. poprzez zapisywanie jej lub pracę nad konkretnymi symbolami – np. wycinanie ich z kartonu i kolorowanie) oraz integrację tych bodźców z doświadczeniem intelektualnym (zapamiętanie głównych cech wymowy danej głoski lub, co ważniejsze, relacji tej głoski z dźwiękami podobnymi języka angielskiego lub kontrast z językiem polskim). W ten sposób uczeń otrzyma bodźce o różnym charakterze, płynące jednocześnie z wielu źródeł.

W tego rodzaju pracy nad wymową nie chodzi tylko o wytworzenie pewnych pomocy wizualnych, ale o coś znacznie ważniejszego: skojarzenie brzmienia poszczególnych głosek z informacjami graficznymi i opisowymi i scalenie ich w postaci mentalnego punktu odniesienia – czegoś, co będzie się jednoznacznie kojarzyło z daną głoską i tylko z nią. W trakcie procesu nauczania dojdzie do wytworzenia wielu takich mentalnych punktów odniesienia i dopiero wtedy uczniowie przestaną mylić ze sobą np. /f,v/ i /θ,D/ czy też /e/ i /æ/. Mentalne punkty odniesienia mogą wykorzystywać głównie zmysł słuchu i być oparte na brzmieniu głoski lub – dla uczniów o bardziej wzrokowym sposobie uczenia się, a takich jest najwięcej – na kształtach graficznych, np. znakach liter lub transkrypcji, lub wreszcie – dla intelektualistów – na wyobrażeniu relacji pomiędzy rozpatrywaną głoską a jej percepcyjnymi „sąsiadami”. Poszczególne zmysły mogą być angażowane do nauki wymowy w różnych proporcjach, w zależności

od typu uczenia się preferowanego przez ucznia lub rodzaju przyswajanego materiału.

Opis wizualny głosek języka angielskiego

Pomoce wizualne, takie jak przekroje artykulacyjne, zdjęcia modeli wymawiających dane głoski lub materiały wideo ogólnie dostępne w Internecie oraz możliwość obserwacji własnej wymowy w lusterku lub na wyświetlaczu smartfonu są nieocenione do bezpośredniej obserwacji ruchów artykulacyjnych tych dźwięków mowy, których artykulacja jest widoczna od zewnątrz. Do takich głosek należą dwuwargowe /p, b, m/, wargowo-zębowe /f, v/, międzyzębowe /θ, ð/, samogłoski zaokrąglone /ɔ: ʊ, u:/, półsamogłoska /w/, samogłoski wymagające szerokiego otwarcia ust /æ, ɒ, ɑ:/, samogłoski wymawiane z rozciągnięciem ust /i: i. e/, samogłoski neutralne /ɜ:, ə/ i dyftongi /aɪ, eɪ ɔɪ, aʊ, əʊ, ɪə, eə, ʊə/. Ponieważ wymowa niektórych z tych głosek (/p, b, m, f, v, w, u:, i:, ɪ, ɜ:, ə/ oraz dyftongów nie sprawia polskim uczniom większych problemów związanych z układem artykulatorów, w tej części artykułu skupimy się na pozostałych głoskach – tych, których artykulacja jest widoczna od zewnątrz, a które dla uczniów liceum są trudne do wymowy, ponieważ ich polskie odpowiedniki (szeroko rozumiane) są inne.

W przypadku spółgłosek ograniczymy się do wskazówek, jak wypracować poprawną wymowę pary spółgłosek międzyzębowych /θ, ð/, które sprawiają kłopot większości uczniów, czego wyniki obserwuje się u studentów pierwszego roku anglistyki. Opisując artykulację samogłosek, wskażemy, jak opanować angielskie samogłoski, których wymowa jest szczególnie trudna. Będzie tu chodzić głównie o uzyskanie odpowiedniego stopnia otwarcia jamy ustnej, za którym idzie wysokość położenia języka oraz uzyskanie kontroli nad ułożeniem warg.

Dla potrzeb tego artykułu dokonano wyboru czterech zagadnień:

1. międzyzębowa wymowa /θ, ð/;
2. szerokie otwarcie ust do /æ, ɒ, ɑ:/;
3. rozszerzenie warg przy wymowie /e/;
4. zaokrąglenie warg przy wymowie /ɔ:/.

Spółgłoski

W niniejszym artykule omawiamy prawidłową wymowę angielskich spółgłosek międzyzębowych /θ, ð/³. Dla polskiego ucznia te głoski brzmią podobnie do wargowo-zębowych /f, v/. Z tego powodu bardzo często zamiast właściwych /θ, D/, uczniowie używają /f, v/⁴. Przykłady

2 Chodzi o prace: Gonet 2001, 2002, 2004, 2006, 2014.

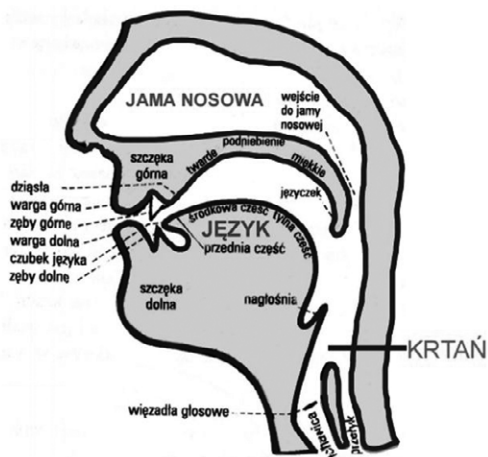
3 Dokładne omówienie kwestii wymowy tych głosek przez Polaków można znaleźć w innej pracy: Gonet. W. i G. Pietroń (2006).

NR	GŁOSKA ANGIELSKA	PRZYKŁADOWE SŁOWO	WYMOWA	ZNACZENIE	SUBSTYTUT	UZYSKANE SŁOWO	PISOWNIA	ZNACZENIE
1	/θ/	three	/θri/	'trzy'	/f/	/fri/	free	'wolny'
2	/θ/	bath	/bɑθ/	'kąpiel'	/f/	/bɑf/	brak słowa	brak
3	/D/	they	/Deɪ/	'oni'	/v/	/veɪ/	brak słowa	brak
4	/D/	mother	/mʌDə/	'matka'	/v/	/mʌvə/	brak słowa	brak

TABELA 1. Substytucje /θ,D/ przez /f,v/

takiego zastępowania głosek angielskich polskimi podane są w Tabeli 1.

W jednym przypadku ukazany w wierszu 1. tabeli dochodzi nie tylko do zamiany głosek angielskich przez spółgłoski polskie, ale również powstaje pseudo-homonimiczna para dwóch słów o różnych znaczeniach: *three* – *free*, wymawianych jako /fri:/. Aby nauczyć się prawidłowej wymowy spółgłosek /θ, D/, należy przeanalizować układ artykulatorów używany do wymowy zarówno spółgłosek międzyzębowych, jak i ich najczęstszych substytutów – /f, v/. Najpierw jednak zapoznajmy się z układem wszystkich organów mowy, przedstawionych na Ryc. 1.

Ryc. 1. Schematyczny przekrój fragmentu głowy ukazujący artykulatory i miejsca artykulacji głosek⁵

Omawianie wymowy spółgłosek /f, v, θ, D/ wymaga obserwacji dolnej wargi (1), górnych zębów (2), dolnych zębów (3) i czubka języka (4).

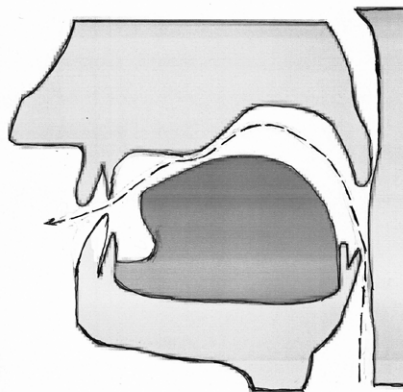
4 O innych substytutach tych głosek, np. /t, d/, /c, dz/ i in. jest mowa np. w cytowanej już pracy Gonet, W. i G. Pietroń (2006).

5 Opracowanie na podstawie: B. Tarasiewicz (2003).

6 Zdjęcia własne autora. Dziękuję Annie Gonet za użyczenie wizerunku ust.

Wymowa /f, v/

Na początek prześledźmy układ artykulatorów dla pary spółgłosek /f, v/, odpowiednio: dźwięcznej i bezdźwięcznej, często używanych zamiast angielskich spółgłosek /θ, D/. Oczywiście, układ artykulatorów jest identyczny dla głoski dźwięcznej i bezdźwięcznej, a ich wymowa różni się obecnością – lub nie – drgania strun głosowych.



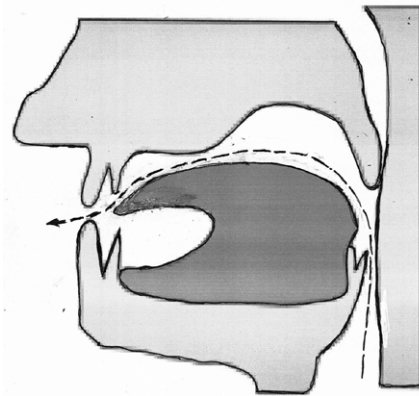
Ryc. 2. Przekrój artykulacyjny głosek /f, v/

Ryc. 3. Układ wargi dolnej przy wymowie /f, v/⁶

Jak ukazuje Ryc. 2., strumień powietrza (linia kreskowa) przechodzi przez całą długość toru głosowego, którego największym przewężeniem jest miejsce pomiędzy

dolną wargą i górnymi zębami. Masa języka jest w pozycji neutralnej albo lekko cofnięta. Zdjęcie na Ryc. 3. ukazuje położenie dolnej wargi względem górnych zębów. Szczelina jest prawie niewidoczna, warga przyjmuje pozycję neutralną.

Porównajmy teraz wymowę pary głosek /θ,D/, z których pierwsza jest bezdźwięczna, a druga – dźwięczna. Jak wspomniano w odniesieniu do /f, v/, tak i w tym przypadku wymowa obu spółgłosek różni się obecnością (lub nie) drgania strun głosowych, a artykulatory funkcjonują identycznie dla /θ/ i dla /D/.



Ryc. 4. Przekrój artykulacyjny głosek /θ, D/



Ryc. 5. Układ języka i warg przy wymowie /θ, D/

Jak widać na Ryc. 4, główne przewężenie znajduje się pomiędzy górnymi zębami a górną powierzchnią czubka języka. Fotografia na Ryc. 5. wskazuje, że czubek języka widoczny jest pomiędzy zębami, a głównym miejscem powstawania szumu jest widoczne na przekroju przewężenie pomiędzy górnymi zębami a górną płaszczyzną czubka języka (linia kreskowana na Ryc. 4.). Stopień wysunięcia języka różni się wśród rodzimych użytkowników języka angielskiego, jednak na etapie

przyswajania sobie tego układu artykulacyjnego zaleca się, by czubek języka wysunąć na ok. 2,0-2,5 mm.

Często jednak nie wystarcza kontrola położenia czubka języka, ponieważ wielu polskich uczniów jednocześnie nie rezygnuje z zapamiętanego błędnego nawyku zbliżania dolnej wargi do górnych zębów, wymawiając jednocześnie /f, v/, których szum jest silniejszy niż ten dla /θ,D/. Oprócz niewłaściwego nawyku artykulacyjnego powodem błędnej wymowy jest fakt, że u rodzimych użytkowników języka polskiego dolna warga jest ogólnie mniej mobilna niż w języku angielskim, a pozostawienie jej przy górnych zębach i zniekształcanie wymowy /θ, D/ zmysłem dotyku jest traktowane przez nich samych jako naturalne. Gdyby trudności w odsunięciu dolnej wargi od górnych zębów nadal pozostawały, konieczne jest zmobilizowanie dolnej wargi poprzez ćwiczenia mające na celu jej odsunięcie od górnych zębów w dół.

W takiej sytuacji nieodzowne jest skorzystanie z możliwości obserwacji wysunięcia języka w lusterku albo na wyświetlaczu smartfonu czy komputera. Największą pomocą będzie tutaj nagranie krótkiego filmu ukazującego wymowę tej głoski w sposób dynamiczny. W przypadku właśnie omawianych spółgłosek dynamika artykulacji jest bardzo ważna. Należy pamiętać, iż te spółgłoski szczelinowe stanowią elementy strumienia artykulacyjnego modyfikowanego w sposób dynamiczny wzdłuż osi czasu. Artykulatory w zasadzie nie zatrzymują się w ogóle w opisywanej konfiguracji, a język przesuwa się płynnie w trakcie wymowy całej głoski. Wymowę /θ, D/ należy traktować jako dwuetapową. W pierwszym etapie następuje zbliżenie języka ku górnym zębom i wsunięcie go pomiędzy górne i dolne zęby. Część właściwa wymowy tych głosek ma miejsce dopiero w drugim etapie artykulacji, kiedy to język przesuwa się ku tyłowi po wierzchołkach górnych zębów i trwa tak do momentu, w którym następuje utrata kontaktu pomiędzy językiem a zębami. Po serii ćwiczeń i kilkutygodniowej pracy nad internalizacją /θ, D/ wytworzy się nawyk artykulacyjny łączący wyobrażenie tych głosek z odczuciami dotykowymi w jamie ustnej. Nie można w tym miejscu pominąć wagi korzystania z symboli transkrypcji fonetycznej, z czym ów nawyk artykulacyjny powinien się połączyć, by utworzyć wspomniany w pierwszej części artykułu mentalny punkt odniesienia.

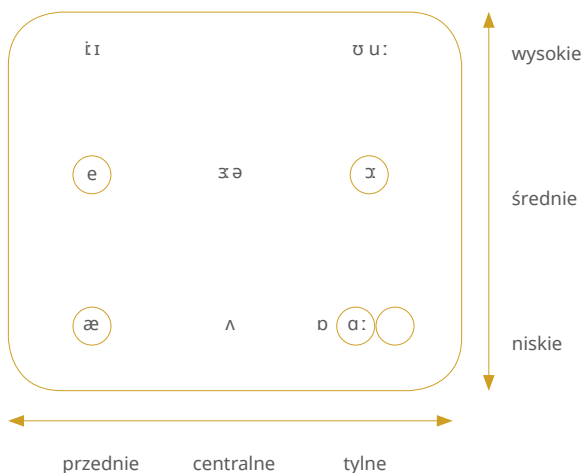
Bez skojarzenia brzmienia tych głosek, układu artykulatorów i kształtu symboli fonetycznych przyswojenie wymowy /θ, D/ będzie znacznie utrudnione. Ponadto,

7 W początkowym okresie ćwiczenia wymowy tej spółgłoski zaleca się wysuwanie całej przedniej części języka, co ma zapobiec dążeniu do jej substytucji przez /t, d/. Dopiero po dobrym opanowaniu pozycji i ruchów języka, można przejść do wymowy głosek międzyzębowych za pomocą węższej części czubka języka.

ponieważ głoski te są bezwyjątkowo zapisywane za pomocą liter <th>, do wyżej opisanego łańcucha skojarzeń należy dodać również zapis literowy <th>.

Samogłoski

Omówimy teraz wybrane samogłoski, różniące się pomiędzy sobą położeniem języka i kształtem układu warg. Przedstawimy je na wykresie, w którym relacje pomiędzy samogłoskami odnoszą się do umiejscowienia szczeliny jamy ustnej w jamie ustnej podczas ich wymowy⁸. W opisie każdej samogłoski należy zatem określić miejsce położenia języka w dwóch płaszczyznach: poziomej i pionowej. Uznaje się, że mamy do czynienia z trzema stopniami ułożenia języka w płaszczyźnie poziomej: przednim, centralnym i tylnym, oraz trzema w pionowej: wysokim, średnim i niskim. W dalszej części artykułu skupimy się głównie na samogłoskach przednich i tylnych, artykułowanych w trzech stopniach otwarcia jamy ustnej. Schematycznie podział samogłosek można przedstawić tak jak na Ryc. 6., gdzie symbole samogłosek trudnych dla Polaków umieszczone są w kółkach.



Ryc. 6. Uproszczony czworobok samogłosek angielskich. Kółka wskazują na samogłoski, których wymowa opisana jest w niniejszym artykule.

W czworoboku widoczne są:

- samogłoski wysokie /i:, ɪ, u, u:/, które generalnie nie przysparzają kłopotów⁹;
- samogłoski średnie /e, ɜ:, ə, ɔ:/, spośród których przednie /e/ i tylne /ɔ:/ mogą sprawiać Polakom trudności w wymowie;
- samogłoski otwarte /æ, ʌ, ɒ, ɑ:/, spośród których przednie i tylne są bardzo trudne do wymówienia przez Polaków.

Obecnie omówimy poszczególne problemy związane z prawidłową artykulacją opisanych wyżej samogłosek.

1. Szeroko otwarte usta dla samogłosek /æ, ʌ, ɒ /

Na początek przypomnijmy sobie, w których często używanych słowach występują te trzy samogłoski (Tabela 2.).

Podobnie jak wskazywaliśmy w przypadku symboli /θ, ð/, również podczas pracy nad samogłoskami sprawą o znaczeniu fundamentalnym jest utworzenie w kompetencji fonologicznej ucznia wzorca mentalnego danej samogłoski, do którego mówca będzie ją odnosił¹⁰. Główne ćwiczenia będą dotyczyć stopnia otwarcia jamy ustnej. W językach, w których zapis literowy jest jednoznacznie skorelowany z poszczególnymi głoskami, wzorec mentalny może przyjąć kształt litery, do jakiej owe głoski się odnoszą. Jak wiadomo, w języku angielskim ta sama głoska może być zapisana różnymi literami, a te same litery mogą zapisywać różne głoski, zatem nie jest możliwe użycie liter alfabetu do oznaczenia każdej z samogłosek angielskich. Ponadto, w języku polskim funkcjonuje 6 samogłosek ustnych, a w języku angielskim występuje ich 12. Z tej obserwacji wynika fakt, że nie jest możliwe bezpośrednie odniesienie angielskich samogłosek do polskich z użyciem alfabetu łacińskiego¹¹. Jako ilustrację tego problemu rozważmy trzy angielskie samogłoski występujące w słowach *bed*, *bad* i *bird*. Biorąc pod uwagę położenie języka, stoją one do siebie w relacji schematycznie ukazanej na Ryc. 6., gdzie umiejscowienie głosek odpowiada ich położeniu na czworoboku samogłoskowym ukazującym położenie

⁸ Jest to uproszczona wersja tzw. czworoboku samogłoskowego używanego do opisu systemów samogłoskowych wielu języków.

⁹ Uczniowie często mylą wymowę angielskiego /t/ z polskim /t/, ale ten błąd nie należy do błędów związanych z pozycją ust i języka, tylko do kategorii błędów o podstawie fonologicznej, tutaj nieomawianych.

¹⁰ Konieczność wypracowania wzorca mentalnego dostrzegł autor podczas pracy ze studentami niewidomymi, którym angielskie głoski podobne do polskiego /e/ bardzo się myliły. Dopiero przygotowanie symboli transkrypcji wyciętych z grubego kartonu umożliwiło im zapoznanie się z odmiennością kształtów tych symboli i zapamiętanie ich w postaci wzorców mentalnych w połączeniu z ich brzmieniem.

¹¹ Np. następujące samogłoski proste i złożone mogą być zapisane przez tę samą sekwencję liter <ea>: /eə/ *bear* 'niedźwiedź', /i:/ *pea* 'groch', /ɪə/ *near* 'blisko', /e/ *head* 'głowa', /ɑ:/ *heart* 'serce'.

SŁOWO ANGIELSKIE Z /æ/	POLSKIE ZNACZENIE	SŁOWO ANGIELSKIE Z /ɑ/	POLSKIE ZNACZENIE	SŁOWO ANGIELSKIE Z /ɒ/	POLSKIE ZNACZENIE
<i>back</i>	'plecy'	<i>bark</i>	'szczekać'	<i>bog</i>	'bagno'
<i>pack</i>	'paczka'	<i>Park</i>	'park'	<i>pot</i>	'garnek'
<i>thank</i>	'dziękować'	<i>fast</i>	'szybko'	<i>font</i>	'czcionka'
<i>lamp</i>	'lampa'	<i>lard</i>	'smalec'	<i>lock</i>	'zamek'
<i>map</i>	'mapa'	<i>mark</i>	'znak'	<i>mock</i>	'udawać'

TABELA 2. Słowa zawierające samogłoski /æ, ɑ, ɒ/

nie szczytu masy języka w płaszczyźnie poziomej i pionowej. Szczególnie ważnym elementem wymowy jest właściwe umiejscowienie tych samogłosek wzdłuż osi pionowej. Brzmia one dla Polaka wystarczająco podobnie, aby uznać je za odpowiedniki polskiego /ɛ/, które w czworoboku zajmuje miejsce w środku, pomiędzy angielskimi /e/ i /æ/ oraz /ɜ:/. Podobnie jak w przypadku spółgłosek, najważniejszym elementem przyswojenia właściwej wymowy tych samogłosek jest wytworzenie w kompetencji fonologicznej ucznia wzorców tych samogłosek, trwale związanych z symbolami graficznymi.

Dla wytworzenia wzorca samogłoski /æ/ nie jest możliwe wykorzystanie żadnej litery alfabetu angielskiego, gdyż litera <a> może być również czytana jako <ei> (*lake, made, state*) <ɑ:> (*trance, brand, palm*), <ɔ:/ɒ> (*all, always, alter*), <ə> (*abandon, china, allow*) i inne. Z tego powodu jedynym sposobem zapisu omawianej samogłoski angielskiej jest znak używany w transkrypcji fonetycznej: /æ/. Jego nietypowy kształt nie jest tutaj problemem utrudniającym formację mentalnego punktu odniesienia, ponieważ nietypowość ta ułatwia zapamiętanie. Sam dźwięk jest również nietypowy dla języka polskiego. Możliwość patrzenia na ten symbol, uczenie się zapisywania go jednym pociągnięciem długopisu lub wycinanie go i kolorowanie podczas ćwiczeń wymowy *ash* umożliwia wytworzenie się wzorca /æ/, odrębnego w stosunku do wzorców /e/ lub /ɜ:/ wypracowanych oddzielnie.



Ryc. 7. Nauka ciągłego zapisu symbolu /æ/ wspomagająca utworzenie się mentalnego wzorca tej samogłoski

Aby wypracować właściwą wymowę /æ/, kluczowym elementem artykulacji jest duże i szerokie rozwarcie ust, połączone z opuszczeniem dolnej szczęki. Jak wskazuje doświadczenie fonodydaktyczne autora i badania ankietowe przeprowadzone wśród studentów I roku

anglistyki, tak szerokie otwarcie ust jest odczuwane przez studentów jako nienaturalne, krepujące, śmieszne. W celu ustalenia wzorca wymowy, należy zwrócić uwagę uczniom przede wszystkim na duży stopień rozwarcia tej samogłoski. Do ćwiczeń nieodzowne będzie lusterko lub smartfon.



Ryc. 8. Układ warg w wymowie angielskiego /æ/

Jak ukazuje Ryc. 8., usta przy wymowie głoski /æ/ są szeroko otwarte w płaszczyźnie wysokości i szerokości, co uzyskuje się, cofając nieco kąćki ust.

Przy wymowie samogłoski /ɑ:/ usta są nieco mniej rozciągnięte na boki i przyjmują układ lekkiego, naturalnego zaokrąglenia, jak na Ryc. 9.



Ryc. 9. Układ warg do wymowy samogłoski /ɑ:/

Oprócz stopnia otwarcia tej samogłoski, uczeń powinien pamiętać, że jeśli po literze <a> oznaczającej tę samogłoskę w tym samym lub w następnym słowie występuje litera <r>, spółgłoski /r/ wymawiać nie należy, a samogłoskę powinno się wymawiać czysto, bez „zabarwienia” spółgłoską /r/. Ponieważ to zabarwienie uzyskuje się poprzez podniesienie przodu języka, czystość wymowy uzyskamy, posługując się lusterkiem i pilnując, by język, a szczególnie jego przednia część, leżał na dnie jamy ustnej.

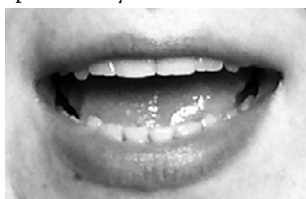
Kolejną samogłoską wymawianą z masą języka leżącą na dnie jamy ustnej jest /ɒ/, a jego cechą charakterystyczną jest zaokrąglenie ust. Układ warg wykorzystywany do wymowy tej samogłoski obrazuje Ryc. 10.



Ryc. 10. Układ warg przy wymowie angielskiej głoski /ɒ/

2. Rozszerzenie warg przy wymowie /e/

Problemy związane z wymową angielskiej samogłoski /e/ powstają, jeśli zastąpimy ją polską samogłoską /ɛ/. Już same symbole wskazują, że nie są to głoski identyczne, a stopień otwarcia ust przy angielskim /e/ jest mniejszy niż przy polskim /ɛ/. Kształt ust przy wymowie angielskiego /e/ przybiera charakterystyczny „uśmiechnięty” wyraz, a układ warg obserwowany z pozycji bocznej jest spłaszczony.



Ryc. 11. Układ warg przy wymowie angielskiej głoski /e/

3. Zaokrąglenie ust przy /ɔ:/

Następną omawianą tu samogłoską, której układ ust jest odmienny niż ten przybierany przy wymowie podobnej głoski polskiej, jest /ɔ:/. Jak wskazuje ilustracja (Ryc. 12.), układ warg jest zaokrąglony. Przy rzucie bocznym byłoby widać, że wargi jednocześnie są lekko wysunięte ku przodowi, czemu na Ryc. 12. odpowiada to, że nie widzimy zębów.



Ryc. 12. Układ warg przy wymowie angielskiej głoski /ɔ:/

Podsumowanie

Podsumowując uwagi dotyczące przyswajania obcych głosek przez cudzoziemca, należy zadbać, by nauka wymowy objęła jednocześnie działania związane z kilkoma zmysłami: odsłuch, wymowę, obserwację układu ust na ilustracjach i w lusterku oraz pracę nad stworzeniem graficznego symbolu głoski – najlepiej użyć tu popularnej transkrypcji IPA. Wszystkie te zabiegi mają na celu wykształcenie układu i ruchów mięśni twarzy oraz utworzenie i ugruntowanie mentalnego wzorca samogłoski, który będzie odtąd służył za punkt odwołania podczas ćwiczeń, a później użycia głosek w komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Flège, J. E. (1980) Phonetic Approximation in Second Language Acquisition. W: *Language Learning* 30, 117-134.
- Flège, J. E. (1981) *The Phonological Basic of Foreign Accent: A Hypothesis*. W: *TESOL-Quarterly* 15, 443 – 455.
- Flège, J. E. (1992) The Intelligibility of English Vowels Spoken by British and Dutch Talkers. W: R. Kent (red.) *Intelligibility in Speech Disorders: Theory, Measurement and Management*. Amsterdam: John Benjamins, 157- 232.
- Flège, J. E., Munro, I., McKey, I. (1995) Effects of Age of Second – Language Learning on the Production of English Consonants. W: *Speech Communication* 6(1), 1-26.
- Flège, J. E., Munro, I. McKey, I. (1996) Factors Affecting the Production of Word – initial Consonants in a Second Language. W: *Second language acquisition and linguistic variation*, Amsterdam, 47-74.
- Golestani, N., Zatorre, R.J. (2004) Learning new sounds of speech: real location of neural substrates. W: *Neuroimage* 21, 494-506.
- Gonet, W. (2001) *Voicing Control in English and Polish: A Pedagogical perspective. International Journal of English Studies*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gonet, W. (2002) Wizualizacja w domenie czasu jako pomoc w nauczaniu fonetyki języka obcego. W: W. Gonet i H. Kardela (red.) *Metoda w dydaktyce języka obcego. Wybór zagadnień*. Kielce: WSU.

- Gonet, W. (2004) Seven deadly sins in teaching English phonetics. An Essay in the Ontology and Epistemology of Phonetic Success. W: *Zeszyty Naukowe* PWSZ w Koninie.
 - Gonet, W. (2006) Success in the acquisition of English phonetics by Poles. A Pilot Study. W: Referaty z szóstej konferencji naukowej *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce*. Mikorzyn: PWSZ.
 - Gonet, W. (2014) Speech Visualization as an Aid in Teaching/ Learning the Pronunciation of the Release Stage of English Plosives. Recent Developments in Applied Phonetics. W: *Studies in Linguistics And Methodology* 6. Lublin: Wydawnictwo KUL.
 - Gonet, W. (2016) *Explorations in the Pronunciation of English Sounds*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
 - Gonet, W., Pietroń, G. (2006) English interdental fricatives in the speech of Polish learners of English. W: *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. *Neofilologia* tom VIII, Płock, 73-86.
 - Gonet, W., L. Kowalczyk, M. Goworek, A. Trochymiuk (2001) ProTrain: An Interactive Visual Feedback Pronunciation Training System For Foreign Language And Hearing Impaired Learners. W: K. Böttinger, S. Dönninghaus, R. Marzari (red.) *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (Polyslav 4)*, München.
 - Gonet, W., J. Szpyra-Kozłowska, J. Frankiewicz (2002). *Aspekty fonetyki angielskiej nauczane w polskich szkołach średnich*. W: W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.) *NEOFILOLOGIA*. Zeszyty Naukowe, Tom II: *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Płock: Wydawnictwo PWSZ.
 - Gonet, W., J. Szpyra-Kozłowska and R. Świącieński, Clashes with Ashes, (2010a) W: E. Waniek-Klimczak (red.) *Issues in Accents of English 2: Variability and Norm*. Cambridge: Cambridge Scholars' Publishing.
 - Gonet W., J. Szpyra-Kozłowska, R. Świącieński (red.) (2010b) *Unstressed Unreduced English Vowels in the Speech of Polish Students - a Developmental Study*. W: E. Waniek-Klimczak (red.) *Issues in Accents of English 2: Variability and Norm*. Cambridge: Cambridge Scholars' Publishing.
 - Gonet W., J. Szpyra-Kozłowska, R. Świącieński (2013) *Acquiring Angma: The Velar Nasal in Advanced Learners' English*. W: E. Waniek-Klimczak, L. R. Shockey (red.) *Teaching and Researching English. Accents in Native and Non-native Speakers, Second Language Learning and Teaching*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
 - Gonet, W., R. Świącieński. (2002) *Speech Lab @Work and @Home. Speech and Language Technology*, Vol. 6. Poznań: Polish Phonetic Association.
 - Jassem W. (1954) *Fonetyka języka angielskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 - Jassem W. (1993) *Podręcznik wymowy angielskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 - Kuhl, P. K. (2000) *A new view of language acquisition*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 97 (22).
 - Krashen, S. D. (1973) *Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence*. *Language Learning* 23, 63-74.
 - Krashen, S. D., H. Seliger, D. Hartnett (1974) *Two studies in adult second language learning*. *Kritikon Litterarum* 2/3.
 - Munro, M., J. Flege, I. McKay. (1996) *The Effects of Age of Second Language Learning on the Production of English Vowels*. *Applied Psycholinguistics*.
 - Porzuczek A., A. Rojczyk and J. Arabski. (2014) *Praktyczny kurs wymowy angielskiej dla Polaków*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
 - Scovel, T. (1988) *A Time to Speak: a Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York, NY: Newbury House Publishers.
 - Sobkowiak W. (2008). *English phonetics for Poles*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
 - Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-based Approach*. *Second Language Acquisition* 82. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
 - Szulc, A. (1966) *Wymowa niemiecka. Zasady nauczania kontrastynego*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
 - Szulc, A. (1974) *Praktyczna fonetyka i fonologia języka niemieckiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 - Tarasiewicz, B. (2003) *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków: Universitas.
- DR WIKTOR GONET** Adiunkt w Zakładzie Fonetyki i Fonologii Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Specjalizuje się w fonetyce artykulacyjnej i akustycznej, opublikował ponad 50 artykułów z tego zakresu. Jego obecne zainteresowania obejmują badania systemów fonetycznych języków południowo-wschodniej Azji, projektowanie fonetycznych baz danych oraz zastosowania fonetyki w kryminalistyce.

O potrzebie eksplicytnego nauczania nastolatków gramatyki angielskiej w sposób kontrastywno-wizualny

SŁAWOMIR STASIAK

Materiał z podręczników może okazać się niewystarczający, aby nauczanie gramatyki prowadziło do zapewnienia uczniom kompetencji i umiejętności językowych. Różnice w systemach syntaktycznych języka polskiego i angielskiego powodują wiele błędów interferencyjnych i wymagają specjalnie nakierowanej interwencji glottodydaktycznej. Jednym z możliwych narzędzi, po które może sięgnąć nauczyciel, jest analiza kontrastywno-wizualna.

Współcześnie uczniowie dysponują wręcz nieograniczonymi możliwościami kształtowania własnych kompetencji w posługiwaniu się językami obcymi: przyswajają język angielski

już na etapie przedszkolnym, mogą korzystać z oferty płatnych pozalekcyjnych kursów językowych, mają dostęp do pomocy dydaktycznych, niezliczone źródła z darmowymi materiałami w Internecie czy kanały telewizyjne z anglojęzycznymi filmami i popularnymi serialami z napisami w oryginalnej wersji językowej. Wszystko to powinno wpływać na poprawę poziomu biegłości językowej uczniów. Można jednak odnieść wrażenie, że pomimo wieloletniej ekspozycji na język angielski wciąż zbyt wielu licealistów popełnia podstawowe błędy gramatyczne, jak te przykładowo podane poniżej (zachowana oryginalna pisownia uczniów), diagnozowane w ramach testów plasujących umożliwiających wstępną ocenę poziomu zaawansowania językowego.

i.

Pieniądze ~~po~~ Piotra ~~sp~~ w portfelu.
Peter's ~~money~~ are in ~~wallet~~.

ii.

Znamy się od wielu lat.
We are know from many years

iii.

Popatrz! Był wypadek.
Look! Was an accident.

Takie nieprawidłowości nie są odosobnionymi przypadkami, lecz stanowią błędy powtarzalne, popełniane przez wielu uczniów, są efektem interferencji. W związku z tym, że gramatyka odgrywa zasadniczą rolę w rozwijaniu kompetencji w języku docelowym, a jej nauczanie od dawna stanowi integralną część większości współcześnie organizowanych kursów językowych, zasadne jest postawienie pytania, dlaczego tak liczne grono absolwentów szkół średnich popełnia tak wiele elementarnych błędów gramatycznych.

Niniejszy tekst stanowi jedynie skromny przyczynek do szerszej dyskusji nad skutecznością metod używanych przy wprowadzaniu zawichości gramatyki angielskiej z perspektywy praktyki dydaktycznej w szkole średniej. W pierwszej części artykułu omówię najważniejsze, moim zdaniem, przyczyny takiej sytuacji. Następnie zajmę się

celem głównym, jakim jest przedstawienie założeń techniki kontrastywno-wizualnej, która powstała w reakcji na niedobór odpowiednich materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb polskich uczniów.

Najważniejsze przyczyny słabego opanowania gramatyki angielskiej przez uczniów

Trudno oprzeć się wrażeniu, że wraz z upowszechnieniem się obecnie stosowanej metody nauczania języka obcego, która kładzie nacisk na interlokutorów i skuteczność przekazu informacji, jednocześnie odsuwając na boczny tor poprawność językową, nauczanie gramatyki zaczęło być powszechnie marginalizowane. Tablice interaktywne z zadaniami multimedialnymi, quizy językowe oraz minikonkursy klasowe i wszechobecność podręczników przyciągających uwagę wyszukaną szatą graficzną – a wszystko to w celu stworzenia przyjaznej i atrakcyjnej dla ucznia atmosfery, która będzie przede wszystkim kojarzyła się z zabawą, a nie z mozolną pracą. Takie trendy, stawiające ucznia w centrum procesu nauczania (tzw. *learner-centred learning*), zdążyły się mocno zakorzenić w glottodydaktyce. Rola nauczyciela bywa coraz częściej sprowadzana do funkcji moderatora wydarzeń w klasie, regulującego kolejność wykonywania ćwiczeń i potwierdzającego poprawność uzupełnienia danej luki w zdaniu. W rezultacie ćwiczenia polegające na całościowym tłumaczeniu zdań z języka polskiego na angielski zdają się odchodzić w zapomnienie, gdyż negatywnie nacechowane pojęcie „poprawność gramatyczna”, kiedyś kojarzone głównie z nudnymi drylami, nie wpisuje się w komunikacyjny wymiar obecnie stosowanych metod nauczania. Niewątpliwie konsekwencją takiego stanu rzeczy jest niezadowolający poziom sprawności gramatycznej wśród uczniów szkół średnich, czego wynikiem są błędy powszechnie występujące na egzaminie maturalnym, takie jak np.:

i.

Does life in London is expensive ?

ii.

My ID card is gone. I don't know where is it.
For now I must wait 3 weeks.

iii.

I brought for you something awesome. This is a CD given for your wife band. I remember you have a birthday today so Happy birthday Susan B.

Brak systematycznego ćwiczenia umiejętności tłumaczenia zdań jest jednym z najpoważniejszych uchybień metodycznych, hamujących całościowy rozwój kompetencji językowych. Uczeń traci możliwość podejmowania autonomicznych decyzji co do szyku zdania, formy orzeczenia, zastosowania czasownika posiłkowego czy przyimka itd.

Interesującym źródłem informacji o stanie wiedzy operacyjnej uczniów na początku szkoły średniej jest przeprowadzenie testu, podczas którego nauczyciel zleca przetłumaczenie wybranych zdań¹. Nadrzędnym celem takiego zabiegu jest wstępna ewaluacja stopnia, w jakim uczniowie praktycznie opanowali wybrane konstrukcje gramatyczno-leksykalne, istotne w codziennej komunikacji. Mogą to być, między innymi: 'existential *there*', czas *present perfect*, przedimki nieokreślone czy wyrażenie *to be interested in doing sth*. Systematyczna coroczna analiza rezultatów tych testów jednoznacznie wykazuje, że zdecydowana większość wypowiedzi zawiera podstawowe błędy gramatyczne będące przede wszystkim konsekwencją dosłownego przekładu zdania z języka polskiego na angielski. Ta prawidłowość potwierdza słuszność twierdzenia, że samo zanurzenie (immersja) ucznia w języku docelowym, np. poprzez pracę opartą tylko na źródłach anglojęzycznych (podręcznik, autentyczne teksty, ćwiczenia gramatyczne polegające na uzupełnianiu zdań angielskich o brakujące elementy), nie jest wystarczającym czynnikiem wpływającym na utrwalenie treści gramatyczno-leksykalnych.

Zgodnie z wynikami *Badania efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej* (BENJA), opublikowanego w roku 2015 przez ekspertów Instytutu Badań Edukacyjnych, lekcje na II etapie edukacyjnym są zdecydowanie zdominowane przez pracę z podręcznikiem (Szpotowicz i Muszyński 2015:100). Angliści najczęściej ćwiczą słownictwo, rozumienie ze słuchu i gramatykę, najrzadziej zaś rozumienie tekstu pisanego, czytanie na głos, mówienie oraz sprawność pisaną. W ramach innego projektu badawczego („Język angielski w gimnazjum – raport cząstkowy z I etapu *Badania uczenia się i nauczania*

¹ np. *Znamy się od wielu lat., Kiedy masz urodziny?, W portfelu Piotra są jakieś pieniądze., Interesuję się projektowaniem narzędzi internetowych., Popatrz! Był wypadek!*

języków obcych w gimnazjum”), specjaliści wykazali silne oddziaływanie podręcznika na kształt zajęć także w przypadku szkół gimnazjalnych.

Biorąc pod uwagę sposób, w jaki skonstruowane są podręczniki do nauki języka angielskiego dla młodzieży szkolnej, trudno nie oprzeć się wrażeniu, że większość z nich nie wprowadza i utrwała zagadnień gramatycznych w sposób efektywny. Jeżeli nauczyciele w trakcie 45-minutowej jednostki lekcyjnej ćwiczą elementy leksykalne, umiejętność słuchania, czytania, mówienia oraz gramatykę za pomocą średnio 5 ćwiczeń z podręcznika trwających nie dłużej niż 3-4 minuty każde², wówczas statystycznie tylko jedno zadanie może być poświęcone gramatyce. Ponieważ pomysłodawcami ćwiczeń są autorzy anglojęzyczni, którzy z założenia tworzą uniwersalne podręczniki dla wszystkich osób uczących się, bez względu na kraj pochodzenia ucznia i specyfikę jego języka ojczystego, z oczywistych względów nie są oni w stanie objąć treścią nauczania potrzeb polskich licealistów³. Ponadto, dobór kwestii gramatycznych zdaje się najczęściej arbitralny, z naciskiem na tradycyjnie przyjęty, wręcz stereotypowy zestaw zagadnień (np. *present simple vs present continuous*), który nie uwzględnia priorytetowych pod względem kompetencji komunikacyjnej obszarów, w jakich polski uczeń najprawdopodobniej popełni błąd gramatyczny. Na przykład ćwiczenie polegające na uzupełnieniu luki w zdaniu *I'm interested ____ (on, at, in, with) designing web tools* o brakujący, aczkolwiek już sugerowany przyimek, sprawdza poziom wiedzy biernej i nie powinno być utożsamiane ze stanem wiedzy operacyjnej niezbędnej w sytuacjach komunikacyjnych.

Bardzo często popełniany błąd **I interesting design web tools*, pojawiający się w ćwiczeniach wymagających spontanicznych reakcji językowych, dobitnie pokazuje potrzebę specjalnie nakierowanej interwencji glotto-dydaktycznej. W wyniku rozbieżności syntaktycznych pomiędzy językiem polskim i angielskim, prawidłowe stosowanie konstrukcji *to be interested in (doing) sth* (interesować się czymś) wymaga szeregu operacji, w większości nieintuicyjnych dla początkującego ucznia, począwszy od użycia odpowiedniej formy czasownika *to be*, następnie imiesłowu biernego z sufiksem *-ed* oraz przyimka *in*, a skończywszy na rzeczowniku odczasownikowym. Omawiana struktura to tylko jeden z przykładów zagadnień, które są źródłem licznych błędów językowych (np. Ona

bardzo lubi narzekać. – **She very like complain*, Gdzie są wszyscy? – **Where are everybody?*, Uczę się angielskiego od długiego czasu. – **I learn english from long time*, On ma ponad 20 lat. – **He has over 20 years*, Wiadomości są bardzo dobre. – **News are very good.*)

Należy również dodać, że materiał gramatyczny często bywa wprowadzany za pomocą lakonicznego objaśnienia w języku angielskim, któremu towarzyszy jeden bądź dwa przykłady zastosowania oraz krótkie, co najwyżej kilkudziano ćwiczenie, oczywiście w tym samym języku, polegające na wstawieniu brakującego wyrazu. Skuteczność takiej techniki w procesie przyswajania nowych porcji materiału i w kształtowaniu wiedzy operacyjnej budzi spor o wątpliwości, a wszystkie powyższe przykłady autentycznych błędów językowych są prawdopodobnie skutkiem tzw. syndromu „przerabianego” podręcznika.

W związku z powyższym, coraz więcej specjalistów wypowiada się krytycznie o przekazywaniu treści gramatycznych wyłącznie na podstawie podręcznika. Jednym z nich jest Scrivener (2014), ekspert w dziedzinie nauczania języka angielskiego i zdobywca licznych nagród za publikacje metodologiczne, współtwórca projektu *Demand high*⁴, promującego metody i techniki pracy, które wykraczają poza „bezwrefleksyjne przerabianie” materiału (*covering material*), nierzadko w postaci jak najszybszego „zaliczenia” danego rozdziału (tzw. *speed paging*). Niestety, często słyszy się zaniepokojone głosy nauczycieli bardziej przejętych opóźnieniami w realizacji materiału i możliwymi negatywnymi tego konsekwencjami (np. niezadowolenie rodziców) niż prawdziwą troską o sumienne przekazanie i utrwalenie elementów wiedzy gramatycznej przysparzających uczniom znacznych trudności.

Podejście kontrastywno-wizualne

Pomysł porównania systemu syntaktycznego języka ojczystego z językiem obcym (analiza kontrastywna) nie jest w nauce niczym nowym (np. Krzeszowski i in. 1988; Mańczak-Wohlfeld i Willim 1997; Morciniec 2016). Już od drugiej wojny światowej wykorzystywano w dydaktyce języków obcych rozwiązania będące wynikiem pracy specjalistów z dziedziny lingwistyki kontrastywnej. Kwintesencją tych rozwiązań były próby zdiagnozowania tych obszarów w nauce języka docelowego, w których rodzimi użytkownicy napotkają systematyczne i łatwe do przewidzenia trudności.

2 Są to dane Instytutu Badań Edukacyjnych.

3 Na przykład, w przeciwieństwie do uczniów germańskojęzycznych, polski uczeń wymaga informacji, co do konieczności stosowania czasownika *to be* z szeregiem konstrukcji, które w językach słowiańskich wymagają orzeczenia *mieć*, np. *He masz lat?*, *Mam dzisiaj urodziny*, *Mamy zaległości z czynszem (to be in arrears with)*, *Macie brudne ręce*.

Jednym z narzędzi, po które może sięgać nauczyciel języka obcego, nieco zapomnianych w dobie komunikacyjnego podejścia do nauczania języków, jest analiza kontrastywno-tłumaczeniowa. W związku z tym, że już na początkowych etapach przyswajania języka docelowego uczniowie stykają się z konstrukcjami niemającymi odpowiedników w ich języku ojczystym, uzasadnione wydaje się zastosowanie rozwiązań, które nakierują uwagę uczniów na rozbieżności syntaktyczne pomiędzy przyswajanymi strukturami. Celowa interwencja glottodydaktyczna, zwrócona na wybrane zagadnienia gramatyczne systematycznie przysparzające polskim uczniom trudności, jest szczególnie zalecana w przypadku osób o analitycznym sposobie myślenia, które muszą zrozumieć dany problem językowy, by móc go skutecznie przezwyciężyć w komunikacji językowej. Przykładem takiego zagadnienia są z pewnością proste składniowo zdania pytające, z powszechnie spotykanym wśród uczniów dylematem odnośnie do wyboru odpowiedniego operatora (np. *Do you...?* i *Are you...?*). Brak usystematyzowanej wiedzy skutkuje błędnymi wypowiedziami, takimi jak **Does life in London is expensive?* (zamiast *Is life in London expensive?*)⁴, **How much is this bike cost?* (zamiast *How much does this bike cost?* albo *How much is this bike?*), **Do you aware that he's got problems?* (zamiast *Are you...?*).

Zaproponowany poniżej scenariusz z zastosowaniem kontrastywnego wspomaganie wizualnego, przygotowany w postaci wydrukowanej pomocy dydaktycznej⁵, którą uczniowie wklejają do regularnie prowadzonego zeszytu przedmiotowego, zawiera elementy graficzne odzwierciedlające najistotniejsze elementy danej struktury. Chociaż uczniowie odbierają informacje w sposób polisensoryczny (przy pomocy różnych zmysłów), wizualne wzmocnienie danej konstrukcji stanowi dodatkowy kanał, umożliwiający lepsze zakotwiczenie podanej informacji w pamięci. Nauczyciel następnie wprowadza wybrany problem językowy (np. poprzez poproszenie uczniów o przetłumaczenie na dwa sposoby zdania *Czy zdajesz sobie sprawę ze swoich błędów?*, narzucając użycie przymiotnika *aware* oraz czasownika *to realise*⁷) oraz eksplicitnie omawia w punktach zasady teoretyczne, ilustrując je przykładami:

1. Konstrukcje bezokolicznikowe możemy umownie podzielić na dwie podgrupy: jedną ze słowem *be* i drugą bez niego, np.
 - *to stare* – wpatrywać się vs. *to be afraid* – bać się, obawiać się
 - *to respect* – szanować vs. *to be grateful* – być wdzięcznym

nauczyciel graficznie eksponuje **be**

2. Jeżeli stworzymy zdanie pytające w czasie teraźniejszym, którego orzeczenie jest formą czasownika mającego bezokolicznik niezawierający *be* (np. *to respect*), to rozpoczynamy je od operatorów *do* bądź *does*, np. **Do you respect the new rules?**, **Does she respect us?**. Jeżeli natomiast w bezokoliczniku czasownika z orzeczenia występuje *be* (np. *to be grateful*), pytanie tworzymy, zaczynając zdanie od *am*, *is* bądź *are*, np. **Are you grateful to him?**, **Is he grateful to us?**
3. Szczególną uwagę musimy zwrócić na konstrukcje zawierające w języku angielskim *be*, które w polszczyźnie nie jest tłumaczone jako *być*, np. *to be aware* – zdawać sobie sprawę. Wówczas – zgodnie z punktem nr 2 – zdanie angielskie rozpoczynamy od operatorów *am*, *is* bądź *are* i nie możemy tłumaczyć dosłownie ich początku (*Are you...?* jako *Czy ty jesteś...?*, *Is he...?* jako *Czy on jest...?* oraz *Are we...?* jako *Czy my jesteśmy...?*):

Are you aware that...? – Czy zdajesz sobie sprawę że...?



4. Wzmoczoną czujność musimy również zachować w stosunku do struktur zawierających czasownik *być* w języku polskim, który nie jest tłumaczony w języku angielskim, np. *to owe sb sth* – być komuś coś winnym. Wówczas – zgodnie z punktem nr 2 – zdanie angielskie rozpoczynamy od operatorów *do* bądź *does*. Pomimo tego, że w zdaniu polskim mamy fragment *Czy jesteś...?*, nie można tłumaczyć go dosłownie (**Are you...?*):

4 <https://demandhighelt.wordpress.com/what-is-demand-high/>

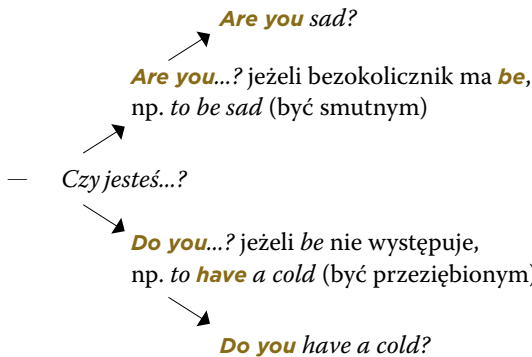
5 Przykład zdania zaczerpniętego z pracy maturalnej.

6 Najskuteczniejsze będą ćwiczenia autorskie, gdyż to właśnie nauczyciel konkretnej grupy uczniów ma pełną wiedzę dotyczącą ich potrzeb.

7 Nauczyciel może oczywiście przygotować inny zestaw wybranych zdań pytających, które sprawiają uczniom najwięcej trudności.

Do you owe me any money? – **Czy jesteście** mi winieni jakieś pieniądze?

5. Reasumując powyższe, zdanie pytające rozpoczynające się od *Czy ty jesteście...?* może w języku angielskim przyjąć albo postać *Are you...?* (tłumaczenie dosłowne), albo *Do you...?* (tłumaczenie niedosłowne). Dobór formy uzależniony jest od tego, czy konstrukcja angielska w formie bezokolicznika ma *be*, czy też nie, np.



6. Z kolei zdania pytające bez form czasownika *być* w języku polskim mogą zawierać *to be* w języku angielskim w zależności od składni konstrukcji bezokolicznikowej, na jaką się decydujemy, np.:

— odbywać się (o wydarzeniu):
to take place vs. *to be held*
 ↓ ↓
a party takes place *a party is held*

→ *to be held* → **Are your meetings held on Wednesdays?**

— **Czy wasze spotkania odbywają się w środy?**
 → *to take place* → **Do your meetings take place on Wednesdays?**

Każdy teoretyczny opis zagadnienia powinien być powiązany z wybranymi zdaniami przykładowymi, najlepiej o dużej częstotliwości występowania w sytuacjach komunikacyjnych, tłumaczonymi przez uczniów zgodnie z podanymi wytycznymi. Największą wartość mają przykłady dające możliwość przekazania podobnej informacji

przy pomocy dwóch różniących się składniowo konstrukcji (linie oznaczają miejsce, w którym uczniowie tłumaczą podane zdania), np.:

- Ile kosztuje...?
 - a. *to cost (sth costs...)*: _____
 - b. *to be (sth is...)*: _____
- Czy lubisz gotować?
 - c. *to like doing sth*: _____
 - d. *to be fond of doing sth*: _____
- Czym się interesujecie?
 - e. *to take an interest in sth*: _____
 - f. *to be interested in sth*: _____

Wspomaganie wizualne jest także zalecane w przypadku prostych konstrukcji ze specyficznym szykiem zdania, np.:

- ukraść komuś coś = *to steal* sth from sb
- to be ... years old – mieć ileś lat = *to be ...*
(bez wyrazów years old)

Mam 16 lat. = I'm sixteen years old. = *I'm sixteen.*

- a. Ile masz lat? ~ Mam trzynaście lat.
- b. Ona nie ma osiemnastu lat.

vs. Czy ona jest niepełnoletnia (*to be under age*)?

W celu dalszego rozwijania kompetencji gramatycznej uczniów można wzbogacać dane językowe poprzez uwzględnienie w ćwiczeniu nowych konstrukcji leksykalnych, tak jak w przypadku powyższego przykładu zawierającego wyrażenie *to be under age*. Ponadto, analiza kontrastywna może się łączyć z fonetyką, wkomponowaną w elementy gramatyczno-leksykalne, np.:

— *they're* }
 — *there* } /ðeəˈr/
 — *their* }

- a. Są najwidoczniej (najwyraźniej; *apparently* /ə'pærəntli/) obojętni na (*indifferent* /ɪn'dɪfərənt/to sth) nasze potrzeby.
-
- b. (pokazując na poszukiwany portfel) *Tam* jest!
_____ *it* _____!
- c. *Ich* żądania (*demands* /dɪ'mɑ:ndz/) będą nie do przyjęcia (= niedopuszczalne: *unacceptable* /ʌnək'septəbl/).
-

Obserwacja postępów czynionych przez licealistów pozwala dostrzec liczne korzyści z regularnego stosowania opisywanej metody. Po pierwsze, zmniejsza się liczba popełnianych błędów będących skutkiem dosłownego tłumaczenia. Uczniowie, mając do dyspozycji gotowe pomoce dydaktyczne wyjaśniające szczególnie kłopotliwe aspekty angielszczyzny i sposobność utrwalenia poznane materiału ćwiczeniami uzupełniającymi, są lepiej przygotowani do ewentualności wystąpienia różnic syntaktycznych między polszczyzną a językiem angielskim. Po drugie, wizualizacja tych różnic za pomocą elementów graficznych ułatwia ich przyswojenie i zapamiętanie. Po trzecie, opracowanie gotowych do użycia materiałów, chociaż niewątpliwie czasochłonne w fazie przygotowań i wymagające wiedzy, doświadczenia i namysłu ze strony nauczyciela, pomaga istotnie zoptymalizować wykorzystanie czasu na lekcji. Uczniowie, mając te materiały, nie muszą przepisywać do zeszytów omawianej treści, dzięki czemu mogą w większym stopniu skupić się na istocie przyswajanego zagadnienia. Czwartą, często wspomnianą przez uczniów zaletą, jest możliwość przemyślenia i przećwiczenia danej porcji materiału po zakończonej lekcji w ramach pracy domowej. Po piątą, holistyczny wymiar ćwiczeń polegających na tłumaczeniu zdań dodatkowo wymusza na uczniu podejmowanie innych decyzji o charakterze gramatycznym, takich jak odpowiedni szyk zdania, dobór czasu gramatycznego czy przedimków (*a, an, the*). Ostatnim, nie mniej ważnym argumentem na rzecz proponowanego podejścia jest to, że analiza kontrastywna stanowi niewątpliwie urozmaicenie każdej lekcji, podczas której ćwiczone są różnorodne umiejętności językowe.

Zamieszczone w artykule przykłady obrazują praktyczne zastosowanie analizy kontrastywnej jedynie na kilku spośród wielu możliwych aspektów gramatycznych

sprawiających uczniom trudności. Z oczywistych względów obecnie używane i cieszące się popularnością podręczniki nie są w stanie zaproponować podobnych rozwiązań. Ten fakt niewątpliwie wymusza na ambitnym nauczycielu sporządzenie dodatkowych pomocy dydaktycznych, które będą nakierowane na uzupełnianie braków gramatycznych uczniów.

Podsumowanie

Efektywność nauczania gramatyki języka angielskiego zależna jest od szeregu czynników, wśród których szczególnie ważne są metody pracy. W artykule omówiono najważniejsze przyczyny słabego opanowania gramatyki przez uczniów szkół średnich oraz przedstawiono koncepcję analizy kontrastywno-wizualnej wykorzystywanej w praktycznym nauczaniu zagadnień gramatycznych w szkole średniej. Podejście to ma stanowić przyczynek do dyskusji na temat skuteczności technik przedstawiania zagadnień gramatycznych, szczególnie w świetle negatywnych konsekwencji całkowitego uzależnienia procesu nauczania gramatyki od zawartości merytoryczno-dydaktycznej podręczników.

BIBLIOGRAFIA

- Krzeszowski, T., Walczyński, W., Włoch, J. (1988) *Gramatyka angielska dla Polaków*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mańczak-Wohlfeld, E., Willim, E. (1997) *A contrastive approach to problems with English*. Wydawnictwo Naukowe PWN
- Morciniec, N. (2016) *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Scrivener, J. (2014) Demand-high teaching. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 3(2), 47-58.
- Szpotowicz, M., Muszyński, M. (2015) Jak wyglądają lekcje języka angielskiego w szkole podstawowej? Wyniki *Badania efektywności nauczania języka angielskiego* (BENJA). *Języki Obce w Szkole*, 4/2015, 98-104.

SŁAWOMIR STASIAK Doktorant w Instytucie Anglistyki UMCS w Lublinie, nauczyciel języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. KEN w Stalowej Woli, egzaminator Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Jego zainteresowania naukowe obejmują fonodydaktykę i nauczanie gramatyki techniką analizy kontrastywno-wizualnej. Autor i współautor kilkunastu artykułów na temat nauczania fonetyki angielskiej w szkole.

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu u uczniów starszych klas szkół podstawowych

KAROLINA
KOTOROWICZ-JASIŃSKA

MAŁGORZATA
KRZEMIŃSKA-ADAMEK

Zmiany w podstawie programowej dla szkoły podstawowej, choć oceniane jako bardzo globalne, mogą, mieć bezpośrednie przełożenie na pracę na lekcji języka obcego, szczególnie w zakresie recepcji językowej, której poziom na koniec klasy 8 określany jest jako B1. Dotyczy to także rozumienia ze słuchu, uważanego za jedną z trudniejszych umiejętności do opanowania przez uczniów, a na szczególną uwagę zasługują techniki nauczania odbioru tekstów w klasie VII i VIII, a więc na końcowym etapie przygotowania uczniów do egzaminu kończącego I etap edukacji.

Sprawność słuchania jest niewątpliwie jedną z ważniejszych umiejętności składających się na ogólnie rozumiane kompetencje językowe, a przetwarzanie mowy – jednym z najważniejszych celów kształcenia językowego. Dzieje się tak głównie ze względu na dominującą rolę języka mówionego w komunikacji (Brown 2014, Dakowska 2005, Field 2008, Rost 2002), która każe nauczycielom języków obcych rozwijać wyżej wymienioną sprawność w sposób systematyczny i jak najbardziej skuteczny. To jednak nie jedyny argument wskazujący na wagę sprawności słuchania w procesie nauczania języka obcego – kolejnych dostarczają nam niedawne zmiany w systemie edukacji, a konkretnie wymagania nowego egzaminu zewnętrznego, czyli egzaminu ósmoklasisty.

Nowy test, z jakim przyjdzie zmierzyć się uczniom na zakończenie pierwszego etapu edukacyjnego, nierzadko błędnie uważany jest za kopię znanego dotychczas egzaminu gimnazjalnego. Tymczasem zmiany w podstawie programowej, takie jak podwyższony docelowy poziom kompetencji językowej (szczególnie w zakresie recepcji językowej) czy akcent na głębokie przetwarzanie tekstów, a także pojawienie się w przykładowym arkuszu egzaminacyjnym wielu zadań otwartych, pokazuje wyraźnie, że

mamy do czynienia z nowym narzędziem ewaluacji. Zupełnie nowe wymagania stawia przed zdającym część sprawdzająca rozumienie ze słuchu – ta część egzaminu zdecydowanie odchodzi od mechanicznego manipulowania gotowymi odpowiedziami, zastępując je zadaniami, w których zdający musi dogłębnie zrozumieć słuchany tekst, a następnie wykorzystać niektóre z informacji w nim zawartych do udzielenia odpowiedzi na pytania sprawdzające, dokończenie zdań czy uzupełnienie fragmentów streszczenia.

Widać zatem wyraźnie, że taka forma zadań stanowi o wiele większe wyzwanie dla zdającego niż, na przykład, zadania typu prawda/fałsz. Fakt ten nie pozostawia wątpliwości co do konieczności zintensyfikowania działań pedagogicznych mających na celu pomoc w lepszym rozumieniu tekstów mówionych. Można to osiągnąć poprzez bogacenie repertuaru technik używanych w klasie, które niniejszy artykuł ma za zadanie zaprezentować. Zanim jednak przedstawione zostaną konkretne typy ćwiczeń, warto zastanowić się, czym tak naprawdę jest sprawność słuchania oraz jakie procesy psycholingwistyczne zachodzą w trakcie rozumienia wypowiedzi, tak aby móc zdecydować, które z tych procesów powinny stać się przedmiotem działań dydaktycznych.

Czym jest rozumienie ze słuchu?

Podając próbę zdefiniowania słuchania ze zrozumieniem, mamy dwie różne możliwości do scharakteryzowania tej sprawności – z punktu widzenia końcowego produktu wysłuchania tekstu lub z punktu widzenia procesów leżących u podstaw tej czynności (Field 1998, 2008). O ile badacze i teoretycy skupiają się głównie na procesach towarzyszących słuchaniu, praktyka w klasie najczęściej skupia się właśnie na efekcie końcowym słuchania, a wyznacznikiem sukcesu jest udzielenie poprawnych odpowiedzi na pytania do nagrania. Tymczasem takie podejście ma wiele wad – nie pozwala wyjść poza schematyczne ‘testowanie’ rozumienia, a co za tym idzie, nie pomaga skutecznie rozwijać umiejętności rozumienia ze słuchu – niemożliwe jest przecież stawianie znaku równości pomiędzy dobrze zaznaczonymi odpowiedziami w teście wielokrotnego wyboru a poprawnym i dogłębnym zrozumieniem tekstu. Steven Brown (2014) wskazuje na postrzeganie rozumienia ze słuchu w kategoriach zadań na zrozumienie treści jako na jeden z głównych mitów dotyczących słuchania, które wpływają na błędne rozumienie tego procesu.

Dlatego też warto spojrzeć na słuchanie i przetwarzanie wypowiedzi ustnych poprzez pryzmat części składowych tego procesu, to jest wszystkich czynności – językowych i kognitywnych – które musi wykonać odbiorca tekstu, aby zrozumieć jego treść i w oczekiwany od niego sposób zareagować. Kolejna część artykułu stanowi przegląd procesów składających się na to, co powszechnie nazywamy rozumieniem ze słuchu.

Dwa etapy rozumienia

Literatura przedmiotu często wskazuje na dualną naturę procesu słuchania ze zrozumieniem (Driven i Oakeshott-Taylor 1984, Lund 1991, Buck 2001, Field 2008), a wszystkie procesy mu towarzyszące można podzielić na dwa główne etapy: 1) dekodowanie danych językowych oraz 2) budowanie znaczenia. Każdy z tych etapów polega na innym przetwarzaniu informacji, wymaga od słuchacza innej wiedzy oraz w inny sposób przyczynia się do rozumienia wypowiedzi.

Dekodowanie (ang. *decoding*) to przede wszystkim odbiór danych językowych (Brown 2014), w którym odbiorca ma za zadanie przekształcić sygnał akustyczny w zrozumiałe fragmenty języka. Cel ten wymaga zaangażowania się w wiele procesów – od rozpoznawania poszczególnych dźwięków, sylab czy wyrazów po analizę składniową słuchanego tekstu (Bonk 2000, Driven i Oakeshott-Taylor 1984, Flowerdew i Miller 2005, Mecarty 2000, Rost 2006). Pierwszy etap słuchania ze

rozumieniem odbywa się na wielu poziomach jednocześnie, a jego efekt końcowy, czyli rozumienie języka, jest podstawą do budowania głębszego znaczenia tekstu, czyli drugiego etapu rozumienia ze słuchu.

Drugi etap rozumienia, który można nazwać budowaniem znaczenia, w literaturze nosi różne nazwy, takie jak *encoding*, *comprehension* czy *meaning-building* (Field 2008, Lund 1991). Etap ten polega na głębszej interpretacji tekstu, do której wykorzystywane jest jego językowe rozumienie (efekt etapu dekodowania) oraz wiedza ogólna odbiorcy tekstu. Można założyć, że rozpoznawanie dźwięków, słów i struktur leksykalno-gramatycznych w danych językowych, na które jest wystawiony odbiorca, pomaga mu przetworzyć tekst w stopniu ograniczonym i prowadzi do bardzo dosłownego rozumienia wypowiedzianych wypowiedzi. Tymczasem, aby w pełni zrozumieć wypowiedź ustną, konieczny jest szereg innych elementów, takich jak odniesienie informacji z tekstu do wiedzy o świecie, interpretacja ważnych wskazówek dyskursu czy też analiza tekstu z perspektywy pragmatycznej, na przykład rozpoznawanie intencji mówiącego (Rost 2002). Innymi słowy, przetwarzanie językowe jest zaledwie pierwszym krokiem do pełnego zrozumienia tekstu, które nie zostanie osiągnięte bez jego psycholingwistycznego przetworzenia (Van Dijk 1987). Jak widać, odbiorca tekstu musi polegać na wielu rodzajach wiedzy – fonetycznej i fonologicznej, semantycznej, syntaktycznej, pragmatycznej, a także wiedzy o świecie (Flowerdew i Miller 2005), z których każda wykorzystywana jest na innym etapie procesu rozumienia. Według Field (2008), jedną z zasadniczych różnic pomiędzy dwoma etapami rozumienia jest to, jakie dane ulegają przetworzeniu, a co za tym idzie – jaka wiedza wykorzystywana jest na każdym z nich. Podczas gdy dekodowanie skupia się wyłącznie na inpuscie językowym (ang. *linguistic input*), budowanie znaczenia skupia się w większym stopniu na kontekście wypowiedzi oraz obszarze pozajęzykowym, a każdy z etapów ma nieco inny cel.

Procesy towarzyszące słuchaniu

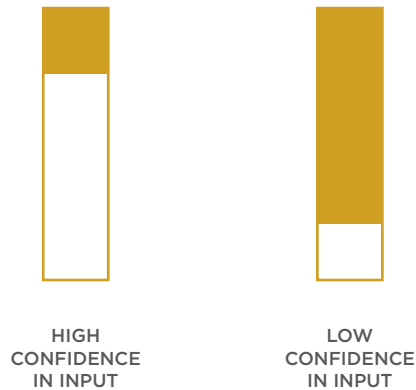
Wymienione wyżej cele poszczególnych etapów rozumienia ze słuchu uaktywniają u odbiorcy dwa rodzaje procesowania – *dół-góra* lub *górną-dół* (ang. *bottom-up*, *top-down*), zwane także procesami niższego i wyższego rzędu (Chodkiewicz 2016). Według Faerch i Kasper (1986), rozumienie tekstów polega na zestawieniu elementów wypowiedzi, zarówno językowych jak i pozajęzykowych, z wiedzą odbiorcy. Owo zestawianie (ang. *matching*) potencjalnie odbywa się w dwóch różnych kierunkach – od języka do wiedzy ogólnej lub odwrotnie. To znaczy, że proces rozumienia ze słuchu może rozpocząć się od

wyodrębnienia z tekstu elementów języka, które następnie dopasowywane są do rozbudowanej wiedzy o świecie. W innej konfiguracji momentem wyjścia w rozumieniu tekstu będzie przewidywanie jego treści i znaczenia na podstawie kontekstu komunikacyjnego i wiedzy ogólnej, a następnie interpretowanie inputu językowego w świetle tych przewidywań (Field 1998, Flowerdew i Miller 2005, Vandergrift 2003, Vandergrift 2007).

Warto dodać, że rozumienia wypowiedzi nie osiąga się w drodze jednego z wymienionych sposobów, a raczej polega ono na interakcji pomiędzy językiem i strukturą dyskursu z jednej strony, a wiedzą, czyli jej mentalną reprezentacją u odbiorcy, z drugiej (Celce-Murcia i Olshtain 2000, Chodkiewicz 2016, Field 1999, Flowerdew i Miller 2005, Rost 2002, Vandergrift i Goh 2012). Szczególnie interesujące z punktu widzenia dydaktyki języków obcych wydaje się zatem to, jak dokładnie adresat wypowiedzi korzysta z różnych rodzajów wiedzy i od czego zależy droga, jaką przechodzi, dążąc do rozumienia tekstu; który ze sposobów procesowania jest dominujący, a który powinien być przedmiotem pracy w klasie.

Aby odpowiedzieć na te pytania, warto przytoczyć twierdzenie Petersona (2001), który postulował, że zależność pomiędzy procesami niższego i wyższego rzędu zależy od poziomu biegłości językowej użytkownika języka (czyli ucznia). Uczniowie, którzy dobrze radzą sobie ze zrozumieniem tekstów, potrafią wykorzystać procesy *góra-dół* i *dół-góra* w sposób kompensacyjny – braki w rozumieniu na poziomie języka wyrównywane są znajomością kontekstu oraz wiedzą ogólną i odwrotnie. Taki postulat znajduje potwierdzenie w hipotezie wysuniętej przez Stanovicha (1980, w: Field 2008), która, choć została stworzona na potrzeby analizy problemów uczniów z czytaniem, idealnie przekłada się na rozumienie języka mówionego. Zaproponowana przez niego *Interactive Compensatory Hypothesis* wyjaśnia, w jaki sposób odbiorca tekstu rozumie go w przypadku napotkania trudności podczas słuchania. Jeżeli odbiorca rozumie w pełni język tekstu, wiedza ogólna oraz procesy *góra-dół* służą głębszej, pozajęzykowej interpretacji. Jeżeli natomiast odbiorca nie może polegać na dekodowaniu ze względu na braki w wiedzy językowej, a co za tym idzie – procesy *dół-góra* są słabo rozwinięte, wtedy znajomość kontekstu komunikacyjnego, typowe elementy dyskursu (ang. *discourse clues*) czy wiedza ogólna będą pomagały zrozumieć słyszana wypowiedź w minimalnym chociaż stopniu. Stanovich nazywa te dwa podejścia do rozumienia tekstu wysokim i niskim poziomem ufności w input językowy (ang. *high vs. low confidence in input*) i przedstawia obrazowo jak niżej.

RYSUNEK 1. Hipoteza *Interactive Compensatory Hypothesis* Stanovicha (Field 2008:134)



Jak wspomniano wyżej, teza ta zdaje się potwierdzać wnioski Petersona (2001) dotyczący wpływu poziomu biegłości językowej na interakcję pomiędzy procesami niższego i wyższego rzędu. Na przykład, uczniowie o niskim poziomie kompetencji będą korzystać z procesów *góra-dół* w sposób kompensacyjny, uzupełniając braki w niepełnym zrozumieniu języka wypowiedzi. Inny ciekawy wniosek tego autora jest taki, że słabi uczniowie, na poziomie początkującym, tak bardzo skupiają się na operacjach niższego rzędu, czyli segmentacji tekstu i rozumieniu poszczególnych słów, że ograniczona pojemność pamięci roboczej nie pozwala na jednoczesne aktywowanie procesów *dół-góra*, odpowiedzialnych za interpretację i holistyczne rozumienie tekstu. Ponadto, wielu autorów wskazuje na pewien próg znajomości języka (ang. *threshold*), poniżej którego odbiorca nie jest w stanie aktywować procesów wyższego rzędu, a po przekroczeniu którego procesy te aktywują się samoistnie, ponieważ są już dość dobrze wykształcone w języku rodzimym (Anderson i Lynch 1988, Gernsbacher i Foertsch 1999). Ta teoria znajduje potwierdzenie w badaniach, które pokazują, że w rozwijaniu sprawności słuchania ważniejsze są procesy *dół-góra*, gdyż rzeczywistym celem działań pedagogicznych powinna być pomoc w rzetelnym i dogłębnym rozumieniu wypowiedzianych słów i zdań, nie zaś umiejętność kompensowania braków w tym zakresie (Tsui i Fullove 1998, Wilson 2003).

Implikacje pedagogiczne

Opisane wyżej rozróżnienie pomiędzy procesami *dół-góra* oraz *góra-dół*, przyjęte w wielu modelach rozumienia ze słuchu, jest bardzo ważne dla dydaktyki języków obcych. Jak wynika z cytowanych badań, chociaż rola

konstruowania znaczenia tekstu jest nie do podważenia, to raczej automatyzacja procesów niższego rzędu prowadzi do coraz wyższego stopnia biegłości językowej, a to w dydaktyce często schodzi na drugi plan (Chodkiewicz 2016, Field 2008, Flowerdew i Miller 2005). Zadania na słuchanie w klasie często polegają na dwukrotnym wysłuchaniu nagrania i udzieleniu odpowiedzi na pytania globalne i kilka szczegółowych. Taka procedura nie wydaje się pomagać uczniom w ich realnych problemach, z jakimi borykają się, przetwarzając język mówiony. Te problemy wynikają z braku umiejętności rozpoznawania poszczególnych sylab, form akcentowanych i słabych czy też niepoprawnej percepcji fonemów (Vandergrift i Goh 2012). Uczniowie nie rozpoznają wyrazów, nierzadko całe fragmenty wypowiedzi umykają ich uwadze, nie potrafią skoncentrować uwagi na słuchanym tekście. Warto zauważyć, że wszystkie wymienione problemy dotyczą procesów niższego rzędu, co dostarcza kolejnego argumentu na to, że to właśnie one powinny być celem działań dydaktycznych podejmowanych w klasie.

Jeszcze innego powodu do zintensyfikowania pracy nad rozwijaniem procesów *dół-góra* dostarcza nam wspomniany na początku artykułu nowy egzamin zewnętrzny, czyli egzamin ósmoklasisty. Podwyższony poziom trudności zadań na recepcję językową oraz zadania otwarte w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu sprawiają, że zdający będzie musiał o wiele głębiej niż dotychczas przetworzyć teksty, których słucha. Częstkowe zrozumienie treści, rekompensowane procesami *górną-dół*, nie wystarczy, aby udzielić odpowiedzi na otwarte pytania szczegółowe, uzupełnić notatkę czy streścić fragment wypowiedzi, czyli wykonać zadania zapowiadane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną na łamach *Informatora o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019* i przykładowego arkusza egzaminacyjnego.

Ta intensyfikacja działań pedagogicznych nastawionych na dekodowanie języka wypowiedzi jest szczególnie ważna w starszych klasach szkoły podstawowej, czyli w klasie siódmej i ósmej. Jest to grupa uczniów, która przystąpi do egzaminu końcowego odwołującego się do założeń nowej podstawy programowej, z podwyższonymi wymaganiami. Jednak przez większość lat spędzonych w szkole podstawowej uczniowie ci realizowali programy nauczania dostosowane do wymogów poprzednio obowiązującego dokumentu, który nie akcentował tak bardzo roli przetwarzania w kształceniu językowym. Można by powiedzieć, że w efekcie dominującego w ostatnich latach podejścia *comprehension approach*, od uczniów oczekiwano się minimalnego rozumienia tekstów – sukces wyznaczało tu

udzielenie poprawnych odpowiedzi na pytania sprawdzające, bez konieczności rozpoznawania znaczenia poszczególnych struktur leksykalno-gramatycznych, zapisywania wysłuchanych informacji w formie notatki czy wyrażania treści tekstu własnymi słowami (Field 2008).

W świetle tych rozważań warto pochylić się nad kilkoma typami ćwiczeń językowych, które mają szczególny potencjał dydaktyczny w rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem, a które mogą okazać się wyjątkowo pomocne w pracy z uczniami klasy VII i VIII. Pierwszym rodzajem zadania językowego, który może pomóc uczniom rozwijać procesy niższego rzędu, jest dyktando. Zadanie to jest dość złożone w swojej naturze – uczeń musi dokonać segmentacji słyszanego tekstu, zatrzymać jego część w pamięci roboczej, zamienić formę słyszanych wyrazów z fonetycznej na pisaną, a następnie poprawnie je zapisać (Nation i Newton 2009). Nie trudno się domyślić, że taka złożoność operacji, nie tylko językowych, ale także poznawczych, jest dla przeciętnego ucznia bardzo wymagająca, a co za tym idzie, ważna z punktu widzenia pracy w klasie. Należy pamiętać, że dyktando jako typ zadania czy technika nauczania może przybierać różne, ciekawe dla ucznia formy. Możemy, na przykład, podać uczniom szkielec wypowiedzi, której słuchają lub napisać na tablicy niektóre wyrazy występujące w tekście do zapisania. Dyktando może również przyjąć formę gry językowej – taką możliwość daje, na przykład, popularne *running dictation*, w którym jeden z uczniów w parze musi pobiec do oddalonego tekstu, zapamiętać jego fragment i podyktować go koledze lub koleżance. Ciekawym rozwiązaniem może okazać się również tzw. dyktando jednej szansy (ang. *one-chance dictation*), w którym uczniowie słuchają tekstu tylko jeden raz i mają za zadanie odtworzyć go jak najdokładniej. Jeszcze inną formą dyktanda jest zapisywanie słów piosenek – nie chodzi tutaj o pracę z gotowymi tekstami, a o nieco zapomnianą technikę wspólnego rozszyfrowywania (czy dekodowania) utworów, linijka po linijce, które wymaga wielokrotnego odtworzenia tych samych fragmentów i świetnie rozwija umiejętność segmentacji leksykalnej oraz syntaktycznej.

Inną formą pracy nad rozwijaniem percepcji językowej, której rola wydaje się w ostatnich latach zmarginalizowana, jest wykorzystanie zapisu nagrań. Skrypt wypowiedzi można wykorzystać na dwa sposoby – można odnieść do niego uczniów w poszukiwaniu interesujących form językowych lub zaangażować uczniów w czytanie wspierające słuchanie (ang. *reading while listening*), w którym odczytywanie przez uczącego się tekstu (po cichu lub głośno) stanowi pomoc w rozumieniu ze słuchu (Chodkiewicz 2016). W wersji zaprezentowanej przez

Komorowską (2002), po pierwszym wysłuchaniu danego nagrania uczeń słucha tekstu po raz kolejny, korzystając z jego zapisu. Aby uczniowie lepiej skupiali się na tekście, zadanie, które może towarzyszyć takiej technice, polega na przeczytaniu przez wybranego ucznia kilku zdań w momencie zatrzymania nagrania.

Uwagi końcowe

Wydaje się, że istotą skutecznego nauczania sprawności słuchania jest poznanie mechanizmów kierujących odbiorem tekstów oraz procesów leżących u jego podstaw. Dlatego też artykuł ten skupia się w dużej mierze na teoretycznych aspektach słuchania. Ma on na celu wskazać kierunki w rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem oraz podkreślić rolę procesów leżących u podstaw dogłębnego i efektywnego rozumienia tekstów, co w świetle wymagań egzaminu ósmoklasisty jest niezmiernie ważne.

BIBLIOGRAFIA:

- Anderson A., Lynch T. (1988) *Listening*. Oxford: OUP.
- Bonk W. J. (2000) Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension. *International Journal of Listening* 14, 14-31.
- Brown, S. (2014) *Listening Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan: University of Michigan Press.
- Buck G. (2001) *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia M., Olshtein E. (2000) *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia M. (Ed.). (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle.
- Chodkiewicz, H. (2016) Słuchanie i czytanie w uczeniu się języków obcych: zarys problemu. *Języki Obce w Szkole* 1, 11-16.
- Dakowska, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: PWN.
- Driven R., Oakeshott-Taylor J. (1984) Listening Comprehension (Part I). *Language Teaching* 17, 326-343.
- Field J. (1998) Skills and Strategies: towards a New Methodology for Listening. *ELT Journal* 52 (2), 110-118.
- Field J. (2008) *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew J., Miller L. (2005) *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, M. A., Foertsch, J. (1999) *Three Models of Discourse Comprehension*. W: S. Garrod & M. J. Pickering (red.), *Human language processing*. East Sussex, UK: Psychology Press., 283-299.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Lund R. J. (1991) A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal* 75 (2), 196-204.
- Nation, I.S.P., Newton, J. (2009) *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Peterson P. W. (2001) Skills and Strategies for Proficient Listening. W: Celce-Murcia M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. U.S.A: Heinle & Heinle.
- Rost M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Rost M. (2006) Areas of Research that Influence L2 Listening Instruction. W: Uso-Juan E., Martinez-Flor A. (red.). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*. Monton de Gruyter: Berlin.
- Tsui A., Fullilove J. (1998) Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. *Applied Linguistics* 19 (4), 432-451.
- Vandergrift L. (2003) From Prediction through Reflection: Guiding Students through the Process of L2 Listening. *The Canadian Modern Language Review* 59 (3), 425-440.
- Vandergrift L. (2007) Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research. *Language Teaching* 40, 191-210.
- Vandergrift, L., Goh, S. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York: Routledge.
- Van Dijk T. A. (1987) Episodic Models in Discourse Processing. W: Horowitz R., Samuels S. J. (red.) *Comprehending Oral and Written Language*. London: Academic Press, Inc., 161-195.
- Wilson M. (2003) Discover Listening – Improving Perceptual Processing. *ELT Journal* 57 (4), 335-343.

DR KAROLINA KOTOROWICZ-JASIŃSKA Adiunkt w Zakładzie Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Anglistyki UMCS. Przez wiele lat pracowała w międzynarodowej szkole podstawowej i gimnazjum oraz jako lektor w szkole językowej. Od wielu lat współpracuje z wydawnictwem językowym jako trener oraz autor materiałów dydaktycznych.

DR MAŁGORZATA KRZEMIŃSKA-ADAMEK Adiunkt w Zakładzie Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Anglistyki UMCS. Zainteresowania naukowe: przyswajanie słownictwa w języku angielskim jako obcym, ocenianie w dydaktyce języków obcych, rola pamięci w uczeniu się języków. Nauczycielka języka angielskiego z ponad 15-letnim stażem. Autorka podręczników oraz materiałów edukacyjnych, trenerka.

Sposoby na zwiększanie motywacji i aktywizację uczniów w nauce języka angielskiego

SYLWIA PRZYBYŁO

Przynajmniej raz w roku pedagogzy w szkołach analizują wyniki nauczania i egzaminów zewnętrznych, zastanawiając się nad wyborem działań zmierzających do podniesienia jakości nauczania. John Hattie przeprowadził na szeroką skalę analizę badań współczynników efektywności nauczania. Co ciekawe, wśród współczynników rzeczywiście istotnych wcale nie znalazły się mała liczebność klasy, ilość pracy domowej ani zindywidualizowane nauczanie.

W dokumentach ministerialnych, dotyczących warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, innowację definiuje się jako *nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Innowacja lub eksperyment może obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę*. W niniejszym artykule prezentuję innowacje pedagogiczne wprowadzone na lekcjach języka angielskiego, uwzględniające czynniki rzeczywiście wpływające na efektywność nauczania.

Zamierzone efekty

Bodźcem do podjęcia działań była bierna postawa jednej z uczonych przeze mnie klas, niezadowolające wyniki nauczania i regres uczniów osiągających dobre stopnie. Innowację pedagogiczną, przeprowadzoną w starszych klasach szkoły podstawowej, oparłam na wybranych współczynnikach efektywności nauczania i korelujących z nimi zasadach neurodydaktyki, uzyskując zadowolające wyniki.

Głównym celem zaplanowanych przeze mnie działań była aktywizacja uczniów podczas zajęć i wzrost motywacji do nauki języka angielskiego. Aby osiągnąć cel nadrzędny, postawiłam sobie następujące cele szczegółowe: stworzenie optymalnych warunków do nauki poprzez

wzmocnienie komunikacji językowej w klasie, a także komunikacji w relacji uczeń-nauczyciel, pobudzenie do aktywnego słuchania i czytania ze zrozumieniem oraz przetwarzania informacji zawartych w tekstach, rozwijanie umiejętności redagowania krótkiego tekstu i kształtowanie u uczniów postawy odpowiedzialności za własną edukację.

Współczynniki efektywności nauczania

John Hattie w ciągu 15 lat przeanalizował badania przeprowadzone na 80 milionach uczniów. Efekty swojej pracy opisał w publikacji *Visible Learning* (2012). Najważniejsze wyróżnione przez niego współczynniki efektywności nauczania to:

1. samoocena ucznia,
2. ocenianie kształtujące,
3. przeskoczenie klasy,
4. zachowanie uczniów w klasie,
5. umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczyciela,
6. informacja zwrotna,
7. tzw. nauczanie odwrócone,
8. relacje między uczniem a nauczycielem,
9. doskonalenie zawodowe nauczycieli,
10. nauczanie metodą rozwiązywania problemów.

Próbę zmiany u swoich uczniów rozpocząłam od zmiany siebie jako nauczyciela, odbywając szereg szkoleń i warsztatów, mających na celu zaktualizowanie wiedzy z zakresu

metodyki i neurodydaktyki, a także rozwinięcie umiejętności cyfrowych, co znacznie wpłynęło na poprawę jakości i efektywności mojej pracy.

Uczniowie objęci innowacją pozytywnie postrzegają tzw. ocenianie kształtujące. Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), jest to częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać (Centrum Edukacji Obywatelskiej 2012). Każda lekcja rozpoczyna się wyznaczaniem przez nauczyciela konkretnych celów sformułowanych klarownie dla ucznia, zaczynających się od słów: *wiem, rozumiem, potrafię, znam, opowiadam, mówię, robię, piszę* itp. Dzięki temu uczniowie znają porządek lekcji, mają kontrolę nad realizacją wszystkich punktów, rozumieją cel podejmowanego trudu. Zaleca się formułować nie więcej niż trzy cele na jednostkę lekcyjną. Na zakończenie zajęć następuje ocena realizacji zamierzonych celów. Uczniowie udzielają informacji zwrotnej nauczycielowi za pomocą kolorowych karteczek (zielona – wszystko umiem i rozumiem, żółta – mam pewne problemy, czerwona – jest źle). Jest to także forma samooceny dziecka, które uczy się brać odpowiedzialność za własną edukację. Uczniowie, którym zleca się wyznaczanie celów jednostki lekcyjnej, na późniejszym etapie potrafią samodzielnie wyznaczać cele lekcji powtórzeniowych, oceniać swoje przygotowanie do testu i konstruować plan nauki w domu.

Informacja zwrotna powinna odbywać się zarówno na linii nauczyciel - uczeń jak i uczeń - nauczyciel. Nauczyciel oczekuje od uczniów zgłaszania problemów i wątpliwości, ale także informacji, co może zrobić inaczej, lepiej. Wspomniane „kolorowe opinie” uczniów stanowią bazę informacji zwrotnej na linii uczeń - nauczyciel. Zgłoszenie pojawienia się problemu stwarza możliwość poznania jego źródła, którym może być zbyt szybkie tempo prowadzenia zajęć, monotonne ćwiczenia lub potrzeba dodatkowego wyjaśnienia omawianego zagadnienia. Z kolei informacja zwrotna w układzie nauczyciel - uczeń nie może ograniczać się do wskazywania błędów i wystawiania oceny. Należy podkreślać wszystkie elementy pracy ucznia, które były pozytywne, aby kształtować właściwe nawyki, np. wypowiedzanie się pełnym zdaniem, czynny udział w lekcji, przygotowanie się do zajęć. Sprawdzając prace pisemne, najpierw opisuję pozytywne aspekty zadania, które mogą obejmować odpowiednią długość tekstu, formę, zgodność z tematem i jego rozwinięcie, dobór słownictwa. Następnie wypisuję niedociągnięcia i kończę hasłem-zachętą o charakterze motywatora. Taka informacja zwrotna sprawia, że

uczeń czuje się sprawiedliwie oceniony i jest świadomy swoich mocnych i słabych stron, co pozwala mu rozwijać umiejętności pisania.

W swojej pracy dydaktycznej wprowadziłam metodę tzw. odwróconej lekcji (ang. *flipped classroom*). Udoświadczam uczniom materiały, z którymi powinni zapoznać się w domu i zrobić notatkę. Na lekcji pracujemy na podstawie zdobytej przez uczniów wiedzy. Metoda odwróconego nauczania angażuje ucznia na wielu poziomach: od selekcjonowania i przetwarzania informacji, robienia notatek, po przejęcie przez niego roli nauczyciela/eksperta na lekcji.

Uczenie się przyjazne mózgowi – prawa pamięci

Mózg uczy się, kiedy jesteśmy aktywni, przeżywamy, gdy towarzyszą nam emocje, doświadczamy czegoś pozytywnego, gdy współdziałamy (nauczanie metodą rozwiązywania problemów) i głęboko przetwarzamy treść (Żylińska 2013). Struktura lekcji powinna się więc opierać na tzw. prawach pamięci.

Prawo świeżości. Efekt świeżości polega na silniejszym oddziaływaniu informacji, które nadeszły jako ostatnie (najświeższych), niż tych, które pojawiły się wcześniej. Efekt świeżości kontrastuje z efektem pierwszeństwa – zjawiskiem lepszego zapamiętywania informacji odbieranych na początku. Z tego powodu zmieniłam strukturę lekcji, rezygnując ze sprawdzania prac domowych na początku, wykorzystując ten czas na podanie celów, rozgrzewkę i przejście do istoty lekcji.

Prawo początku i końca. Początek nauki jest najefektywniejszy, a wraz z upływającym czasem efektywność maleje, by wzrosnąć znowu na końcu. Efekt pierwszeństwa oznacza, że pierwsza otrzymana informacja ma największe znaczenie, jest zapamiętywana lepiej niż pozostałe. Z tego powodu warto podzielić jednostkę lekcyjną na dwa etapy, z wyraźną przerwą, aby uzyskać dwa początki nauki. Przerwą może być sprawdzenie pracy domowej, omówienie spraw organizacyjnych, zabawa ruchowa. Po przerwie rozpoczynamy proces nauki od początku.

Prawo powtórek. Treści często się powtarzające zostają zapamiętane skuteczniej. W ankietach ewaluujących wprowadzone innowacje moi uczniowie wskazali na potrzebę częstego powtarzania materiału. W tym celu korzystam z aplikacji do nauczania słownictwa, które dostosowują liczbę powtórek do potrzeb ucznia, a w rozgrzewkach językowych odwołuję się do dawniej wprowadzonego słownictwa..

Prawo wyjątkowości. To, co oryginalne i odbiegające od schematu, rzeczy dziwne, śmieszne i absurdalne są zapamiętywane skuteczniej. Mogą to być tłumaczenia śmiesznych zdań, zadania oparte na kreatywności uczniów, ćwiczenia interaktywne, muzyczne i ruchowe, ciekawy handout.

Mózg lubi nowoczesne technologie

W artykule *Mózg wobec nowych technologii* Marzena Żylińska (Żylińska 2013b) wskazuje powody, dla których nowoczesne technologie są niezbędnym narzędziem edukacyjnym. Pokolenie tzw. cyfrowych tubylców charakteryzuje się już odmienną strukturą mózgu, w związku z czym ich proces uczenia się przebiega inaczej. Współcześni uczniowie chętnie pracują z elementami graficznymi, ruchomymi i dźwiękowymi, a nowe media wychodzą naprzeciw oczekiwaniom uczniów.

Moim wychowankom przygotowałam stronę internetową z minilekcjami gramatycznymi w formie wideo, która spełnia dwa ważne zadania. Po pierwsze, stanowi bazę do pracy metodą odwróconej lekcji, a po drugie – pomaga uczniom w rozumieniu zasad gramatycznych, jest sposobem na powtórzenie materiału.

W swojej pracy korzystam ze znanych aplikacji do nauki słownictwa (Insta.Ling, quizlet), tworzenia quizów (learning apps.org, classtools.net, quizalize.com, quizizz.com, playfactile.com).

Rozwijam umiejętność redagowania krótkich tekstów, wykorzystując aplikację Padlet. Uczniowie w domu piszą w aplikacji krótkie teksty i mogą do nich dołączyć grafikę. Następnie w szkole wyświetlam jednocześnie wszystkie prace na tablicy interaktywnej po to, aby wszyscy mogli wyszukiwać i poprawiać wspólnie swoje błędy. Wiele błędów ma charakter powtarzalny, zatem uczniowie coraz szybciej je wskazują i poprawiają, co sprzyja utrwaleniu wersji właściwych.

Nowoczesne technologie są niezastąpione do pozyskiwania autentycznych materiałów językowych. Wykorzystywałam odzieżowe sklepy internetowe do nazywania produktów, pytania o cenę i rozmiar, porównywania produktów i ich cen. Uczniowie przechodzili proces rejestracji i wypełniali formularz zamówienia (bez finalizacji zakupu). Warto także korzystać z innych internetowych systemów usług: systemów rezerwacyjnych hoteli, biletów lotniczych, muzeów i parków rozrywki, z internetowych sklepów spożywczych, księgarń i restauracji.

Pracę z podręcznikiem uzupełniam materiałami stworzonymi przez British Council (learnenglishteens.britishcouncil.org), które obejmują teksty i materiały wideo o tematyce bliskiej nastolatkom, gry i ćwiczenia

leksykalne. Wśród tych zasobów znajdują się vlogi nastoletnich youtube'erów, nieszampowe zdjęcia do tworzenia memów, artykuły prasowe i słuchowiska na różnych poziomach zaawansowania. W osobnej sekcji znajdziemy materiały kulturowe, wśród nich zaadaptowane artykuły naukowe, teledyski brytyjskich muzyków wraz z ćwiczeniami leksykalnymi sprawdzającymi rozumienie i poprawność wymowy oraz pytaniami do dyskusji w klasie.

Nowoczesne technologie dostarczają narzędzi, dzięki którym nauczanie komunikacji językowej wkracza na wyższy poziom i maksymalnie aktywizuje uczniów. Mystery Skype to zaprojektowane przez Microsoft rozwiązanie, z którego mogą korzystać nauczyciele języków obcych z całego świata. Po zarejestrowaniu się na stronie education.microsoft.com i utworzeniu konta nauczyciel ma możliwość wzięcia udziału w akcji Mystery Skype, polegającej na zaaranżowaniu rozmowy wideo pomiędzy swoimi uczniami a ich zagranicznymi rówieśnikami. Celem spotkania jest wskazanie miejsca zamieszkania rozmówców. Praca przed spotkaniem obejmuje przygotowanie pytań zamkniętych, na które odpowiadamy TAK lub NIE. Podczas wideo-rozmowy uczniowie mogą korzystać z map i zasobów internetowych w celu wyszukiwania potrzebnych informacji, pracują zespołowo i wspólnie dedukują lokalizację rozmówców (nauczanie metodą rozwiązywania problemów).

Ewaluacja

Czy główny cel innowacji, jakim był wzrost aktywizacji i motywacji uczniów, został osiągnięty? Koniec każdego semestru i roku szkolnego to czas na ewaluację i przemyślenia. Osiągnięte efekty były satysfakcjonujące i zróżnicowane w grupach, w których uczę. Oceny podjętych działań dokonałam na podstawie anonimowych ankiet i bezpośrednich rozmów z uczniami, analizy ocen bieżących i końcowych, badań wyników nauczania oraz własnej obserwacji. Cechą charakterystyczną klas objętych działaniami innowacyjnymi jest pozytywny stosunek do przedmiotu oraz znaczny wzrost aktywności na lekcjach. Wszystkie klasy, choć w różnym stopniu, osiągnęły wyższą średnią ocen końcoworocznych i lepsze noty w badaniach wyników nauczania – w porównaniu z rokiem wcześniejszym. U uczniów zagrożonych regresem nastąpił postęp. Stawiane na każdej lekcji cele językowe ułatwiły organizowanie nauki w domu. Duża część uczniów przełamała barierę językową, aktywnie odgrywali role w scenkach sytuacyjnych, zabierali głos w dyskusjach, i choć często ich rozmowy zbaczały z tematu, to prowadzili je jednak w języku angielskim. Na pytanie o ulubione elementy lekcji uczniowie wskazywali: podawanie celów zajęć, pracę

z filmem oraz quizy interaktywne. Uczniowie podkreślali także znaczenie dobrej atmosfery na lekcjach.

Uzyskane efekty i wyniki ewaluacji wskazują na osiągnięcie celu głównego, potwierdzając wiarygodność współczynników efektywności nauczania, do których się odwoływałam, przygotowując omawianą innowację pedagogiczną.

BIBLIOGRAFIA:

- Bąbel, P., Wiśniak, M. (2008) *Jak uczyć, żeby nauczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- Dojer, A., Sterna, D. (red.) (2012) *Ocenianie kształtujące: dzielimy się tym, co wiemy. Zeszyt 1: Cele edukacji*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J. (2012) Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. W: *The Main Idea* [online]

[dostęp 08.11.2017] <<http://www.tdschools.org/wp-content/uploads/2013/08/The+Main+Idea+-+Visible+Learning+for+Teachers+-+April+2013.pdf>>

- Lech, J. Współczynniki efektywności nauczania. W: *Matematyka w Szkole* 4(76), 8-9.
- MEN (2002) Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki.
- Żylińska, M. (2013a) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwa Naukowe UMK.
- Żylińska, M. (2013b) Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat. W: *Języki Obce w Szkole* 3, 54-58.

SYLWIA PRZYBYŁO Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej, absolwentka Akademii Coacha Językowego PASE, doktorantka nauk o mediach WSiZ w Rzeszowie.

Just say it! – o swobodnych wypowiedziach dziecięcych.

Refleksje z zajęć z perspektywy projektu badawczego *Developing young learners' communicative competences in a foreign language*

MARTA KOTARBA

Czy jest możliwe, aby małe dzieci na zajęciach z języka obcego swobodnie budowały wypowiedzi, inicjowały rozmowy, działały słowami? Czy jeżeli nauczyciel zrezygnuje z ćwiczeń na powtarzanie określonych słów i zwrotów, śpiewania piosenek i recytowania wierszyków, nadal może być skuteczny? Wyniki badania nad możliwościami rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej podczas instytucjonalnych zajęć z języka obcego pozwoliły ustalić odpowiedzi na te pytania.

Metodyka wczesnego nauczania języka obcego ulega od wielu lat przeobrażeniom. Rozwijają się modele teoretyczne nabywania języka obcego, co przekłada się na instrumentarium metodyczne zalecane do pracy z różnymi grupami wiekowymi. Trudno jednoznacznie wyjaśnić, jaki jest mechanizm przyswajania języka obcego. W tym zakresie pojawiały się liczne koncepcje, m.in. teorie nabywania drugiego języka zdeterminowanego przez strukturę pierwszego (Lado 1957, Bausch i Kasper 1979), teorie interjęzyka (Selinker 1972), hipoteza identyczności (Burt i Dulay 1980), teoria monitorowania Krashena (1981). Co więcej, w metodyce nauczania języków obcych coraz silniej akcentuje się podział sprawności mówienia na wypowiedź i rozmowę. Potrzeba więc zróżnicowania sposobów nauczania tych dwóch różnych form mówienia. Tu pojawiają się liczne wątpliwości, jak to robić skutecznie i czy w ogóle jest to możliwe z najmłodszymi słuchaczami, czyli dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. W namyśle dotyczącym wczesnego nauczania języka obcego stawia się zatem pytania: czy i jak rozwijać sprawność prowadzenia rozmowy u dzieci, jak organizować zajęcia językowe we wczesnej edukacji, aby sprzyjały one kształtowaniu sprawności używania języka obcego?

Czy małe dzieci mogą swobodnie używać języka obcego?

W literaturze przedmiotu akcentuje się pewne trudności występujące we wczesnym nauczaniu języka obcego. Johnstone (2009:34) sugeruje, że dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym dysponują ograniczoną wiedzą z zakresu działania języka (znajomość struktur gramatycznych, doświadczenia związane z użyciem języka, ograniczony kontakt z różnymi dyskursami), co może oddziaływać na ich sposób rozumienia pewnych koncepcji językowych i utrudniać im swobodne budowanie wypowiedzi. Podobne wnioski ze swoich badań wyciągnęły także Garcia Mayo (2003:106) oraz Cenoz (2003:89), dodając, że postępy dzieci młodszych w przyswajaniu języka obcego i posługiwaniu się różnymi strukturami są wolniejsze niż u dzieci starszych.

Większość ograniczeń wynikających z wieku dzieci można pokonać, właściwie organizując wczesne nauczanie języka obcego. Zaleca się więc dostosowywanie zajęć do możliwości poznawczych dzieci, a także do ich etapu rozwojowego tak, aby uwzględnić całościowość ich funkcjonowania, włączając w to sferę fizyczną, emocjonalną, a także społeczną, podkreślając, że kontakt dziecka z językiem obcym powinien w głównej mierze wspomagać całościowo jego rozwój, w tym sprawność komunikowania się.

Peltzer-Karpf i Zangl (1998:7-8) przyjęły, że rozwój sprawności mówienia w języku obcym przebiega w ramach stałych faz:

- (1) za pomocą stałych wyrażen – okres imitacji/reprodukcji;
- (2) dekonstrukcja – analiza języka – okres analizy;
- (3) użycie reguł – okres produkcji;
- (4) zautomatyzowane użycie reguł – okres wolnych wypowiedzi.

Podczas kształtowania kompetencji komunikacyjnych we wczesnej edukacji językowej nie można zatrzymać się tylko na okresie imitacji, co, niestety, jest dość powszechne. Bachman i Palmer (1996:66-69) zwrócili uwagę, że sprawność mówienia zależy nie tylko od kompetencji lingwistycznej, ale istotne są także inne kompetencje: organizacyjna, pragmatyczna oraz strategiczna. Warto rozwijać je wszystkie tak, aby uczeń mógł stawać się pełnowartościowym uczestnikiem interakcji. Jest to ważne od samego początku procesu kształcenia językowego.

Problem kształtowania kompetencji komunikacyjnych podczas zajęć z języków obcych – chociaż aktualny, nie był jednak dotąd szerzej badany. Dysponujemy badaniami na temat kierowanego przyswajania języka obcego, jednak skupiają się one na analizie systematycznie stosowanych metod nauczania, różnych strategii przyswajania języka i ich wpływie na tempo i stopień znajomości języka obcego (Butzkamm 1973, Corder 1973, Pfeiffer 2001). Klein podkreśla, że nie mamy wystarczającej liczby danych na temat kształtowania strategii posługiwania się językiem, a szczególnie brak takich danych, jeśli chodzi o najmłodszych uczniów. Uważa on, że musimy starać się optymalizować proces przetwarzania informacji językowych i dlatego należy ustalić, jakie grupy czynników mają najsilniejszą moc oddziaływania i jak można w praktyce wspierać proces przyswajania języka tak, aby uczący się byli w stanie sprawnie się nim posługiwać (Klein 1986:9-55). Konieczne jest także podejmowanie badań, które mają na celu rozwój metod wczesnej nauki języka obcego. Innowacje w nauczaniu języków obcych nie powinny być ograniczone tylko do obniżania wieku, w którym dzieci zaczynają się ich uczyć. Należy opracowywać odpowiednie metody ćwiczenia sprawności mówienia, stosownie do różnych grup wiekowych i ich możliwości.

Jak badać efektywność kształtowania językowej kompetencji komunikacyjnej uczniów podczas wczesnego nauczania języków obcych?

W programach wczesnego nauczania języków obcych deklaruje się, że podczas pierwszego etapu kształcenia nadrzędnym celem zajęć z języka obcego jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia. Umiejętności komunikacyjne z reguły kształtuje się na poziomie

wyrazu i prostego zdania. Z zaleceń metodycznych dla pierwszego etapu edukacyjnego wynika także, że należy respektować okres ciszy, a tym samym nie należy zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym. Warto jednak podkreślić, że respektowanie okresu ciszy nie wyklucza działań, które zmierzają do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej, dlatego też zdecydowałam się podjąć badania pt. *Developing young learners' communicative competences in a foreign language*. Celem tej inicjatywy było zbadanie efektywności kształtowania językowej kompetencji komunikacyjnej uczniów podczas wczesnego nauczania języków obcych.

Na pierwszym etapie badań metodologiczną podstawę do ich prowadzenia stanowiła bezpośrednia obserwacja ustrukturalizowana, podjęta, by ocenić, jak organizuje się kształtowanie sprawności komunikacyjnych uczniów i jak przebiegają procesy komunikacji podczas zajęć z języków obcych dla dzieci. W tej fazie badań istotne było zaobserwowanie tych zjawisk tak, jak one występują na co dzień. Następnie, aby wspomóc proces odpowiedniego prowadzenia procesu kształcenia językowego przez nauczyciela, zaproponowano określone rozwiązania metodyczne nastawione na kształtowanie u dzieci sprawności używania języka. Na drugim etapie badań oceniono ich skuteczność.

Podczas obserwacji zajęć prowadzonych w celu oceny przebiegu i zakresu procesu komunikacji, została zastosowana technika tzw. obserwacji topograficznej, z wykorzystaniem arkusza obserwacji, w którym rejestrowano określone zachowania nauczycieli oraz uczniów. Cały zebrany materiał podlegał analizie. Przedmiotem obserwacji na każdym etapie badań były:

(1) *Proces komunikacji nauczyciela z uczniami*

- Analiza aktywności werbalnej uczniów oraz interakcji między nauczycielem a uczniami na zajęciach z języka obcego, ze zwróceniem uwagi na następujące wskaźniki:
 - ile razy dziecko zostaje wywołane do odpowiedzi?
 - ile razy dziecko zgłasza się do odpowiedzi?
 - ile razy nauczyciel wybiera określone dzieci do odpowiedzi?
 - ile razy nauczyciel zwraca się bezpośrednio do danego dziecka?
 - ile razy dziecko zwraca się bezpośrednio do nauczyciela?
 - ile razy dziecko zwraca się bezpośrednio do innego dziecka?
 - czy wypowiedź dziecka to: powtórzenie po nauczycielu, udzielenie odpowiedzi na pytanie zgodnie z wzorcem, spontaniczna wypowiedź?

(2) *Wspieranie przez nauczyciela gotowości do mówienia (prowadzenia rozmowy) u dzieci*

- Czy nauczyciel konsekwentnie używa języka obcego w różnych sytuacjach, np. porządkowych, organizacyjnych?
- Czy nauczyciel dostarcza uczniom tzw. inputu (w rozumieniu H. Rucka)?
- Czy rozpoczyna od spontanicznej interakcji z pacynką i przedstawia docelowe słownictwo, wspomagając się mimiką i gestykulacją?
- Czy wymaga natychmiastowego powtarzania wprowadzanego słownictwa oraz konstrukcji językowych, czy stosuje inne strategie powtarzania?
- Czy i w jaki sposób koryguje błędne lub niepełne wypowiedzi dzieci?
- Czy dostarcza bogatego i starannie wybranego materiału językowego, w jaki sposób, jakimi metodami i przy wykorzystaniu jakich środków dydaktycznych?
- Czy organizuje ćwiczenia, polegające na milczącym przysłuchiwaniu się przez uczniów materiałowi językowemu oraz wykonywaniu aktywności ruchowych, związanych z treścią przekazu?
- Czy proces zapamiętywania wzmocniony jest przez aktywność ruchową?
- Czy nauczyciel pokazuje, jak można komunikować się pomimo braków językowych (kompetencja strategiczna)?
- Czy i w jakim zakresie nauczyciel wspomaga się komunikatami niewerbalnymi, czy zachęca dzieci do wykorzystywania komunikatów niewerbalnych w trakcie zajęć językowych?
- Czy komunikacja zachodzi w zrozumiałym dla uczniów kontekście sytuacyjnym (zgodnie z koncepcją skryptów społecznych)?
- Czy i jak nauczyciel wspiera spontaniczne wypowiedzi uczniów oraz wykorzystuje brak zahamowań w mówieniu?
- Czy wszyscy uczniowie mogą ćwiczyć sprawność mówienia, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności prowadzenia rozmowy?

(3) *Warunki metodyczno-warsztatowe organizowania sytuacji, w jakich może zachodzić komunikacja między uczniami a nauczycielem, a także między uczniami*

- Czy w zakresie wspierania gotowości do mówienia występują różnice podczas zajęć prowadzonych różnymi metodami?

Na podstawie zebranych danych (w wyniku hospitacji, analiz wypowiedzi dziecięcych oraz wywiadów z nauczycielami itp.) próbowano ustalić warunki oraz metody sprzyjające i niesprzyjające używaniu języka obcego przez

dzieci. Działania te zmierzały do opracowania zaleceń metodycznych opartych na storytellingu oraz metodzie projektu.

Na drugim etapie badań celem było ustalenie zakresu możliwości rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej u dzieci w trakcie instytucjonalnych zajęć z języka obcego przy zastosowaniu określonych metod. Przygotowując tę fazę badań przeszkolono nauczycieli oraz studentów do prowadzenia zajęć – szkolenie obejmowało minimum piętnaście godzin szkolenia teoretycznego oraz przeprowadzenie z dziećmi minimum pięciu godzin zajęć, które podlegały następnie ewaluacji i wspólnemu omówieniu. Na zakończenie szkolenia, przygotowującego nauczycieli do prowadzenia zajęć zgodnie z przyjętą w badaniu koncepcją, dokonano korekty materiałów metodycznych na podstawie sugestii nauczycieli, zmodyfikowano bądź usunięto aktywności, które budziły wątpliwości ze względu na poziom trudności.

Badania w drugiej fazie projektu prowadzone były techniką grup równoległych – w czterech grupach eksperymentalnych (realizujących materiał głównie z wykorzystaniem storytellingu oraz metody projektu) i dwóch grupach kontrolnych (pracujących na tym samym materiale językowym klasycznie, zgodnie z regułą: preparation – presentation – practice – evaluation). Dzieci w trakcie zajęć językowych w projekcie badawczym połączono w grupy różnowiekowe (uczestnicy zajęć mieli od 3 do 6 lat w momencie rozpoczęcia projektu oraz od 5 do 8 lat przy jego zakończeniu). Każda grupa składała się z 12-15 dzieci. Dodatkowo w drugim roku szkolnym trwania projektu prowadzono zajęcia w innych grupach przedszkolnych w instytucjach publicznych, aby zweryfikować, na ile wprowadzenie określonych metod nauczania do procesu kształcenia korelować będzie z występowaniem swobodnych aktów komunikacji na zajęciach. Realizacja zajęć utrwalana była za pomocą kamery. Co kwartał monitorowano postępy dzieci oraz dokonywano oceny ilościowej i jakościowej opanowania przez nie materiału. Uzyskane wyniki pozwalały oszacować, w jakich warunkach można skutecznie rozwijać u dzieci umiejętność swobodnego wypowiadania się w języku obcym, używania języka do różnych celów oraz tzw. działania słowami.

Mniejszy zasób słów, więcej odwagi w używaniu języka...

W wyniku analizy zebranego materiału potwierdziła się hipoteza, że czas na ćwiczenie sprawności prowadzenia rozmowy oraz budowania spontanicznych wypowiedzi w trakcie wczesnego nauczania języka obcego

jest stosunkowo krótki i podczas zajęć 30-minutowych wynosi średnio około 3 minut. Jednakże przy zastosowaniu odpowiednich metod nauczania czas ten wydłuża się do około 11 minut. Zgromadzony materiał badawczy wskazuje także, że rozwijanie sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej obejmuje głównie kształtowanie sprawności wypowiedzi (często odtwórczych, będących powtórzeniem po nauczycielu). Zdecydowanie rzadziej dzieci mają podczas zajęć możliwość swobodnego budowania wypowiedzi. Wskaźnikami aktywnego użycia języka przez dzieci w prowadzonych badaniach były:

- spontaniczne zwrócenie się w języku obcym do nauczyciela lub innego dziecka;
- skomentowanie tego, co się dzieje w trakcie zajęć, bez uprzedniej instrukcji;
- podjęcie dialogu z nauczycielem/pacynką bez uprzedniej instrukcji, z adekwatną reakcją na pytanie czy prośbę nauczyciela/pacynki lub samodzielnym inicjowaniem rozmowy;
- w sytuacji aranżowanej, np. w określonej zabawie dziecko bierze udział, komentując, podejmując próby komunikacji itp., bez podania przez nauczyciela wzoru zachowania językowego.

W grupie kontrolnej spontaniczna komunikacja w języku obcym pojawiała się rzadko – zdarzały się zajęcia, gdzie wskaźnik aktywnego użycia języka obcego przez dzieci był zerowy. Średnio plasował się on na poziomie trzech, czterech wystąpień w trakcie jednych zajęć, przy czym akty spontanicznego użycia języka obcego nie były podtrzymywane przez nauczyciela, często bywały też niezauważane. W grupie eksperymentalnej wskaźniki spontanicznego zwracania się przez dziecko w języku obcym bezpośrednio do nauczyciela lub do innego dziecka występowały ze znacząco większą częstotliwością – średnio szesnaście razy w trakcie jednostki zajęciowej. W grupie kontrolnej dominowały chóralne powtórzenia po nauczycielu, samodzielne powtarzanie według wzorca, udzielanie odpowiedzi na pytanie zgodnie z instrukcją, a swobodnie budowane wypowiedzi stanowiły zaledwie niecały 1 proc. wystąpień w trakcie zajęć. W grupie eksperymentalnej spontaniczne używanie języka przez dzieci stanowiło 30 proc. wszystkich wypowiedzi dziecięcych.

We wszystkich grupach na bieżąco starano się oceniać postępy dzieci, stosując ocenianie kształtujące, głównie strategie opracowane na podstawie koncepcji edukacji pozytywnej np. *Nazwij trzy...* (Seligmann 2011). Co kwartał odbywały się cykle zajęć kontrolnych, które również rejestrowano kamerą – ewaluacja dotyczyła głównie:

- liczby zapamiętanych słów;
- nawiązywania interakcji z rówieśnikiem / nauczycielem w języku obcym;
- swobodnie budowanych obcojęzycznych wypowiedzi zgodnie z kontekstem.

Wyniki badań wskazują, że dzieci z grupy eksperymentalnej dysponowały niejednokrotnie mniejszym zestawem słów (pamiętały mniej słów niż dzieci z grupy kontrolnej). W poszczególnych kwartałach dokonywano oceny w zakresie wybranych 80 słów i zwrotów o kluczowym znaczeniu dla komunikacji – z czego dzieci z grupy kontrolnej w testach obrazkowych odtwarzały z pamięci średnio 70 proc. materiału językowego, zaś dzieci z grupy eksperymentalnej – 45 proc. Jednakże wyniki badań wskazują, że dzieci z grupy eksperymentalnej z dużo większą łatwością budowały swobodnie wypowiedzi w aranżowanych rozmowach, wspierając się tzw. kompetencjami strategicznymi.

Cztery żywioły na zajęciach języka obcego

W trakcie analizy zebranego materiału badawczego podjęta została próba odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki wspierały proces spontanicznego budowania wypowiedzi przez dzieci w języku obcym. W wyniku przeprowadzonych badań można wyodrębnić kilka elementów, które podnoszą wskaźniki swobodnego użycia języka przez dzieci w trakcie zajęć językowych i sprzyjają tym samym rozwijaniu u dzieci językowej kompetencji komunikacyjnej. Należą do nich:

1. Osadzanie języka w kontekście z wykorzystaniem skryptów społecznych (zgodnie z założeniem, że dziecko może mieć zerową wiedzę o języku, ale prawidłowo rozpoznaje sytuacje jego użycia) → osadzanie materiału w konkretnej sytuacji użycia języka określam jako wprowadzenie do zajęć żywiołu ziemi, w której wybrany do realizacji materiał językowy może „zapaść korzenie”.
2. Staranne dobieranie materiału językowego, dostarczanie tzw. bogatego języka (zgodnie z zasadą inputu), który stymuluje dzieci do intuicyjnego tworzenia reguł i stawiania hipotez na temat języka → input określam jako wprowadzanie do zajęć żywiołu wody, której na zajęciach nie może być ani za mało, ani za dużo – nie jest przyjemnie przez pół godziny czy czterdzieści pięć minut pluskać się w niewielkiej kałuży, ale też niebezpieczne jest „zalać” dziecko materiałem językowym bez uprzedniego wybrania zwrotów i konstrukcji o wysokim znaczeniu dla komunikacji.
3. Żywe używanie języka przez nauczyciela, praca oparta na relacji z grupą i w relacji z dziećmi,

bezpośredni kontakt, swobodna interakcja z konsekwentnym używaniem języka obcego przez nauczyciela, wspieranie spontanicznych wypowiedzi uczniów, wykorzystywanie naturalnych zdolności aktorskich dzieci oraz ich brak zahamowań w mówieniu (Komorowska 1996a:213-220, 1996b:316-322) → kontakt z dziećmi i prowokowanie interakcji określam jako wprowadzanie do zajęć żywiołu ognia, który „podgrzewa” zajęcia i sprawia, że procesy poznawcze mogą zachodzić w trakcie żywego używania języka obcego.

4. Dbanie o pozytywny klimat emocjonalny, dostosowanie zajęć do potrzeb rozwojowych dzieci, z uwzględnieniem ich potrzeb emocjonalnych, wielozmysłowe angażowanie dzieci → budowanie „wspólnoty uczących się” – określam jako wprowadzanie do zajęć żywiołu powietrza, który ożywia atmosferę podczas zajęć i powoduje, że ogień (interakcje) ma większą siłę.

W kolejnych tekstach podejmę próbę szczegółowego zaprezentowania poszczególnych żywiołów, posiłkując się przykładami zebranymi w trakcie realizacji projektu badawczego *Developing young learners' communicative competences in a foreign language*.

BIBLIOGRAFIA:

- Bachmana, L., Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. London: Oxford Applied Linguistics.
- Bausch, K. R., Kasper, G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der *groben* Hypothesen. W: *Linguistische Berichte*, 64, 3-35.
- Burt, M., Dulay, H. (1980) Relative proficiency of limited English-proficient students. W: J. E. Alatis (red.) 31st Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Butzkamm, W. (1973) *Aufgeklärte Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Cenoz, J. (2003) The influence of age on the acquisition of English general proficiency, attitudes and code-mixing. W: M. P. Garcí'a Mayo and M. L. Garcí'a Lecumberri (red.) *Age and the acquisition of English as a foreign language: Theoretical issues and field work*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-92.

- Corder, P. (1973) *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguuin.
- Garcí'a Mayo, M. P. (2003) Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. W: M. P. Garcí'a Mayo i M. L. Garcí'a Lecumberri (red.) *Age and the acquisition of English as a foreign language: Theoretical issues and field work*. Clevedon: Multilingual Matters, 94-113.
- Johnstone, R. (2009) An early start: What are the key conditions for generalized success? W: J. Enever, J. Moon, U. Raman (red.) *Young Learner English Policy* Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives, Garnet Education, 31-41.
- Klein, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (1996a) *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy*. W: *Języki Obce w Szkole*, 2.
- Komorowska, H. (1996b) Sytuacja polska a rekomendacje Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, 4.
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press Inc.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Peltzer-Karpf, A., Zangl, R. (1998) *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*, Narr Tübingen.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Seligman, M. (2011) *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Selinker, L., Lakshamanan U. (1992) Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle". W: S. M. Gass, L. Selinker (red.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

DR MARTA KOTARBA Pedagog, psychoterapeuta, pracuje w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zajmuje się psychodydaktyką wczesnego nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci, aktywnie propaguje storytelling i metodę projektu w kształceniu językowym, prowadząc szkolenia i warsztaty dla nauczycieli.

Automotywacja w procesie akwizycji języka (angielskiego) w przedszkolu w założeniach pedagogiki waldorfskiej

ELŻBIETA WIECZÓR
BEATA KAMODA

Artykuł omawia proces akwizycji języka obcego u dzieci w wieku przedszkolnym z uwzględnieniem czynników automotywujących, zgodnie z założeniami pedagogiki waldorfskiej, na podstawie literatury przedmiotu i własnych wskazówek dotyczących pracy z dziećmi. Dyrektywy te akcentują rolę, jakie w procesie akwizycji języka angielskiego pełnią: nauczyciel, dziecko, metody i techniki pracy. Założenia pedagogiki waldorfskiej sprawiają, że łatwiej zrozumieć istotę dzieciństwa i jego praw. Uwzględniając indywidualność dziecka i jego potrzeby, można uzyskać lepsze rezultaty nauczania i zaszczepić w nim dobre nawyki związane z nauką języków obcych.

Pedagogikę waldorfską, zwaną też pedagogiką steinerowską, określa się tak od czasu pierwszej szkoły tego typu, powstałej z inicjatywy R. Steinera w 1919 r. (Wasiukiewicz 1998:14). *Steiner sformułował zasady swojej pedagogiki na przełomie XIX i XX wieku i zastosował je w szkole (...) w Stuttgartarcie dla dzieci robotników, pracujących w zakładach tytoniowych Waldorf-Astoria, stąd wymienne nazwy pedagogiki: steinerowska/waldorfska* (Tyczyńska). Wasiukiewicz omawia – tak istotne w tej pedagogice – znaczenie indywidualizmu i wolności w procesie nauczania. Dziecko nie jest „narzędziem” w ręku nauczyciela. Wręcz przeciwnie, to ono nadaje kształt jego pracy oraz motywuje do udoskonalania własnego warsztatu. Autorka podkreśla wagę zarówno rozwoju intelektualnego, jak i emocjonalnego dziecka. Jeśli równowaga psychiczna i emocjonalna są zachowane, wówczas rozwój procesów poznawczych jest harmonijny. Ponadto, kiedy potrzeby dziecka zostają w miarę możliwości zaspokojone, wówczas jest ono chętne do współpracy, pilne, bardziej zdyscyplinowane oraz pobudzone do twórczego odkrywania poprzez podejmowanie nowych działań i wyzwań (Wasiukiewicz 1998:7).

Nauczanie angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym
Uczenie się języków obcych, w szczególności języka angielskiego, stało się bardzo popularne w ciągu ostatnich

kilkunastu lat. Dzieci mają zajęcia językowe w przedszkolach, a rodzice coraz częściej posyłają też dzieci na lekcje prywatne. Działania te podejmowane są w celu zapewnienia im jak najlepszego startu w późniejszym życiu. Jak pisze Pamuła-Behrens: *W ostatnich latach, zgodnie z zaleceniami Rady Europy oraz Komisji Europejskiej (...) wiele państw w Europie obniżyło wiek rozpoczynania obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego. W coraz większej liczbie krajów nauka ta zaczyna się już w przedszkolu* (2015:8). Nie od dziś też wiadomo, że nauka języka wpływa na poszerzanie horyzontów intelektualnych i doświadczeń dziecka (Siek-Piskozub 2009:10).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako jeden z istotnych celów określa *przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych* (Zał. do Rozp. MEN 2016). Uważa się, że profesjonalizm i rzetelne podejście do nauczania to dwa najistotniejsze elementy w pracy z najmłodszymi. *Należy nauczyć dzieci (...) podstawowej komunikacji w języku obcym i wrażliwości językowej* (Pamuła-Behrens 2015:12). Nie ulega zatem wątpliwości, że powinny one obcować z „żywym językiem”, osadzonym w konkretnej sytuacji językowej. Komorowska (2005:37)

wylicza priorytety dotyczące nauki języka obcego dzieci: (a) osłuchiwanie z językiem, (b) naukę opartą na prostych zwrotach, (c) brak czytania i pisanie oraz (d) nieustanne wspieranie i motywowanie dziecka.

Badaczka podkreśla, że *dzieci charakteryzuje przede wszystkim myślenie konkretne i pamięć mechaniczna (...) szybkie zapominanie pomimo szybkiego zapamiętywania i krótkie odcinki koncentracji uwagi* (Komorowska 2005:41). Utrwalenie nowego słownictwa następuje poprzez wielokrotne powtarzanie. Ta monotonna praca winna zostać nieco ubarwiona, co sprawi, że dzieci chętniej będą powtarzać nowe wyrazy i zwroty. W tym celu nauczyciel powinien stosować możliwie najszerszy wachlarz pomocy dydaktycznych, aby czas spędzony z dziećmi był jak najatrakcyjniejszy. Zabawa, wiersze, rymowanki, piosenki czy też gry zespołowe pomogą im szybciej i lepiej zapamiętać obce słowa. Ruch oraz muzyka z pewnością pobudzą i zarazem zmotywują je do działania. W konsekwencji naukę języka dziecko będzie pojmowało jako zabawę oraz ciekawą formę spędzania czasu na zajęciach dydaktycznych, a odpowiednia postawa nauczyciela przyczyni się do wzmocnienia jego automotywacji (Komorowska 2005:41-42). Ponadto, nauka *musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie oraz być oparta na aktywności, ruchu, gimnastyce, elementach metody reagowania całym ciałem, czyli TPR* (Komorowska 2005: 41-42). Jak pisze Brzozowska, metoda Total Physical Response to *nauczanie języka obcego przez ruch, a dokładnie włączanie całego ciała w proces przyswajania nowego słownictwa oraz struktur językowych.(...)*Wydawane przez nauczyciela komendy są prostym sposobem, by sprawić, że uczniowie wykonują *ruch całym ciałem* (Brzozowska 2013:125). Bieganie, skakanie, dotykanie, klepanie, klaskanie czy też tupanie są doskonałą formą aktywności ruchowej dzieci, zaś dla nauczycieli są to motywy pobudzające oraz wpływające na wzmoczoną aktywność intelektualną dzieci, bowiem każda nauka zaczyna się od ruchu. Warto pamiętać, że metoda TPR ma swoje odzwierciedlenie w pedagogice waldorfskiej, ponieważ ona także zakłada, że proces nauczania odbywa się całym ciałem oraz dzięki naśladownictwu.

Uwaga nauczyciela oraz satysfakcja dziecka przyczyniają się nie tylko do rozwoju konkretnych kompetencji uczącego się dziecka, ale także do jego samodzielności (Kamza 2014:22). Nauczyciel jest dla dziecka ogromnym autorytetem, od którego całkowicie uzależnia ono swoje dalsze działania. To on swoją postawą i zaangażowaniem ma wprowadzić je w nowy, bogaty w różnorodne doświadczenia świat. Dając mu możliwość pewnej dozy zaradności i samodzielności w podejmowaniu niektórych decyzji, rozbudza w nim nie tylko twórcze myślenie, ale także talent

i potencjał. To zaś sprawia, że przed nauczycielem stają wielkie wyzwania: nieustannie i bacznie obserwując dziecko, musi się starać rozumieć jego potrzeby, rozpoznawać stany emocjonalne oraz zapewniać bezpieczeństwo i szanse prawidłowego rozwoju.

Sposoby motywowania dzieci do nauki języka angielskiego oraz rozbudzanie ich automotywacji

Gdy dzieci czują, że bez trudu rozumieją polecenia, (...) strach przed nauką nowego języka znacznie maleje. Z biegiem czasu, gdy uczniowie zapoznają się z poleceniami, mogą przejąć rolę lidera (Brzozowska 2013:125). Dziecko musi czuć się potrzebne oraz docenione. Nic tak bardzo nie motywuje jak powierzenie mu ważnego zadania. Przez chwilę jest odpowiedzialne nie tylko za siebie, ale i za całą grupę. To zaś uczy je podejmowania inicjatywy, mobilizacji sił i sztuki prezentacji. Różnorodność zadań i ćwiczeń pomaga lepiej odnaleźć się w nowych rolach społecznych. Elementami motywującymi mogą być: pochwała, aprobata, pokazanie, że nauka języka jest ciekawa i przyjemna (Brzozowska 2013:43). Pochwała słowna czy też wystawa autorskich prac dzieci to dokumentowanie ich sukcesów, motywowanie i podnoszenie samooceny. Ponadto specyficzne motywy, takie jak medale, odznaki, breloczki, papierowe korony, magnesy, przypinki, dyplomy, długopisy, zakładki na książki czy lizaki to jedne z wielu elementów, które pobudzą dzieci do działania. Sprawią, że staną się one twórcami i odkrywcami.

U dzieci w wieku przedszkolnym rozwijają się cztery główne obszary samoregulacji: sfera emocjonalna, poznawcza, działania i motywacji (Czub, Matejczuk 2014:53). Rozwój dziecka na tym etapie musi być harmonijny oraz musi utrzymywać się na równym poziomie w każdej z wymienionych sfer. Dziecko podejmuje takie działania i aktywności, jakie sprawiają mu radość, są dla niego wartościowe i prowadzą do upragnionych celów (Czub, Matejczuk 2014:13). Jeśli dziecko dostrzeże konkretny cel, to chętniej podejmie dane działania, czyli dojdzie u niego do tzw. automotywacji. Jeśli nauczyciel będzie uświadamiał dziecku już od najmłodszych lat celowość jego czynów – tym większa pewność, że osiągnie ono upragnione cele w późniejszym życiu. Nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien tak kierować procesem uczenia się, aby dziecko wykonując (atrakcyjne) zadanie, skupiało się na wysiłku, wkładzie pracy oraz na efekcie – *wiem, potrafię więcej, jestem dobrym przedszkolakiem, można na mnie polegać, jestem z siebie dumny*. Wówczas poziom automotywacji i samooceny dziecka wzrasta.

Istnieje wiele bodźców zwanych motywami, które wpływają na zainteresowania i działania u dzieci, w tym chęć podjęcia przez nie nauki języków obcych. Należą do

nich następujące motywy: *bezpieczeństwa, zyskania uznania, osiągnięć oraz motyw poznawczy, integracyjny, instrumentalny* (Komorowska 2005:128).

Bezpieczeństwo, akceptacja oraz więź z opiekunem to najważniejsze potrzeby najmłodszych. Ich niezaspokojenie powoduje niepokój i lęk. W konsekwencji dziecko płacze i szuka schronienia. Badacze podkreślają, że przyjaźń, kooperacja, przyswajanie wiedzy o relacjach społecznych mogą pojawić się wówczas, kiedy te trzy potrzeby są zaspokajane w trakcie procesu dydaktycznego (Czub, Matejczuk 2014:33). Z kolei *motyw poznawczy w uczeniu się języka obcego pojawia się wtedy, kiedy uczeń czerpie przyjemność z uczenia się języka i uzyskania informacji o życiu innego kraju* (Komorowska 2005:128). Uczeń w pewnym okresie nauki z niebywałą ciekawością i zachwytem poświęca uwagę np. kulturze i zwyczajom panującym w Wielkiej Brytanii. W ten sposób szybciej zaczyna rozumieć brytyjski styl życia oraz sposób wypowiedania się. Poruszanie podobnych tematów będzie nie tylko wzbudzało chęć do nauki, lecz również wpłynie na rozwój kompetencji społecznych ucznia. Motyw integracyjny łączy się poniekąd z poznawczym: dziecko dowiaduje się wówczas wiele o różnych krajach i narodowościach, przez co integruje się z innymi ludźmi. Komorowska podkreśla, że *motyw integracyjny pojawia się w momencie, kiedy dziecko poznaje język wskutek fascynacji nim i jego kulturą* (Komorowska 2005:128).

Wzbudzanie motywacji u wychowanków wymaga od nauczyciela nieustannego motywowania samego siebie do wyznaczania sobie nowych celów i zamierzeń w sferze samokształcenia, dostrzegania w uczniach efektów swoich działań, zainteresowania uczniami (Wasiukiewicz 1998:108). Wiąże się to z permanentną potrzebą rozwoju i edukacji, doskonalenia i zdobywania nowych kwalifikacji. W pracy nauczyciela ważna jest refleksyjność, uważność, świadomość zakładanych celów oraz ich operacjonalizacja w działaniu. Doskonalenie warsztatu metodycznego, poszerzanie wiedzy o sposobach dziecięcego uczenia się oraz uczenie postawy dociekliwego i uważnego badacza – powinny wyznaczać kierunek pracy z dziećmi, bowiem *rozwój postawy badawczej ucznia, (...) osiąga się przez rozbudzanie naturalnej ciekawości dzieci i chęci rozumienia świata* (Wasiukiewicz 1998:20).

Elementy pedagogiki waldorfskiej jako wskazówki dotyczące zajęć językowych z dziećmi
Steiner mocno akcentował społeczne doświadczenie związane z przebywaniem w atmosferze bezwarunkowej akceptacji, w której odczuwamy empatyczne zrozumienie oraz autentyczność osoby lub osób, z którymi przebywamy (Wasiukiewicz 1998:21). Tylko w otoczeniu przyjaznym dla ucznia

nauczyciel jest w stanie zmotywować go do działania, zaś akceptacja pomaga zwiększyć jego samoocenę. Dzięki temu dziecko jest bardziej odporne na niepowodzenia i nowe sytuacje. Kiedy nauczyciel zapewni dziecku przyjazne otoczenie i atmosferę akceptacji, będzie w stanie nauczyć je wielu interesujących rzeczy. Ponadto, stworzy doskonałe warunki do podjęcia nowych wyzwań i celów na późniejszym etapie edukacji.

Za główny cel pedagogów w placówce, w której nauczanie oparte jest na zasadach pedagogiki waldorfskiej, uważa się *budowanie wewnętrznej motywacji ucznia do pracy* (Cieplińska 2016:153). Dziecko ma dostrzec celowość nauki, nabrać przekonania, że zdobywa rzetelną wiedzę, aby stać się mądrą osobą, która nie potrzebuje żadnych czynników zewnętrznych czy profitów jako motywacji do pracy. Nauczyciele waldorfscy podkreślają w swojej pracy wysoki poziom automotywacji, która pobudza człowieka do działania, podejmowania wyzwań, uczenia się.

Zdaniem Cieplińskiej, *uczenie i wychowanie polega na budzeniu zainteresowania światem i to świat jako nieustające źródło inspiracji stanowi wystarczającą motywację do uczenia się* (2016:153). Zatem świat, natura, otoczenie powinny stanowić główny motyw działania. Nauczyciel stanowi jedynie „pomost”, który ułatwia dzieciom tę drogę. Jest wsparciem, pomocnikiem, wzorem i pośrednikiem na każdym etapie edukacji. Dziecko nie uczy się po to, aby zdobywać punkty czy oceny, lecz aby lepiej rozumieć otaczającą rzeczywistość i dostrzec w niej siebie. Lepsze poznanie najbliższego środowiska z pewnością wpłynie na szybsze osiągnięcie upragnionych celów. W miarę upływu czasu dziecko zrozumie, jak ważne jest nieustanne samodoskonalenie w trakcie nauki i w późniejszym współdziałaniu w grupie rówieśniczej. Automotywacja jest najważniejszym elementem w procesie poznawania świata i uczenia się. Jej brak prowadzi do bierności oraz późniejszych problemów napotykanym w szkole.

Frans Carlgren wymienia wiele wskazówek zaczerpniętych z pedagogiki waldorfskiej, które sprawiają, że praca z dzieckiem w środowisku przedszkolnym staje się jeszcze efektywniejsza. Po pierwsze, w takim przedszkolu *jest możliwie jak najmniej gotowych, całkowicie wykończonych przedmiotów, z którymi dziecko się styka. Naturalnie muszą tu być kredki, kreda, farby, pędzle i plastelina, a także [...] krzesła i stoły oraz kilka zabawek* (Carlgren, Klingborg 2010:58). Carlgren wymienia także: *kamienie, kawałki drewna, dziwaczne poskręcane gałęzie i korzenie, pniałki i kloce drewna ze stolarni* (Carlgren, Klingborg 2010:58). Podczas zabawy dzieci same wymyślają przedmioty, jakimi chcą się bawić, potem zaś te rzeczy to doskonałe elementy konstrukcyjne, używane wedle preferencji dzieci.

Takie warunki wpływają na kształtowanie wyobraźni dzieci oraz doskonalenie umiejętności zarządzania własnym czasem i dostępnymi zasobami (Calgren, Klingborg 2010:58). Nic tak nie rozbudzi dziecięcej wyobraźni i nie zmusi do działania i improwizowania, jak aktywność, w której samodzielnie pokieruje ono daną zabawą. Wymaga to od niego skupienia i twórczego myślenia. Pedagogika waldorfska promuje taką właśnie kreatywność dziecka i jego samodzielne działanie: z wykorzystaniem prostych elementów konstrukcyjnych, bez gotowych rozwiązań. W przyswajaniu przez dzieci języka obcego wyobraźnia i kreatywność stanowią równie ważny czynnik wpływający na skuteczność i trwałość uczenia się. Jednak oprócz swobodnej, twórczej zabawy istotna jest planowość i rytmiczność zadań: *zarówno w szkole waldorfskiej, jak i przedszkolu przebieg zajęć dziennych i tygodniowych, a także rocznych, ma charakter rytmiczny. Rytm odgrywa tu ważną rolę w planowaniu i realizacji tych zajęć. W określone dni tygodnia w godzinach przedpołudniowych i popołudniowych są języki obce, eurytmia* (Wasiukiewicz 1998:26). W przedszkolach opartych na założeniach pedagogiki waldorfskiej kładzie się nacisk na harmonię w czasie zajęć z dziećmi oraz zaplanowaną i przygotowaną pracę. Wtedy, kiedy plan pracy nauczyciela jest z góry ustalony i przemyślany, zajęcia będą miały sens i przyniosą oczekiwane rezultaty, a cele dydaktyczne zostaną osiągnięte. Wspomniana została powyżej eurytmia – cecha charakterystyczna przedszkoli waldorfskich: *eurytmia ma uwidocznnić mowę i dźwięk poprzez piękny ruch i kolor* (Wasiukiewicz 1998:30). Oznacza to, że słowo musi być żywe i obfitować w pozytywne emocje, które przeplatają się z energicznym ruchem. Ta ekspresja wyrazu uczy małe dzieci, że ruch pozwala im wyzwolić same siebie. Zabiegi te czynione są, by zachować harmonię i nie zachwiać rytmu wypracowanego w ciągu całego dnia. Znajduje to także zastosowanie w dydaktyce języków obcych.

Podsumowanie

Na podstawie przedstawionych metod pracy w przedszkolu można stwierdzić, że elementy pedagogiki waldorfskiej wspomagają wychowanie i rozwój intelektualny dzieci, w tym także proces przyswajania języków obcych. Ważne jest tu podejście holistyczne, rytm i naśladownictwo. Nauczyciel wielokrotnie wpływa na wyobraźnię dziecka, motywuje je do działania, jest wrażliwy na jego potrzeby i dostrzega jego indywidualność. Dzieci odczuwają i uczą się całym ciałem, a to wpływa na ich harmonijny rozwój. Ustalony rytm wycisza je oraz sprawia, że nauka jest przyjemna, a dzieci czują się bezpieczne. Proste elementy konstrukcyjne, takie jak kamyki, patyki czy szyszki, pomagają stwarzać im nowe, niepowtarzalne rzeczy. Stworzone zabawki

rozbudzają wyobraźnię dzieci, a kontakt z rówieśnikami motywuje je do pracy nad sobą.

W pedagogice waldorfskiej bardzo wysoka jest ranga automotywacji. Bez niej dziecko nie jest w stanie zainteresować się pracą, podjąć działania, skupić się i zapamiętać cokolwiek. Automotywacja wpływa korzystnie na proces przyswajania języka, a akwizycją języka jest możliwa m.in. dzięki zastosowaniu metody TPR, muzyki, ciągłych powtórzeń połączonych z rytmem i kolorem. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że zajęcia wykorzystujące elementy pedagogiki waldorfskiej skutkują efektywniejszą pracą i zaangażowaniem dzieci. Przejmują one rolę badaczy, konstruktorów, poliglotów, tutorów. Rozwijają się ich wyobraźnia, intelekt, umiejętności społeczne.

BIBLIOGRAFIA:

- Brzozowska, P.(2013) Metoda Total Physical Response. W: *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Carlgren, F., Klingborg, A. (2010) *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*. Kraków: Impuls.
- Ciepłińska, K. (2016) Nauczyciel – artysta. O roli wychowawcy w szkole waldorfskiej. W: *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1 (7).
- Czub, M., Matejczuk J. (2015) *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa: IBE.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pamuła-Behrens, M. (2015) Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci. W: *Języki Obce w Szkole*, 1, 8-12.
- Siek-Piskozub, T. (2009) Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym - wyzwania i problemy. W: D. Sikora-Banasik (red.) *Wczesne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Tyczyńska, M. *Systemy wychowawcze, cz. 1. – pedagogika waldorfska* [online] [dostęp 20.06.2016] <http://dziecisawazne.pl/systemy-wychowawcze-cz-i-pedagogika-waldorfska/>
- Wasiukiewicz, J. (1998) *Pedagogika waldorfska w praktyce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Załącznik do Rozporządzenia MEN z dnia 17 czerwca 2016 r. (poz. 895).

DR ELŻBIETA WIECZÓR Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Szkolnej UMK. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół edukacji wczesnoszkolnej oraz przedszkolnej. Współpracuje z placówkami oświaty, realizuje projekty edukacyjne.

BEATA KAMODA doktorantka w Katedrze Filologii Angielskiej UMK. Ukończyła studia podyplomowe z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Pracuje w szkole podstawowej i przedszkolu.

Nauczanie multisensoryczne w przedszkolu wraz z przykładami ćwiczeń

AGNIESZKA
WIERZCHOSŁAWSKA

Uczenie dzieci języka obcego to nie lada wyzwanie, ponieważ stanowią one wymagającą pod wieloma względami grupę uczniów. W związku z charakterystycznym dla tego wieku „głodem ruchu”, ciekawością świata oraz błyskawicznym zapamiętywaniem, ale i szybkim zapominaniem, bardzo pomocne i efektywne w nauczaniu języka obcego jest podejście multisensoryczne. Zastosowanie go pozwala poznać język poprzez wpływanie na różne zmysły, urozmaica lekcje oraz stymuluje interakcje, sprawiając, że dziecko aktywnie uczestniczy w zajęciach.

Dzieci charakteryzują się myśleniem konkretnym, pamięcią mechaniczną, szybkim zapamiętywaniem (oraz szybkim zapominaniem), krótkotrwałym skupianiem uwagi na jednym zadaniu, ciągłą potrzebą zabawy i aktywności fizycznej, podejmowaniem działań dopiero w stanie całkowitej gotowości, silną emocjonalnością i spontanicznością (Komorowska 2005:40-42). Poznawszy etapy rozwoju, predyspozycje i zachowania najmłodszych uczniów, można łatwiej i efektywniej przeprowadzić zajęcia językowe. Nauczanie małych dzieci języka jest dość specyficzne, jednak poprowadzone w zgodzie z ich możliwościami i potrzebami zaowocuje pozytywnymi efektami.

W związku z tym, że mali uczniowie mają potrzebę słuchania, nie umieją natomiast czytać i pisać, należy jak najczęściej osłuchiwać ich z językiem, stosując bajki, piosenki, wierszyki, rymowanki, wprowadzać krótkie zwroty i wypowiedzi (Komorowska 2005:37). Aktywności te pełnią istotne role dydaktyczne, takie jak pomoc w opanowaniu wymowy oraz słownictwa, są też ważne z punktu widzenia komunikacji. Dla dzieci w wieku przedszkolnym najlepszą formą nauki jest zabawa, która angażuje je całościowo, rozwija kreatywność, budzi pozytywne emocje oraz silną motywację (Iluk 2002:65, 98).

Z uwagi na tendencję do szybkiego zapominania i krótki czas koncentracji uwagi, dobrze jest stosować liczne powtórzenia. Ćwiczenia powinny być krótkie, różnorodne i zawierać różnorakie bodźce. Potrzebna jest częsta zmiana aktywności oraz ciągłe powracanie do realizowanych wcześniej partii materiału.

Zaletami młodego wieku ucznia są niewątpliwie jego naturalna gotowość do nauki języka i elastyczność ośrodka słuchu, dzięki którym dziecko szybko opanowuje nową fonetykę i osiąga sukcesy w zakresie intonacji, wymowy i akcentu. Najlepiej przyswaja słownictwo związane ze swoim otoczeniem, a do tego jest dumne, gdy potrafi nazwać przedmioty z życia codziennego także w innym języku. Oprócz tego – co często jest problemem dorosłych uczniów – nie odczuwa lęku przed wypowiedzianiem się w obcym języku (Arabski 1997:185). Dzieci, dzięki bacznej obserwacji i zdobytej wiedzy, wykazują zdolności analityczne – potrafią tworzyć i stosować schematy poznawcze, dzięki którym mogą rozszyfrowywać podobne i nowe zjawiska, również te językowe. Wychodząc naprzeciw tym umiejętnościom oraz dziecięcej logice, powinniśmy nauczanie języka łączyć z sensownym działaniem. Do takich zadań należą na przykład ćwiczenia w znajdывaniu różnic na obrazkach, zgadywaniu zawartości pojemnika czy szukaniu przedmiotu (Iluk 2002:50).

Nauczanie wielozmysłowe

Analiza predyspozycji psychofizycznych dzieci przedszkolnych wskazuje, że podejście multisensoryczne w pełni odpowiada na ich potrzeby. Dzięki włączaniu w naukę i integrowaniu słuchu, wzroku, smaku, dotyku i działania intensyfikujemy doznania, pobudzamy do pracy obie półkule mózgowe, a tym samym potęgujemy skuteczność przyswajania i zapamiętywania informacji, gdyż dziecko właśnie w taki sposób naturalnie poznaje świat (Konderak 2017:98). Stosując nauczanie multisensoryczne, które aktywnie angażuje więcej zmysłów niż tylko wzrok, czy słuch, osiągnie się lepsze wyniki w uczeniu i nauczaniu. Jak pokazują badania, człowiek zapamiętuje zaledwie 15 proc. informacji tylko słyszanych i 25 proc. tylko widzianych, połowę jednocześnie słyszanych i widzianych oraz aż 75 proc. informacji, które zdobył samodzielnie. Dlatego tak istotne jest, by jednocześnie stosować bodźce wizualne, kinestetyczne i foniczne, gdyż informacje tak dostarczone do mózgu są bardziej zrozumiałe i trwale zapamiętywane (Iluk 2002:43-44).

Podejście wielozmysłowe jest także bardzo pomocne w nauczaniu uczniów z dysfunkcjami jednego z kanałów percepcyjnych. W przypadku nauczania ukierunkowanego głównie na jeden kanał odbioru informacji u takiego ucznia może wystąpić blokada nauki języka obcego. Proponując więc zróżnicowane metody przekazywania treści nauczania, dotrzemy do wszystkich uczniów (Iluk 2002:45-46).

Nauczanie wielozmysłowe skupia się przede wszystkim na częstym i systematycznym powtarzaniu poznawanego materiału za pomocą zróżnicowanych aktywności, dzięki czemu pozwala aktywizować każdego ucznia i tkwić w nim możliwości (Kotarba-Kańczugowska 2010:7). Nauczanie takie możemy podzielić na dwa etapy: pierwszy to stymulowanie zmysłów, podczas którego dostarczamy dzieciom różnych bodźców, natomiast podczas drugiego – integrowania doznań zmysłowych – skupiamy się, by owe bodźce były przez nie prawidłowo odebrane oraz przetworzone. Taki styl przyswajania jest aktywny – pobudza dzieci do pracy oraz rozwija w nich między innymi umiejętność zabawy w zespole, budowania przyjaznych więzi w grupie rówieśniczej, przełamuje nieśmiałość i angażuje dzieci o specyficznych potrzebach edukacyjnych. W edukacji multisensorycznej, dzięki temu że informacje docierają do kory mózgowej różnymi kanałami sensorycznymi, jest bardziej prawdopodobne, że zostaną trwale zapamiętane (Kotarba-Kańczugowska 2010:8-10).

Zastosowanie podejścia multisensorycznego

Poniżej przedstawiono kilka ćwiczeń angażujących różne zmysły, przystosowanych do wieku przedszkolnego. Ćwiczenia poświęcone tematyce owoców mogą służyć zarówno do wprowadzenia, jak i do utrwalenia słownictwa lub zwrotów. Aktywności są zróżnicowane, uwzględniają rozwój motoryki dużej i małej oraz zaspokajają „głód ruchu”, ponieważ łączą ćwiczenia ruchowe, muzyczno-rytmiczne i językowe z elementami relaksacyjnymi. Dotyczą życia codziennego (nie ma tu pojęć abstrakcyjnych, trudnych do zrozumienia dla dzieci), są krótkie, dzięki czemu skupiają uwagę dzieci, a dzięki różnorodności, nie nudzą ich i nie zniechęcają do nauki.

Wprowadzenie nowego słownictwa

VOUS AIMEZ LES FRUITS?

Nauczyciel przynosi koszyk z owocami (banan, jabłko, kiwi, ananas, pomarańcza, gruszka – po kilka sztuk każdego owocu, tak by było po jednym dla każdego dziecka). Odtwarza nagranie piosenki *J'aime les fruits* – Alaina le Lait. Pyta dzieci, czy domyślają się, jaki będzie temat zajęć. Po próbach odgadnięcia prosi dzieci, by zamknęły oczy i by każde po kolei wyjęło jedną rzecz z koszyka i spróbowało ją rozpoznać. Gdy już wszystkie dzieci odpowiedzą, otwierają oczy i sprawdzają. Nauczyciel, pokazując ilustracje owoców, nazywa je po francusku, a dzieci chórem powtarzają. Później nauczyciel prosi o podniesienie ręki osoby mającej owoc, który pokaże na obrazku, nazywając go po francusku. Następnie prosi o włożenie owoców do koszyka: *Les bananes, s'il vous plaît* itd.

Celem tego ćwiczenia jest rozpoznawanie owoców za pomocą zmysłu dotyku, a następnie utrwalanie nazw za pomocą wzroku (obrazek), dotyku (trzymany w dłoni owoc), słuchu (nazwy wypowiedane przez nauczyciela).

Utrwalanie słownictwa

OÙ EST UNE POMME? – WSKAZYWANIE BRAKUJĄCEGO OBRAZKA

Dzieci siedzą w kole, nauczyciel rozkłada obrazki z owocami na dywanie, nazywając je po francusku. Prosi dzieci, by zamknęły oczy i w tym czasie chowa jeden z obrazków, a zadaniem dzieci jest odgadnąć (po francusku), którego brakuje.

Celem tego ćwiczenia jest zapamiętanie nazw owoców za pomocą zmysłu słuchu i wzroku, dodatkowo ma ono na celu rozwijanie umiejętności skupiania uwagi i koncentracji, ćwiczenia pamięci oraz wykonywania poleceń.

QUI A UNE BANANE? – OWOCOWA ZGADYWANKA

Dzieci ponownie dostają owoce, nazywając je po francusku przy wyjmowaniu z koszyka. Następnie nauczyciel prostymi zdaniami pyta, kto ma dany owoc, opisując go po francusku. Np. *Qui a un fruit jaune et doux?* Zgłaszają się dzieci, które mają banana.

Celem ćwiczenia jest utrwalanie nazw owoców za pomocą zmysłów dotyku, wzroku, słuchu oraz doskonalenie uwagi i koncentracji oraz umiejętności rozumienia prostych zdań.

C'EST L'ODEUR DE QUEL FRUIT?

Nauczyciel myje owoce i przekrawa je na pół. Następnie wybiera dzieci, które się zgłaszają, by z zamkniętymi oczami rozpoznać i nazwać owoc.

Celem zadania jest zapamiętywanie nazw za pomocą zmysłu węchu.

FAITES UN PANIER DE FRUITS! – TWORZENIE KOSZYKA Z OBRAZKÓW

Dzieci otrzymują po jednym obrazku z owocem (nazywając je po francusku). Nauczyciel umieszcza na środku rysunek koszyka. Dzieci maszerują w rytm muzyki (*J'aime les fruits*), a gdy muzyka ucichnie, nauczyciel podaje nazwę owocu. Dzieci, które mają taki obrazek, przyklejają go do koszyka.

Celem ćwiczenia jest utrwalanie słownictwa za pomocą zmysłów ruchu, wzroku i słuchu, wykonywanie poleceń do muzyki, doskonalenie koncentracji oraz wspomaganie rozwoju motoryki dużej i małej.

J'AIME LES POIRES! – OWOCY PYSZNE I ZDROWE

Nauczyciel prosi dzieci o umycie rąk (*lavez les mains, s'il vous plaît*), sam kroci (lub ma już przygotowane) owoce. Dzieci otrzymują dwa obrazki z ☺ i ☹. Gdy nauczyciel pyta, kto lubi dany owoc, dzieci podnoszą obrazki i mówią ☺ – *J'aime...* (p.ex. *les bananes*) lub ☹ – *Je n'aime pas* (*les bananes*). Gdy wskażą, że lubią dany owoc, nauczyciel zachęca, by zjadły kawałek: *Voilà, servez-vous!* Dzieci odpowiadają: *Merci*.

Celem tego ćwiczenia jest rozwijanie kompetencji mówienia oraz wyrażania swojego zdania (dzieci potrafią po francusku powiedzieć, jakie owoce lubią/nie lubią) oraz utrwalanie słownictwa dzięki aktywacji wszystkich zmysłów.

DANS MON PANIER – ZABAWA PALUSZKOWA „OWOCOWY KOSZYK”

Dzieci siedzą w kole i zgodnie z wierszykiem pokazują na poszczególnych palcach, jakie są owoce (obserwując też gesty nauczyciela):

Dans mon panier il y a cinq fruits: une orange, une banane, un kiwi, une pomme et une poire. L'orange est rondelette, une banane est longue, un kiwi est doux, une pomme est un peu austerie et une poire est saine. Voilà, mon panier plein de vitamines!

Celem ćwiczenia jest utrwalenie słownictwa za pomocą zmysłów dotyku, wzorku i słuchu, a także wyciszenie, rozluźnienie oraz wzmacnianie więzi w grupie.

BIBLIOGRAFIA:

- Arabski, J. (1997) *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Iluk, J. (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konderak, T. (2017) *Podjęcie wielozmysłowe w nauczaniu języków obcych dzieci*. W: *Edukacja elementarna w teorii i praktyce* 4(46), 97-99.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2010) *Nauczanie wielozmysłowe podstawą indywidualizacji procesu kształcenia*. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.) *Poradnik nauczyciela*. Warszawa: Wydaw.Raabe

AGNIESZKA WIERZCHOSŁAWSKA Absolwentka Nauczycielskiego Kolegium Językowego w Toruniu w zakresie języka francuskiego, filologii francuskiej na UMK w Toruniu oraz KPSW w Bydgoszczy w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nauczycielka języka francuskiego w przedszkolu. Członek stowarzyszenia Prof-Europe. Miłośniczka francuskiej kuchni i architektury.

Czy jestem kreatywnym nauczycielem?

TERESA SIEK-PISKOZUB

W wydawnictwie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile ukazała się w 2017 r. książka Tomasza Roga pod tytułem *Kreatywność w dydaktyce języków obcych*. Publikacja zasługuje na szczególną uwagę nauczycieli języków obcych.

W swojej książce autor podejmuje problem kreatywności w glottodydaktyce. Z jednej strony, kształtowanie jej – obok rozwijania autonomiczności i refleksyjności – jest uznawane za ważny cel nauczania i uczenia się języka obcego. Kreatywność nauczyciela pozwala bowiem na utrzymanie zainteresowania ucznia językiem poprzez aktywne angażowanie go w proces przyswajania kompetencji językowej; pozwala też na reagowanie na obserwowane problemy natury językowej czy pedagogicznej, a także ułatwia indywidualizowanie zadań. Uczeń natomiast, znużony monotonością wynikającą z ciągłej pracy z podręcznikiem, zachęcony do działań innych niż podręcznikowe, natrafia na coś nowego, coś, co z pewnością zainteresuje go bardziej niż kolejne przewidywalne zadanie kursowe.

Z drugiej strony, zagadnieniu kreatywności poświęca się stosunkowo niewiele miejsca w kształceniu nauczycieli języków obcych, a także w publikacjach do nich adresowanych. Na słabość polskiego systemu edukacji w zakresie rozwoju kreatywnego podejścia do zadań wskazują na przykład wyniki badań Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA. Zarówno w edycji z 2003 r., jak i tej z 2012 r., koncentrujących się na badaniu umiejętności rozwiązywania problemów, wyniki polskich uczniów gimnazjum wypadły poniżej średniej bez względu na płeć i na osiągnięte przez nich wyniki w nauce (Raport krajowy PISA 2003 i 2012 za: Sujecka-Zajac 2016:77-89). Na brak lub niski poziom umiejętności „wytworzenia dywergencyjnego” uczniów, rozumianego np. jako płynność słowna, umiejętność kreatywnego pisanie, poczucie humoru lub

wykorzystanie dwuznacznych bodźców w sposób kreatywny czy komunikowanie się za pomocą wyrażen figuralnych, wskazują też badania prowadzone w ramach projektu MNiSW w latach 2006-2009, pt. „Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum”. Co więcej, wyższe wyniki od uczniów gimnazjum osiągnęli ci ze szkół podstawowych (Filipiak 2012 za: Sujecka-Zajac 2016:89-93). Dzieje się tak mimo popularyzowanego od dawna podejścia zadaniowego w nauczaniu języków, które w większym stopniu niż podejście odtwórcze promuje oryginalność rozwiązań. Dlatego pojawienie się publikacji poświęconej kreatywności na lekcjach języka warte jest odnotowania.

Autor *Kreatywności...* to doświadczony glottodydaktyk o bogatym doświadczeniu praktycznym i badawczym w zakresie nauczania języka angielskiego jako obcego oraz kształcenia nauczycieli tegoż języka. W przystępny sposób definiuje pojęcie kreatywności, konfrontując je z innymi pokrewnymi pojęciami oraz przedstawia złożoność zależności między różnymi czynnikami a sukcesem osiąganym zarówno w nauczaniu, jak i uczeniu się języka (rozd. I). Problem kreatywności w glottodydaktyce rozpatruje z perspektywy nauczyciela, a zatem tego, czym jest kreatywne nauczanie oraz jak kreatywność nauczycielską rozwijać (rozd. II); a także z perspektywy ucznia i jego uwarunkowań indywidualnych (rozd. III). Naświetla też szerszy kontekst, w jakim zjawisko kreatywności pojawiało się w naukach o języku, odwołując się przy tym zarówno do teorii historycznych (np. Platon, Arystoteles, von Humbolt), jak i bardziej współczesnych (np. Wygotski, Chomsky, Lakoﬀ, Johnson). W języku formułicznym, czyli zwrotach

skonwencjonalizowanych, autor dostrzega potencjał wyzwalania kreatywności językowej (rozd. IV). Wszystkie te rozważania są dobrze osadzone w przywołanej literaturze przedmiotu, co czyni pracę interesującą także dla glottodydaktyków zajmujących się badaniami lub nadzorującymi prace badawcze swoich podopiecznych.

Dla nauczyciela praktyka najciekawszy jest ostatni rozdział pracy, w którym autor przedstawia i uzasadnia zaproponowany model treningu kreatywności. Podkreśla, że jakkolwiek kreatywność jest cechą wrodzoną jednostki, to oddziaływanie środowiska (w tym edukacja) może tę cechę ograniczać, ale też możliwy jest jej rozwój poprzez ukierunkowany trening. Autor, odwołując się do różnych koncepcji rozwoju kreatywności proponowanych przez psychologów i pedagogów, przedstawia model własny składający się z trzech faz: redukcji inhibitorów kreatywności, stymulowania kreatywności oraz autorefleksji nad kreatywnością. Każdą z faz charakteryzuje na podstawie koncepcji innych badaczy, przywołując liczne metody wychodzące naprzeciw potrzebom danej fazy, by następnie skonkretyzować działania, jakie należy podjąć dla rozwoju kreatywności na lekcji języków obcych poprzez odpowiedni dobór i projektowanie ćwiczeń.

Autor pokazuje, jak potrzebne i możliwe jest animowanie kreatywności oraz podkreśla konieczność odroczenia oceny w trakcie treningu. Problemowi oceny kreatywności uczniowskiej poświęca więcej miejsca, zwracając uwagę na wypracowane przez badaczy kreatywności kryteria, takie jak: użyteczność, elegancja, owocność, elaboracja, realizowalność, dla których opracowano stosowne testy. Rozdział kończy opis 79 zadań możliwych do wykorzystania w trakcie treningu kreatywności, które autor zgrupował wokół trzech głównych zadań lekcji: rozgrzewki sprzyjającej myśleniu dywergencyjnemu i przygotowującej uczniów do właściwej fazy lekcji (27 zadań), ćwiczeń do wykorzystania w fazie głównej, mających na celu usystematyzowanie i rozwinięcie płynności oraz oryginalności wypowiedzi (37 zadań), a także zadań do wykorzystania w celu konsolidacji i utrwalenia materiału (15 zadań). Uwzględnienie potrzeby wprowadzania rozgrzewki oraz kończenia tematu konsolidacją uważam za szczególnie wartościowe, ponieważ często o tych potrzebach zapominamy, przechodząc od jednego aspektu systemu językowego do drugiego czy od tematu do tematu.

Zadania są ponumerowane i opatrzone tytułem sugerującym rodzaj działania (np. s. 198, ćwiczenie 18. *Opowiadanie obrazków*) lub temat (s. 201, ćwiczenie 31 *Nowe zwierzęta*), co ułatwi nauczycielowi wybór

techniki dla konkretnego celu dydaktycznego lub tematu lekcji, w której dane ćwiczenie można zastosować. Część zadań ma charakter bardzo ogólny, jest sugestią rodzaju zaangażowania ucznia w działanie, którego treść proponuje sam nauczyciel w zależności od potrzeby (np. s. 189, rozgrzewka 12. *Niestety – Na szczęście*, s. 192, rozgrzewka 26. *Użyj tych zwrotów*). Inne są bardziej szczegółowe, zawierają opis pomocy, kolejnych kroków itp. (np. s. 196, ćwiczenie 12. *Koktajl*, ćwiczenie 15. *Spójrz na skromny guzik!*).

Opisy technik, podobnie jak cała monografia, podane są w języku polskim; tym samym skorzystać z nich mogą nauczyciele różnych języków i to nie tylko obcych. Rozwój kreatywności dzieci jest niezwykle ważny dla ich dalszego funkcjonowania w społeczeństwie, tym bardziej, że nauczanie w systemie szkolnym w dużej mierze jest nastawione na działania konwergencyjne, np. odpowiedzi na pytania czy referowanie treści poznanych tekstów. Dlatego uważam, że już samo zapoznanie się nauczyciela z proponowanymi przez Tomasza Roga technikami będzie stymulować jego kreatywność i prowadzić do powstawania własnych pomysłów.

Zaproponowany model z pewnością też zasługuje na empiryczną weryfikację jego skuteczności. Przyszli nauczyciele języków mogą podjąć się próby jego ewaluacji na potrzeby pisanych prac dyplomowych. Ale też użyteczność modelu każdy nauczyciel może sprawdzić sam na użytek własny (tzw. badanie w działaniu), aby następnie podzielić się swymi uwagami z innymi nauczycielami, czy to w dyskusji w najbliższym środowisku, czy bardziej formalnie w formie artykułu lub wystąpienia na konferencji.

Jako wieloletni i doświadczony praktyk i badacz z zaciekawieniem, a także z dużą przyjemnością, przeczytałam książkę Tomasza Roga. Niektóre z proponowanych tam technik były mi znane i stosowane przeze mnie w nauczaniu języka angielskiego uczniów w różnym wieku i na różnym poziomie nauczania na początku mojej kariery zawodowej. Później zaliczyłam te techniki do zaproponowanej przez mnie w latach 90. tzw. strategii ludycznej, o skuteczności której przekonałam się bezpośrednio, nauczając języka angielskiego jako obcego lub kształcąc przyszłych nauczycieli (Siek-Piskozub 1994/97, Siek-Piskozub 1995, Siek-Piskozub 2001); co później w sposób bardziej systematyczny potwierdzały badania moich wychowanków aspirujących do tytułu zawodowego magistra czy naukowego stopnia doktora. Techniki te są też zgodne z popularyzującą się w naukach psychologicznych tzw. psychologią pozytywną (zob. np. MacIntyre i Mercer 2014), propagującą koncepcję

dobrostanu (ang. *wellbeing*) jako podstawy rozwoju jednostki, polegającą na stymulowaniu pozytywnych emocji, angażowaniu ucznia w działania, zapewnianiu dobrych relacji z innymi, wprowadzaniu działań, które mają znaczenie nie tylko dla danego ćwiczenia, ale rozwijają wiedzę lub uczą umiejętności przydatnych również poza szkołą/klasą i wreszcie umożliwiając uczniom odczucie sukcesu czy spełnienia (Seligman 2011, Siek-Piskozub 2016). Dlatego też z pełnym przekonaniem rekomenduję tę pozycję nauczycielom języków.

TOMASZ RÓG, *KREATYWNOŚĆ W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH/ CREATIVITY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION*, PIŁA: PWSZ, 2017.

BIBLIOGRAFIA

- Filipiak, E. (2012) „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. W: *Forum Oświatowe* vol. 24, 1(46): *Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji*, 159-183.
- MacIntyre, P., Mercer, S. (2014) Introducing positive psychology to SLA. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), 153-172.
- Raport krajowy PISA 2003, OECD/MEN [online][dostęp 23.11.2015] <https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/PDF/PISA_2003_PL_raport.pdf>.
- Raport krajowy PISA 2012 (2014) Wyniki badania PISA 2012 w Polsce. OECD/MEN [online] [dostęp 18.01.2018] <http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf>.
- Róg, T. (2017) *Kreatywność w dydaktyce języków obcych/ Creativity in Foreign Language Education*, Piła: PWSZ w Piile.
- Seligman, M.,E.,P. (2011) *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria.
- Siek-Piskozub, T. ([1994], 1997) *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub, T. (1995) *Gry zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub, T. (2001) *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siek-Piskozub, T. (2016) The compatibility of positive psychology and the ludic strategy in foreign language education. W: *Glottodidactica* 43(1), 97-106.
- Sujecka-Zajac J. (2016). *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset/Instytut Romanistyki UW.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2009) *Teaching English to young learners*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

PROF. ZW. DR HAB. TERESA SIEK-PISKOZUB pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykładała też na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu i w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu. Autorka licznych publikacji z szeroko pojętej glottodydaktyki. Przez wiele lat pełniła funkcje redaktora *Neofilologa*, sekretarza i przewodniczącej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. W latach 1993-2003 reprezentowała polskich nauczycieli języków obcych w międzynarodowej organizacji Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes jako członek Światowej Rady, a także członek zarządu i redaktor publikacji FIPLV.

Kooperatywne uczenie się – recepta na równoczesną realizację celów poznawczych i rozwijanie kompetencji społecznych

ANNA ABRAMCZYK
SUSANNE JURKOWSKI

Aktywni, efektywni, autonomiczni uczniowie pracują nad zadaniem przedmiotowym w małej grupie. Wykorzystują i doskonalą swoje umiejętności społeczne. Nie rywalizują, współpracują, bo każdy z nich dysponuje innymi kompetencjami, a ich suma przełoży się na sukces indywidualny i grupy. Utopia? Nie! Potwierdzony badaniami naukowymi, ale chyba przeoczony przez nauczycieli, potencjał kooperatywnego uczenia się! Koncepcja umożliwiająca i indywidualizację, i współpracę, wpisująca się doskonale w założenia nowej podstawy programowej i strategii oceniania kształtującego.

Znowu praca w grupach? Nie, dziękuję. Jeden pracuje, reszta żeruje... i czeka na efekt. Ale może być inaczej! W tradycyjnym ujęciu uczenia się w małych grupach taki scenariusz jest możliwy, co więcej, być może jest to jedna z przyczyn małego udziału pracy w grupach jako formy socjalnej w wielu szkołach. Takiemu nieefektywnemu scenariuszowi można jednak zapobiec, realizując założenia koncepcji **kooperatywnego uczenia się** (*cooperatives Lernen/cooperative learning*), określanego również jako uczenie się we współpracy. W tym artykule będziemy stosować termin *kooperatywne uczenie się*, a także określenie *koncepcja*, ponieważ zawężenie pojęcia do metod czy technik pracy nie odda w pełni istoty tego, co należy rozumieć przez kooperatywne uczenie się. W artykule przedstawiamy przede wszystkim założenia kooperatywnego uczenia się oraz wskazujemy na jego walory edukacyjne.

Kooperatywne uczenie się jest koncepcją opartą na połączeniu teorii, badań i praktyki edukacyjnej. W 2009 r. David W. Johnson i Roger T. Johnson pisali o ponad 1200 badaniach naukowych zrealizowanych w przeciągu 11 lat,

a dotyczących znanych wzorców interakcji: indywidualizacji, rywalizacji i współpracy (Johnson i Johnson 2009). Wyniki przywołanych badań potwierdziły i zmodyfikowały teorię dotyczącą kooperatywnego uczenia się.

Badacze wymieniają pięć czynników, które gwarantują sukces w kooperatywnym uczeniu się małych grup. Są to:

- A. pozytywna współzależność,
- B. wspierająca interakcja,
- C. indywidualna odpowiedzialność,
- D. właściwe wykorzystanie umiejętności społecznych, czyli adekwatne metody i techniki pracy,
- E. refleksja – przetwarzanie grupowe.

Przez pozytywną współzależność rozumiane jest takie organizowanie pracy uczniów, by dostrzegli, iż mogą osiągnąć swój cel tylko wtedy, gdy inne osoby w grupie osiągną swój. Taka struktura celów powoduje, iż uczniowie wzajemnie sobie pomagają, a nie rywalizują, co sprawia, iż mają lepsze kontakty. Interakcja jest nastawiona na wspieranie kolegi, a nie na rywalizowanie z nim. Jednocześnie każdy uczestnik pracy grupowej wnosi swój własny wkład w osiągnięcie celu grupy, ponosząc indywidualną

odpowiedzialność za powodzenie realizacji tego celu. Kooperatywne uczenie się, z jednej strony, zakłada pewien poziom umiejętności społecznych na starcie, a z drugiej – sprzyja ich dalszemu rozwijaniu. W trakcie wspólnej nauki rozwijane są takie umiejętności, jak komunikacja, współpraca, rozwiązywanie konfliktów, podejmowanie decyzji, dokonywanie samooceny, dokonywanie oceny koleżeńskiej (zarówno wkład indywidualny, jak i efekt pracy grupowej jest poddawany refleksji), a ponadto kształtowana jest odpowiedzialność za siebie i innych. Osiągnięcie sukcesu w uczeniu się małych grup (wysokie osiągnięcia poznawcze przy równoczesnym rozwoju kompetencji społecznych) jest możliwe w wyniku zastosowania przez nauczyciela określonej organizacji zajęć, technik oraz metod, co wymaga nakładu pracy i czasu. Nie ukrywam, że nauczyciel, który zdecydował się na wdrażanie koncepcji kooperatywnego uczenia się, musi się liczyć z dodatkowym wysiłkiem, ale wszystkie znane badania pokazują, że warto.

Naukowcy zajmujący się nauczaniem/uczeniem się kooperatywnym, m.in. Silke Traub, Klaus Konrad czy Frank Borsch, potwierdzili swoim badaniami większą skuteczność edukacyjną technik i metod stosowanych w koncepcji kooperatywnego uczenia się, w porównaniu z metodami tradycyjnymi.

Badacze analizowali m.in. takie aspekty, jak trwałość wiedzy, poziom osiągnięć poznawczych czy też głębię rozumienia przez uczniów realizowanych treści (możliwość realizacji wyższych celów poznawczych w odniesieniu np. do taksonomii celów). Ponadto zauważyli, iż uczniowie uczący się kooperatywnie zachowują się lepiej, mają wyższą samoocenę, silniej wykształconą motywację wewnętrzną, są mniej zestresowani. Poza tym nie doświadczają uczucia strachu podczas lekcji tak często jak ich rówieśnicy z grup porównawczych, a ich relacje koleżeńskie są lepsze.

Wydaje się, że potencjał kooperatywnego uczenia się leży przede wszystkim w:

- a) pozytywnej współzależności uczących się podczas realizacji celów poznawczych (przedmiotowych), co eliminuje niezdrową rywalizację,
- b) równoczesnym uczeniu się i rozwijaniu umiejętności współpracy,
- c) łączeniu indywidualizacji ze współpracą.

Każdemu nauczycielowi przedmiotu zależy na sukcesie edukacyjnym swoich uczniów i koncepcja kooperatywnego uczenia się taką możliwość stwarza. Jednocześnie każdy z naszych uczniów przygotowuje się do dorosłego życia w społeczeństwie. Świat w całej swojej złożoności wymaga od nas takiej ilości wiedzy, umiejętności

i kompetencji potrzebnych do sprawnego funkcjonowania, iż niejednokrotnie przerasta to możliwości jednostki. Człowiek musi sprostać wielu wymaganiom, nieustannie być gotowy i elastyczny wobec zmiany sytuacji, a także różnorodności interlokutorów i ich rejestrów językowych. Kompetencje społeczne wydają się dziś równie ważną przepustką do sprawnego funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie jak znajomość języków obcych.

O świadomości potrzeby rozwijania kompetencji społecznych, oprócz wiedzy przedmiotowej, świadczą chociażby zapisy Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), które znalazły odzwierciedlenie w polskim prawodawstwie dotyczącym systemu edukacji, np. w podstawach programowych dla poszczególnych etapów edukacyjnych, gdzie wprost nakłada się na nauczycieli obowiązek rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich. Kooperatywne uczenie się daje taką możliwość, a ponadto może być sposobem na inne bolączki zgłaszane przez nauczycieli, np. słabą motywację i zaangażowanie uczniów bądź ich niepożądane zachowania podczas lekcji.

Praktyka edukacyjna a obiecujące wyniki badań

Nauczyciele postawieni przed wyborem: indywidualizacja, konkurencja czy współpraca, z reguły wskazują na wady konkurencji, konieczność i trudności związane z indywidualizacją (wynika to z przepisów prawnych) oraz niedościgniony, raczej trudny w realizacji wzorzec współpracy. Z mojego doświadczenia wynika, iż kooperatywne uczenie się nie jest rozpowszechnione w szkołach. Jego elementy stosują przede wszystkim nauczyciele szkół podstawowych oraz nauczyciele będący zwolennikami oceniania kształtującego (na różnych etapach edukacyjnych), nie wiem jednak, na ile świadomie, a tymczasem kooperatywne uczenie się doskonale wpisuje się we wszystkie pięć strategii oceniania kształtującego.

W poniższej tabeli przedstawiam zasięg i możliwości wdrażania koncepcji kooperatywnego uczenia się.

Sprawstwo nauczyciela

Jeśli weźmie się pod uwagę profity płynące ze stosowania koncepcji kooperatywnego uczenia się, zastanawiający jest fakt, iż nie znajduje ono odzwierciedlenia w praktykach edukacyjnych. Przyczyn tego stanu może być wiele, począwszy od trudności organizacyjnych, „przeładowanych” podstaw programowych, aż po zmęczonych nieustannymi reformami nauczycieli. Nie ukrywam jednak, że propagując tę koncepcję, liczę na nauczycieli – pasjonatów zawodu, którzy dzierżą stery sprawstwa w swoich rękach

TABELA. 1. Cele kooperatywnego uczenia się i jego składowe.

CO?	KOOPERATYWNE UCZENIE SIĘ (UCZENIE SIĘ WE WSPÓŁPRACY)
KTO?	Nauczyciel każdego przedmiotu, najlepiej grupa nauczycieli w danej placówce.
GDZIE?	W każdej szkole, klasie, grupie szkoleniowej, na lekcjach każdego przedmiotu, począwszy od klasy I szkoły podstawowej, aż do uniwersytetów trzeciego wieku. W klasach typowych, integracyjnych, terapeutycznych, wśród uczniów szczególnie uzdolnionych.
KIEDY?	Najpierw teoria. Po zapoznaniu się z podstawami teoretycznymi, technikami, metodami oraz możliwymi pułapkami wskazany byłby również trening metod i technik „na sobie”, czyli wcielenie się w rolę uczącego się.
JAK?	Planowo, małymi krokami, systematycznie. Początkowo konieczność inwestycji czasowej (straty – np. organizacja miejsc pracy), z coraz większym zyskiem w zakresie realizacji celów poznawczych. Być może powstanie potrzeba wcześniejszego treningu kompetencji społecznych dla grupy.
DLACZEGO?	Realizacja zapisów podstawy programowej: uczenie współpracy przy równoczesnej realizacji celów przedmiotowych. Łączenie indywidualizacji ze współpracą. Szansa na inkluzję uczniów, z uwzględnieniem bardzo szerokiego spektrum potrzeb: niepełnosprawni (zarówno fizycznie, jak i psychicznie), z deficytami językowymi, w tym obcokrajowcy, nieakceptowani przez grupę i inni. Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa i motywacji uczniów, ich autonomii oraz samooceny, a także poprawa zachowania. Wykorzystanie naturalnej potrzeby interakcji z rówieśnikami do realizacji celów poznawczych.

Źródło: opracowanie własne

i nie czekają na odgórne zmiany, tylko kształtują rzeczywistość szkolną, nieustannie rozwijając swoje kompetencje metodyczne i merytoryczne. Wierzę, że wprowadzając do repertuaru swoich sposobów i technik pracy zestaw metod właściwy dla koncepcji kooperatywnego uczenia się, poparty analizami naukowymi, można realnie przyczynić się do konstruktywnej zmiany w nauczanych przez siebie grupach. Artykuł ten kieruję również do zwolenników oceniania kształtującego, do których sama należę – koncepcja kooperatywnego uczenia się oddaje w nasze ręce całą gamę technik i metod pozwalających na monitorowanie uczenia się naszych uczniów, umożliwianie im uczenia się od siebie i ze sobą (wzajemne korzystanie ze swojej wiedzy), rozwijanie autonomii m.in. w wyniku refleksji nad pracą swoją i grupy. Kooperatywne uczenie się może również okazać się rozwiązaniem dla grup, w których pojawiły się dzieci obcojęzyczne czy uczniowie po długotrwałym pobycie za granicą. Według Salderna (za: Brüning i Saum 2010), indywidualizacja w pewnych warunkach nie oznacza, że nauczyciel powinien poświęcić swoją uwagę jednemu uczniowi – w warunkach klasy liczącej 30 uczniów jest to zresztą niemożliwe. Warto szukać zatem optymalnych rozwiązań i jednym z nich okazuje się kooperatywne uczenie się, w trakcie którego jest możliwa indywidualizacja, uczniowie otrzymują wsparcie – wzajemnie od siebie. Wynika to z zakładanych w wielu technikach kooperatywnego uczenia się trzech kroków pracy nad problemem:

1. samodzielny namysł,
2. wymiana poglądów,
3. prezentacja na forum.

W praktyce oznacza to, że uczeń najpierw indywidualnie pracuje nad zadaniem, samodzielnie konstruuje swoją wiedzę, zajmując się fragmentem tekstu, przykładem, następnie omawia swój wynik czy interpretację z kolegą/koleżanką, przez co pogłębia zrozumienie, być może nawet zmienia swoje stanowisko, a następnie razem uzgadniają wspólną wersję odpowiedzi, którą prezentują (prezentuje jedno z nich) na forum grupy.

Indywidualizacja w kooperatywnym uczeniu się może mieć miejsce już chociażby przez fakt ustalania składu grup, np. można przeprowadzić przydział do grup, kierując się tempem pracy uczniów czy poziomem ich osiągnięć.

Krok w stronę praktyki

Przełożenie teorii na praktykę wymaga pracy i nakładów czasowych. Badacze (Johnson, Johnson i Holubec 2005) twierdzą, że efektywna współpraca nie jest możliwa bez jej konsekwentnego wprowadzania. Uczniów należy wdrożyć do pozytywnej współzależności, wspierającej interakcji, odpowiedzialności za siebie i grupę oraz rozwinąć ich kompetencje społeczne i umiejętność ewaluowania własnych działań. Poniżej kilka wskazówek praktycznych, jak to zrobić.

A. POZYTYWNA WSPÓLZALEŻNOŚĆ

Współpracująca grupa bazuje na pozytywnej współzależności: członkowie grupy muszą zrozumieć, że są elementami całości i tylko wtedy, kiedy każdy wykona swoją część zadania, mogą liczyć na sukces. Można ten stan przyrównać do działania mechanizmu zegarka, który wskaże właściwą godzinę tylko wtedy, gdy zadziałają połączone ze sobą koła zębate, wskazówki, trybiki, śrubki i wszystkie inne elementy. Nie ma ważniejszych i mniej ważnych, działanie jednego zależy od działania innych.

Warto zadbać o to, by grupa miała swoją ustaloną tożsamość, na którą złożą się np. nazwa, motto, flaga, herb, hymn czy inne symbole. Stosunkowo prostym rozwiązaniem przyczyniającym się do budowania pozytywnej współzależności w grupie jest wyznaczenie przestrzeni, w której uczniowie mogą i powinni wspólnie pracować nad zadaniem. Nie jest to jednak zabieg wystarczający. Silniejszą współzależność można uzyskać na przykład przez postawienie grupie wspólnych celów, racjonowanie zasobów, przydział ról oraz podział zadań.

Postawienie grupie wspólnego mierzalnego celu może być związane z wymogiem osiągnięcia na indywidualnym teście określonej liczby punktów lub wyznaczenie progu punktowego wymaganego do osiągnięcia przez całą grupę. Pozytywną współzależność można uzyskać również przez wyznaczenie celu, którego osiągnięcie wiąże się z przedstawieniem przez grupę wytworu jej pracy (plakat, film, prezentacja, tekst) albo podniesieniem o określoną liczbę punktów wyniku indywidualnego lub grupowego w odniesieniu do wyniku poprzedniego testu (postęp). W sytuacji tak postawionych celów eliminuje się zachowania konkurencyjne, każdy członek grupy stara się nie tylko sam nauczyć, ale wspiera również kolegów w ich dążeniach do osiągnięcia dobrego wyniku. Pozytywna współzależność może być dodatkowo wzmocniona m.in. przez przydzielanie punktów bonusowych: gdy każdy z członków zespołu osiągnie indywidualny wynik na poziomie X punktów, każdy otrzymuje bonus w postaci dodatkowych 10 punktów.

Innym sposobem na uzyskanie pozytywnej współzależności w grupie jest przydzielenie jej uczestnikom wzajemnie uzupełniających się ról, np.:

- lektor – czyta głośno i wyraźnie tekst całej grupie,
- sekretarz – robi notatki, zapisuje propozycje kolegów, formułuje podsumowanie,
- strażnik czasu – kontroluje przebieg zadania według wyznaczonych ram czasowych,
- agent zaangażowania – dba o równomierne obciążenie pracą członków grupy, zachęca do wypowiedzi, pyta o ich zdanie w zakresie opracowywanego zadania,

- agent zaopatrzenia w materiały – odpowiada za wyszukiwanie i pozyskiwanie potrzebnych materiałów oraz dba o ich porządkowanie,
- manager poziomu zrozumienia materiału – od czasu do czasu prosi poszczególnych członków grupy o wyjaśnienie i powtórzenie tego, czego grupa nauczyła się dotychczas; badacze wskazują na szczególną wagę tej roli – sprawdzanie zrozumienia przyczynia się do lepszych wyników uczenia się (Johnson i in. 2005:112).
- obserwator – obserwuje współpracę poszczególnych członków grupy, by na koniec pracy udzielić kolegom konstruktywnej informacji zwrotnej na temat jakości współpracy (w zakresie aspektów wybranych wspólnie bądź przez nauczyciela), można powiedzieć, że obserwator pełni rolę ewaluatora zewnętrznego.

Możliwe są również inne role (Green i Green 2012), wszystko zależy od zadania. Jeśli uczniowie będą mieli jako produkt końcowy przedstawić nakręcony przez siebie krótki film, to pojawiają się role reżysera, operatora kamery i aktorów. Ważne jest, by przy kolejnych zadaniach zmieniać role członków grupy, tak by docenili ich wartość i wkład pracy kolegów w każdej roli.

Pozytywną współzależność można uzyskać również na drodze ograniczenia zasobów, informacji, materiałów, zadań. Chodzi o stworzenie sytuacji, w której członkowie grupy są zdani wzajemnie na siebie na przykład w zakresie uzyskania dostępu do części informacji, którą dysponuje wyłącznie inny członek zespołu. Techniczne rozwiązania też bywają pomocne. Przydzielając grupie (3-4-osobowej) jeden zakreslacz czy jedną kserokopię tekstu, w naturalny sposób doprowadzamy do konieczności ich współpracy w celu realizacji zadania.

To samo dotyczy sytuacji, gdy członkowie grupy otrzymują fragmentaryczne informacje i tylko ich wzajemna wymiana – nauczanie swojej części innych – jest szansą na uzyskanie pełnego obrazu.

Również ujęcie produktu końcowego jako sumy produktów poszczególnych członków grupy prowadzi do pozytywnej współzależności, np. w przygotowaniu artykułu publicystycznego odnoszącego się do postawionej tezy: jeden członek grupy przygotowuje argumenty pro, drugi – contra, trzeci zestawia argumenty i wyciąga wnioski do podsumowania. Każdy członek grupy przygotowuje fragment tekstu, natomiast wszyscy razem decydują o jego ostatecznym kształcie, wzajemnie czytając przygotowane przez siebie fragmenty i korygując je zarówno na poziomie merytorycznym, jak i konstrukcyjnym i uzgadniając wersję „do druku”.

Ujęcie zadania jako sztafety przyczynia się również do pozytywnej współzależności, gdyż każdy członek grupy musi poczekać na swoją kolej wykonania części zadania, możliwość jej wykonania wynika z uprzedniego wykonania zadania przez innego członka zespołu. Korzystne jest zastosowanie kilku z wyżej wymienionych zabiegów równocześnie, gdyż w ten sposób efektywniej rozwijamy wspierającą interakcję między członkami grupy.

B. WSPIERAJĄCA INTERAKCJA polega w kooperatywnym uczeniu się na bezpośredniej interakcji (*face to face*) wspólnie uczących się, którzy w dążeniu do realizacji celu pomagają sobie wzajemnie w rozwiązywaniu zadań, zachęcają, motywują i stanowią grupę wsparcia. Osiągnięcie wspierającej interakcji między członkami zespołu wymaga czasu na poznanie się i życie. Nauczyciel powinien również przekazać jasny komunikat o współzależności oraz obserwować pracujące grupy i rozdawać pochwały członkom zespołu, np.: „Świetnie zrobione!”, „Teraz na pewno będziemy mieć dobrze zrobiony projekt” itp.

C. ODPOWIEDZIALNOŚĆ INDYWIDUALNA I NIE TYLKO
Kooperatywne uczenie się przyczynia się do rozwoju autonomii i pewności siebie każdego uczącego się. Osiągnięcia każdego z członków grupy są poddawane indywidualnej ocenie, która jest przez nauczyciela komunikowana grupie i równocześnie przekłada się na wynik grupy – jest składową sukcesu zespołowego (nauczyciel powinien przed przystąpieniem uczniów do wykonywania zadania wskazać oczekiwany poziom osiągnięć indywidualnych i całej grupy).

Na podstawie informacji zwrotnej (jak w ocenianiu kształtującym) docenia się osiągnięcia jednostki i grupy. Można też, jeśli zajdzie konieczność, udzielić grupie i jej członkom wsparcia, a także, w sytuacjach kryzysowych, interweniować i na przykład dokonać zmian członków poszczególnych grup. Ponadto w kooperatywnym uczeniu się każdy członek grupy musi być gotowy na prezentację wyników jej pracy i mieć świadomość, że wyłącznie od niego (od tego, jak je zaprezentuje) może zależeć ocena pracy całej grupy.

D. TECHNIKI I METODY UCZENIA SIĘ SPRZYJAJĄCE ROZWIJANIU KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Kooperatywne uczenie się to forma pracy zdecydowanie bardziej wymagająca niż tradycyjna praca w małych grupach, praca indywidualna czy współzawodnictwo. Wspólna realizacja postawionych celów wymaga koordynacji, współdziałania, zaangażowania, wzajemnego zaufania, wspierania, skutecznej komunikacji, jak również rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Kompetencje społeczne

rozwijane są w trakcie realizacji zadań przedmiotowych, ale na wstępie również jest pożądanym określony poziom tych kompetencji, stąd w niektórych grupach jest konieczne przeprowadzenie lekcji, podczas których uczniowie zostaną zapoznani z zasadami dokonywania oceny koleżeńskej, udzielania i przyjmowania konstruktywnej i wspierającej informacji zwrotnej, udzielania pomocy bez przejmowania zadań przydzielonych innym czy reagowania w sytuacjach konfliktowych.

E. EWALUACJA WSPÓLNEJ PRACY

Nie tylko informacja zwrotna ze strony nauczyciela-obszernika wpływa na sukces kooperatywnego uczenia się. Równie cenne są przemyślenia i opinie poszczególnych członków grupy i ich refleksja w odniesieniu do realizacji celów przedmiotowych oraz efektywności pracy grupowej – wspólny namysł, jakie komunikaty i zachowania były budujące i wspierały realizację celów, a jakich należy w przyszłości unikać, gdyż negatywnie wpływają na realizację celów.

Świadomość ewaluacji należy rozbudzić w uczniach już na początku ich wspólnej pracy. Jak? Wystarczy zakomunikować, iż zostaną poproszeni o samoocenę, ocenę koleżeńską oraz refleksję, co i jak można w przyszłości poprawić. Ponadto już na poziomie przydzielania ról grupowych można wyznaczyć obserwatora ze strony uczniów, który będzie zaznaczał aktywność poszczególnych członków grupy, notował pozytywne wspierające komunikaty, generowanie konfliktów itp. Aktywność obserwatora może za każdym razem skupić się na jednej, dwóch kompetencjach, na których rozwijaniu u uczniów nam szczególnie zależy, bądź które uznamy za wymagające wzmocnienia. Pamiętajmy, iż na forum całej klasy warto skupić się przede wszystkim na sukcesach i osiągnięciach grupy, a nie na krytyce jej poczynań.

Mam nadzieję, że z przedstawionych pięciu podstawowych elementów kooperatywnego uczenia się wyłania się obraz podejścia opartego na pracy w małych grupach, podczas której powstaje pozytywna współzależność między uczącymi się (ze sobą i od siebie), a sukces grupy zależy od indywidualnego wkładu każdego z jej członków. Kooperatywne uczenie się wyklucza element rywalizacji jednostek (ale umożliwia ją między grupami), przy równoczesnym wsparciu uczenia samodzielnego (indywidualizacja), połączonego jednak z interakcją i finalnie pracą w grupie. W kolejnym artykule przybliżone zostaną metody i techniki skutecznie wprowadzające koncepcję kooperatywnego uczenia się w zespołach klasowych.

BIBLIOGRAFIA:

- Kołodziejczyk, J., Salamon-Bobińska, K., Karaszewski, N., Bobuła, S. (2014) Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy), w: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Kraków: WUJ.
- Brüning, L., Saum, T. (2010). Individualisierung und Differenzierung. *Praxis Schule*, 8–11.
- Green, N., Green, K. (2012). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch* (7. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

→ Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (2005). *Kooperatives Lernen, kooperative Schule: Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

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

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

Jak współpracować z uczniem inaczej – o tutoringach słów kilka

AGNIESZKA
ANDRYCHOWICZ-
TROJANOWSKA

Problemy w nauce bywają pochodną problemów wychowawczych, które często lepiej rozwiązuje nie nauczyciel, a tutor. Czym zatem jest tutoring, coraz częściej wprowadzany do polskich szkół, szczególnie tych niepublicznych? Warto przyjąć się tej metodzie pracy, ponieważ przynosi ona wymierne efekty wychowawcze, ale również motywacyjne, a te przekładają się na osiągnięcia uczniów, także tych zdolnych, w nauce.

Tutoring, przede wszystkim ten akademicki (tzw. tutoring oksfordzki), wywodzi się z tradycji anglosaskiej – w Wielkiej Brytanii cieszy się popularnością od wielu wieków. Był on wykorzystywany w nowożytnej Anglii w przypadku studentów, którzy słabiej radzili sobie na uniwersytetach, by mogli dorównać do obowiązującego ich wysokiego poziomu. Od 1870 roku jest powszechną metodą kształcenia na uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge (Fingas 2015). Tutoring opiera się na relacji mistrz-uczeń i jest jedną z form zindywidualizowanego kształcenia oraz rozwoju uczniów, studentów, podopiecznych (Gębska 2012).

Tutoring to specyficzna metoda oddziaływania pedagogicznego, opierająca się na współpracy tutora z podopiecznym (ang. *tutee*) albo niewielką grupą podopiecznych. Współpraca ta poprzez działania zaplanowane, formalne, ale również nieformalne i spontaniczne, prowadzi do rozwoju osób, które w niej uczestniczą (Sarnat-Ciastko 2015:10). Innymi słowy, tutoring jest metodą indywidualnej opieki nad podopiecznym, opartą na wspomnianej relacji mistrz-uczeń i charakteryzującą się integralnym spojrzeniem na rozwój człowieka, a także dążeniem do pełnego rozwoju jego potencjału (Czekierda 2015). Istotą tej opieki jest zindywidualizowane podejście do podopiecznego – aktywnego partnera w tej relacji. Tutora i jego podopiecznego łączy zaufanie, które sprzyja rozwojowi intelektualnemu i społecznemu podopiecznego (Brzezińska i Rycielska 2009).

Spośród głównych rodzajów tutoringów należy wymienić tutoring szkolny (również: dziecięcy, rówieśniczy;

tutoring z udziałem nauczyciela i ucznia), tutoring rozwojowy, tutoring akademicki, tutoring zawodowy, tutoring kursowy (Gębska 2012:45-47). W polskich szkołach publicznych tutoring pojawia się w sposób oddolny od 2008 r., choć w ostatnim czasie Ministerstwo Edukacji Narodowej zapowiadało bardziej zinstytucjonalizowane formy wdrażania tutoringów (Sarnat-Ciastko 2016a). Należy zauważyć, że tutoring w polskim systemie oświaty ukształtował się na podstawie doświadczeń polskich szkół publicznych i niepublicznych i jedynie w pewnym stopniu bazuje na tradycji anglosaskiej (Sarnat-Ciastko 2016b). Prekursorem we wdrażaniu tutoringów w polskich szkołach są wrocławskie Autorskie Licea Artystyczne (ALA).

Tutoring, który przynosi bardzo dobre efekty w rozwijaniu potencjału uczniów, a także motywowaniu ich do samodzielnej pracy, polega na regularnych spotkaniach nauczyciela z uczniem. W trakcie tych spotkań uczeń pracuje nad własnym rozwojem pod kierunkiem swojego tutora. Bliska relacja, jaka łączy ucznia i tutora, pozwala temu ostatniemu na prawidłowe rozpoznanie potencjału ucznia, odkrywanie i wzmacnianie jego mocnych stron i talentów, wspólne nakreślanie drogi jego rozwoju naukowego, osobistego i społecznego, motywowanie go do pracy (Przybył 2015). Zazwyczaj opieka tutorska w szkole jest rozłożona na kilka lat, przez co staje się procesem długofalowym, dającym szansę na dobre poznanie się obydwu stron, a także na wypracowanie zasad współpracy, które przyniosą wymierne efekty.

W polskich szkołach dominuje przede wszystkim tutoring wychowawczy, a nie dydaktyczny, tak typowy dla

tradycji anglosaskiej. Tutoring wychowawczy realizowany jest w szkołach w postaci tutoringów rozwojowych, albo wychowawczo-rozwojowych (Sarnat-Ciastko 2016b). Tutoring rozwojowy jest dla ucznia dobrowolny i nie eliminuje wychowawcy klasy. Natomiast tutoring wychowawczo-rozwojowy ma charakter obligatoryjny. W jego ramach tutorzy pracujący z daną klasą dzielą między siebie obowiązki wychowawcy, który tym samym staje się zbędny i w konsekwencji tutoring ten zastępuje wychowawstwo klasowe (Sarnat-Ciastko 2016a).

Modelowy tutoring opiera się na trzech źródłach: na wspomnianej już wcześniej relacji mistrz-uczeń, na tradycji myślenia o rozwoju człowieka w kategoriach cnót oraz na współczesnych osiągnięciach psychologii pozytywnej (Fingas 2015). Relacja mistrz-uczeń polega na pracy „jeden na jeden”, ale przede wszystkim na wspólnej pracy nad obszarami, w których drzemie największy potencjał ucznia i w których może on dążyć do perfekcji. W tej relacji tutor ma większą wiedzę i doświadczenie od ucznia, potrafi zadawać pytania, które wydobywają z ucznia wiedzę, skłaniają go do refleksji, ale także analizy, wskazują na to, co powinien jeszcze zrobić, aby osiągnąć swój cel. Tutor wie, w jaki sposób pomóc podopiecznemu rozwinąć jego talenty i zainteresowania. Etyka cnót określa z kolei cel edukacji jako wychowanie dobrego człowieka, – osobę charakteryzującą się określonymi cnotami moralnymi i intelektualnymi, prowadzącymi do szczęśliwego i spełnionego życia. Równie ważny jest tu także rozwój społeczny jednostki, czego najważniejszym elementem jest zaangażowanie w pracę dla dobra innych.

Jeśli natomiast chodzi o wpływ psychologii pozytywnej na tutoring, to przejawia się on przede wszystkim w podejmowaniu przez tutora refleksji nad dobrym i szczęśliwym życiem, które jest celem samym w sobie. Poza tym tutor skupia się na wspieraniu i rozwijaniu talentów, a także mocnych stron podopiecznego, dzięki czemu będzie on wyposażony w umiejętność angażowania się i osiągania sukcesów w życiu. Działania tutora poszerzają także refleksyjność podopiecznego, umiejętność stawiania celów, odkrywania swojego powołania. Odbywa się to dzięki stawianym przez tutora pytaniom „dlaczego?”, a efektem końcowym jest umiejętność odnajdywania sensu w tym, co podopieczny robi lub będzie robić. Tutor wie i rozumie, że ważniejsze od nauczania jest wychowanie, co bezpośrednio wiąże się z pracą nad charakterem. Stosuje także pozytywne komunikaty (udziela pozytywnej i prawdziwej informacji zwrotnej, docenia osiągnięcia), co przekłada się na poczucie bezpieczeństwa, rozwój i osiągnięcia podopiecznego (Fingas 2015:38-54).

Tutor nie jest nauczycielem. Ten ostatni jest

zobowiązany do realizacji programu nauczania, musi zatem organizować uczniom pracę naukową, a także dbać o kwestie wychowawcze. W konsekwencji jest zobligowany do oceniania efektów pracy ucznia. Pozycja tutora jest inna – nie narzuca on uczniowi tematyki pracy, a przede wszystkim nie ocenia sposobu realizacji zadań. Ewaluacja pracy tutorskiej jest działaniem dwustronnym, co oznacza, że tutor dzięki zadawanym podopiecznemu pytaniom daje mu możliwość podsumowania ich współpracy (Gawin).

W tutoringu najważniejszy jest proces rozwoju podopiecznego, a nie stawiane przed nim zadania czy ich rezultaty – te są jedynie dowodem zachodzącego procesu (Szala 2015). Sam rozwój zależy od motywacji ucznia i może dotyczyć pogłębienia predyspozycji intelektualnych, ale także pomocy w samookreśleniu i świadomym, dojrzałym wyborze specjalizacji, którą uczeń chce pogłębiać. W związku z tym rola tutora to przede wszystkim doradzanie podopiecznemu w planowaniu działań i sposobów ich realizacji w sposób efektywny, ale też adekwatny do możliwości, potrzeb i zamierzeń ucznia (Gawin).

Bardzo ważnym elementem tutoringów są spotkania tutorskie (tzw. tutoriale), jak również samodzielna praca podopiecznego wykonywana między tymi spotkaniami. Spotkania tutorskie służą przede wszystkim rozmowie na temat tego, do czego doszedł podopieczny i do czego powinien dążyć, koncentrują się, podobnie jak cały tutoring, na przyszłości i możliwościach, a nie na przeszłości i ograniczeniach (Czekierda 2015). Taki rodzaj relacji oznacza, że w tutoringu nie ma miejsca na konkretne, odgórnie narzucone metody pracy, choć jak najbardziej występują w nim pewne stałe elementy. Należy do nich przede wszystkim rozmowa (dialog), będąca podstawowym narzędziem pracy tutorskiej – podopieczny musi mieć głos w tej relacji, ponieważ to on w dużym stopniu decyduje o kształcie, kierunku i okresie współpracy ze swoim tutorem (Czekierda 2015).

Tutoring w 17. LOS w Warszawie

Obecnie sporo szkół w Polsce korzysta z tutoringów. Stosowanie tej metody w szkole publicznej odbywa się w nieco inny sposób niż np. w szkole społecznej, co wynika choćby z wielkości takiej placówki, liczby uczęszczających do niej uczniów, liczebności grona pedagogicznego itp. Jak wspomniano, szkoły ALA były prekursorem w stosowaniu tej metody. Osiem lat temu tutoring wdrożyło także 17. Liceum Ogólnokształcące Społeczne (LOS) w Warszawie.

Przykład tej szkoły nie jest typowy ze względu na to, że liceum to najczęściej nie jest szkołą pierwszego wyboru co oznacza, że rzadko trafiają tu uczniowie, którzy

świadomie i z własnej woli wybrali właśnie to liceum jako miejsce kontynuowania nauki po ukończeniu gimnazjum. Z tego też powodu na przestrzeni całego roku szkolnego przychodzą do niej różni uczniowie, którzy ponieśli mniejsze lub większe porażki w innych szkołach, najczęściej publicznych. Przyczyny tych porażek są różnorakie – mogą to być problemy związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, diagnozą i zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej, problemy społeczne, adaptacyjne, osobowościowe, rodzinne. Uczniowie tacy często nie znajdowali odpowiedniego wsparcia w poprzedniej szkole co oznacza, że od samego początku wskazane jest objęcie każdego z tych uczniów systemem, który pozwoli im na zmianę postrzegania samego siebie, także szkoły, na wzrost pewności siebie i wiary we własne możliwości. To właśnie daje tutoring.

Wprowadzenie do opisywanej szkoły tutoringu wiązało się z koniecznością zmiany organizacji jej pracy. W 17. LOS wszyscy uczniowie są objęci tutoringiem – aby było to możliwe, chętni nauczyciele musieli zostać odpowiednio przeszkoleni do pracy w charakterze tutora. W tym celu organizowane były (i nadal są) regularne szkolenia i spotkania tutorów, które służą wymianie doświadczeń (tzw. superwizje). Ze względu na to, że tutorzy muszą dysponować czasem i miejscem na regularne spotkania ze swoimi podopiecznymi, w szkole została stworzona przestrzeń czasowa na nie – w planie lekcji na każdy dzień pojawiła się 30-minutowa tzw. przerwa tutorska, która daje możliwość spotkania się tutorowi i jego podopiecznemu. Poza tym tutorzy starają się „być” z uczniami, o co w tej szkole nietrudno. Sprzyjają temu warunki lokalowe – szkoła jest mała, a przestrzeń wspólna bardzo szybko wypełnia się w trakcie przerw, co zdecydowanie sprzyja zacieśnianiu kontaktów (istotnym elementem w tej przestrzeni są dwie kanapy zakupione przez uczniów, co bardzo zmieniło charakter korytarza szkolnego). W takich warunkach każdy nauczyciel, nie tylko tutor, siłą rzeczy wchodzi w bliższy kontakt z uczniami.

Uczniowie sami wybierają tutora, który najbardziej im odpowiada i któremu ufają (warto dodać, że tutor nie musi uczyć danego podopiecznego). Jest to bardzo istotne, ponieważ ma konsekwencje dla całej dalszej współpracy – to przecież tutor będzie pomagał podopiecznemu w radzeniu sobie z problemami, będzie mu doradzał, pomagał odkrywać jego talenty i mocne strony, będzie go słuchał, będzie również niejednokrotnie wchodził w bardzo prywatną sferę jego problemów. Tak bliska relacja nie jest możliwa pod przymusem czy w stosunku do osoby niedarzonej zaufaniem.

Relacja tutorska opiera się na rozmowie. Tutorzy starają się prowokować swoich podopiecznych do zadawania

sobie pytań dotyczących różnych kwestii, między innymi planów na przyszłość. Ważnym elementem udzielania odpowiedzi na takie pytania jest odniesienie ich do możliwości konkretnego ucznia i działań faktycznie przez niego podejmowanych. Tutorzy zlecają także pewne konkretne zadania swoim uczniom, które mają zostać zrealizowane, a następnie omówione z tutorami (Gawin).

W 17. LOS tutor pracuje z uczniem, a nie z jego rodzicami, co oznacza, że w zasadzie nie kontaktuje się z nimi. Spotkania tutorskie odbywają się zazwyczaj w szkole, ale nie tylko. Cel, który przyświeca tutorowi, to uczenie podopiecznego brania spraw we własne ręce, planowania i układania życia po swojemu, samodzielnego i rozsądnego gospodarowania własnym czasem, z wszelkimi tego konsekwencjami, za które odpowiedzialność ponosi podopieczny. Konsekwencją takiej pracy z uczniem jest również zmieniony charakter zebrań z rodzicami (tzw. wywiadówek) – w ich trakcie spotykają się trzy zainteresowane strony, czyli rodzic, nauczyciel, także uczeń. Dzięki temu ani nauczyciel, ani rodzic nie ma możliwości „obgadywania” ucznia, natomiast powstaje przestrzeń do wspólnej, trójstronnej rozmowy o sukcesach, postępach i porażkach. Dzięki takiemu trójstronnemu spotkaniu każda wątpliwość może zostać od razu rozwiana i wyjaśniona przez każdą ze stron, do tego w obecności pozostałych (Bojarska). W ten sposób uczeń przestaje być przedmiotem dyskusji nauczyciela z rodzicami, a staje się jej równorzędnym partnerem.

Mimo że tutoring w omawianej szkole ma charakter obligatoryjny, nie wpłynęło to na rezygnację z powoływania wychowawcy klasy, który zaczął jednak pełnić funkcje o charakterze administracyjnym (tzn. na nim spoczywa odpowiedzialność za administrowanie sprawami klasowymi, jak np. usprawiedliwianie nieobecności w dzienniku, zliczanie frekwencji, wypisywanie świadectw). Kwestiami wychowawczymi zajmują się natomiast tutorzy, którzy mają pod swoją opieką po kilku podopiecznych (zazwyczaj z różnych klas). Ze względu na to, że to właśnie oni wiedzą najwięcej na temat swoich podopiecznych (zdarza się, że są w posiadaniu informacji poufnych na temat ucznia) i mają najszerzy ogłęd zmian w jego zachowaniu, to tutorzy (a nie wychowawca klasy) proponują na forum rady pedagogicznej ocenę z zachowania.

Oprócz wymienionego wyżej dobroczynnego wpływu tutoringu na funkcjonowanie całej społeczności szkolnej warto jednak zwrócić uwagę na jedno niebezpieczeństwo z nim związane. Wiąże się ono z zakładanym partnerstwem w relacji tutor-podopieczny – od partnerstwa do zbytniego spoufalenia jest bardzo blisko. Tutor powinien nieustannie pamiętać, że mimo wszystko cały

czas jest wychowawcą, który również swoim zachowaniem powinien dawać przykład. Nie może zatem całkowicie zżyć się z podopiecznym na poziomie używanego języka, udowadniania swojej „fajności” itp.

Podsumowanie

Faktem jest, że wprowadzony osiem lat temu do opisywanej szkoły tutoring bardzo wiele w niej zmienił – dzięki rozmowom ze swoimi tutorami uczniowie stają się tu bardziej zrównoważeni i dojrzały, a w szeroko rozumianej społeczności szkoły rzadko zdarzają się konflikty. Uczniowie podkreślają znaczenie pomocy tutorskiej nie tylko w „ogarnianiu” zajęć, ale też w realizacji ich potrzeb. Traktują oni tutora jako osobistego doradcę, który wspiera ich swoją wiedzą i doświadczeniem życiowym, nie traktuje ich z góry, nie ocenia, nie wytyka im błędów, nic im nie narzuca, za to wprowadza poczucie bezpieczeństwa (Bojarska).

Co charakteryzuje szkołę, którą opisuję i którą znam „od środka”? Charakteryzuje ją to, że w znakomitej większości przypadków jej uczniowie chcą w niej być i chcą do niej chodzić; część z nich chce podejmować działania na rzecz innych i to robi; jej uczniowie są w większości radośni i uśmiechnięci, dość pozytywnie patrzą w przyszłość; podkreślają, że w tej szkole jest inaczej, że znaleźli swoje miejsce, że stosunek nauczycieli względem nich jest inny, bardziej partnerski i wyrozumiały. Uczniowie niejednokrotnie zostają w szkole po lekcjach, mimo że mogliby iść do domu; nie doświadczają w szkole agresji słownej, fizycznej ani psychicznej ze strony kolegów i koleżanek; spędzają przerwy w bezpiecznym chaosie; odnoszą się do siebie w sposób koleżeński i partnerski, bez agresji, wulgarności. Ponadto od razu wyczuwalne i zauważalne są przyjacielskie relacje panujące między nauczycielami i pozostałymi pracownikami, co przekłada się na podobny typ ich relacji z uczniami. Wszystkie powyższe charakterystyki zaliczają się do tych wyróżniających szkołę dobrą, osiągnącą sukces. I nie chodzi tu o sukces naukowy, ale wychowawczy (opisywana szkoła nie zajmuje wysokiego miejsca w rankingach i nie szuka go tam). Co więcej, w szkole tej „panuje poczucie bezpieczeństwa pracy, prawa do błędu uczniów, nauczycieli i rodziców” (Krawczyk 2015:100). I to jest właśnie miarą tutorskiego sukcesu.

BIBLIOGRAFIA:

- Bojarska, L., Tutoring – co warto wiedzieć [online] [dostęp 24.01.2018] <<http://www.siedemnastka.org/tutoring-co-warto-wiedziec>>.
- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009) Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski i A. Zembrzaska (red.), *Tutoring w szkole między teorią z praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, 19-30.
- Czekierda, P. (2015) Czym jest tutoring? W: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 15-36.
- Fingas, B. (2015) Fundamenty i źródła tutoringu. W: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 37-61.
- Gawin, M., Tutoring – kilka słów o metodzie [online] [dostęp 24.01.2018] <<http://www.siedemnastka.org/tutoring-metoda>>.
- Gębska, M. (2012) Profil kompetencyjny tutora. W: M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, 44-88.
- Krawczyk, E. (2015) Czego potrzebuje polska szkoła? W: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 99-102.
- Przybył, J. (2015) Coaching i tutoring – w stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej: geneza, cele i efekty projektu. W: J.A. Malinowski, A. Wesołowska (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*. Toruń: Wydawnictwo edukacyjne „Akapit”, 11-16.
- Samat-Ciastko, A. (2015) *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin.
- Samat-Ciastko, A. (2016a) Budowanie relacji tutorskiej w świetle analizy transakcyjnej. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, 283-291.
- Samat-Ciastko, A. (2016b) Tutoring szkolny. Podniesienie roli nauczyciela czy ograniczenie wolności? Rozwój metody tutoringu w polskich szkołach publicznych w świetle badań własnych. W: J. Nowosielska, D. Bartnicka (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka w Warszawie, 97-109.
- Szala, M. (2015) Praca tutorska i proces stawiania się tutorem. W: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.) *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 62-88.

DR AGNIESZKA ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA
 Adiunkt na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW, nauczyciel mianowany i anglistka w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących. Jej zainteresowania naukowe obejmują glottodydaktykę, okulografię i sposoby zastosowania metod okulograficznych w glottodydaktyce.

Rola nauczyciela w aktywizacji uczniów w procesie nauczania języka obcego

KAROLINA HADZICKA

Jednym z czynników, który wpływa na efektywność nauczania języków obcych, jest motywowanie uczniów przez nauczyciela. Wśród nauczycieli często słychać stwierdzenie: *moi uczniowie się nie uczą*. Skoro jest to tak częste zjawisko, warto zastanowić się nad jego przyczynami.

Powodem wielu niepowodzeń w nauce jest brak motywacji uczniów. Jednak na motywację nie składają się wyłącznie czynniki leżące po stronie ucznia, lecz również te po stronie rodziców, szkoły, nauczycieli czy środowiska. Według słów greckiego pisarza i filozofa, Plutarcha: *Umysł nie jest naczyniem, które należy napędnąć, lecz ogniem, który trzeba rozniecić*. Zatem nie wystarczy „wyłożyć” uczniom daną wiedzę – trzeba rozbudzić w nich ciekawość i w ten sposób zachęcić do jej przyswojenia i dalszego poszerzania.

Czym jest motywacja?

Najpierw przyjrzymy się pojęciu motywacji¹. Samo słowo pochodzi z łaciny i oznacza *wprawiać w ruch, popychać, poruszać* (Kumaniecki 1984:316). Motywacja to zatem nic innego, jak pewien wewnętrzny proces, który warunkuje dążenie do wyznaczonych celów. W związku z tym, proces motywacji można przedstawić następująco:

Psycholog Janusz Reykowski (1992) wyróżnia trzy nierozzerwalnie połączone ze sobą etapy motywacji: regulację psychiczną, dążenie i cel. Pierwszy dotyczy zwykle uczucia braku komfortu w danej sytuacji, uczucia pewnego rodzaju niepewności. Jest to bodziec, który zapoczątkowuje proces motywacji.

Wyobraźmy sobie, że nasi znajomi potrafią posługiwać się językiem hiszpańskim. Pewnego dnia wyjeżdżamy całą grupą do Hiszpanii, gdzie bez trudu nawiązują kontakty z rodowitymi Hiszpanami. My, nieznający języka, pozostajemy w cieniu, a cała sytuacja jest dla nas bardzo niekomfortowa. Po powrocie postanawiamy zapisać się na kurs hiszpańskiego, aby w przyszłości uniknąć negatywnych emocji, które towarzyszyły nam podczas wyjazdu. Jest to przykład motywacji zewnętrznej, gdyż to środowisko w pewnym stopniu wymusiło na nas podjęcie określonych działań. Jednak może się okazać, że z czasem staniemy się miłośnikami języka hiszpańskiego, co będzie już przykładem motywacji wewnętrznej (jest trwalsza niż zewnętrzna): *uczę się, bo chcę i daje mi to przyjemność*.



1 O motywacji w *Językach Obcych w Szkole* pisali także m.in. Jan Iluk, Ludmiła Szypielewicz, Jolanta Sujecka-Zajac, Grzegorz Śpiewak, Iwona Janowska, Katarzyna Zielińska – przyp. red.

Dążenie to kolejny etap budowania motywacji, w którym staramy się coś zmienić, aby wyeliminować wspomniane wyżej uczucie dyskomfortu. Dążenie do wyznaczonego celu jest żmudnym i pracochłonnym procesem i z racji tego, niestety, nie zawsze kończy się powodzeniem. Z tego względu bardzo często nasza motywacja spada, a w wielu przypadkach po prostu przerywamy naukę, nie widząc w niej sensu. Główną przyczyną, obok lenistwa, jest brak widocznych efektów. Najczęściej wynika to z nieprawidłowo dobranych metod nauki. Młodemu człowiekowi, który nigdy wcześniej nie uczył się obcego języka, trudno jest dobrać najefektywniejsze środki. W konfrontacji z licznymi rozrywkami nauka języka obcego nie będzie atrakcyjna, jeśli użyje się standardowych metod nauczania. Dlatego tak istotna jest w tym miejscu rola nauczyciela, którego zadaniem jest rozbudzenie w uczniach ciekawości, zaangażowania i motywacji do dalszej nauki.

Nagrodą za nasze wysiłki jest osiągnięcie wyznaczonego wcześniej **celu**. Może on być zarówno dodatni, np. uzyskanie dobrego stopnia czy pochwały, jak i ujemny, kiedy nasze zachowania mają na celu uniknięcie złego stopnia czy krytyki ze strony innych (Reykowski 1977:27).

Co demotywuje uczniów...

W dzisiejszych czasach znajomość przynajmniej jednego języka obcego jest uważana za normę. Szczególnie w przypadku języka angielskiego, który traktuje się jak czytanie czy liczenie, czyli jeden z elementów podstawowego wykształcenia człowieka. Większość dorosłych uczestniczących w popołudniowych kursach językowych podejmuje naukę z własnej woli. W większości przypadków ich decyzja podyktowana jest wymogami rynku pracy, a opanowanie kolejnego języka obcego otwiera możliwości zawodowe nie tylko w Polsce, ale również poza granicami kraju. Niestety w przypadku uczniów w wieku szkolnym nie jest już tak optymistycznie. Nauczyciele szkół publicznych stoją przed dużym wyzwaniem, ponieważ obowiązkową naukę języka obcego uczniowie traktują często jak zło konieczne. Uczą się, bo muszą, a narzucane ogólnie programy nauczania nie ułatwiają wykształcenia w sobie wewnętrznej motywacji.

...i jak temu zaradzić

Marzena Żylińska w swojej książce *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi* (2013) wyjaśnia, jak powinien wyglądać proces edukacji, powołując się na to, że nasze mózgi mają wbudowane naturalne mechanizmy ułatwiające uczenie się. Jednym z najważniejszych postulatów procesu edukacji jest odejście od tradycyjnego modelu nauczania, w którym to nauczyciel przekazuje

uczniom wiedzę w postaci wykładów. Według założeń neurodydaktyki, taki sposób nauczania mija się z celem, ponieważ nie wywołuje żadnych reakcji połączeń neuronalnych, a tym samym nie sprzyja procesowi zapamiętywania. Jednak po rozmowach z wieloma nauczycielami i obserwacji zajęć w szkołach publicznych trzeba stwierdzić, że przedstawiony przez autorkę model jest daleki od systemów obecnych w większości polskich szkół. Wiedza uczniów sprawdzana jest przy pomocy egzaminów czy testów, które nie stanowią jednak wystarczającej motywacji dla uczących się, nie są odpowiednim bodźcem dla mózgu, który by podjął efektywną naukę. Z założeń neurodydaktyki wynika bowiem, że mózg ludzki potrzebuje własnych, subiektywnych impulsów do zainicjowania pewnych procesów. Nieustannie dociera do nas ogromna ilość różnorodnych bodźców, nasz mózg sam wybiera, które informacje zostaną zapamiętane. Dlatego też wyłącznie wiadomości uznane przez nas za przydatne, ciekawe, przyciągające uwagę są w stanie trafić do głębszych struktur mózgu. Stąd tak ważne jest, aby lekcje nie przybierały formy typowych wykładów, w których brakuje interakcji uczeń-nauczyciel, ale interesujących lekcji, podczas których uczniowie sami powinni dojść do pewnych rozwiązań i tym samym zrozumieć, dlaczego mają za zadanie nauczyć się wybranych zagadnień.

W szkolnej rutynie kluczowym momentem jest początek zajęć. To wtedy uczniowie uważnie obserwują nauczyciela, zastanawiając się, co będzie tematem lekcji. Jeżeli zajęcia zostaną przeprowadzone wyłącznie z wykorzystaniem podręcznika, nie osiągniemy sukcesu dydaktycznego. Najważniejsze więc to zaciekawić uczniów już na wstępie, skupić ich uwagę na danej rzeczy czy zagadnieniu. Z moich doświadczeń wynika, że lekcje, które zaczynają się w niekonwencjonalny sposób, są znacznie lepiej zapamiętywane od tych standardowych. A co za tym idzie, również materiał, który był na nich omawiany został lepiej przyswojony przez uczniów, gdyż zaintrygowani lekcją, wytworzyli w mózgu odpowiednie neuroprzekazniki. Neurobiolodzy udowodnili ponadto, jak podkreśla Żylińska (2013), że szanse na trwałe zapisanie w strukturach pamięci mają rzeczy, które wywołują reakcję emocjonalną.

Pojawia się zatem pytanie, co może być wprowadzeniem do lekcji, aby już na starcie rozbudzić zainteresowanie uczniów. Doskonale sprawdzają się zagadki lub różnego rodzaju rekwiizyty związane z tematem lekcji: odpowiednio dobrane sprawdzą się na wszystkich poziomach zaawansowania. Dla przykładu, z uczniami klas siódmych (13 lat, poziom A1/A2) szkoły podstawowej zajęcia z języka hiszpańskiego dotyczące nazw części ciała człowieka możemy rozpocząć, przygotowując słownictwo

odnoszące się do tematyki zajęć. Rozbudzenie w uczniach jak największej ciekawości i zaangażowanie ich już na samym początku lekcji wywołałam, przychodząc do klasy z zawiązanym, dość dużym nieprzezroczystym workiem. Tego typu działanie było jak zaproszenie uczniowskich mózgów do pracy, do podjęcia pewnego wysiłku. W worku znajdowały się różne rekwizyty; wybrani uczniowie podchodzili i wyjmowali kolejne przedmioty. Były to: wilk-pluszak, kawałek czerwonego materiału i wiklinowy koszyk. Zadaniem uczniów było odgadnięcie, co łączy te rekwizyty. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że odnoszą się one do bajki *Czerwony Kapturek* (hiszp. *Caperucita Roja*). Zaintrygowani już na początku zajęć uczniowie chętnie brali udział w dalszych etapach lekcji. Jako że moim celem było zapoznanie dzieci ze słownictwem dotyczącym części ciała, kolejnym zadaniem było uporządkowanie rozsypanych fragmentów bajki, w których pojawiły się słowa związane z tematyką zajęć, np. dialogu dziewczynki z wilkiem w domku babci (*Babciu, a dlaczego masz takie wielkie uszy/oczy/nos?*):

Cuando la niña entró en la casa, se asustó porque encontró a su abuela en cama y le pareció muy extraña.

– ¡Oh! ¡Abuelita! – exclamó *Caperucita Roja* – ¡Qué orejas más grandes que tienes!

– *Son para escucharte mejor* – dijo el lobo.

– *Abuelita, ¡qué ojos más grandes tú tienes!*

– *Son para verte mejor, querida nieta.*

– *Abuelita, ¡qué dientes más grandes que tienes!*

– *Son para comerte mejor!* – gritó el lobo saltando de la cama.

Innym sposobem na ciekawe rozpoczęcie zajęć są zagadki. W przypadku moich lekcji nie jest to bezpośrednie zadawanie pytań dzieciom i podawanie na nie odpowiedzi, lecz pocięcie tekstu zagadki na małe fragmenty, z których każdy znajduje się na osobnej kartce. Dzieci zostają podzielone na grupy, w zależności od liczby kartek. Po przeczytaniu fragmentu zagadki, wypisują słowa, które, ich zdaniem, mogą być jej rozwiązaniem. Tę formę zajęć można wykorzystać jako wprowadzenie do lekcji o zwierzętach, na jednej kartce umieszczając frazę *es pequeño* (jest małe), na następnej: *tiene una cola larga* (ma długi ogon), na kolejnej: *es gris* (jest szare) itd. Liderzy grup odczytują na głos proponowane odpowiedzi do przeanalizowanych fragmentów zagadek. Jeśli jedna z odpowiedzi wyraźnie się powtarza, najprawdopodobniej jest rozwiązaniem zagadki. Żeby to jednak potwierdzić, uczniowie przyczepiają na tablicy swoje kartki, dzięki czemu układają w całość treść zagadki. Tutaj rozwiązaniem jest *el ratón* (mysz).

W obu opisanych przypadkach uczniowie od samego początku angażowali się w zajęcia, przedstawione informacje uznali za atrakcyjne, a neurony w ich mózgach otrzymały bodziec do aktywności, czyli do zapamiętania materiału. Dlatego chcąc osiągnąć sukces dydaktyczny, powinniśmy rozbudzać ciekawość poznawczą uczących się. Jak podkreśla Żylińska, ludzie są z natury ciekawi świata i chcą go rozumieć. Wszystko, co nowe, nieznanne, nietypowe, tajemnicze, nie do końca wyjaśnione, przyciąga naszą uwagę. Banalne, zwyczajne i codzienne zjawiska nie pobudzają aktywności sieci neuronalnej, a tym samym nie inicjują procesu uczenia się. I nie dotyczy to wyłącznie dzieci – jako dorośli również podlegamy temu mechanizmowi.

„Rozpalanie” umysłów

Ważnym aspektem procesu nauczania jest fascynacja. Aby nauczyciel mógł „rozpalić” umysły uczniów, sam musi być danym tematem zafascynowany – wówczas jest o wiele bardziej przekonujący i wiarygodny. Trudno to jednak osiągnąć, jeśli w podręcznikach zamiast autentycznych tekstów, które zainteresowałyby uczniów i wzbudziły ich entuzjazm, znajdujemy teksty, które wydają się uczącym „sztuczne”, a język w nich użyty zbyt formalny, a przez to mało użyteczny w komunikacji. Zagadnienia związane z życiem codziennym nie tylko dają uczniom okazję do łatwiejszego wypowiedzania się, ale zachęcają także do refleksji, wyrażania opinii i, w związku z tym, przygotowują uczących się do radzenia sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości (Brophy 2002). Dlatego też nie bójmy się uwzględniać w proponowanym uczniom materiale również takich tematów, które związane są z ich indywidualnymi zainteresowaniami. Po raz kolejny powinniśmy powołać się tutaj na teorie płynące z neurodydaktyki, na przykład tę, że mózg ludzki zapamiętuje te informacje, które uzna za wartościowe i potrzebne. Jest to jednak mechanizm całkowicie nieświadomy, uczący się nie potrafią więc tego kontrolować. Nasz mózg zapamięta dany materiał tylko wówczas, gdy uzna go za ciekawy lub przydatny w przyszłości. Jak zatem pracować z uczniami, aby wykorzystać tę zasadę?

Kilka prostych sposobów na zwiększenie motywacji uczniów

MATERIAŁY AUTENTYCZNE

Materiały autentyczne są jednym ze sposobów na zaznajomienie uczniów z żywym językiem, który będą mogli wykorzystać w sytuacjach życia codziennego. W tym celu możemy wykorzystać fragmenty filmów, piosenki czy

audycje radiowe. Wybrany materiał jak najlepiej dostosujmy do potrzeb i zainteresowań naszych uczniów. Dla przykładu, w klasie typowo męskiej (uczniowie w wieku 15 lat, poziom A2) przeprowadziłam lekcję dotyczącą piłki nożnej, ponieważ wiedziałam, że jest w niej wielu miłośników futbolu. Obejrzelismy fragment transmisji meczu i na tej podstawie poznaliśmy słownictwo związane z piłką nożną. Natomiast w innej grupie na tym samym poziomie zaawansowania, ale żeńskiej, przygotowałam zajęcia na temat makijażu. Po zapoznaniu się z odpowiednim słownictwem (na podstawie artykułu z hiszpańskiego czasopiśma) zadaniem uczennic był opis idealnego makijażu dla wybranej koleżanki w grupie. W obu przypadkach zajęcia zostały przyjęte z ogromnym entuzjazmem. Musimy być jednak świadomi, że jako nauczyciele nigdy nie jesteśmy w stanie sprostać oczekiwaniom wszystkich uczniów w danej klasie. W moim przypadku sprawdziły się powyżej opisane tematy, jednak nie oznacza to, że byłoby tak w każdej grupie składającej się wyłącznie z dziewcząt lub chłopców. Myślę, że najważniejsze to obserwowanie naszych uczniów, nawiązanie z nimi relacji i w ten sposób poznanie ich zainteresowań. Tylko w ten sposób będziemy w stanie przygotować zajęcia, które naprawdę ich zainteresują, a dla nauczyciela, będzie to równoznaczne z dużym sukcesem.

JĘZYK KOLOKWIALNY

Wykorzystanie na zajęciach materiałów autentycznych wiąże się nierozdzielnie z poznawaniem języka kolokwialnego, który rzadko spotyka się w podręcznikach do nauki języków obcych. Słownictwo formalne, owszem, jest użyteczne, jednak praktycznie tylko podczas zdawania oficjalnych egzaminów językowych. Niejednokrotnie słyszymy historie ludzi, którzy uczą się języka od wielu lat, a mimo to nie są w stanie nawiązać konwersacji z rodowitymi jego użytkownikami. Jest to niezwykle frustrujące i demotywujące, co w konsekwencji może doprowadzić do przerwania procesu uczenia się. Z tego powodu na zajęciach zawsze staram się zwracać szczególną uwagę na żywy język, taki, który naprawdę pozwoli na skuteczną komunikację. Fragmenty seriali czy zabawnych filmów są doskonałym materiałem do pracy, ponieważ nasi uczniowie chętniej nauczą się słów, które znajdują odniesienie do języka z ich życia codziennego. Słowa niecenzuralne także nie powinny być tematem tabu.

GAMIFIKACJA I ELEMENTY RYWALIZACJI

Gamifikacja cieszy się coraz większym zainteresowaniem wśród pedagogów. Jest to metoda, która polega na użyciu mechanizmów z gier w celu mobilizowania uczniów,

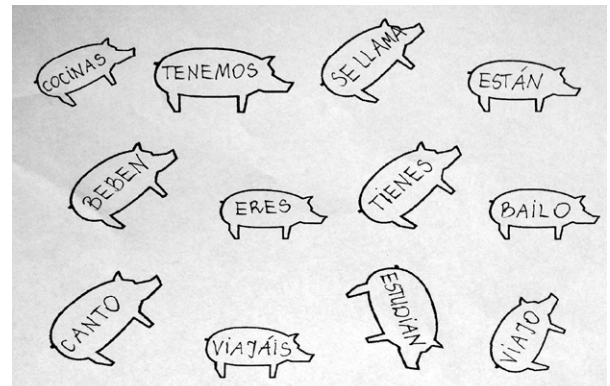
zwiększenia ich zaangażowania lub po prostu sprawienia, by nudne i monotonne zadania stały się bardziej atrakcyjne.

Milionerzy

Gra, którą znamy chyba wszyscy, polega na udzielaniu odpowiedzi na pojawiające się na ekranie pytania. W Internecie znajdziemy wiele aplikacji, które umożliwiają stworzenie naszej własnej gry na wzór teleturnieju. Taka forma aktywizacji jest częstym elementem moich zajęć. Polega ona na tym, że każdy uczeń otrzymuje po cztery kartoniki z literami: A, B, C, D. Gracze odpowiadają na pytania przez podniesienie odpowiedniego kartonika. Ten typ zabawy przeprowadzam w szkole, w której uczniowie mają zakaz używania telefonów komórkowych. Natomiast w innej, gdzie uczący się mają taką możliwość, gramy korzystając z przypominającej *Milionerów* aplikacji Kahoot, z tym że każdy z uczniów odpowiada przy użyciu własnego telefonu.

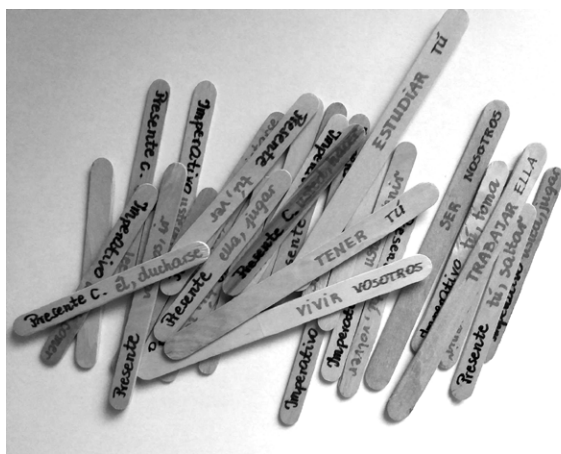
Polowanie na świnki

Gra, którą moi uczniowie dosłownie uwielbiają, polega na rywalizacji w parach. Każda para otrzymuje kartkę A4 z wieloma chaotycznie rozmieszczonymi na niej świnkami (jak widać na ilustracji). W każdej śwince znajduje się słowo w języku obcym, w tym wypadku są to formy koniugacyjne czasowników hiszpańskich. Zadaniem uczniów jest „upolowanie” jak największej liczby świnek. Każda z osób w parze trzyma w dłoni mazak lub długopis w innym kolorze, np. uczeń A – mazak niebieski, uczeń B – mazak czerwony. Kartka papieru znajduje się na środku stolika pomiędzy dwoma uczniami. Nauczyciel wypowiada wybrane słowo w języku polskim, a zadaniem uczniów jest jak najszybsze zaznaczenie świnki, która zawiera odpowiednik w języku obcym. Na zakończenie zabawy uczniowie w parach liczą, który z nich „upolował” więcej wyrazów i jest zwycięzcą.



PACKĄ NA MUCHY

Packa na muchy może mieć wiele zastosowań w edukacji (oczywiście nie mam tu na myśli funkcji dyscyplinującej). Na lekcjach używam pacek w kształcie kolorowych kwiatków, dzięki czemu zadanie jest ciekawsze i przyjemniejsze. Na tablicy wypisuję jak największą liczbę wyrazów w języku obcym, a następnie dzielę uczniów na dwie drużyny. Członkowie drużyn kolejno podchodzą do tablicy i rywalizują w parach. Podobnie jak w przypadku „świnek”, wypowiadam słowo w języku polskim, a zadaniem uczniów jest jak najszybciej „pacnięcie” odpowiednika w języku obcym znajdującego się na tablicy. Wygrywa drużyna z większą liczbą prawidłowych odpowiedzi. Grę można w różny sposób modyfikować, dostosowując ją do każdego poziomu zaawansowania oraz rodzaju materiału powtórzeniowego. Osobiście wykorzystuję grę do przećwiczenia słownictwa z danego kręgu tematycznego.



PATYCZKI

Mimo że obecnie promuje się nowoczesne technologie w nauczaniu, nie oznacza to jednak, że wyparły one całkowicie z zajęć tradycyjne metody pracy. W dalszym ciągu wydają się uczniom atrakcyjne, rozbudzają w nich pozytywne emocje, a co za tym idzie, przekładają się na efekty pracy. Tradycyjną zabawę z użyciem patyczków po lodach wykorzystuję na zajęciach do powtórzenia z uczniami zagadnień gramatycznych. Na każdym patyczku zapisuję czasownik, który należy odmienić dla podanej osoby

i – w trudniejszym wariantcie gry – w odpowiednim czasie gramatycznym. Jest to kolejna zabawa, która bardzo dobrze sprawdza się jako forma powtórki materiału. Zwykle moi uczniowie grają w małych grupach, a osoba, która nie odpowie prawidłowo na pytanie, musi oddać wszystkie do tej pory zgromadzone patyczki. W ten sposób rywalizacja jest jeszcze bardziej zaciekle i do ostatniego momentu nie wiadomo, kto będzie zwycięzcą.

Podsumowanie

Wykorzystanie proponowanych technik i ćwiczeń aktywizujących może przyczynić się do wzrostu motywacji i podniesienia jakości nauczania języków obcych. Powołując się na cytowane wyżej słowa Kumanieckiego i Żylińskiej, jako nauczyciele powinniśmy dać uczniom szansę zrobić coś samemu, „popychać” ich do odkrywania pewnych informacji i w ten sposób inicjowania procesu uczenia się. Ogromne znaczenie ma również różnorodność docierających do mózgu bodźców, bowiem im więcej zmysłów uczestniczy w procesie uczenia się, tym lepsze przyniesie on efekty. Stąd też formy pracy muszą być zróżnicowane i – co najważniejsze – wywoływać iskrę zaciekawienia w oczach naszych uczniów.

[Opisane w artykule gry i ćwiczenia aktywizujące zostały zainspirowane szkoleniami metodycznymi odbytymi w szkołach językowych: Paraninfo w Madrycie i Escuela Intrnacional Cervantes w Maladze.]

BIBLIOGRAFIA:

- Brophy, J. (2002) *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Kumaniecki, K. (1984) *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (1992) *Teoria motywacji a zarządzanie*. Warszawa: PWN.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

KAROLINA HADZICKA Absolwentka filologii hiszpańskiej na Uniwersytecie Łódzkim. Lektorka i nauczycielka języka hiszpańskiego w Łodzi. Ukończyła kursy metodyczne w Hiszpanii. Jej celem zawodowym jest zarządanie pasją do języków obcych oraz nauczanie z humorem z użyciem żywego języka.

Między indywidualnym i konkretnym a ogólnym i abstrakcyjnym: rola metody w nauczaniu języków obcych

TOMASZ CHUDAK

Jako nauczyciele języków obcych toczyliśmy często wewnętrzną wojnę: przygotować się rzetelnie do zajęć czy „popłynąć” na fali spontanicznych działań z uczniem w klasie? A co z tego wyjdzie? Zobaczymy... Mam nadzieję, że w większości przypadków wygrywa u nas odpowiedzialność, chociaż doskonale wiemy, że te spontaniczne lekcje czasem bywają niespodziewanie dobre i w związku z tym pokusa jest ogromna... Więcej wolnego czasu, zadowolony uczeń – czy to nie szczyt marzeń każdego nauczyciela?

Mimo podobnych pokus większość z nas zakasuje rękawy i zabiera się do pracy. Jaki temat czeka nas jutro? Rozkład dnia, codzienne zajęcia..., znowu! Co my tu możemy jeszcze wymyślić? Baloniki z pytaniami w środku – już było. Przyklepywanie czasowników na ścianie przy pomocy packi na muchy? Packa jest już cała splekana... A może poskaczemy po ławkach, recytując odmianę czasowników opisujących codzienne zajęcia? Robin Williams (a właściwie John Keating w *Stowarzyszeniu Umarłych Poetów*) już ukradł ten pomysł. Aksjomat dydaktyczny: nasze życie zawodowe to jeden wielki worek z pomysłami i patentami na lekcje. Nieważne, że większość z nich to te podejrzane na warsztatach czy konferencjach. Wystarczy włożyć rękę, zamieszać i... zawsze coś się znajdzie. Nie jesteście tym zmęczeni? Ja szczerze przyznam, że tak.

Gdzie zatem tkwi problem? Upatruję go w braku świadomości metodycznej nauczycieli. Nie, nie formułuję tu zarzutu. Moim celem jest uświadomienie, że może nie same narzędzia i patenty na lekcje są ważne – lecz metoda. Niektórzy z nas są szczęściarzami i mają tak bardzo rozbudowaną intuicję metodyczną, że teoria nie jest im do niczego potrzebna. Ale skąd w nas pewność, że

„mieszanie” w worku z pomysłami na lekcje nie prowadzi do jeszcze większej pasywności i uśpienia ucznia? Skąd pewność, że nowa wiedza nie zniknie z głowy ucznia wraz z pierwszym powiadomieniem ze Snapchata, które otrzyma? Czy incydentalne działania są bardziej skuteczne niż przemyślany szereg zdarzeń połączonych związkiem przyczynowo-skutkowym?

Gdyby zapytać teraz, które z metod nauczania języka obcego pamiętamy, i poprosić o krótkie wyjaśnienie, na czym polegają... Z pewnością byłyby wśród nas osoby ratujące nasz honor. Inni odbiliby pytanie. Spójrzmy prawdzie w oczy – mało pamiętamy z zajęć z metodyki. A wystarczy małe przypomnienie najważniejszych założeń i może się zrodzić całkiem nowa jakość nauczania. Nie autorska, bazująca na zdobyczach metodyki sprzed lat, ale innowacyjna. To słowo-klucz w dzisiejszych czasach. Innowacyjna – bo użyta w nowy sposób i nadająca nową jakość. Właśnie tak stało się w moim przypadku.

Gdy analizowałem różne metody nauczania na potrzeby wdrażania tzw. nauczania odwróconego do nauki języka hiszpańskiego, zdałem sobie sprawę, jak wiele mądrych rzeczy zostało już powiedzianych i ... zapomnianych. Teraz, dzięki zdobyciom neurobiologii, wiele

metod wraca do łask i okazuje się, że to, co przed laty zostało w dużej mierze intuicyjnie i empirycznie „ubrane” w metodę – dziś zyskuje potwierdzenie w wynikach badań nad funkcjonowaniem mózgu. Weźmy choćby metodę gramatyczno-tłumaczeniową (Hernández, Francisco 1999-2000), w której nauka języka opiera się na analizie reguł gramatycznych i opanowywaniu bazy leksykalnej w celu samodzielnego czytania i rozumienia tekstów (Komorowska 2002), a także na zapamiętywaniu struktur poprzez tłumaczenie zdań. Opanowanie pamięciowe spełnia tu ogromną rolę – a wszystko na potrzeby tłumaczenia jako naczelnego aktywności w procesie nauczania języka obcego. Kolejna ze znanych metod – metoda audiolingwalna. Zgodnie z jej założeniami, zadaniem nauczyciela jest wykształcenie w uczniu odpowiednich nawyków, czyli *trwałych związków między bodźcem a reakcją*. *Nawyk językowy wyrabia się mechanicznie, bezrefleksyjnie, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału* (Komorowska 2002). W obydwu metodach nacisk kładziony jest na ćwiczenia mechaniczne, automatyzujące. Jest jeszcze wiele innych metod: sugestopedia Lozanova, metoda cichej drogi Gattegno, metoda reagowania całym ciałem (ang. TPR) czy metoda bezpośrednia. Są też w metodyce prądy lub – bliższe mi pojęcie – podejścia, jak na przykład podejście indukcyjne w nauczaniu gramatyki. Zachęcam do eksplorowania zasobów metodyki – nie tylko, żeby „wiedzieć”, ale przede wszystkim, żeby „czerpać”: brać z nich pomysły na lekcje, łączyć, tworzyć, zmieniać, odwracać i przedstawiać. Zupełnie jak w przypadku pytań modyfikujących Osborne’a (Szmidt 2013), z których też warto skorzystać, bo kreatywność można wykreować i wcale nie musi to być zjadanie własnego ogona. Część z metod, które wymieniłem, nazywa się metodami „historycznymi”. Jednak w wielu przypadkach okazują się one skuteczne i aktualne i nie powinny być skreślane tylko ze względu na ten epitet.

Wspomniałem, że jedna z wymienionych metod wpłynęła na mój sposób nauczania. Było to podejście indukcyjne w nauczaniu gramatyki. Zajmuję się uczeniem gramatyki od lat. Moje doświadczenia z tym aspektem nauczania języka obcego zaowocowały nawet aplikacją do ćwiczenia gramatyki hiszpańskiej (espadrill.pl) i angielskiej (gramaster.pl), którą stworzyliśmy wraz z moimi kolegami. Rozwiązanie to czerpie z owych „historycznych”, co nie znaczy „przestarzałych”, metod nauczania. Automatyczny trening, drilling, rankingi, algorytm do mierzenia postępu – to tylko wybrane funkcjonalności tego rozwiązania. Narzędzie zostało stworzone w celu usprawnienia ćwiczenia gramatyki, ale im bardziej zagłębialiśmy się w meandry teorii nauczania i uczyliśmy się tego, jak działa

mózg, okazało się, że samo trenowanie może również być pouczające w zakresie teorii.

Z podejściem indukcyjnym „zderzyłem się”, ćwicząc gramatykę angielską we wspomnianej aplikacji. Warto czasem wejść w skórę ucznia i poniekąd „odkurzyć dendryty w neuronach”. Na jednej z lekcji angielskiego „prze-rabialiśmy” tzw. *predictions* z konstrukcjami *will* i *going to*. Okazało się, że od lat opacznie rozumiałem to zagadnienie – zostało mi ono po prostu źle wytłumaczone. Teraz nauczyciel poprosił nas, żebyśmy przed lekcją wykonali kilka treningów w aplikacji – dla odświeżenia tematu. Po kilkunastu minutach spędzonych na treningu gramatycznym, analizując popełnione błędy i różne przykłady z tego zakresu, zdałem sobie sprawę, że była tam seria zdań, które miały coś ze sobą wspólnego. Popatrzmy:

Do you think your parents will like me?

I don't think it will rain tomorrow.

I wonder where she will be next year.

I don't expect he will be the best player of the year.

Czy coś już rzuca się w oczy? Jeśli nie, spojrzmy jeszcze raz:

Do you think your parents will like me?

I don't think it will rain tomorrow.

I wonder where she will be next year.

I don't expect he will be the best player of the year.

Tak to właśnie zrobił mój mózg. Wyłowił jednostki leksykalne o podobnym znaczeniu i zauważył, że się powtarzają. Jaka jest zatem reguła? Tak! *Will* używamy w celu przewidywania, które bazuje na naszej osobistej opinii, a doświadczenia te manifestują się w przykładach w postaci pogrubionych wyrażen. I tak oto aplikacja nauczyła mnie zasady gramatycznej. I jestem jej za to wdzięczny, bo latami źle używałem angielskiego *will* zarówno w mowie, jak i w piśmie. Reasumując: w podejściu indukcyjnym uczeń sam formułuje reguły, dochodząc do tego poprzez analizę różnych próbek językowych, które są mu dostarczone. Odbywa niełatwą podróż od konkretnego do ogółu i abstrakcji (Espacio Santillana Español: online).

Wskutek zgłębiania teorii indukcyjnych do aplikacji Gramaster została dodana opcja rankingu najtrudniejszych przykładów w określonej kategorii gramatycznej. Okazuje się bowiem, że narzędzie to – tak jak każdy inny trening gramatyczny (choćby na papierze – kto nie zna „Thomsona i Martineta” z angielskiego), może doskonale nadawać się do nauki reguł gramatycznych. W pewnym momencie zdałem sobie sprawę, że intuicyjnie od lat właśnie w ten sposób uczyłem gramatyki na lekcjach. Ale czasem trzeba przejść drogę okrężną, żeby wrócić do punktu wyjścia i zobaczyć, że dobre rozwiązanie było na wyciągnięcie ręki.

W słowniku terminów kluczowych z dziedziny ELE (język hiszpański jako obcy) możemy przeczytać: (...) z tego względu dydaktycznie uzasadnione jest proponowanie uczniom języków obcych ćwiczeń, które wzmocnią procesy indukcyjne¹. Ponadto ta sytuacja (...) wymaga od ucznia podejścia bardziej aktywnego, ponieważ to on, nie kto inny, odkrywa reguły². I jest powszechnie wiadome, że to, co człowiek odkryje na własną rękę, zakorzenia się w umyśle solidniej niż to, do czego dochodzi się bez wysiłku³. Dalej możemy przeczytać: dzięki temu uczniowie nieświadomie wydają się zbliżać do drugiego języka w dokładnie taki sam sposób, w jaki robili to na etapie nauki swojego pierwszego języka, czyli tworząc i sprawdzając hipotezy na temat tego, jak funkcjonuje język, który słyszeli i którego używali⁴.

Przyjrzymy się jeszcze postulatowi dwóch pedagogów z XIX wieku:

Doprawdy wiele jest gramatyk, liczni są nauczyciele języków; amatorów ich zgłębiania trudno by się doliczyć; ale jakże mała jest liczba tych, którym uda się, nie powiem – mówić, niewiele więcej niż czytać – po francusku czy angielsku. (...) Już Rzymianie przekonali się, że język nie jest sztuką, której można nauczyć się za pomocą reguł i teorii; zanim poznali jego mechanizmy, usiłowali zawładnąć nim najpierw w praktyce. I tak, zamiast zaczynać, jak to my mamy w zwyczaju, od wyjaśnienia reguł gramatycznych, dawali pierwszeństwo lekturze dobrych wzorców językowych i tłumaczeniu (Piferrer 1847)⁵.

Zadam wam jedno jedyne pytanie: kiedy uczymy dziecko gramatyki – zanim zacznie mówić czy potem? Odpowiedź: potem. Uznając ten plan za jedyny racjonalny, w odwrotny sposób czyniąc, zyskamy jedynie to, że napelnimy głowę ucznia zagmatwanymi regułami (...) (Carricaburu 1890)⁶.

Cóż, niejeden powie, że dawanie wiary dwóm starszym panom z XIX wieku w trakcie obecnych badań naukowych zakrawa na brak odpowiedzialności. Tak naprawdę moją intencją jest pokazanie, że dziś, w drugiej dekadzie XXI wieku, zanurzanie się w historię dydaktyki ma sens, bowiem, jak już wspomniałem, wiele wyników

badania neurobiologicznych potwierdza teoretyczne założenia twórców minionych i zapomnianych metod.

Ta krótka podróż w czasie służyła temu, żeby zachęcić do czytania i analizowania różnych teorii metodycznych. W jakim celu? W takim, żeby każdy z nas poświęcił energię, którą zużywa na „poszukiwanie w worku pomysłów”, na to, by pracować nad własną, indywidualną i zintegrowaną metodą nauczania. Trochę szytą, może patchworkową i gdzieś niedługo nadgryzioną zębem czasu, ale naszą – dostosowaną do tego, w co wierzymy i co chcemy w nauczaniu osiągnąć.

BIBLIOGRAFIA

- Carricaburu, A. (1890) *Tratado de pronunciación del idioma inglés. La Habana: Tip. de los niños huérfanos.*
- Hernández, R., Francisco, L. (1999-2000) *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje, Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Piferrer, F. (1847) *El idioma inglés puesto al alcance de todos o método natural para aprender. El inglés de un modo fácil y agradable sin cansar la memoria.* Madrid: Librería de Casimiro Monier.
- Spitzer, M. (2011) *Jak uczy się mózg.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szmidt, K. (2013) *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych,* Gliwice: Wyd. Sensus.
- *Diccionario de términos clave de ELE* de Instituto Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm
- Espacio Santillana Español <http://www.espaciosantillana-espanol.com.br/gramatica-deductiva-y-gramatica-inductiva/>

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

2 *Diccionario de términos clave de ELE* de Instituto Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm; oryg.: (...) *por esta razón, la pedagogía recomienda que en la enseñanza de lenguas extranjeras se propongan a los alumnos ejercicios que potencien los procesos inductivos* [ten i poniższe przypisy: tłum.własne– T.Ch.].

3 *Ibidem*; oryg.: (...) *exige una actitud más activa al alumno, porque es él mismo quien descubre las reglas.*

4 *Ibidem*; oryg.: *lo que las personas descubren por sí mismas queda más sólidamente asentado en la mente que lo que se obtiene sin esfuerzo.*

5 *Ibidem*; oryg.: (...) *gracias a todo esto, los aprendientes, de forma inconsciente, tienden a aproximarse a la segunda lengua del mismo modo en que lo hicieron en el aprendizaje de la primera, es decir, generando y verificando hipótesis sobre cómo funciona la lengua que oían y utilizaban.*

6 Oryg.: *Hay a la verdad muchas gramáticas, numerosos son los maestros de lenguas; los aficionados a su estudio son innumerables; y es sin embargo escasísimo el número de los que llegan, no diré a hablar, más ni aún a leer medianamente el francés o el inglés. (...) Persuadidos los romanos de que una lengua no es un arte que pueda aprenderse con reglas y teoría, se esmeraban en adquirirla primero con la práctica, antes de pensar en estudiar su mecanismo. Y así, en lugar de comenzar, como se hace entre nosotros, por la explicación árida de las reglas gramaticales, principiaban por la lectura de buenos modelos y por la traducción.*

7 Oryg.: *Una sola pregunta hago: ¿Cuándo se le enseña al niño su gramática antes o después que aprenda a hablar? Me dirán: Después - Considerando este plan como el único racional, pues de lo contrario no se consigue otra cosa sino llenar la cabeza del estudiante de reglas confusas, por no tener base positiva (...).*

Wykorzystanie elementów tłumaczenia w nauczaniu języka angielskiego

Przykłady polskie i niemieckie

KAROLINA OCIEPA

W historii metodyki nauczania języków obcych niejednokrotnie zastanawiano się nad rolą metody tłumaczeniowej w procesie edukacyjnym. Z pewnością jednym z ważniejszych kierunków wpływających na ocenę jej przydatności była psycholinguistyka, czyli nurt dążący do wyjaśnienia między innymi tego, jakie kognitywne procesy zachodzą w mózgu uczących się podczas tłumaczenia i w jakim stopniu te operacje myślowe są przydatne do nauki języka obcego.

Proces tłumaczenia – szczególnie w początkowej fazie przyswajania języka obcego – jest czymś oczywistym. Warto zatem przypomnieć założenia metody tłumaczeniowej oraz pozytywne i negatywne aspekty stosowania jej w nauczaniu języków obcych dzieci i młodzieży. W artykule podajemy także przykłady ćwiczeń wykorzystujących elementy tłumaczenia, obecne w podręcznikach stosowanych w Polsce i w Niemczech, by spróbować dać odpowiedź na pytanie, czy tłumaczenia mogą dziś znajdować zastosowanie w nauczaniu języków obcych, a jeśli tak, to w jaki sposób należałoby je wykorzystać w edukacji dzieci i młodzieży.

Metodycy nauczania języków obcych wielokrotnie rozważali rolę ćwiczeń tłumaczeniowych. Nie sposób wykluczyć język ojczysty podczas uczenia się języka obcego. Polski uczeń, poznając nowe wyrażenia, często zastanawia się, jak brzmiałyby one po polsku. *Native speaker* nieznający języka polskiego tłumaczy uczącym się każde wyrażenie za pomocą synonimów, co uniemożliwia dokładne zrozumienie tych wyrażań, a to w konsekwencji może prowadzić do błędów i nieporozumień w komunikacji. Pomimo oczywistego wpływu języka ojczystego na naukę i przyswajanie języka obcego, kwestią sporną jest,

czy używanie języka ojczystego podczas nauki obcego pomaga, czy bardziej ją utrudnia. Pozostaniemy przy stanowisku, że włączenie elementów tłumaczeniowych korzystnie wpływa na naukę języka obcego, jednak język ojczysty nie może dominować na zajęciach.

Wykorzystanie tłumaczenia w nauczaniu języków obcych mieści się w tzw. szkole gramatyczno-tłumaczeniowej, wypartej w znacznej mierze przez metody bezpośrednie i audiolingwalne, preferujące używanie jednego języka w klasie oraz wykluczające jakiegokolwiek wykorzystanie języka ojczystego w procesie przyswajania języka obcego. Tłumaczenie jest znane w historii nauczania języków już od dawna.

Prawdopodobnie tłumaczenie po raz pierwszy pojawiło się w III w. n.e. w greckojęzycznej części Cesarstwa Rzymskiego, stanowiąc ćwiczenie na zajęciach z łaciny. Przez wiele stuleci przekład z łaciny i na łacinę był integralną częścią zajęć z nauki klasycznej greki i łaciny. Aż do XVIII w. tak zwane języki narodowe były używane głównie w kontaktach ustnych oraz sytuacjach nieoficjalnych, rzadko nauczano ich w szkołach, niewiele zatem wiemy o obecności tłumaczenia w nauce języków. Metoda tłumaczeniowa stała się podstawą, a zarazem najważniejszą częścią składową tzw. metody gramatyczno-tłumaczeniowej,

która zakładała ćwiczenie reguł gramatycznych poprzez tłumaczenie (House 2001:258). Początkowo ćwiczenia polegały na tłumaczeniu wyizolowanych z kontekstu zdań, często nawet nienaturalnie brzmiących, utworzonych po to, aby zastosować konkretną strukturę gramatyczną. W tego typu tłumaczeniach nie chodziło o oddanie sensu zdania, lecz o przekładanie słowo w słowo. Tę metodę stosowano przez długi czas, była ona nieodzownym elementem nauczania języków obcych. Gommlich twierdzi, że największa wada tej metody polega na tym, że zakłada nauczanie języka w izolacji od jego podstawowych funkcji społecznych, intencji nadawców i odbiorców (Gommlich 1997:172). Natomiast Cunnison Catford uważa, że tłumaczenie może być wykorzystywane do celów dydaktycznych, takich jak początkowa prezentacja znaczeń, utrwalenie materiału oraz testowanie postępów w nauce (Catford 1967:125).

W XX w. językoznawcy i glottodydaktycy prowadzili debatę o korzyściach oraz wadach płynących z wykorzystania metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Korzyści znajdowały oparcie w dorobku lingwistyki kontrastywnej – główną zaletą wykorzystania metody gramatyczno-tłumaczeniowej miało być zwrócenie uwagi uczących się na podobieństwa i różnice w systemach leksykalnych i morfosyntaktycznych języka ojczystego i języka nauczanego. Cel ten miał być osiągnięty za pomocą krótkich i intensywnych zadań tłumaczeniowych, skierowanych głównie do bardziej zaawansowanych uczniów (Wilss 1973:16-24).

Obecnie coraz większą popularność zyskują metody kognitywne, których zwolennicy uważają, że języka ojczystego nie da się usunąć ze świadomości uczących się, zatem trzeba to zjawisko wykorzystać w nauczaniu języka obcego (Wyszyński 1983:127-130). Błędy powstają głównie w tych miejscach systemu, które różnią się od języka ojczystego, i te właśnie miejsca należy objąć intensywniejszymi ćwiczeniami (Smólska 1979:201-209). Komorowska twierdzi, że warto użyć języka ojczystego na lekcji, aby dogodnie objaśnić znaczenia słów i wyrażeń, których objaśnienie w języku obcym trwałoby długo lub byłoby nieskuteczne. Można również użyć języka ojczystego, aby zapewnić pełne zrozumienie informacji gramatycznej (Komorowska 2001:86-88). Franciszek Grucza uważa, że w nauczaniu języków obcych winny być wykorzystywane wszystkie skuteczne środki, a za użyciem tłumaczenia na lekcjach przemawia także zasada ekonomiki nauczania, czyli osiągnięcie rezultatów w krótszym czasie (Grucza 1979:314-326).

Ostatnio coraz bardziej przywiązuje się wagę do wykorzystywania materiałów autentycznych w nauce języka, więc uczniowie, tłumacząc wyrażenia z tego typu tekstów,

poznają język naturalny, są w stanie zrozumieć poznane słownictwo i użyć go w odpowiedniej sytuacji. Według Majkiewicz, praca z tekstami autentycznymi przyczynia się do szybszej i efektywniejszej kontroli umiejętności rozumienia języka, a tym samym staje się środkiem rozwijania kompetencji językowych (Majkiewicz 2007:254-263).

Tłumaczenie na język ojczysty sprawdza zrozumienie komunikatu wyrażonego w języku obcym. Prejbisz podkreśla, że tłumaczenia wykonywane przez ucznia pomagają mu lepiej opanować słownictwo i konstrukcje gramatyczne, zwiększają jego sprawność we władaniu językiem ojczystym i pogłębiają wiedzę o nim, budzą poczucie językowe i kształcą precyzję w wyrażaniu myśli (Prejbisz 1979:357-376). Całkowite wyeliminowanie języka ojczystego z nauczania języków obcych jest niemożliwe i jest błędem dydaktycznym. Pieńkos twierdzi, iż tłumaczenie nie jest już uważane za zło konieczne, lecz za środek prowadzący do lepszego opanowania języka obcego (Pieńkos 2003:331-338).

Teresa Tomaszekiewicz zadaje pytanie, czego chcemy uczyć poprzez zastosowanie ćwiczeń translacyjnych. Jej zdaniem, ćwiczenia tłumaczeniowe są odpowiednie do nauczania leksyki, zarówno przypisywania znaczeń, jak i utrwalania nabytego słownictwa. Umiejętne wykorzystanie ćwiczeń tłumaczeniowych może być także pomocne w nauczaniu gramatyki. Wskazanie różnic systemowych w dwóch językach pomaga unikać błędów (Tomaszekiewicz 1983:167-174). Ważne jest również jednoznaczne odróżnienie pojęcia tłumaczenia na potrzeby glottodydaktyczne od tłumaczenia profesjonalnego. Celem tłumacza zawodowego jest przekazanie znaczenia komunikatu poprzez elementy innego języka z zachowaniem ekwiwalencji formalno-estetycznej. Celem tłumacza dydaktycznego (pedagogicznego) jest wykorzystanie przekładu do lepszego opanowania języka obcego w trakcie ogólnej nauki tego języka (Dunin-Dudkowska 2011:387).

Metoda tłumaczeniowa na zajęciach powinna służyć wyjaśnianiu zagadnień gramatycznych oraz kontrolowaniu rozumienia określonych struktur gramatycznych. Ponadto można w ten sposób testować znajomość słownictwa, kolokacji czy trudniejszych wyrażeń. Tłumaczenie podczas zajęć może stanowić również element motywujący i rozwijać świadomość uczącego się. Poprzez zagłębienie się w strukturę wypowiedzi uczeń uzmysławia sobie, że znaczenie wypowiedzi nie musi być sumą znaczeń jej elementów składowych, co skłania go do poszukiwania znaczenia metaforycznego (Jędrzejowska 2008). Tłumaczenie jest procesem na tyle złożonym, iż stwarza idealną sytuację do rozwijania kilku kompetencji językowych.

Typy ćwiczeń wykorzystujących elementy tłumaczenia z podziałem na sprawności

Opisane ćwiczenia zostały wybrane według ich użyteczności w procesie nauczania języka angielskiego. Koncentrują się głównie na wprowadzaniu nowego słownictwa oraz na testowaniu znajomości środków i funkcji językowych. W każdym ćwiczeniu zawarte zostały elementy tłumaczenia, dzięki którym uczeń szybciej i efektywniej uczy się języka obcego. Ćwiczenia tego typu pozwalają dokładnie zrozumieć dane zagadnienie gramatyczne i ograniczają popełnianie błędów wynikających z różnic systemowych dwóch języków.

ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO

[Oprac. własne na podstawie materiału wideo do podręcznika *Go International 1* (Tulip, Bianchi 2012)]

Ćwiczenie polega na przeczytaniu tekstu i odnalezieniu w nim słów i wyrażeń, których tłumaczenie podane jest poniżej – klasa IV szkoły podstawowej.

Sydney

Hi! I'm David Kidman. I'm Australian. I live in Sydney. Canberra is the capital of Australia but Sydney is the biggest city. About 4 million people live in this big, modern, multicultural city. Many of these people are from immigrant families and it's no surprise that they want to live here. It's a beautiful place. Sydney means a big city life with great parks, beautiful beaches, famous sights around the city, the bay, the Old Harbour Bridge, St. James Church, monorail and the Opera House. Some people love the design but others hate it. What do you think? [...]

- nowoczesny -
- wielokulturowy -
- zabytki -
- zatoka -
- kolejka jednotorowa -
- projektować -

Ćwiczenia tego typu poszerzają słownictwo i testują umiejętność rozumienia tekstów czytanych. Uczeń, aby odnaleźć wybrane słowa i wyrażenia, musi dobrze rozumieć treść, potrafić odróżnić części zdania oraz mieć opionowaną ogólną umiejętność pracy z tekstem czytany.

ROZUMIENIE TEKSTU SŁUCHANEGO

[Źródło: *Sprawdzian szóstoklasisty* (Rosińska, Mędela 2014)]

Ćwiczenie polega na wysłuchaniu nagrania i zaznaczeniu właściwej odpowiedzi. Polecenia podane są w języku polskim, a odpowiedzi po angielsku lub w formie obrazków

– klasa VI szkoły podstawowej. Dostęp do nagrania oraz audioskrypt znajdują się na stronie internetowej wydawnictwa Macmillan w zakładce Macmillan Online Staffroom.

1. Kim jest tata Natalii?
a) *a vet* b) *a farmer* c) *a dentist*
2. O której godzinie mama chłopca zwykle zaczyna pracę?
a) *08:00* b) *06:30* c) *07:30*
3. Jaki jest wymarzony zawód Tima?
a) *a singer* b) *a scientist* c) *a policeman*
4. Gdzie pracuje brat dziewczynki?
a) *an office* b) *a restaurant* d) *a school*

Ćwiczenia tego typu wykluczają udzielenie złej odpowiedzi z powodu niezrozumienia polecenia.

FUNKCJE JĘZYKOWE

[Źródło: *Sprawdzian szóstoklasisty* (Rosińska, Mędela 2014)]

Ćwiczenie polega na dopasowaniu do sytuacji przedstawionej w języku polskim odpowiedniej reakcji w języku angielskim – klasa VI szkoły podstawowej.

1. Zapytaj koleżankę, czy chciałaby pójść z tobą do kina.
a) *Do you like going to the cinema?*
b) *How often do you go to the cinema?*
c) *Would you like to go to the cinema with me?*
2. Kolega proponuje ci wycieczkę rowerową. Zgódź się.
a) *I love riding a bike. And you?*
b) *I'd like to get a new bike.*
c) *I think it's a good idea.*

Ćwiczenia testujące znajomość funkcji językowych z poleceniem w języku polskim pozwalają stwierdzić, czy uczeń potrafi zastosować wyrażenie lub całe zdanie w odpowiedniej sytuacji.

ŚRODKI JĘZYKOWE

[Źródło: *New Exam Challenges 3* (Harris, Mower, Sikorzyńska, White, Fricker 2012)]

Ćwiczenie polega na tłumaczeniu z języka polskiego na angielski fragmentów zdań – klasa III gimnazjum.

1. *What* (byś zrobił)*if you saw a real dinosaur?*
2. (Zarówno tygrysy, jak i)*rhinoceros are in danger of becoming extinct.*
3. *The Science Museum was* (dużo bardziej interesujące)*than the Natural History Museum.*

4. *Very* (mało ludzi)*in western countries could survive long without electricity.*
5. (Gdybym nie miał).....*a mobile phone, I wouldn't keep in touch with all my friends.*

Zadania tego rodzaju obecne są na rozszerzonym poziomie egzaminu z języka angielskiego w gimnazjum. Sprawdzają znajomość słownictwa i kompetencje gramatyczne. Podstawą jest tu odpowiedni zasób słów, natomiast znajomość reguł gramatycznych umożliwia zbudowanie poprawnego zdania. Jest to zadanie często pomijane przez zdających, gdyż charakteryzuje się wyższym poziomem trudności.

TESTOWANIE ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA

[Oprac. własne na podstawie *Evolution Plus 3* (Beare 2014) „What's on at the British Museum”]

Ćwiczenie polega na połączeniu wyrażenia angielskiego z ich polskimi odpowiednikami – klasa VI szkoły podstawowej.

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| 1. <i>exhibition</i> | a) trujący dym |
| 2. <i>rich Romans</i> | b) wyprawa badawcza |
| 3. <i>huge eruption</i> | c) wystawa |
| 4. <i>poisonous smoke</i> | d) szukać |
| 5. <i>search</i> | e) wielki wybuch |
| 6. <i>all the time</i> | f) bogaci Rzymianie |
| 7. <i>exploration</i> | g) przez cały czas |

Zadaniem nauczyciela jest wprowadzanie na zajęciach jak największej liczby urozmaiconych ćwiczeń z zakresu słownictwa. Uczenie się na pamięć słów i wyrażenia z gotowej listy jest w przypadku wielu uczniów mało efektywne. Ćwiczenia z elementami tłumaczenia motywują do nauki i dzięki nim uczeń już na lekcji przyswaja słowa, które potem musi tylko powtarzać.

Ćwiczenia występujące w podręcznikach wykorzystywane w Niemczech w klasach **IV-X**.

TESTOWANIE ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA

[Źródło: *Easy English B1.1* (Cornford, Eastwood 2015)]

Ćwiczenie polega na połączeniu przysłów angielskich z niemieckimi – klasa VII szkoły podstawowej.

1. *Good fences make good neighbours.*
A. Geld allein macht nicht glücklich.
2. *Tomorrow is another day.*
C. Ein guter Zaun schafft gute Nachbarn.
3. *First come, first served.*
D. Morgen ist auch noch ein Tag.

4. *Money isn't everything.*
E. Vier Augen sehen mehr als zwei.
5. *Two heads are better than one.*
F. Wer zuerst kommt, mahlt zuerst.
6. *You can't make an omelette without breaking eggs*
G. Wo gehobelt wird, fallen Späne.

Ćwiczenie to pomaga uzmysłwić uczniom, że każdy język to inny system i często sens wyrażenia, zdań, frazeologizmów w jednym języku wyraża się zupełnie innymi słowami w drugim.

ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO

[Źródło: *Easy English A2.2* (Cornford, Eastwood 2015)]

Ćwiczenie polega na wyszukaniu w tekście odpowiedników podanych niemieckich słów – klasa VI. Jest to ćwiczenie podobne do omówionego wyżej zadania z polskiego podręcznika.

Robin Hood is a popular English hero. About 800 years ago he and his men lived in Sherwood Forest near Nottingham. They were good men because they stole money from the rich and gave it to the poor. At least, that's the story. In the 1991 film, Kevin Costner plays Robin Hood. Robin comes home from Jerusalem to England and joins a group of outlaws in Sherwood Forest. Among the outlaws are Little man (a big man) and Will Scarlett. And a woman called Maid Marion helps the outlaws. The Sheriff of Nottingham treats the people very badly, and Robin and his friends help them. Some of the outlaws are in prison in Nottingham Castle, but Robin frees the men and kills the Sheriff. At the end of the film Robin marries Maid Marion.

<i>der Held -</i>	<i>die Jungfer -</i>
<i>der Wald -</i>	<i>behandeln -</i>
<i>die Reichen -</i>	<i>das Gefängnis -</i>
<i>die Armen -</i>	<i>befreien -</i>
<i>sich anschließen -</i>	<i>heiraten -</i>
<i>der Geächteter -</i>	<i>existieren -</i>
<i>unter -</i>	

Zadania wykorzystujące elementy tłumaczenia pojawiają się na niemieckim egzaminie VERA 8, zwanym testem kompetencji (*Kompetenztest*), przeprowadzanym w klasie VIII. Egzamin ten ma trzy wersje: A – łatwą (*Mittelschule*), B – średnią (*Realschule*) i C – trudną (*Gymnasium*). My skoncentrujemy się na wersji C. Poniższe ćwiczenia pochodzą z podręcznika *VERA 8 Version C: Gymnasium* (Holtwick, Jenkinson 2016).

ŚRODKI JĘZYKOWE

W tym zadaniu należy przeczytać, co przydarzyło się Marie, studentce z wymiany mieszkającej u Pam, a następnie przetłumaczyć całe zdania na język angielski.

1. Marie kommt zu spät zum Essen. Zuerst hatte sie sich verlaufen und dann hatte auch noch der Bus Verspätung.

Marie:

2. Sie möchte am Abend mit einigen Klassenkameraden ausgehen. Sie wollen ins Kino und dann noch etwas trinken.

Marie:

3. Pam hat Bedenken, da am nächsten Tag Schule ist. Marie hat aber ihre Hausaufgaben schon gemacht und will ganz pünktlich zu Hause sein.

Marie:

ŚRODKI JĘZYKOWE

W zadaniu tym należy wyrazić podane polecenie w języku angielskim.

1. Du suchst den Weg zum Bahnhof.

.....

2. Du bist in der Schule und hast etwas nicht verstanden.

.....

3. Es ist sehr heiß im Zimmer.

.....

Ćwiczenia tego typu nie są stosowane na egzaminach przeprowadzanych w Polsce. Wymagają od ucznia umiejętności budowania poprawnych zdań w języku angielskim. Uczeń musi wczuć się w rolę tłumacza, dlatego wymaga się od niego bardzo dobrej znajomości słownictwa i reguł gramatycznych. Włączenie takich zadań do testów egzaminacyjnych jest zasadne, gdyż sprawdzają one dogłębnie kompetencje językowe uczniów.

FUNKCJE JĘZYKOWE:

W przypadku tego zadania polecenie polega na odpowiednim zareagowaniu w języku angielskim na pytanie bądź wypowiedź w języku niemieckim.

What is Harry's reply?

1. Grüße Harry und frage ihn, wie es ihm geht?

a) And you?

b) I'm fine, thanks.

c) Thank you.

2. Du willst wissen, wie alt seine Schwester ist.

a) He's a teacher.

b) I think, she's eleven today.

c) I'm thirteen.

3. Du fragst Harry, wo seine Schwester ist.

a) They're at school.

b) It's walking in the park

c) She's visiting friends.

Podobne zadanie stosowane jest na egzaminach w Polsce. Pozwala stwierdzić, czy uczeń potrafi użyć wyrażenia i zdania w odpowiednim kontekście.

Wszystkie przedstawione ćwiczenia oparte są na metodzie tłumaczeniowej. W ten sposób można testować znajomość słownictwa i kolokacji oraz ogólną znajomość systemu języka obcego. Tłumaczenie jest procesem złożonym i rozwija kilka kompetencji językowych: systemową, komunikacyjną, sytuacyjną czy pragmatyczną, więc stosowanie tego typu ćwiczeń na pewno poszerzy sprawność językową uczniów.

Metody nauczania a wyniki egzaminów państwowych

Centralna Komisja Egzaminacyjna w Polsce corocznie przeprowadza egzaminy ogólnokrajowe. W 2016 r. po raz ostatni przeprowadzono sprawdzian szóstoklasisty

TABELA 1. Wyniki sprawdzianów szóstoklasisty i egzaminów gimnazjalnych z zakresu znajomości środków językowych.

	Sprawdzian szóstoklasisty		Egzamin gimnazjalny 2012		Egzamin gimnazjalny 2013		Egzamin gimnazjalny 2014		Egzamin gimnazjalny 2015		Egzamin gimnazjalny 2016		Egzamin gimnazjalny 2017	
	2015	2016	Podst.	Rozsz.	Podst.	Rozsz.	Podst.	Rozsz.	Podst.	Rozsz.	Podst.	Rozsz.	Podst.	Rozsz.
Wyniki sprawdzianu i egzaminów z zakresu środków językowych w procentach	71	78	46	24	46	29	65	44	61	35	45	25	68	34

(zniesiony od roku szkolnego 2016/2017). Wyniki tego sprawdzianu w latach 2015-2016 oraz egzaminów gimnazjalnych w latach 2012-2017 z zakresu znajomości środków językowych wskazują, iż największe trudności uczniowie mają z zadaniami, w których pojawiają się elementy tłumaczenia. Niektórzy egzaminowani nie podejmują nawet próby rozwiązania tego typu zadań, bo uznają je za zbyt trudne. Przetłumaczenie fragmentu zdania z języka polskiego na język angielski wymaga znajomości słownictwa i zagadnień gramatycznych. Zadania te – w porównaniu do zadań zawierających pytania zamknięte – sprawdzają rzeczywistą znajomość języka obcego.

Zadania z zakresu środków językowych na niemieckim egzaminie VERA 8 okazały się jeszcze trudniejsze niż na przeprowadzanym w Polsce egzaminie gimnazjalnym. Tłumaczenie całych zdań czy też reagowanie na podaną sytuację w języku angielskim sprawiło dużą trudność uczniom II i III klasy gimnazjum oraz klasy VII szkoły podstawowej. Cały egzamin VERA 8 zawiera dużo więcej zadań otwartych, również z zakresu rozumienia tekstów czytanych i słuchanych. Badania przeprowadzone w klasie VII szkoły podstawowej oraz II i III gimnazjum pozwoliły stwierdzić, iż niemieccy uczniowie nie radzą sobie z zadaniami otwartymi zawierającymi elementy tłumaczenia.

Podsumowanie

Zadania wykorzystujące elementy tłumaczenia na egzaminach w Polsce i w Niemczech należą głównie do zadań otwartych, co wymaga od uczniów znalezienia związków logicznych, leksykalnych i gramatycznych pomiędzy poszczególnymi fragmentami zdania. Jedną z przyczyn słabych wyników na egzaminach w Polsce i Niemczech może być niedostateczna znajomość gramatyki i rzadkie stosowanie ćwiczeń gramatyczno-tłumaczeniowych na lekcjach języka angielskiego. W podręcznikach używanych w polskich szkołach jest niewiele ćwiczeń z elementami tłumaczenia (albo w ogóle ich brakuje). Skoro tego typu zadania są częścią egzaminów, powinny być stosowane na lekcjach. W *Podstawie programowej*, która została opracowana w nawiązaniu do poziomu biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych określanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, brak jest szczegółowych wskazówek co do rodzaju ćwiczeń i metod nauczania języka obcego. *Podstawa programowa* określa wyłącznie wymagania w zakresie znajomości środków językowych: *Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów*

wskazanych w wymaganiach szczegółowych (Podstawa programowa 2016).

Zadaniem nauczycieli jest opracowanie odpowiednich ćwiczeń oraz korzystanie z repetytoriów, w których takie ćwiczenia występują. Analizując egzaminy, wnioskujemy, że zadania z elementami tłumaczenia są stałą ich częścią, więc eliminując ćwiczenia gramatyczno-tłumaczeniowe na zajęciach nie możemy oczekiwać dobrych wyników egzaminów. Ponadto w związku z zapowiadany zmianami w systemie oświaty w Polsce, w tym m.in. wprowadzeniem od 2019 r. egzaminu ósmoklasisty, w którym około 40 proc. zadań będzie otwartych, zmiana formy testowania powinna być uwzględniona także w ćwiczeniach proponowanych uczniom na lekcjach języka obcego.

BIBLIOGRAFIA:

- Catford, J. C. (1967) *Translation and Language Teaching*. W: *Linguistic Theories and Their Application*, Strasbourg, 125.
- Dunin-Dudkowska, A. (2011) Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W: B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.) *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego t.3, Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 18, 387-392.
- Gommlich, K. (1997) To Ban, or Not to Ban: The Translation 'Syndrome' in Second Language Acquisition. W: G. Wotjak, H. Schmidt (red.) *Modelle der Translation, Models of Translation: Festschrift für Albrecht Neubert*, Frankfurt, 171–191.
- Grucza, F. (1979) Nauczanie języków obcych a tłumaczenie. W: F. Grucza (red.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 314–326.
- House, J. (2001) Übersetzen und Deutschunterricht. W: G. Helbig (red.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, 258–268.
- Jędrzejowska, I. (2008) Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych. W: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław, 35-42.
- Komorowska, H. (2001) Język ojczysty a język obcy na lekcji. W: H. Komorowska *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, 86-88.
- Majkiewicz, A. (2007) Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce. W: J. Tambor, A. Achtelek (red.) *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, 254-263.
- Nida, E. (1964) *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden, 159.
- *Podstawa programowa. Język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy dla II etapu edukacyjnego, klasy IV-VIII* (2016).

- Pieńkos, J. (2003) Rola przekładu w dydaktyce języków obcych. W: J. Pieńkos (red.), *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Warszawa, 331-338.
- Prejbisz, A. (1979) Rola tłumaczenia w nauczaniu języków obcych. W: F. Grucza (red.) *Polska myśl glottodydaktyczna*, Warszawa: PWN, 357-376.
- Smólska, J. (1979) Współczesne tendencje w metodyce nauczania języków obcych. W: F. Grucza (red.) *Polska myśl glottodydaktyczna*, Warszawa: PWN, 201-209.
- Tomaszewicz, T. (1983) Zastosowanie przekładu w procesie nauczania. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 167-174.
- Wilss, W. (1973) Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. W: *Neusprachliche Mitteilungen*, 26-24.
- Wszyński, J. (1983) Funkcje tłumaczenia jako środka w procesie nauczania. W: *Języki Obce w Szkole*, 2, 127-130.

KAROLINA OCIEPA Absolwentka germanistyki, lingwistyki stosowanej i filologii hiszpańskiej. Doktorantka językoznawstwa UJK w Kielcach. Jej zainteresowania naukowe to metodyka nauczania języków obcych, dydaktyka języków i kultur, rozwijanie sprawności językowych uczniów, teoria tłumaczenia, językoznawstwo porównawcze i ekwiwalencja w tłumaczeniu.

Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena

JAN ILUK

Edukacja językowa w Polsce i całej Europie od niemal 20 lat związana jest z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*. Ta perspektywa czasowa pozwala przyjrzeć się temu dokumentowi i z dystansem, i krytycznie¹.

Historia powstania ESOKJ¹

Zainteresowanie Rady Europy nauczaniem języków obcych zaczyna się w połowie lat siedemdziesiątych. Pierwszym tego efektem był wydany w 1975 r. Threshold Level English, zawierający inwentarze funkcjonalno-pojęciowe i specyfikacje programowe. Kolejną ważną inicjatywą była zorganizowana w 1991 r. konferencja w Rüşlikon w Szwajcarii. Uczestniczyli w niej przedstawiciele rządów i środowisk akademickich krajów członkowskich Rady Europy i państw-obszerników. Jej efektem było podjęcie decyzji o przygotowaniu dokumentu, w którym przedstawiono rolę nauki języków obcych w kształtowaniu obywatelstwa europejskiego (*Language Learning for European Citizenship*). Uznano wtedy, że różne formy i tradycje kształcenia językowego, odmienne regulacje prawne oraz zróżnicowana struktura szkolnictwa utrudniają porozumienie się w tych kwestiach oraz szerszą współpracę. Akceptując niezależną politykę w dziedzinie kształcenia językowego na poziomie krajowym, Rada Europy, a konkretnie Rada ds. Współpracy Kulturalnej z jej Komitetem ds. Edukacji i Sekcją Języków Nowożytnych uznała, że kraje członkowskie powinny dążyć do większej spójności działań na poziomie europejskim. Miały one dotyczyć metod nauczania, oceny w zakresie kształcenia językowego oraz tworzenia i stosowania materiałów dydaktycznych (ESOKJ 2003:74). Warunkiem powodzenia tego przedsięwzięcia było przyjęcie wspólnej podstawy opisu celów, treści i metod kształcenia, przejrzystość oceny kursów, planów i i programów nauczania, świadectw oraz dyplomów językowych.

Efektorem zainicjowanych wtedy prac jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), oparty w dużej mierze na anglojęzycznej literaturze glottodydaktycznej i na badaniach empirycznych z zakresu testowania przeprowadzanych w Szwajcarii. Ustalenie i opis deskryptorów oraz poziomów opanowania języka obcego jest *de facto* dziełem badaczy tego kraju. W tym kontekście należy wymienić prace Schneidera i Northa (Schneider, North 2000; Schneider 2001). W swojej pierwotnej wersji ESOKJ ukazał się w 1995 r. w języku angielskim i francuskim. Spotkał się jednak z ostrą krytyką szerokiego grona ekspertów, co wymusiło jego dopracowanie w wielu aspektach. Ostateczna wersja w formie książkowej ukazała się cztery lata później w wydawnictwie Cambridge University Press. Publikacja ESOKJ w 2001 r. nie była przypadkowa. Jak pamiętamy, był to Europejski Rok Języków, ogłoszony przez Parlament Europejski oraz Radę Ministrów Unii Europejskiej w dniu 17 czerwca 2000 r. Wskazywane w literaturze przedmiotu niedociągnięcia w tej wersji zostały spowodowane tym, że podjęto decyzję o przyspieszeniu jego wydania, tak aby publikacja odbyła się w okresie trwania inicjatywy UE i Rady Europy promującej różnorodność językową i nauczanie języków. Polska wersja językowa w tłumaczeniu Waldemara Martyniuka i pod naukową redakcją Hanny Komorowskiej ukazała się w 2003 r. Aktualnie ESOKJ jest przełożony na 40 języków, w tym japoński i koreański. Jego zasięg wykracza więc poza kontekst europejski.

¹ Przedstawiona w artykule problematyka była przedmiotem referatu wygłoszonego na konferencji CEFRites: National Interpretations and Implementations of the Common European Framework of Reference at the Tertiary Educational Level, zorganizowanej dniami 19-21 września 2017 r. przez Katedrę Filologii Angielskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Wdrażanie ESOKJ w Polsce

W warunkach polskich ESOKJ został uwzględniony *expressis verbis* dopiero w podstawie programowej nauczania języków obcych z 2008 r.² Przejęto z niej zdefiniowane w ESOKJ poziomy kompetencji językowej do opisu efektów kształcenia na koniec każdego etapu edukacyjnego oraz sposób opisu wiadomości i umiejętności (*Podstawa programowa* 2009:15, 18 i 32). Poszczególnym etapom w polskim systemie edukacyjnym przyporządkowano określone poziomy kompetencyjne. Drugi etap edukacyjny, czyli klasy IV-VI, powinien zagwarantować opanowanie języka na poziomie A1, trzeci etap edukacyjny, czyli stare gimnazjum, na poziomie A2, a w przypadku kontynuowania nauki języka A2+, IV etap edukacyjny, tzn. szkoły ponadgimnazjalne, od poziomu A2+ do B2+, w zależności od realizowanej wersji podstawy programowej. W klasach bilingwalnych zakłada się opanowanie języka na poziomie C1 z elementami C2. Ówczesny przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Tomasz Borecki, w swojej opinii na temat cytowanej tu podstawy programowej uznał ją za *ważny element włączania naszej edukacji w system edukacji europejskiej* (*Podstawa* 2009: 73).

W najnowszej podstawie programowej dla szkół podstawowych, wdrożonej rozporządzeniem MEN z dnia 14 lutego 2017 r., znajdujemy następującą adnotację dotyczącą jej związku z ESOKJ (*Podstawa programowa* 2017:10):

*Ze względu na specyfikę ww. dokumentu (tj. ESOKJ), przeznaczonego z założenia dla osób dorosłych uczących się języka obcego nowożytnego, powiązanie poszczególnych wariantów podstawy programowej kształcenia ogólnego z poziomami określanymi w ESOKJ ma wyłącznie ułatwić określenie orientacyjnego poziomu biegłości językowej oczekiwanego od ucznia kończącego dany etap edukacyjny. Powiązanie to nie stanowi jednak żadnego formalnego odniesienia jednego dokumentu do drugiego. Poszczególne warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego odnoszą się do uczniów w różnym wieku i szczególnie w przypadku uczniów kończących I i II etap edukacyjny nawiązanie do ESOKJ ma charakter bardzo ogólny.*³

Z powyższego cytatu wynika, że obowiązująca w Polsce podstawa programowa określa wprawdzie treści

i cele nauczania **językiem ESOKJ**, ale stosowne przepisy nie precyzują sposobu, stopnia i zakresu wykorzystania opisu w realizacji podstawy programowej lub ocenie wewnątrzszkolnej.

Praktyczną konsekwencją podjętej decyzji dotyczącej wdrożenia ESOKJ jest formalny wymóg eksplicytnego określenia poziomu zaawansowania językowego podręcznika do nauki języka obcego w sześciostopniowej skali poziomów biegłości (w zakresie poszczególnych umiejętności językowych). Taki obowiązek w procedurze dopuszczającej podręczniki do użytku szkolnego nakładają obowiązujące od 2008 r. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników⁴. Zgodnie z nimi, MEN wymaga, aby w opinii dopuszczającej podręcznik do użytku szkolnego jego poziom kompetencyjny był precyzyjnie określony w skali ESOKJ.

Ze zdziwieniem trzeba stwierdzić, że w najnowszych informatorach o egzaminie maturalnym z języka obcego trudno znaleźć wzmiankę o jego powiązaniu z filozofią i zaleceniami ESOKJ. Jedynie w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od 2008 r.* (Warszawa 2007:33) znajduje się następująca konstatacja:

Standardy wymagań, będące podstawą przeprowadzania egzaminu maturalnego z języków obcych nowożytnych obejmują, zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego, pięć obszarów, oznaczonych cyframi rzymskimi: I. Wiadomości II. Odbiór tekstu (recepacja) III. Tworzenie tekstu (produkcja) IV. Reagowanie językowe (interakcja) V. Przetwarzanie tekstu (mediacja).

Z mojego wieloletniego doświadczenia jako recenzenta propozycji maturalnych zadań egzaminacyjnych wynika, że w przypadku języka niemieckiego na egzaminie maturalnym nie było jeszcze zadań z zakresu mediacji w ujęciu ESOKJ. Kilka lat temu zwróciłem się do członka OKE z pytaniem w tej sprawie. W odpowiedzi poinformowano mnie, że CKE na razie nie przewiduje zadań mediacyjnych na egzaminie maturalnym. Stanowisko to nie zostało poparte żadnymi argumentami. Być może głównym powodem było to, że dla tego zakresu kompetencyjnego ESOKJ nie zawiera żadnej skali i stosownych deskryptorów. W artykule *Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych*, który ukazał się w JOWS w 2009 r., wskazałem na

² Wcześniejsze przepisy dotyczące podstawy programowej w zakresie nauczania języków obcych weszły w życie w 2001 r. Z natury rzeczy nie mogły więc odnosić się do ESOKJ.

³ Wszystkie wytłuszczenia w cytatach – J.I.

⁴ Aktualnie obowiązujące rozporządzenie datowane jest na 1 marca 2017 r. § 7, 1, ustęp 3.

nieprecyzyjne zapisy dotyczące opisu biegłości językowej w zakresie działań mediacyjnych (Iluk 2009). Mój główny zarzut odnosił się do tego, że merytoryczny zakres wymienionych wskaźników pokrywał się z zakresem niektórych wskaźników biegłości co do innych sprawności językowych. Drugim powodem krytyki było wyraźne zawężenie zakresu tej sprawności do przetwarzania wypowiedzi, natomiast w ujęciu ESOKJ działania mediacyjne obejmują również tłumaczenie symultaniczne, konsekutywne, nieformalne, dokładne, literackie, streszczanie najważniejszych treści i parafrazowanie, a gros tych sprawności nie jest przedmiotem edukacji szkolnej w Polsce. Trzeci powód krytyki wynikał z metodycznie nieuzasadnionego włączenia umiejętności zmiany formy tekstu, streszczania lub rozwinięcia tekstu dopiero w szkołach ponadgimnazjalnych na poziomie rozszerzonym IV.1. Nieracjonalność tej decyzji wynika z faktu, że wymienione techniki pracy z tekstem wyjątkowo korzystnie wpływają na rozwój wszelkich kompetencji językowych i z powodzeniem można je stosować na każdym etapie edukacyjnym. W nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego z lutego 2017 r. nic w tej sprawie nie zmieniono. Różnice są jedynie kosmetyczne: np. wyrażenie „język obcy” zastąpiono określeniem „język obcy nowożytny”. Wynika z tego, że autorzy nowej podstawy programowej nie wykorzystali okazji do dopracowania zapisów zgodnie z prowadzoną dyskusją naukową i formułowanymi w niej propozycjami.

Wprowadzanie ESOKJ w Republice Federalnej Niemiec

W Republice Federalnej Niemiec ESOKJ został przetłumaczony już w 2001 r. Dwa lata później wiosną zorganizowano konferencję, podczas której dokument ten został poddany krytycznej ocenie⁵. Ubolewano, że jego autorzy nie uwzględnili znaczącego dorobku naukowego glottodydaktyki w tym kraju⁶. W skrajnych ocenach, zdaniem niektórych krytyków, wdrożenie ESOKJ grozi makdonaldyzacją nauczania języków obcych, polegającą, z jednej strony, na wyraźnym ograniczeniu treści nauczania w stosunku do ogólnych zadań edukacyjnych szkoły, a z drugiej – na przyjęciu założenia, że językowe wyniki, a nawet procesy nauczania i uczenia się są przewidywalne i podlegają kontroli według z góry założonych kryteriów (Schwerdtfeger 2003:177). Z podobną krytyką

spotkała się niemiecka podstawa programowa oparta na założeniach ESOKJ z 2003 r. (Quetz 2005). Pięć lat później Niemieckie Towarzystwo ds. Badań Języków Obcych (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2008) w swoim programowym dokumencie *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung* wezwało do bardziej konstruktywnego podejścia do tego dokumentu i szerszej współpracy w jego wprowadzaniu.

Zakres wdrażania ESOKJ w Niemczech odzwierciedlają zapisy w zaleceniach Konferencji Ministrów Kultury, którą tworzą resorty oświaty w poszczególnych landach. Wynika z nich, że ESOKJ przyjęto jako podstawę do zdefiniowania końcowych efektów uczenia się języków obcych od poziomu wczesnoszkolnego do matury, a uzyskany poziom opanowania języka na każdym etapie edukacyjnym ma być podany na świadectwie⁷.

Szczególną rolę ESOKJ odegrał w polityce integracji językowej imigrantów w Niemczech. W 2006 r. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych zobowiązało Instytut Goethego do opracowania stosownej podstawy programowej dla kursów integracyjnych oraz egzaminu językowego na poziomie od A2 do B1. Inicjatywa ta jest godna podkreślenia, ponieważ w samym opisie tej grupy docelowej nie wymienia się w sposób eksplicytny. W interesującym nas kontekście chciałbym przytoczyć niektóre cele nauczania imigrantów w Niemczech:

*Na poziomie B1 w zakresie czytania uczący się potrafi wypełnić zestaw wypowiedzi samooceniających dołączony do Opisu (patrz zał. C1, C2 i C3). Dzięki temu zainteresowana osoba może potwierdzić znajomość dokumentacji związanej z tzw. europejskim paszportem umiejętności oraz przedstawić swoje kompetencje i kwalifikacje w sposób transparentny i zrozumiały.*⁸

Przypomnę, że chodzi tu o następujące dokumenty

- Europass - CV,
- Europass - Paszport językowy,
- Europass - Mobilność,
- Europass - Suplement do Dyplomu Szkoły Wyższej,
- Europass - dokumenty dla absolwentów kształcenia zawodowego.

5 Verte Bausch et all. 2003.

6 Szczególnie widoczne jest to w przypadku ujęcia pisania twórczego. Anglosaskie i niemieckie koncepcje w tym zakresie diametralnie się różnią. W ESOKJ (s. 64-65) brak jest definicji tego pojęcia, a podane skale bazują na znaczeniu, jakie nadano mu w języku angielskim.

7 Patrz: *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*, s. 3.

8 Patrz: *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* (2016:94) – tłum. własne J.I.

W rok po publikacji niemieckiej wersji ESOKJ ukazało się obszerne opracowanie *Profile deutsch*, którego zadaniem było praktyczne wdrożenie koncepcji ESOKJ do nauczania języka niemieckiego na poziomie od A1 do B2. W ślad za tym przygotowano podręcznik *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben, B2/C1* (Studiować, pracować, żyć z niemieckim w Europie) (Lévy-Hillerich, Krajewska-Markiewicz 2004). Jest on adresowany do studentów różnych kierunków, chcących osiągnąć poziom językowy B2/C1.

W tym miejscu warto odnotować, że efekty wdrażania ESOKJ w Europie zachęciły przedstawicieli innych dziedzin do podjęcia podobnej inicjatywy. Korzystając z koncepcji i skali poziomów kompetencyjnych ESOKJ, opracowano na przykład projekt europejskiego systemu opisu kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych⁹.

Ewaluacja wdrażania ESOKJ w europejskich systemach edukacyjnych

Komisja Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego zleciła przygotowanie oceny wdrażania *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w europejskich systemach edukacji. Jeden z takich raportów został przygotowany przez Simona Broeka i Inge van de Ende. Ukazał się on w 2013 r.¹⁰. Badaniami objęto sześć państw: Austrię, Francję, Holandię, Węgry, Szkocję i Szwecję. Wynika z nich, że ESOKJ w tych krajach został wdrożony w różnym stopniu. Tylko w Austrii i Francji rola ESOKJ została umocowana w stosownych przepisach oświatowych. Egzaminacje językowe oparte na tym opisie przeprowadza się w Austrii, Holandii, Szwecji i na Węgrzech. Brak eksplicytnych odniesień w tym zakresie stwierdzono we Francji i Szkocji. W niektórych państwach władze oświatowe egzekwują od wydawców podręczników do nauki języków obcych obowiązek stosowania ESOKJ poprzez krajowe programy nauczania, w innych kwestię tę pozostawiono do decyzji samych wydawców. W raporcie potwierdzono, że najszerze zastosowanie ESOKJ znalazł w instytucjach świadczących usługi w zakresie nauczania nowożytnych języków obcych oraz w organizacjach przeprowadzających ocenę znajomości języków obcych. Trend ten wynika z funkcji, jaką przypisuje się certyfikatowi i ich uznawalności.

Raport odnotowuje również wyraźny związek między stopniem wdrożenia ESOKJ a uzyskiwanymi poziomami biegłości językowej w danym kraju. Można bowiem

zaobserwować pewną pozytywną korelację między tymi wielkościami, chociaż trudno uznać, że jest to związek przyczynowo-skutkowy. Również wiedza nauczycieli na temat ESOKJ zależy od znaczenia, jakie dane państwo przywiązuje do tego dokumentu.

Drugim ważnym źródłem informacji o poziomie wdrożenia ESOKJ w krajach europejskich stanowią wyniki *Europejskich badań kompetencji językowych ESLC 2011*. Również i ten raport potwierdza, że zakres zastosowań lub nawiązań do ESOKJ w 13 krajach objętych badaniami ankietowymi jest bardzo zróżnicowany. Najczęściej nawiązania te mają status rekomendacji. Rzadko są umocowane w obowiązujących regulacjach prawnych. W niektórych krajach stwierdza się brak jakichkolwiek odniesień do ESOKJ w stosownych dokumentach oświatowych.

Raport ten udziela również odpowiedzi na następujące dwa pytania (Paczuska 2017:64):

1. Czy kształcenie przygotowujące nauczycieli do zawodu obejmowało ESOKJ?
2. Czy w ramach ukończonego doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich 5 lat podejmowane były zagadnienia związane z ESOKJ?

Na oba pytania 50 proc. nauczycieli języka niemieckiego i ok. 60 proc. ankietowanych anglistów w Polsce udzieliło odpowiedzi negatywnej. Co więcej, połowa ankietowanych nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego stwierdziła, że w żadnym zakresie swojej działalności edukacyjnej **nigdy** nie odnosiła się do ESOKJ. 30 proc. nauczycieli podało, że tylko czasami nawiązuje do opisu. Bardzo częste korzystanie z niego w praktyce dydaktycznej deklaruje zaledwie kilka procent polskich glotodydaktyków. Ustalone wskaźniki plasują nas – niestety – na najniższych szczeblach tabel zaprezentowanych w tym dokumencie. Przedstawione w raporcie wyniki analizy, zdaniem Paczuskiej – współautorki raportu, nie udzielają odpowiedzi na trzy istotne w naszym kontekście pytania (Paczuska 2017:64):

1. Czy nauczyciele rozumieją założenia ESOKJ i umieją je przekuć na codzienną praktykę?
2. Jak nauczyciele postrzegają przydatność ESOKJ?
3. Gdzie nauczyciele dostrzegają słabości ESOKJ i z czym mają trudności?

⁹ Verte: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Naturwissenschaften (GERRN). Wie die Ergebnisse naturwissenschaftlicher Bildung in Europa auf verschiedenen Niveaustufen aussehen sollten. Ein Vorschlag. Birgit Eisner i in.

¹⁰ Por. Simon Broek, Inge van de Ende: Wdrażanie europejskiego systemu opisu kształcenia językowego w europejskich systemach edukacji. 2013. PE 495.871. IP/B/CULT/FWC/1010-001/LOT2?C1/SC2. Dostęp 10.07.2017.

Już w 2003 r. Hanna Komorowska w swoim artykule *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela* (Komorowska 2003:19) wymieniła dwa niepokojące zjawiska, na które wskazywano w dyskusjach w gronie specjalistów Rady Europy:

1. Autorzy ESOKJ wprowadzie zapewniają, że opis jest *przyjazny dla użytkownika, czyli czytelny i zrozumiały dla tych, dla których został przeznaczony*; jednak, zdaniem owych ekspertów, jest to dokument niełatwy do zrozumienia i bardzo zawiły. Szczególnie trudną sprawą okazała się terminologia, która w wielu przypadkach nie została zdefiniowana w sposób jednoznaczny. Dlatego pojawiają się apele o stworzenie uproszczonej wersji ESOKJ.
2. Wbrew oczekiwaniom, nauczyciele nie korzystają z opisu, chociaż od początku uważano, że to oni są głównymi adresatami tego dokumentu. Podobnie jest z rodzicami i uczniami. Jedyną zainteresowaną grupą zawodową, poza egzaminatorami, są pracodawcy. Ich rzeczywiste zainteresowania ograniczają się jednak wyłącznie do ogólnej skali poziomów biegłości językowej. Dzięki niej mogą bowiem określać oczekiwania w zakresie kompetencji językowej wobec kandydatów na oferowane miejsca pracy.

Tak więc złożoność systemu opisu, nietypowa terminologia, brak wyraźnych zaleceń metodycznych – utrudniają, zdaniem wielu użytkowników, stosowanie ESOKJ. W międzyczasie Rada Europy dostrzegła ten problem i wydała szereg tzw. *user guides* zawierających eksplikacje wychodzące poza podstawowy dokument.

Podsumowując te uwagi i refleksje, można stwierdzić, że odniesienia do ESOKJ są na ogół eklektyczne, jednostronne, powierzchowne lub służą wyłącznie funkcji reklamowej. Z reguły dotyczą one ogólnej skali poziomów biegłości językowej. W tym miejscu przypomnę, że opis zawiera 56 skal dla różnych zakresów biegłości językowej, które w ogólnej dyskusji rzadko są wymieniane i szczegółowo dyskutowane. Wskazywane w dokumentach oświatowych odniesienia do ESOKJ mają zatem raczej charakter deklaracyjny. Rzeczywiste związki trudno wykazać, ponieważ krytyczne analizy w polskiej dyskusji naukowej zdarzają się rzadko i to z reguły na marginesie innych badań. Większość polskich publikacji nawiązujących bezpośrednio do ESOKJ ma charakter deskryptywno-afirmacyjny. Zorganizowana w Toruniu w 2017 r. konferencja była prawdopodobnie pierwszą większą inicjatywą w Polsce, podczas której omawiany dokument Rady Europy został poddany wnikliwej i wielostronnej ocenie.

Ogólne walory ESOKJ

Walory ESOKJ zostały scharakteryzowane przez jego autorów w następujący sposób:

Zgodnie z podstawowymi zasadami demokracji pluralistycznej Opis stara się być nie tylko wszechstronny, przejrzysty i spójny, lecz także otwarty, dynamiczny i niedogmatyczny. Z tego powodu nie może przyjmować stanowiska żadnej ze stron prowadzonych obecnie teoretycznych dysput na temat przyswajania języka (language acquisition) w odniesieniu do uczenia się języka (language learning). Nie powinien też preferować jednego podejścia do nauczania języka kosztem innego. Rolą „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” jest zachęcenie wszystkich uczestników procesów uczenia się / nauczania języka do określenia w sposób wyraźny i przejrzysty własnej podstawy teoretycznej i procedur stosowanych w praktyce (ESOKJ 2003:28).

W publikacji *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy* Waldemar Martyniuk (2015:69-70) wymienia następujące atuty ESOKJ:

- konsekwentne podkreślanie podmiotowości i autonomii uczących się,
- promocja podejścia działaniowego, zwanego także zadaniowym, w nauczaniu i uczeniu się, a także w określaniu i ocenianiu poziomu umiejętności,
- stosowanie pozytywnego podejścia do określania poziomu sprawności językowej,
- wskazywanie na to, co uczący się już potrafią, a nie na to, czego jeszcze nie umieją,
- podkreślanie wartości wszystkich umiejętności językowych – także tych na najniższym poziomie zaawansowania i tych ograniczonych do niektórych tylko sprawności – np. rozumienia tekstu,
- zachęcanie do profilowania poziomów biegłości językowej przy określaniu celów nauczania i testowaniu osiągnięć – np. w większym zakresie dla sprawności mówienia, w mniejszym dla sprawności pisania,
- propozycja wspólnego referencyjnego systemu poziomów biegłości językowej – jako punktu odniesienia pozwalającego porównywać osiągnięcia uczących się różnych języków w ramach różnych systemów i form edukacyjnych,
- promocja zasady samooceny uczących się jako istotnego elementu oceny efektywności procesu kształcenia,
- promocja edukacji różnojęzycznej, czyli takiej, w której docenia się i wspiera rozwój znajomości wszystkich języków składających się na sprawność językową każdego z uczących się.

Innowacyjny charakter ESOKJ widoczny jest również w tym, że katalog sprawności językowych został wyraźnie poszerzony. Do czterech klasycznych sprawności zostały dodane działania interakcyjne i mediacyjne. Entuzjazm w tej sprawie studzi jednak fakt, że w kontekście dużej mobilności mieszkańców Europy kompetencja mediacyjna oraz socjolingwistyczna nie znalazły się w centrum opisu. Potraktowano je jako mało istotny dodatek do czterech podstawowych sprawności przejętych z nauczania audiolingwalnego.

Ważną rolę w ESOKJ pełnią wprowadzone kategorie sfer życia: prywatna, publiczna, zawodowa i edukacyjna. W połączeniu z tematyką wypowiedzi pozwalają one precyzyjnie uwzględnić formę i treść komunikowania się w określonych sytuacjach (ESOKJ 2003:54-55). Sfery te mają decydujący wpływ na dobór sytuacji komunikacyjnych, celów, zadań, tematów i tekstów dla potrzeb nauczania i testowania. Są to czynniki, które uwzględniają, z jednej strony instrumentalną motywację do nauki, a z drugiej – antycypowane działania komunikacyjne głównie ludzi dorosłych i w pełni samodzielnych. Tezę tę potwierdzają wybrane sfery życia: komunikacja na lotnisku, ukaranie mandatem, odpowiedzialność za zniszczone mieszkanie, złożenie reklamacji.

W dyskusji nad zaletami ESOKJ wskazuje się, że konkretne korzyści z jego stosowania mogą mieć osoby chcące podjąć naukę języka obcego i szukające najodpowiedniejszej oferty dla siebie. Przyjmuje się bowiem, że w warunkach pozaszkolnych naukę języka podejmuje się w celu jego użycia w określonym zakresie. W Polsce taka postawa jest bardzo widoczna np. na kursach języków skandynawskich. Informacje instytucji oferujących stosowne usługi edukacyjne oparte na tym systemie są zatem bardziej przejrzyste i porównywalne dla zainteresowanych. Z tego powodu szkoły językowe reklamują się poprzez eksplicytnie odwoływanie się do ESOKJ zarówno w zakresie treści nauczania, jak i końcowych sprawności komunikacyjnych. Ma to gwarantować możliwość uzyskania odpowiedniego certyfikatu językowego. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że w celach reklamowych lub informacyjnych podaje się poziomy i wskaźniki biegłości wyłącznie według skali ogólnej lub tabeli samooceny (ESOKJ 2003:33-35). Taką informację zawierają również programy nauczania języków obcych na uczelniach wyższych.

Skale biegłości językowej przeznaczone dla autorów podręczników, lektorów i egzaminatorów są znacznie szerzej rozbudowane i dostosowane do poszczególnych działań językowych z podziałem na działania produktywne

i receptywne, interakcyjne ustne i pisemne oraz działania mediacyjne. Inne skale dotyczą umiejętności notowania i przetwarzania tekstów, kompetencji leksykalnej określającej jej zakres i stopień poprawności, kompetencji gramatycznej, fonologicznej, ortograficznej, socjolingwistycznej, dyskursywnej i funkcjonalnej. W sumie jest ich 56.

6. Porównywalność efektów kształcenia językowego na podstawie ESOKJ

Pierwszy porównawczy pomiar znajomości języków obcych wśród europejskiej młodzieży szkolnej został przeprowadzony w 2011 r.¹¹. Uczestniczyło w nim 14 państw. Celem tych badań było porównanie poziomu umiejętności językowych uczniów w zakresie pięciu najczęściej nauczanych języków obcych w Europie w odniesieniu do skali poziomów biegłości językowej ESOKJ. Ponadto raport z tej analizy dostarcza informacji o tych elementach kontekstu nauczania i uczenia się języków obcych, które są przedmiotem zainteresowania europejskiej polityki językowej. W Polsce badaniami objęto 3324 uczniów trzeciej klasy gimnazjum. Globalna liczba testowanych uczniów wynosiła 54000. Można zatem przyjąć, że były to badania reprezentatywne.

W przypadku języka angielskiego ponad 27 proc. polskich gimnazjalistów miało wyniki na poziomie -A1, tzn. nie osiągnęło zakładanego dla gimnazjum poziomu A1 w zakresie sprawności rozumienia. Poziomem A1 wykazało się od 29,4 proc. do 38,7 proc. uczniów. Udział uczniów, których kompetencje językowe odpowiadają poziomowi A2, wynosił 11-23 proc., w zależności od badanej sprawności językowej. Jednocześnie jedna czwarta uczniów osiągnęła poziom biegłości językowej oczekiwany od absolwentów szkół ponadgimnazjalnych: B1 lub B2 (Raport krajowy 2013:8). W tym ostatnim przypadku można przyjąć, że taki wynik nie jest wyłącznie efektem edukacji szkolnej.

Jeśli idzie o drugi język najczęściej nauczany w Polsce – język niemiecki – to wyniki przedstawiają się w następujący sposób: prawie 45 proc. badanych gimnazjalistów osiągnęło wyniki na poziomie -A1. Zakładany dla gimnazjum poziom A1 osiągnęło od 38,4 proc. do 46 proc. uczniów, w zależności od badanej sprawności. Udział uczniów, których kompetencje językowe odpowiadają poziomowi A2, wynosił niecałe 10 proc. Z kolei 5-7 proc. uczniów wykazało kompetencję na poziomie B1 lub B2 (Raport krajowy 2013:8). Uzyskane wyniki pokazują duże zróżnicowanie poziomów kompetencyjnych, co nie ułatwia nauczania języków na wyższym etapie edukacyjnym.

11 Patrz: Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport tematyczny/Raport krajowy 2011.

Na tle międzynarodowym wyższy odsetek uczniów, którzy w nauczaniu pierwszego języka nie osiągnęli nawet poziomu A1, stwierdzono w niderlandzkiej części Belgii, we Francji i Anglii. W krajach przodujących w kształceniu językowym, czyli w Szwecji, na Malcie i w Estonii, odsetek takich uczniów wynosi zaledwie 1-2 proc. Z kolei poziom B1 lub B2 w tych samych krajach wynosi sporo ponad 50 proc (Raport 2013:26). Przyjęty model testowania oraz wypracowane skale i wskaźniki biegłości językowej w ramach ESOKJ okazały się przejrzystym narzędziem do pomiaru i porównania rezultatów kształcenia w różnych systemach oświatowych. Z pogłębionej analizy wyników testu językowego widać, że polskie efekty kształcenia językowego są dalekie od tych osiągniętych w krajach przodujących. Na taki stan rzeczy składają się różne przyczyny środowiskowe, ale też osobowościowe, emocjonalne, motywacyjne. Wynika z tego, że celów nauczania nie można ujmować wyłącznie w kategoriach funkcjonalno-lingwistycznych.

Dyskusyjne aspekty ESOKJ

Koncepcja testowania biegłości komunikacyjnej w ESOKJ w dużym stopniu wpłynęła na kształt podręczników do nauki języków obcych. Szczególnie widoczne jest to w spisach treści, gdzie znajdują się szczegółowe informacje dotyczące zakresów kompetencyjnych, będących przedmiotem celowego nauczania. Ponadto każdy rozdział zawiera informacje o szczegółowych treściach nauczania ujętych w kategoriach działaniowych, tzw. *can do statements*. Negatywnym efektem tego wdrażania jest daleko idąca unifikacja treści i gatunków tekstów. Z badań Marii Treli (Trela 2017:269) dotyczących dydaktyzacji zagadnień interkulturowych wynika, że w podręcznikach różnych wydawnictw dydaktyzowane są te same wątki tematyczne i działania mowne. Omawiane kwestie są pozbawione charakterystycznych cech, które są typowe dla danej społeczności.

Oferowane w podręcznikach teksty lub zadania do rozwiązywania nie uruchamiają postawy antycypacyjnej, procesów inferowania treści wypowiedzianych nie wprost, odkrywania ukrytych ilokucji itp. W tym kontekście chciałbym przywołać trafną wypowiedź Leszka Szkutnika z roku 1994 na temat jakości tekstów podręcznikowych: „[...] tekst realistyczny w wersji spotykanej w tzw. najnowocześniejszych podręcznikach ma [...] wadę, że nie warto się nad nim zastanawiać.” Jeśli więc treść tekstów jest dla uczniów mało atrakcyjna pod względem poznawczym, to trudno oczekiwać, aby miały one walor motywujący. Negatywny stosunek do treści tekstów utrwalają przede wszystkim podręczniki dla początkujących, w których dominują działania mowne ograniczające się do nazywania przedmiotów i ich cech oraz wyrażania konstatacji o posiadaniu

czegoś lub wykonywaniu jakiejś czynności. Wartość informacyjna takich tekstów jest rażąco niska nawet dla małych dzieci, a co dopiero mówić o uczniach starszych. Główną wadą tych tekstów jest to, że nie pobudzają one do większej aktywności kognitywnej lub zaangażowania się w rozwiązanie jakiegoś problemu komunikacyjnego. Z tego powodu nie motywują uczniów do żadnej postawy poznawczej.

Propagowane w ESOKJ upodmiotowienie uczących się języków obcych, polegające na samodzielnym wytyczeniu swoich celów i ustalaniu zakresów sprawności, jest możliwe do zrealizowania tylko w warunkach pozaszkolnych i w grupach homogenicznych. W warunkach szkolnych upodmiotowienie uczących się według koncepcji ESOKJ nie jest natomiast możliwe, ponieważ nie można określić przyszłych zawodowych lub indywidualnych potrzeb komunikacyjnych uczniów. Co więcej, obowiązkowe treści nauczania w szkołach określa MEN w sposób preskryptywny poprzez podstawę programową. Do 2009 r. również szczegółowe programy nauczania wymagały akceptacji tegoż ministerstwa. W takich warunkach uczeń nie ma możliwości indywidualnego określania swoich celów i zakresów kompetencyjnych. Wydawałoby się, że nauczanie języków obcych w szkołach zawodowych stwarza lepsze warunki do dostosowania treści kształcenia językowego do przyszłych zawodowych potrzeb komunikacyjnych uczniów. Tak się w Polsce nie stało, ponieważ w podstawie programowej z 2008 r. na IV etapie wydzielono jedną kategorię szkół, czyli szkoły ponadgimnazjalne, dla których obowiązują te same treści nauczania, niezależnie od tego, czy jest to LO, technikum czy szkoła zawodowa. Wydaje się, że MEN, zlecając opracowanie nowej podstawy programowej, zbagatelizował wielką mobilność Polaków i związane z tym potrzeby komunikacyjne. Rozwiązania przyszłościowe w tej materii nie są jeszcze znane.

W poruszonej kwestii ESOKJ zawiera wyraźną sprzeczność. Z jednej strony, postuluje się upodmiotowienie uczącego się, a z drugiej, w rozdziale 8. *Różnorodność językowa a programy nauczania*, zaleca się opracowanie programów nauczania dla trzech etapów edukacyjnych: szkoły podstawowej (*primary school*), gimnazjum (*lower secondary school*) i liceum (*upper secondary school*), które z natury rzeczy niwelują możliwość samodzielnego wyznaczania celów edukacyjnych.

Wyraźny brak konsekwencji widoczny jest w kwestii wczesnoszkolnej nauki języka obcego. Wprawdzie ESOKJ nie wyklucza jej, ale nie przypisuje jej większego znaczenia, nie mówiąc o jakimkolwiek priorytecie. W przypadku pozaszkolnego nauczania języków obcych ESOKJ nie przedstawia żadnego modelu lub nawet ogólnej koncepcji, która integrowałaby różne instytucjonalne konteksty

nauczania języka. Nie uwzględniono również nauczania języka krajowego dzieci imigrantów w warunkach szkolnych. Problem ten dotyczy zwłaszcza tych krajów, do których napłynęła znaczna liczba obcokrajowców z dziećmi podlegającymi obowiązkowi szkolnemu.

Niedogmatyczność

Wbrew pozorom, wielokrotnie podkreślana w ESOKJ niedogmatyczność zaleceń metodycznych nie została zachowana w sposób konsekwentny. W wielu miejscach autorzy opisu podkreślają, że ESOKJ nie preferuje żadnego podejścia do nauczania języka kosztem innego (ESOKJ 2003:28,124). W rzeczywistości faworyzowane jest brytyjskie podejście funkcjonalno-pojęciowe (*functional-notional approach*) powstałe w drugiej połowie lat siedemdziesiątych i rozwijane w latach dziewięćdziesiątych, przyjęte przez Radę Europy, np. w Threshold Level. Jest to koncepcja nauczania, która w ówczesnym czasie była adresowana do osób w wieku pozaszkolnym. Można też odnieść wrażenie, że redukcja celów kształcenia językowego do sfery funkcjonalnej była motywowana łatwością ich testowania. Natomiast kwestie kompetencji literackiej, w innej terminologii – kompetencji symbolicznej (Kramsch 2006), zostały całkowicie pominięte w opisie. Konsekwencją takiego ujęcia jest wyraźne zubożenie treści nauczania w warunkach szkolnych. Widać to wyraźnie w polskiej podstawie programowej dla wszystkich etapów edukacyjnych i w dydaktyzowanych tematach konwersacyjnych w podręcznikach do nauki języków obcych dopuszczonych do użytku szkolnego. Literalna interpretacja podstawy programowej praktycznie wyklucza możliwość stosowania innych treści nauczania i innego podejścia, choćby metody narracyjnej na poziomie wczesnoszkolnym, z jej prymatem rozwoju sprawności receptywnych.

Spójność i merytoryczna adekwatność zaleceń metodycznych

W krytycznej dyskusji podnosi się często brak spójności i merytoryczną nieadekwatność proponowanych zaleceń metodycznych. Widać to szczególnie wyraźnie np. w zaleceniach dotyczących podejmowania czynności w związku z popełnianymi błędami. ESOKJ w tej materii zaleca następujące postępowania (ESOKJ:134):

- a) *nauczyciel powinien od razu poprawić wszystkie błędy (wytłuszczenie: J.I.),*
- b) *powinno się systematycznie zachęcać uczących się do ciągłego wzajemnego poprawiania błędów, [...]*
- c) *powinno się akceptować błędy jako przejaw „przejściowego interjęzyka” i je ignorować.*

Treści przytoczonych zaleceń metodycznych wykazują

ewidentne sprzeczności. Co więcej, wymienione zalecenia dotyczące korekty błędów pochodzą z różnych koncepcji metodycznych, które utraciły już znaczenie, a więc są metodycznie nieaktualne lub powszechnie nieakceptowane przez uczniów.

Wprawdzie autorzy deklarują, że lektura *Opisu*, a szczególnie proponowane w nim rozwiązania metodyczne mogą być przydatne w planowaniu procesu nauczania języków obcych na różnych płaszczyznach, to sposób tzw. wszechstronnego ujęcia poszczególnych aspektów metodycznych sprawia, że podawane w nim zalecenia nie ułatwiają podjęcia decyzji. Dla przykładu podam zalecenia metodyczne dotyczące cech osobowości, motywacji, postaw, przekonań uczących się. Według ESOKJ można je:

- a) *ignorować jako sprawy całkowicie osobiste uczących się,*
- b) *brać pod uwagę w planowaniu i śledzeniu postępów w nauce,*
- c) *włączyć jako jeden z celów do programu nauczania (ESOKJ 2003:129).*

To, że prawie jedna trzecia polskich gimnazjalistów opowiadała język angielski na poziomie -A1, czyli nie osiągnęła nawet minimalnej biegłości w posługiwaniu się tym językiem, jest zapewne spowodowane tym, że w polskich szkołach stosuje się, *nolens volens*, rozwiązanie pierwsze.

Wszechstronność

Zagadnienie wszechstronności jako kryterium porządkowania treści kształcenia językowego chciałbym przedstawić na przykładzie zaleceń dotyczących wyboru i porządkowania materiału gramatycznego (ESOKJ 2003:131-132).

Jako podstawowy wyznacznik w tym zakresie rekomenduje się złożoność strukturalną kategorii gramatycznych. Za nie mniej ważne czynniki uznaje się wartość komunikacyjną oraz głębokość i zakres różnic interlingwalnych. W przypadku uczniów bardziej zdolnych i wykorzystania autentycznych wypowiedzi ustnych lub pisemnych dopuszcza się możliwość wprowadzania bardziej złożonych struktur językowych, zanim opanują one struktury bardziej podstawowe. Z drugiej strony, w planowaniu nauki języka drugiego można uwzględnić „naturalny” porządek przyswajania poszczególnych kategorii danego języka, obserwowany w sytuacji jego przyswajania (jako L1) przez dzieci” (tamże:132). Na temat ostatniego problemu *Opis* nie wypowiada się szerzej ani w tym miejscu, ani w części metodycznej. Zalecenie to jest o tyle wątpliwe, że na podstawie aktualnego stanu wiedzy w tym zakresie niemożliwe jest opracowanie takiego układu treści nauczania, który w spójny i wyczerpujący sposób uwzględniłby założenia *teachability theorie* oraz badania empiryczne weryfikujące jej założenia.

Szczegółowe uwagi krytyczne

1. Przyjęta w opisie definicja języka i komunikacji nie odpowiada aktualnemu stanowi dyskusji naukowej. Opisy poszczególnych poziomów biegłości językowej są niesystematyczne, a dla mediacji językowej, interkulturowości, wielojęzyczności i kompetencji literackiej takich skal nie opracowano w ogóle. Z tego powodu w 2014 r. Wydział Polityki Językowej Rady Europy powołał grupę roboczą pod przewodnictwem Briana Northa, której zadaniem jest opracowanie poszerzonej skali opisu poziomów biegłości językowej. Nowa skala ma uzupełnić istniejące luki w opisie na poziomach A1 i C. Powołana grupa ma ponadto wypracować deskryptory dla szeroko rozumianej mediacji, kompetencji literackiej (symbolicznej), wielojęzyczności i wielokulturowości. Dalszym zadaniem tej grupy była aktualizacja istniejących skal. Wykorzystuje się w tym celu deskryptory i kalibracje (wzorcowania) wypracowane w różnych instytucjach. Poddano je szerokiej walidacji, w której wzięło udział około 200 instytucji. Wyniki tych prac zostały opublikowane w styczniu 2018 r. w publikacji *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with new Descriptors*¹².
 2. W powszechnym odbiorze największą aprobatę zyskały skale i wskaźniki biegłości językowej. Te ostatnie zawierają 514 deskryptorów. Każdy deskryptor opisuje umiejętności wymagane w danym działaniu językowym. W tym celu wykorzystuje się
 - parametry ilościowe: *krótkie notatki, długie teksty, krótkie wymiany zdań, bez ograniczeń językowych, szerokie umiejętności, szeroki zasób leksykalny, żadne trudności,*
 - parametry jakościowe: *z łatwością, płynnie i spontanicznie, prawie bez wysiłku, swobodnie, samodzielnie, sprawnie, biegle, poprawnie,*
 - cechy językowe: *wrażenia idiomatyczne, wyrażenia potoczne, regionalne, terminologiczne,*
 - cechy sytuacyjne: *kontakt bezpośredni, media, lotnisko,*
 - operatory ograniczające cechy formalne (np. *rozumie wypowiedź artykułowaną powoli i uważnie, wypowiedzi mówione w standardowej odmianie języka, z długimi pauzami, pod warunkiem, że wypowiedzi są artykułowane w sposób wyraźny i standardowy, pod warunkiem prostej prezentacji i jasnej struktury wypowiedzi,*
 - operatory ograniczające tematykę (np. *pod warunkiem znajomości tematu, tematy związane z pracą, z dziedziny nieobcej uczącemu się, artykuł specjalistyczny spoza swojej dziedziny, ogłoszenia spotykane w miejscach publicznych,*
 - cechy gatunków tekstów lub sytuacji (*pod warunkiem prostej prezentacji i jasnej struktury wypowiedzi, jasno napisane i proste instrukcje, skomplikowane instrukcje, proste/skomplikowane materiały informacyjne,*
- Stosowane deskryptory wykazują cztery podstawowe wady (Quetz, Vogt 2009:71-72):
- Wymienione parametry biegłości językowej, jak np.: *prosty tekst, szeroki zakres słów, bez zbytecznego wysiłku, niekoniecznie szczegółowo, długi tekst, skomplikowany tekst, konkretny tekst,* są nieostre i utrudniają walidację.
3. Niektóre opisy dystraktorów są bardzo długie i zawierają określenia różnych parametrów, np. czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności, poziom B2:

Potrafi czytać z dużą dozą samodzielności, dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystując wybiórczo odpowiednie źródła. (17 wyrazów)

Zbyt długie opisy dystraktorów okazały się za trudne w praktycznym stosowaniu.
 4. Zarzut nieostrości nie dotyczy wyłącznie deskryptorów. Nieprecyzyjnie używa się pojęć do określenia działań komunikacyjnych i typów dyskursów. Jak pojęciowo można rozróżnić np. konwersację od dyskusji nieformalnej lub proste ogłoszenia w najczęściej spotykanych sytuacjach życia codziennego (czytanie w celu orientacji (poziom A1) od czytania popularnych ogłoszeń w miejscach publicznych (poziom A2)?
 5. Stosowane parametry kompetencyjne nie wykazują konsekwentnej progresji w ramach poszczególnych poziomów. Te same cechy jakościowe lub ilościowe używane są w deskryptorach na różnych poziomach referencyjnych. Widać to szczególnie na poziomach A2 i B1 lub B1 i B2.

¹² Patrz: Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr. Ze względu na zbyt krótki czas od chwili ukazania się omówienie jej w ramach niniejszego artykułu nie było możliwe.

Por. Zakres sprawności: Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych oraz nagrań.

A2: *Rozumie i potrafi wyłować główne informacje...*

B1: *Rozumie główne wątki wiadomości...*

Zakres sprawności: Rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności.

B1: *Potrafi zrozumieć główne myśli...*

B2: *Potrafi zrozumieć główne znaczenie wypowiedzi...*

— W wersji anglojęzycznej czasownik *recognise* w opisie dystraktorów występuje na poziomach A1, B1 i C1, natomiast nie występuje na poziomach A2, B2, C2. Może to świadczyć o dość arbitralnym użyciu niektórych określeń.

6. Użycie słownika wymienia się dopiero na poziomie B2 i C1. Na niższych poziomach i na C2 nie wspomina się o tej ważnej umiejętności.

7. W opisie wskaźników biegłości językowej stosuje się wyłącznie zachodnioeuropejskie normy i strategie interakcyjne. Widać to w opisie poziomów biegłości językowej w zakresie interakcji w ramach wypowiedzi ustnych (ESOKJ 2003:37). „*Umie włączyć się do rozmowy w naturalnej kolejności zabierania głosu, komentując, wypowiadając się aluzyjnie itp.*” Zastrzeżenie to kierują osoby z odmiennych kręgów kulturowych, w których obowiązują inne zasady w tym zakresie.

8. Interkulturowe różnice w zakresie stosowania konwencji i formuł grzecznościowych wywołują problemy, które pojawiają się z różną ostrością na styku odmiennych kultur i społeczności. Mimo znaczącej roli w procesie porozumiewania się, etykieta językowa nie została wymieniona w katalogu tematów konwersacyjnych oraz w polskiej podstawie programowej (ESOKJ 2003:57). Z tego powodu w podręcznikach z reguły nie ma osobnych rozdziałów, w których zagadnienia grzeczności językowej stanowiłyby główną treść. Eksplicytnie poruszenie tej tematyki pozwoliłoby uwrażliwić uczących się na kwestie grzeczności językowej w sytuacjach interkulturowych i zagrożenia związane z tzw. *critical incidents* oraz pogłębić wiedzę deklaratywną w tym zakresie. Przedmiotem rozważań powinny być kulturowo uwarunkowane konwencje grzecznościowe zwłaszcza w sytuacjach formalnych, nieporozumienia na tym tle oraz wpływ aktów grzecznościowych na skuteczność podejmowanych działań komunikacyjnych.

9. W krytycznych komentarzach dotyczących kształcenia różnojęzyczności wskazuje się na przemilczanie roli, jaką odgrywa język angielski jako *lingua franca* (House:2003:99). Postulując różnojęzyczność, należałoby precyzyjnie określić relację tegoż języka do innych nauczanych języków nie tylko w teoretycznych koncepcjach, ale też w praktycznych wdrożeniach. Na tym tle można by było lepiej zaplanować, ale i wypromować naukę języka państwa sąsiadującego lub innego o mniejszym oddziaływaniu terytorialnym.

10. Krytyków ESOKJ najbardziej irytuje brak jasnej i naukowo potwierdzonej teorii uczenia się, na której oparta byłaby jego koncepcja. Przyjęte w *Opisie* stanowisko zostało uzasadnione w następujący sposób:

Nie ma obecnie na tyle powszechnej, popartej badaniami naukowymi zgodności co do sposobu w jaki uczymy się, aby jakakolwiek teoria mogła stać się podstawą Europejskiego systemu opisu. (ESOKJ 2003:122)

Konsekwencją tego stanu rzeczy jest rekomendowane w rozdziale 7. podejście zadaniowe, scharakteryzowane zresztą bardzo ogólnikowo. Stopień preferencji tej koncepcji podkreśla fakt, że wyraz *zadanie* w *Opisie* został użyty aż 255 razy (Janowska 2011:79). Na kwestie sporne związane z nazwą tej koncepcji w polskim przekładzie i literaturze przedmiotu zwrócił uwagę Władysław Miodunka (2013:82), promując bardziej adekwatny termin *podejście działaniowe*.

11. Negatywne skutki braku teorii uczenia się są szczególnie widoczne w treści deskryptorów do opisu umiejętności w zakresie rozumienia. Żadne ze sprawności częściowych nie odnoszą się do znanej i uznawanej od wielu już lat teorii rozumienia. Mam tu na myśli teorię poziomów przetwarzania informacji Craika i Lockharta z 1972 r. Z tego powodu użyte w skalach deskryptory są sformułowane zbyt ogólnikowo.

12. Nowym aspektem jest koncepcja tzw. różnojęzyczności integratywnej. Pojęcie to obejmuje:

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki

wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ 2003:16).

Osoba różnojęzyczna to taka, która w procesie komunikacji porusza się na granicy wielu języków lub ich odmian. W koncepcji tej nie zakłada się „hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka” (ESOKJ 2003:145). Takie ujęcie, zdaniem autorów ESOKJ, oznacza głęboką zmianę w określaniu celów edukacji językowej. Implikuje ono priorytet kształtowania różnojęzycznego interlokutora.

Nie chodzi tu już o osiągnięcie „perfekcji” w jednym, dwu czy nawet trzech językach, o dążenie w każdym z nich z osobna do najlepszego wzorca, jakim jest „idealny rodzimy użytkownik”. Chodzi natomiast o rozwinięcie kompetencji językowej, w której wszystkie umiejętności mają swoje miejsce. (ESOKJ 2003:16)

Koncepcja ta odrzuca, z jednej strony, tradycyjną dychotomię: język pierwszy – język drugi, a z drugiej, normę rodzimego użytkownika języka jako miarę poziomu kompetencji językowej. Zostało to sformułowane *expressis verbis* w następujący sposób:

Poziom C2, zwany perfekcyjnym opanowaniem języka – Mastery – nie ma oznaczać kompetencji równej lub zbliżonej do tej, którą posiada rodzimy użytkownik języka (ESOKJ 2003:44).

Takie ujęcie potwierdza, że autorzy ESOKJ uwzględnił wnioski z krytycznej debaty dotyczącej kategorii native speaker w wyznaczaniu standardów językowych. Przedstawiona koncepcja różnojęzyczności ma jednak tę wadę, że w opisie poziomów biegłości językowej nie została konsekwentnie zastosowana. Przyczyną może być to, że trudno ją zoperacjonalizować za pomocą zastosowanych wskaźników biegłości. Brak tej konsekwencji widać na przykładzie wyznaczania gramatycznych treści nauczania. Jedną z ważnych kategorii selektywnych są różnice strukturalne lub semantyczne między L1 i L2. W tym kontekście nie wspomina się o tym, że kategoria gramatyczna kontrastująca z językiem ojczystym może być uczącym się znana z innego języka, który poznali wcześniej. Dostęp do języka obcego nie musi zatem wynikać jedynie z relacji L1 do L2. Wskazanie na silną interferencję interlingwalną w przypadku języków spokrewnionych jako potencjalny element różnojęzyczności nie wyczerpuje tej złożonej problematyki (ESOKJ 2003:131).

Kolejny problem polega na tym, że wskaźniki biegłości językowej obowiązują dla wszystkich języków, niezależnie od ich rzeczywistej roli, jaką pełnią w konkretnym profilu różnojęzyczności.

13. W ESOKJ (2003:21) tekst został zdefiniowany jako „każdy dyskurs (ustny lub pisemny) odnoszący się do danej sfery życia”. W definicji tej pominięto aspekty spójności i funkcji komunikatywnych, które w opisach tekstologicznych odgrywają zasadniczą rolę. Problemy interpretacyjne mogą wynikać z polisemii dyskursu oraz jego wyraźnego ukierunkowania na komunikację potoczną i związane z nią gatunkami tekstowymi. W konsekwencji umiejętność pisania tekstów została ujęta w skali „Wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności” dopiero od poziomu B1 (ESOKJ 2003:65). Na poziomie A wypowiedź pisemna ogranicza się do tworzenia pojedynczych zdań i łączenia ich za pomocą prostych spójników. Takie stanowisko nie odpowiada wymogom egzaminów certyfikatowych na tym poziomie oraz realnym sytuacjom komunikacyjnym. Co więcej, dla tego poziomu w skali „Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań” nie przewidziano żadnych dystraktorów (ESOKJ 2003:65). W zakresie przetwarzania tekstów umiejętności produktywne na tym samym poziomie ogranicza się do przepisywania pojedynczych słów i krótkich tekstów (ESOKJ 2003:90).

14. Kwestie kompetencji tekstowej zostały ujęte dopiero w rozdziale o kompetencji pragmatycznej, a konkretnie w kontekście kompetencji dyskursywnej. Definiuje się ją jako „umiejętność układania zdań w spójne ciągi wypowiedzi językowych” (ESOKJ, s. 110). Wymienione tu zagadnienia mają różną relewancję w zależności od kanału komunikacyjnego. Łączne przedstawienie merytorycznie różnorodnych pojęć z zakresu kompetencji pragmatycznej i dyskursywnej zaciera ich specyficzne funkcje. Taki stan świadczy o tym, że międzynarodowy dorobek badań tekstologicznych tylko w niewielkim stopniu został uwzględniony w ESOKJ.

Wnioski końcowe

Autorzy Rady Europy oraz korzyści wynikające ze stosowania ESOKJ, zwłaszcza przez ośrodki testujące kompetencje językowe, sprawiły, że wbrew intencjom autorów, normatywne oddziaływanie ESOKJ okazało się szybkie i daleko idące. Generalnie można stwierdzić tzw. *washback effect*. Polega on na tym, że aktualne znaczenie ESOKJ jest wynikiem szczególnego zainteresowania instytucji przeprowadzających egzaminy certyfikatowe, de facto wymuszających

korzystanie z takich materiałów dydaktycznych, które przygotowują do nich najlepiej. Do takiego zwrotu doszło, moim zdaniem, dlatego, że szczególna uwaga w tym dokumencie została skierowana na opis i ewaluację opanowania języka. W tym kontekście mówi się o tzw. odwróconej metonimii: całość kojarzy się z (jedną) częścią.

Zebrane doświadczenia we wdrażaniu ESOKJ oraz jego rzeczowa międzynarodowa krytyka stanowią wystarczającą podstawę do opracowania nowego wydania, czego domaga się coraz większe grono ekspertów międzynarodowych. Większa uwaga w dyskusji powinna być skierowana na szczegółowe profile kompetencyjne, a nie tylko na globalne opisy biegłości językowej.

BIBLIOGRAFIA:

- Broek, S., van de Ende, I. (2013) *Wdrażanie Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego w europejskich systemach edukacji* [online][dostęp 20.07.2017]
- PE 495.871. IP/B/CULT/FWC/1010-001/LOT2?C1/SC2.
- Bausch, K.-R. i in. (red.) (2003) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, K.-R. i in.(red.) (2005) *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Craik, F., Lockhart, R. (1972) Levels of processing; A framework for memory research. W: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8, 240-248.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with new Descriptors (2018). Council of Europe.
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2008) Positionspapier: Kompetenzorientierung. Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen - Herausforderungen an Fremdsprachenforschung. W: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19(2), 163-186.
- Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. [online][dostęp 20.07.2018].
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa.
- *Europejskie badania kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011* (2013), Warszawa.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt-Verlag (2001), Berlin.
- Goethe-Institut (2016), Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache [online] [dostęp 20.07.2017].
- House, J. (2003) Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprache – Anspruch und Realität. W: K.-R. Bausch i in. (red.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 95-104.
- Iluk, J. (2009) Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole* 6, 113-121.
- *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od 2008 r.* (2007), Warszawa.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Komorowska, H. (2003) Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela. W: *Języki Obce w Szkole*, 6, 74-79.
- Kramersch, C. (2006) From communicative competence to symbolic competence. W: *The Modern Language Journal* 90, 249-525.
- Lévy-Hillierich, D., Krajewska-Markiewicz, R. (red.) (2004) *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch*, Fraus: Plzeň.
- Martyniuk, W. (2005) Dostosowywanie egzaminów z języków obcych do standardów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. W: *Języki Obce w Szkole* 6, 91-100.
- Martyniuk, W. (2015) Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy. W: *LingVaria* 2(20), 69-79.
- Miodunka, W. (2013) Podjęcie skierowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od małych zadań do dużych projektów. W: *Języki Obce w Szkole* 2, 80-85.
- *Podstawa programowa z komentarzem*. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (2009). Warszawa.
- *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny [online][dostęp 19.07.2017] <www.ore.edu.pl>.
- Paczuska, K. (2012) Od A1 do C2, czyli wykorzystanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w nauczaniu w szkołach ponadpodstawowych - wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011. W: *Języki Obce w Szkole* 4, 62-66.
- Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2. (2002). Berlin: Langenscheidt-Verlag, Berlin.
- Quetz, J. (2005) Bildungsstandards, Sprachstandards. W: K.-R. Bausch i in. (red.) *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 210-217.

- Quetz, J., Vogt, K. (2009) Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis. Antwort auf das Positionspapier der DGFF. W: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20(1), 63-89.
 - Szkutnik, L. (1994) Nauka języka jako sztuka. W: *Języki Obce w Szkole* 5, 393-395.
 - Schneider, G., North, B. (2000) *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Zürich: Chur.
 - Schneider, G. (2001) Kompetenzbeschreibungen für das ‚Europäische Sprachenportfolio‘. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30, 193-214.
 - Schwerdtfeger, I. (2003) Der europäischer Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachlernens? W: K.-R. Bausch i in. (red.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 173-179.
 - Treła, M. (2017) *Dydaktyzacja wybranych tematów konwersacyjnych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego* [nieopublikowana praca doktorska], Sosnowiec.
- PROF. ZW. DR HB. JAN ILUK** Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej UŚ. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004-2012.

Mediacja językowa – pomost między językiem a kulturą

RENATA CZAPLIKOWSKA

Artykuł przybliży pojęcie mediacji językowej jako coraz bardziej istotnego – zarówno w wymiarze socjokulturowym, jak i pragmatycznym – działania językowego o cechach specyficznych i dystynktywnych oraz omawia wybrane aspekty metodyczne związane z kształceniem kompetencji mediacyjnej w nauczaniu języków obcych.

Wśród sprawności językowych tradycyjnie zwykło się wyróżniać te odnoszące się do recepcji wypowiedzi, czyli słuchanie ze zrozumieniem i czytanie ze zrozumieniem, oraz te zwane produktywnymi, czyli mówienie (w tym wypowiedzi monologowe i dialogowe) oraz pisanie. Podział ten jest powszechnie akceptowany i znajduje swoje odzwierciedlenie w podstawach programowych, w planach wynikowych, w sylabusach kształcenia nauczycieli języków obcych na poziomie akademickim, w ofercie kursów doskonalących dla nauczycieli i wreszcie w podziale treści podręczników do nauki języków obcych.

Rozwijanie wymienionych czterech sprawności jest podstawą nauczania języków obcych oraz punktem wyjścia przy określaniu i ocenianiu poziomu kompetencji językowej. Dobrze zbadana i poznana jest specyfika każdej z nich; wszystkie zajmują we współczesnym nauczaniu języków obcych stosowne miejsce. Choć podział ten ma swoje uzasadnienie, metodycy i dydaktycy coraz częściej postulują i zalecają ściślejsze integrowanie sprawności, aby sytuacje uczenia (lekcyjne) możliwie najwierniej odpowiadały rzeczywistym sytuacjom komunikacyjnym. Mogą być w tym względzie pomocne aktywności różnego typu. Cel ten można osiągnąć również poprzez stosowanie zadań o charakterze mediacji językowej (niem. *die Sprachmittlung/die Mediation*, ang. *cross-language mediation*, franc. *médiation linguistique et culturelle*).

Specyfika językowych działań mediacyjnych

W jednym z dokumentów kluczowych dla kształtu polityki językowej ostatnich lat, jakim jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003), obok recepcji i produkcji oraz interakcji uwzględniono również mediację językową. Jak podkreśla Janowska (2017:80), ESOKJ wprowadza i konsekwentnie stosuje, zamiast tradycyjnego pojęcia *sprawność* językowa, pojęcie *działanie* językowe zaczerpnięte z teorii aktów mowy Austina i Searle'a. Według autorów dokumentu, działanie mediacyjne umożliwia komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumieć (Rada Europy 2003:24). Tak zdefiniowane pojęcie obejmuje zarówno działania receptywne, jak i produktywne, czyniąc z mediacji znacznie więcej niż tylko kolejną „piątą sprawność” (Reimann 2014:1). Jest ona w takim ujęciu raczej nadrzędną kompetencją wyrażającą się w językowym pośredniczeniu między językami i kulturami, co szczególnie dobrze oddaje francuski ekwiwalent tego pojęcia: *médiation linguistique et culturelle*.

Jak zauważa Rössler (2008:58), w sytuacji mediacji użytkownik danego języka występuje w roli swobodnego pośrednika (tzw. mediatora-tłumacza). Nie wyraża on w procesie komunikacji swoich własnych myśli czy poglądów, lecz przetwarza tekst wyjściowy z możliwie najpełniejszym uwzględnieniem specyfiki danej sytuacji komunikacyjnej, kontekstu socjokulturowego oraz sensu wypowiedzi: *Sprachmittlung ist die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten*.

geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere. Działania mediacyjne zmierzają więc w swojej istocie do tego, aby umożliwić korzystanie z danego tekstu tym partnerom komunikacji, którzy nie mają do niego bezpośredniego dostępu. Może to wynikać z faktu, iż są to osoby mówiące różnymi językami, ich kompetencje językowe są niewystarczające do pełnego zrozumienia przekazu w jego oryginalnej formie językowej lub też tekst oryginalny napisany jest w języku fachowym/specjalistycznym i z tego względu niezrozumiały w bezpośrednim odbiorze.

Mediacja językowa jako specyficzna transmisja tekstu z jednego języka na inny z konsekwentną dbałością o uwzględnienie sensu wypowiedzi, sytuacji i adresata może wprawdzie obejmować wiele form tłumaczenia, jednak nie powinna być z nim utożsamiana czy błędnie traktowana jako możliwość ponownego wprowadzenia zadań translatoryjnych do nauczania w duchu metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Trening kompetencji translacyjnej wymaga specjalistycznego przygotowania i określonych warunków, jego realizacja więc – jak słusznie podkreśla m.in. Iluk (2009/2010:115) – podczas szkolnej nauki języków obcych nie jest celowa.

W coraz bardziej zglobalizowanym świecie, w coraz bardziej wielokulturowych środowiskach nauki, pracy i rozrywki sytuacje wymagające mediacji językowej są częstsze niż w sytuacjach jednojęzycznych (tylko wśród rodzimych użytkowników języka), gdzie występują, ale stosunkowo rzadko (Janowska 2017:83). Dzieje się tak, gdy na przykład za granicą użytkownik języka tłumaczy innej osobie treść menu w restauracji, przekazuje informacje o produktach w sklepach, wyjaśnia napisy na szyldach itp. lub gdy streszcza dla kogoś najważniejsze treści specjalistycznego tekstu. Podobieństwo do autentycznych sytuacji dnia codziennego (Reimann 2013:212) niesie ze sobą duży potencjał motywacji i atrakcyjności dla ucznia, co należałoby wykorzystać znacznie szerzej niż dotychczas.

ESOKJ (Rada Europy 2003:90) wyróżnia dwa główne typy językowych działań mediacyjnych: mediację ustną i mediację pisemną. Mediacja ustna oznacza w szczególności tłumaczenie symultaniczne (np. podczas konferencji i zebrań), tłumaczenie konsekwentne (podczas powitania, oprowadzania wycieczek), tłumaczenie nieformalne (jak na przykład w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych, podczas tłumaczenia ogłoszeń, szyldów). Z kolei mediacja pisemna może być realizowana w następujących formach: tłumaczenie dokładne umów, kontraktów, tekstów prawnych i naukowych, tłumaczenie literackie powieści, sztuk teatralnych, poezji, streszczenie najważniejszych treści artykułów w obrębie języka drugiego

lub między językiem pierwszym a drugim, parafrazowanie tekstów specjalistycznych dla laików.

Kompetencje cząstkowe mediacji językowej

Analogicznie jak w przypadku językowych działań receptywnych i produktywnych, również w mediacji językowej wyróżnić można szczegółowe kompetencje cząstkowe. Są to: kompetencja językowo-komunikacyjna, kompetencja interakcyjna, kompetencja strategiczno-metodyczna oraz kompetencja interkulturowa.

Dysponowanie kompetencją językowo-komunikacyjną oznacza, iż osoba mediująca wykazuje się odpowiednią biegłością językową oraz umiejętnością szybkiego, celnego i trafnego rozpoznania celu komunikacyjnego. Do realizacji zadania mediacyjnego niezbędna jest w szczególności umiejętność sprawnego przekształcania wskaźników deiktycznych, przekształcania mowy niezależnej na zależną oraz dokonywania zmiany perspektywy narracji (Iluk 2009/2010:118). Osoba mediująca powinna się ponadto cechować bardzo dobrą znajomością różnych gatunków tekstów oraz mieć odpowiednią wiedzę krajową i kulturoznawczą (Reimann i Rössler 2013:212).

Kompetencja interakcyjna odnosi się do umiejętności właściwej oceny i dostosowywania się do potrzeb komunikacyjnych odbiorcy, przede wszystkim poprzez rezygnację z wartościowania danej sytuacji i tekstów podlegających mediacji, tak aby jak najcelniej i najrzetelniej oddać rzeczywistą intencję nadawcy (Hallet 2008:4). Wymaga to więc od osoby mediującej dużego wycucia sytuacji, empatii oraz dobrze rozwiniętej kompetencji społecznej, w tym na przykład znajomości konwencji grzecznościowych.

Z kolei kompetencję strategiczno-metodyczną należy rozumieć jako umiejętność wykorzystania przez osobę mediującą ograniczonego zasobu środków językowych w celu optymalnego przetworzenia komunikatu językowego i ustalenia ekwiwalentnego znaczenia danych środków językowych. Sprowadza się to głównie do odpowiedniego stosowania strategii pracy z tekstem oraz do sprawnego posługiwania się w razie konieczności strategiami kompensacyjnymi pomagającymi pokonać powstałe rozbieżności. Szczególnie ważne jest tu rozpoznanie własnych braków językowych, kontynuowanie interakcji pomimo istnienia luki informacyjnej, sygnalizowanie partnerom komunikacji ewentualnych trudności.

Ostatnia z kompetencji cząstkowych, czyli kompetencja interkulturowa, jest szczególnie istotna, gdyż mediacja nie jest prostym przekształceniem tekstu, lecz działaniem złożonym, w którym język i kultura są ze sobą nierozłącznie związane, na co zwraca uwagę m.in.

Weskamp (2008:6). Większość błędów i nieporozumień podczas mediacji wynika właśnie z braku wiedzy deklaratywnej i kompetencji interkulturowej. Kompetencja interkulturowa pozwala na sprawne rozpoznanie konwencji grzecznościowych danej interakcji, prawidłową ocenę sytuacji i osób, w tym ocenę ich umiejętności językowych.

Jak widać z powyższych uwag, skuteczna mediacja językowa wymaga specyficznych umiejętności. Nie jest możliwe rozwijanie jej w procesie glottodydaktycznym niejako mimochodem. Ponieważ jest procesem kompleksowym na poziomie językowym, komunikacyjnym i socjokulturowym, wymaga specjalnych ćwiczeń i zadań uwzględniających odpowiednie działania strategiczne.

Wybrane strategie mediacyjne

Podążając za wytycznymi ESOKJ (Rada Europy 2003:83), główne działania strategiczne stosowane podczas mediacji można ująć w czterech grupach procesów metakognitywnych.

Wyjściowy etap stanowi **planowanie**, podczas którego osoba mediująca podejmuje działania przygotowawcze, odpowiednio wyszukując, dobierając i organizując dostępne środki językowe. W praktyce szkolnej oznacza to w szczególności zbieranie informacji na dany temat, analizowanie wiedzy źródłowej, zasięganie opinii ekspertów lub sprawdzonych źródeł (jak encyklopedie czy leksykony), przygotowywanie listy słów, glosariusza, rozważanie możliwych sposobów wykonania danego zadania z uwzględnieniem potrzeb odbiorcy, określanie długości fragmentu wypowiedzi przewidzianej do tłumaczenia ustnego.

Kolejny etap stanowi **wykonanie**, podczas którego w tłumaczeniu ustnym osoba mediująca przekazuje znaczenie aktualnej wypowiedzi. Musi przy tym jednocześnie na bieżąco analizować informacje nadchodzące i przewidywać dalszy ciąg wypowiedzi. Powinna też stosować strategie pozwalające jej sprawnie radzić sobie z ewentualnymi niesprzyjającymi uwarunkowaniami i ograniczeniami. Mogą to być uwarunkowania natury fizycznej, jak hałas, nakładanie się dźwięków – w wypowiedziach ustnych; zła jakość druku, niewyraźny charakter pisma odręcznego lub złe oświetlenie – w przypadku wypowiedzi pisemnych. Podczas wykonywania mediacji uwzględnić należy ponadto uwarunkowania natury społecznej, takie jak liczba rozmówców, stopień zażyłości między nimi, status społeczny oraz relacje między uczestnikami komunikacji. Istotną rolę odgrywają też uwarunkowania sytuacyjne, jak ograniczenia czasowe w przygotowaniu wypowiedzi czy inne potencjalne źródła stresu. Osoba mediująca powinna skutecznie i sprawnie stosować strategie strukturyzujące

wypowiedź, umiejętnie wypełniać powstałe w przekazie luki oraz dokonywać w nim korekt.

Po etapie wykonania następuje **ocena**. Strategie w zakresie oceny przygotowanego przekazu językowego sprowadzają się do kontroli na poziomie komunikacyjnym – głównie w zakresie spójności wypowiedzi, jak też na poziomie językowym – pod względem jej poprawności grammatyczno-leksykalnej i stylistycznej.

Końcowy etap stanowi **korekta**. W przypadku wypowiedzi pisemnych możliwe jest przy tym korzystanie ze słowników, encyklopedii i innych źródeł informacji. W przypadku wypowiedzi ustnych osoba mediująca powinna umiejętnie na bieżąco korygować w razie potrzeby swoją wypowiedź, kierując się przy tym reakcjami odbiorców (np. sygnalizowanie niezrozumienia).

Autorzy publikacji na temat mediacji językowej (Hallet 2008, Iluk 2009/2010, Weskamp 2008) są zgodni, iż mimo różnorodności możliwych zadań, mediację należy rozumieć przede wszystkim jako pracę z tekstem. Stąd w procesie kształcenia szczególnie nacisk położony powinien zostać właśnie na kształcenie i doskonalenie strategii rozumienia tekstu czytanego i mówionego, jak również na rozwijanie umiejętności w zakresie strategii metakognitywnych i kompensacyjnych. Dla ułatwienia treningu mediacji nauczyciel może wstępnie zestawić i przygotować kluczowe strategie mediacyjne w formie plakatu edukacyjnego i na bieżąco wykaz ten wspólnie z uczniami aktualizować. Dla mediacji ustnej mogą to być takie strategie, jak na przykład:

- *Unikaj tłumaczenia słowo w słowo.*
- *Uwzględniaj zawsze, kim jest twój rozmówca.*
- *Wyszukuj w przekazie słowa kluczowe.*
- *Przeformułuj pytanie bezpośrednio na pośrednie.*
- *Zwróć uwagę na zmianę formy zaimków.*
- *Stosuj proste struktury zdaniowe.*
- *Używaj strategii kompensacyjnych, jak sygnalizowanie niezrozumienia czy prośba o wolniejsze tempo mówienia.*

W mediacji pisemnej pomocne mogą okazać się następujące strategie:

- *Zaznaczaj w tekście słowa-klucze i frazy kluczowe.*
- *Używaj zdjęć i nagłówków dla lepszego zrozumienia tekstu.*
- *Sporządzaj notatki od razu w języku docelowym.*
- *Przeformułuj (jeśli jest to wymagane) notatki na spójny tekst narracyjny.*
- *Stosuj w miarę proste konstrukcje zdaniowe.*
- *Stosuj parafrazy, jeśli nie znasz odpowiedniego słowa.*
- *Rozważ i uwzględniaj, dla jakiego adresata przeznaczony jest tekst.*

Wybrane aspekty metodyczne treningu mediacji

W dostępnej literaturze przedmiotu (Bischoff 2008; De Florio-Hansen 2008; Hallet 2008; Iluk 2009/2010; Kolb 2008) omawia się najważniejsze czynniki, które w opinii autorów sprzyjają efektywnemu kształceniu mediacji.

Badacze zgodnie podkreślają, iż punkt wyjścia powinno stanowić zapoznanie uczniów ze specyfiką komunikacyjnych sytuacji mediacyjnych. Można bowiem przyjąć, iż dla wielu uczniów będzie to forma działania językowego dobrze im znana z autopsji, jednak nieuświadomiana jako specyficzne działanie językowe. Tę fazę Kolb (2016:132) określa przez analogię do działań receptywnych jako *pre-mediation activities*. W fazie przedmediacyjnej istotne jest wskazanie uczniom przykładowych sytuacji mediacji; można odnieść się w tym względzie do ich własnych doświadczeń. Najbardziej znaczące wydaje się, by wskazać możliwie różnorodne przykłady oraz wyjaśnić i uzmysłowić uczniom, iż skuteczna i efektywna mediacja nie jest tożsama z tłumaczeniem tekstu, lecz wymaga określenia celu komunikacyjnego, identyfikacji kluczowych informacji i świadomego pominięcia w przekazie treści drugorzędnych, ponadto wymaga uwzględnienia elementów kontekstu sytuacyjnego. Szczególnie silnie podkreślić należy, iż skuteczność mediacji zależy w bardzo dużym stopniu od kompetencji interkulturowej, z kolei przeszkodą w jej realizacji mogą być zarówno warunki zewnętrzne, jak i cechy indywidualne osoby mediującej (jej podatność na stres, elastyczność pamięci itp.).

Kolejnym istotnym aspektem jest dobór odpowiedniego materiału dydaktycznego do zadań. Materiał językowy, w szczególności jego zakres tematyczny, kierunek i forma mediacji, powinny być optymalnie dostosowane do możliwości i kompetencji językowej grupy docelowej. Teksty powinny być dobrane w taki sposób, aby stanowiły dla uczniów wyzwanie językowe – mogą więc nieznacznie wykraczać ponad ich aktualny poziom językowy. Uczniowie muszą być jednak w stanie zrozumieć jego kluczowe treści. Impuls do zadania mediacyjnego może stanowić zarówno materiał słuchany i czytany, jak i graficzny. Zadanie może przykładowo polegać na przekazaniu w języku obcym informacji zawartych na wykresach, mapach, w symbolach, piktogramach, reklamach, filmach lub wideoklipach. Materiał językowy stanowić mogą też strony internetowe, artykuły prasowe, teksty literackie, maile, przepisy kulinarne, instrukcje użytkowania, reklamy, broszury, harmonogramy itp. Niezależnie od formy, preferowany jest materiał autentyczny, realistyczny i odnoszący się do możliwych sytuacji dnia codziennego.

Przystępując do zadania – według Kolb (2016:132) jest to faza *while-mediation activities* – uczeń powinien

dysonować wszystkimi informacjami niezbędnymi do jego poprawnego wykonania, tak jak w poniższych przykładach: (1) *Jesteś z rodzicami w Niemczech. Właśnie usłyszałeś/aś w radiu prognozę pogody na następny dzień. Powiedz rodzicom, co należy zapakować na planowaną przez was wycieczkę.* (2) *W czasie pobytu u rodziny goszczącej w Kolorado słyszeliście interesującą prezentację na temat pracy na ranczo. W mailu do swoich znajomych w domu chcesz jak najdokładniej przekazać im treść prezentacji.*

Istotny element treningu mediacji stanowić powinna ocena i refleksja. Tę fazę Kolb (2016:132) określa jako *post-mediation activities*. Następuje tu porównanie propozycji tekstów różnych uczniów (w przypadku mediacji ustnej można dokonać rejestracji na nośniku dźwięku), omówienie ewentualnych trudności leksykalnych, gramatycznych i pragmatycznych oraz wybranie najbardziej odpowiedniej i adekwatnej do polecenia wersji tekstu. W polskojęzycznej literaturze przedmiotu brak obecnie szczegółowych wytycznych do oceny zadań mediacyjnych, które uwzględniałyby wszystkie cztery opisane wyżej kompetencje częściowe. ESOKJ proponuje w tym zakresie 20 tabel z ogólnymi deskryptorami. Na etapie oceny i ewaluacji pomocne mogą być opisy zawarte w niemieckojęzycznej publikacji *Profile Deutsch* (Glaboniat 2005), w której odnajdujemy zarówno globalne opisy umiejętności, jak i szczegółowe skale wraz z przykładami zadań. I tak, globalne umiejętności dla poziomu A2 w zakresie „mediacja ustna z języka obcego na język ojczysty” są sformułowane następująco: (1) *Uczeń potrafi z tekstów ustnych w języku obcym przekazać najważniejsze informacje w prostych słowach w języku ojczystym, przy czym może potrzebować pomocy w formułowaniu myśli ze strony autora tekstu* (Glaboniat 2005:97; tłum. własne – R.Cz.). (2) *Uczeń potrafi przekazać najważniejsze informacje z tekstów pisanych, które dotyczą codziennych i znanych kwestii, posługując się bardzo ograniczonym repertuarem środków leksykalnych i struktur gramatycznych i ewentualnie z pomocą słownika, przy czym robi przerwy, szukając odpowiedniego sformułowania* (Glaboniat 2005:97; tłum. jw.). Z kolei przykładowe sytuacje komunikacyjne mogą być następujące: (3) *Uczeń potrafi przekazać na dworcu w języku ojczystym najważniejsze punkty zapowiedzi (np. opóźnienie pociągu).* (4) *Uczeń podczas posiłku w restauracji potrafi przekazać w prostych słowach podstawowe informacje o typowych potrawach z menu* (Glaboniat 2005:97; tłum. jw.).

Pomocne mogą być również kryteria oceny zadań maturalnych z zakresu mediacji zawarte w standardach kształcenia ogłoszonych przez *Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury dla Landów Republiki Federalnej Niemiec* (niem: *Kultusministerkonferenz*), gremium

koordynującego działania w zakresie edukacji poszczególnych landów (KMK 2003; KMK 2012). Kryteria te obejmują przede wszystkim zdolność szybkiego reagowania, zakres przekazanych informacji w odniesieniu do zadania oraz adekwatność formy przekazu do sytuacji i adresata.

Warto w tym miejscu nadmienić, iż w Republice Federalnej Niemiec, według danych centralnego portalu edukacyjnego *Deutscher Bildungsserver* (<https://www.bildungsserver.de>), w 2017 roku centralny egzamin maturalny z języka angielskiego i francuskiego jako języka obcego po raz pierwszy obejmował w części pisemnej również zadania z zakresu mediacji.

Podsumowanie

Działania o charakterze mediacyjnym stanowią bezsprzecznie istotną część autentycznej komunikacji. Mediacja stopniowo zyskuje na popularności wśród nauczycieli, którzy doceniają, iż rozwija wszystkie sprawności językowe w sposób zintegrowany, poszerza zasób strategii komunikacyjnych, kompensacyjnych i metakognitywnych ucznia. Dzięki temu nowego znaczenia (bardziej pragmatycznego i komunikacyjnego) nabiera umiejętność tłumaczenia tekstu. W celu dalszej popularyzacji mediacji językowej – jako swoistego pomostu między językiem a kulturą – wskazane wydaje się prowadzenie intensywniejszych badań empirycznych, opracowanie odpowiednich materiałów glottodydaktycznych oraz przygotowanie wskazówek metodycznych i szkoleń dla nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA:

- Austin, J. L. (1993) *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Bischoff, R. (2008) Mediation in Theorie und Praxis. W: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 14-17.
- De Florio-Hansen, I. (2008) Sprachmitteln zur Verbesserung transnationaler Verständigung. W: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 3-8.
- Glaboniat, M. (red.) (2005) *Profile Deutsch A1-C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, W. (2008) Zwischen Sprachen und Kulturen vermittelt. W: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-7.
- Hinweise und Beispielaufgaben für die Sprachmittlung in Englisch und Französisch zur Vorbereitung auf die schriftlichen Prüfungen im Zentralabitur ab 2017

[online] [dostęp 001.2019] https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/2016/Hinweise_Sprachmittlung2017_final_18.07.2016-1.pdf.

→ Iluk, J. (2009/2010) Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole* Numer specjalny, 113-121.

→ Janowska, I. (2017) Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole* 3, 80-86.

→ KMK (2003) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.

→ KMK (2012) Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Neuwied: Luchterhand.

→ Kolb, E. (2009) Finite Resources – infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. W: *FORUM Sprache* 1, 69-86.

→ Kolb, E. (2016) *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung*. Münster: Waxmann.

→ Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.

→ Reimann, D. (2014) Sprachmittlung [online] [dostęp 15.08.2017] https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf.

→ Reimann, D., Rössler, A. (2013) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

→ Rössler, A. (2008) Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. W: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2, 53-77.

→ Weskamp, R. (2018) Mediation – ein neuer Begriff in der Fremdsprachendidaktik. W: *At Work* 14, 6-7.

DR RENATA CZAPLIKOWSKA Absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego. Od roku 2014 adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W latach 2002-2013 edukator metodyki języka niemieckiego i multiplikator w ramach programów *Delfort* i *Netco@ch*. Od roku 2014 jako tutor prowadzi kursy Instytutu Goethego *Deutsch Lehren Lernen* w trybie zdalnego nauczania. Współautorka podręczników metodycznych.

Kreatywne ćwiczenie pisania

DOROTA KONDRAT

Pisanie jest często postrzegane przez uczniów jako czynność bardzo trudna, której woleliby unikać tak na lekcjach, jak i w domu. Do dość powszechnej niechęci do pisania może się również przyczyniać dominujący dzisiaj skrótowy sposób podawania informacji. Redakcja serwisu www.sjp.pwn.pl ogłosiła, że w plebiscywie na najpopularniejsze młodzieżowe słowo roku 2017 wygrał „wyraz” XD¹ oznaczający radość. XD jest znakomitym przykładem na porozumiewanie się... bez słów. Ale ile tracimy przez uciekanie od werbalnego wyrażania emocji?

Pisanie nie musi spędzać uczniom snu z powiek. Możemy „przemycać” je na każdej lekcji zaczynając od krótkich form. Można zacząć od pisania SMS-ów, notatek, wiadomości na czacie, listów. Formy te nie wymagają dużej kreatywności, za to wystarczą, aby przełamać blokadę uczniów. Nie trzeba mieć do tego naturalnego daru, wystarczy czytać i kopiować gotowe wzorce. Typowym zadaniem na rozwijanie pisania już od wieku wczesnoszkolnego jest uzupełnianie fragmentu tekstu (szablonu) np. określonymi strukturami gramatycznymi. Pisanie powinno być częścią składową każdej lekcji chociaż w minimalnym zakresie: uczniowie mogą zapisywać ułożone przez siebie zdania z nowymi słowami, utrwalać konstrukcje gramatyczną poprzez uzupełnianie niedokończonych zdań, notować przy słuchaniu lub przygotowywaniu notatek do prezentacji.

Poniżej podane są przykładowe ćwiczenia, które można modyfikować i rozwijać na wiele twórczych sposobów. Są one dobre zarówno na kilka minut twórczego oddechu w czasie lekcji, jak i na całą lekcję. Ich źródła były dla mnie jedynie inspiracją i mam nadzieję, że nauczyciele zobaczą wiele możliwości adaptacji tych ćwiczeń do swoich zajęć oraz uczniów. Wiek i poziom zaawansowania ucznia nie powinny stanowić tu ograniczenia.

Catchy names

źródło: Szmidt (2007)

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Jest to dobra zabawa na twórcze wykorzystanie języka. Uczniowie w zespołach wyobrażają sobie, że otwierają działalność w Wielkiej Brytanii i szukają ciekawej nazwy dla sklepu, kawiarni itp. Przez kilka minut zapisują wszystkie pomysły, jakie padną podczas burzy mózgów, a następnie wybierają te najoryginalniejsze.

- *Wymyśl 12 nazw księgarni podróźniczej*
- *Wymyśl 12 nazw kawiarni muzycznej*
- *Wymyśl 12 nazw sklepu z ubraniami dla dzieci*
- *Wymyśl 12 nazw kwiaciarni*
- *Wymyśl 12 nazw klubu młodzieżowego*
- *Wymyśl 12 nazw pralni ekologicznej*
- *Wymyśl 12 nazw sklepu ogrodniczego*

Kontynuacją tego ćwiczenia jest zaprojektowanie hasła reklamowego. Uczniowie wybierają jeden typ sklepu i jedną nazwę i wymyślają dla niego chwytliwe hasło. Mogą też narysować billboard z reklamą. Rozwijając to ćwiczenie, możemy zaproponować uczniom wykonanie szkicu strony internetowej dla takiego sklepu — jakiego typu informacje się tam znajdują, gdzie będą umieszczone itd.

¹ Używany najpierw tylko w komunikacji pisanej (w postaci XD i iksde), teraz występuje także w języku mówionym - za: www.sjp.pwn.pl – *przyp. red.*

Funny definitions

źródło: Szmidt (2007)

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Definicje na wesoło to bardzo nietypowy sposób opisywania słów. Wymaga od uczniów poczucia humoru, kreatywności i umiejętności budowania złożonych zdań. Zadaniem uczniów jest napisać humorystyczne definicje, które oddają jakąś charakterystyczną cechę danej rzeczy, osoby czy zjawiska. Przykład: *School – a place where time flies during breaks and stops during lessons.*

Zapraszamy do próby redefiniowania następujących słów: *dream / eyeglasses / education / spring / thread / screwdriver / destiny / expert / examination / headache*, a także wymyślenia swoich nowych definicji.

Elaboration

źródło: Szmidt (2007)

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Jest to klasyczne ćwiczenie na twórcze pisanie. Byłam świadkiem, gdy jedno krótkie, trzywyrazowe zdanie zamieniło się dzięki grupie z dużą wyobraźnią w mrozącą krew w żyłach opowieść detektywistyczną. Należy przygotować kartkę z przykładami bardzo prostych zdań, najlepiej wykorzystując materiał z lekcji. Pod zdaniami zostawiamy wystarczająco dużo miejsca na ich przepisanie i rozwinięcie. Rozdajemy kopie zdań uczniom i prosimy o ich rozwinięcie w jak najciekawszy sposób. Nie ma limitu długości zdania, ale musi być ono spójne.

Dla przykładu zdanie: *George closed the door.*, należy, rozwijać, dodając po jednym lub dwa słowa w obojętnym miejscu: jedna osoba dodaje *quietly*, kolejna *the front* itd. Efekt końcowy może być tak zabawny, jak w następującym zdaniu: *George quietly closed the front door of Emma's house, where she was knitting a long scarf for the annual contest of the most beautiful useless objects.*

Inne zdania do rozwinięcia (inspiracje można czerpać z każdego źródła):

- *He got up...*
- *He leaned over...*
- *He smiled...*
- *He was a writer...*
- *He didn't know...*

Minisaga

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Minisaga to jeden ze znanych pomysłów na krótkie formy pisane. Polega na tym, że mamy napisać opowiadanie na wybrany temat, może bajkę, zawierające dokładnie 50 słów. Jest wiele stron w Internecie z przykładami sag dopasowanych do różnych okazji. Sagi nie muszą być opowiadaniem literackimi, mogą mieć nawet formę notatki biznesowej. Oprócz minisagi funkcjonują inne wersje: mikrosaga — 25 słów, midisaga — 100 słów.

Oto jeden z przykładów wykorzystania tej formy na lekcji. Uczniowie mają za zadanie ułożyć opowiadanie na podstawie obrazka lub wylosowanych trzech słów. Opowiadanie ma liczyć równo 50 słów (przedimki i przyimki też się liczą, *don't* lub *aren't* można potraktować jak 1 słowo). Przykład sagi:

A man took his shoes to a cobbler. Next day he was arrested and sent to prison for robbery. Twenty years later he was released, found the cobbler's ticket and, just in case, took it to the cobbler's shop. Examining it closely, the old man said, "Come back next week" (British Council, str.arch.)

Haiku

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Haiku to minimalistyczny japoński wiersz składający się z trzech linijek, z których pierwsza i ostatnia mają po 5 sylab, a środkowa – 7. Wiersze takie można stosować między innymi jako zagadki dla dzieci, np. *Who am I:*

*Green and speckled legs,
Hop on logs and lilly pads
Splash in cool water.²*

Można też namówić starszych uczniów do pisania haiku na lekcji powtórzeniowej, po wylosowaniu 5 słów do wykorzystania. Na pierwszy rzut oka wydaje się to bardzo trudne, ale im więcej haiku napiszemy, tym łatwiej każde kolejne stworzyć. Przykład haiku w poezji.

*A blank page of sand
At the water's cutting edge
The pattern shaping.*

(Atwood 1971)

Innym przykładem wykorzystania haiku jest łączenie zdań (możemy odejść od rygoru dokładnej liczby sylab). Uczniowie losują dwa niedługie zdania z wybranego

2 Źródło: <http://www.kidzone.ws/poetry/haiku.htm>

tekstu lub różnych tekstów. Następnie dopisują trzecie zdanie, które łączyłoby owe dwa wylosowane w całość. Może wyjść coś zabawnego, absurdalnego, a może też wyjść rzecz całkiem poważna, np. o przesłaniu filozoficznym. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie mogą powtórzyć użycie łączników (*linking words*); mogą to być proste słowa, jak: *and, so, but*, albo dłuższe, jak *nevertheless, however*. Można to ćwiczenie zastosować również do utrwalenia przysłówków wyrażających opinię (*adverbs of comment*). Najpierw prosimy uczniów, aby na luźnych kartkach papieru napisali jakiegokolwiek krótkie zdania. Każdy ma napisać pięć zdań. Następnie zbieramy te zdania na jednym stole, a uczniowie, krążąc dookoła, wybierają dwa zdania, które ich zainteresują. Następnie piszą własne haiku poprzez dodanie *linking word* lub *adverb of comment* oraz jednej linijki od siebie. Mogą dokonać drobnych zmian w zdaniu, jeśli jest to konieczne.

A torn newspaper

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Przygotowując się do lekcji, wybieramy artykuł, opowiadanie lub dialog, następnie ucinamy wybrany tekst wzdłuż, zygzakiem pomiędzy słowami. Uczniowie w dwóch grupach otrzymują jedną lub drugą część tekstu i mają za zadanie dokończyć tekst według własnego uznania. Potem dzielą się końcowymi wersjami na forum klasy – czytając lub wieszając swoje prace na tablicy.

A new old poem

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Podobnym do poprzedniego pomysłem jest wymazanie ostatnich słów (liczba nie jest istotna) z każdej linijki wybranego wiersza. Uczniowie mają dokończyć wersy w ciekawy sposób, według własnego uznania, niekoniecznie rymując. Mogą wykonać to ćwiczenie w parach. Moim ulubionym przykładem jest wiersz z *Kubusia Puchatka* (*Winnie-the-Pooh*, A. A. Milne):

*Isn't it funny
how a bear likes honey?
Buzz buzz, buzz
I wonder why he does.*

*Isn't it
how a
Buzz
I wonder*

Innym wariantem tego ćwiczenia jest przewidywanie

krótkiego wiersza lub opowiadania. Dyktując, co jakiś czas robimy pauzę i mówimy: *Space!*, a uczniowie mają zostawić miejsce i wpisać potem coś, co sami wymyślą. Może to być przymiotnik, rzeczownik (rzecz, miejsce), przysłówki, liczebnik lub dłuższa fraza. Jest to bardzo dobre ćwiczenie na skłonienie uczniów do kreatywnego pisania w obrębie narzuconej formy (ramy).

Explain why

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Przy tej zabawie możemy wprowadzić element humoru i relaksu. Uczniowie piszą usprawiedliwienia swojej nieobecności na lekcji, wymyślając różne powody, dla których nie mogli dotrzeć na lekcję. Inne okoliczności do usprawiedliwienia: brak pracy domowej, rozkojarzenie na lekcji, spóźnienie do szkoły. Przykłady poleceń:

Write your explanation starting with:

- *I'm very sorry I was late for school. ...*
- *I haven't done my homework because ...*
- *I missed the English class because...*

Three picture story

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Nauczyciel wybiera trzy różne zdjęcia z czasopisma. Pierwsze zdjęcie powinno przedstawiać osoby będące w jakiejś relacji, dwa pozostałe niech będą zdjęciami przedmiotów lub miejsc. Dzielimy uczniów na grupki, po 3-4 osoby, i prosimy, aby wspólnie zapisywali pomysły. Pokazujemy pierwsze zdjęcie i pytamy, jaki, ich zdaniem, jest związek między tymi ludźmi. Następnie pokazujemy drugie zdjęcie, które przedstawia coś, co jest dla tych ludzi ważne. W jaki sposób i dlaczego jest to ważne? Trzecie zdjęcie z kolei przedstawia coś, czego ci ludzie nie lubią, mają w związku z tym złe wspomnienia. Uczniowie wyrażają wyobraźnię, przedyskutowują pomysły. W następnym etapie piszą historyjkę na podstawie zdjęć i swoich hipotez z nimi związanych. Po zakończeniu pracy ochotnicy czytają opowiadania, a historyjki są udostępniane, aby inni mogli je przeczytać.

A horror movie

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Uczniowie przy okazji lekcji na temat *Halloween* uczą się słownictwa związanego z przeżywaniem strachu, rzeczami budzącymi grozę. Prosimy uczniów o zrobienie burzy mózgów lub podajemy im listę słów (miejsca, zwierzęta, potwory itd). Uczniowie w parach lub grupkach

piszą scenariusz horroru. Wbrew pozorom, to ćwiczenie wyzwala atmosferę zabawy i prawdziwy entuzjazm. Nie polecam wykonywania tego ćwiczenia w grupie młodszej niż 11 lat.

Elementy do wykorzystania:

A man wearing a mask	Werewolves
A monster that lives in a lake	Flesh eating something or other?
Giant spiders	In a school
Snakes	In the park
Rats	In the mountains
A phone call with a deep, scary voice	At home
Vampires	In the woods
Zombies	In an office building after hours
Ghosts	In a cemetery

Invisible writing

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

Ćwiczenie to jest nietypowe i twórcze, a jego celem jest zachęcenie uczniów do pisania dłuższych form. Uczniowie siadają w parach, każdy ma długopis i czystą kartkę A4. Ich zadaniem jest wyobrazić sobie, że napisali właśnie tekst na około 100 słów. Można sprecyzować, o jakiego rodzaju tekst chodzi, np. list do świętego Mikołaja albo reklamacja uszkodzonego komputera. Uczniowie rysują duży prostokąt na kartce (w pionie albo w poziomie). Prostokąt ten wyznacza margines na arkuszu. Następnie przypominają sobie słowa, których się nauczyli i wpisują je w wybranych miejscach wewnątrz prostokąta, pod warunkiem, że słowa te będą od siebie odseparowane, niech to będzie 6-7 słów. Potem w parach wymieniają się kartkami, a koledzy dopisują resztę tekstu według własnego uznania, tak aby wpisane już słowa wkomponowały się w treść. Należy uzupełnić zdaniami cały prostokąt w przeciągu 15 minut. Ćwiczenie wywoła zapewne więcej śmiechu niż sensownych tekstów, ale pokaże też uczniom, że w bezstresowy sposób mogą pisać dłuższe teksty i mają większy zasób słów, niż przypuszczali.

Horoscope

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

Nauczyciel znajduje horoskop dla każdego ze znaków zodiaku, następnie wycina poszczególne zdania i miesza je w kapeluszu. Uczniowie w parach losują po trzy zdania na każdy ze znaków zodiaku (dla zróżnicowania można wziąć znaki z zodiaku chińskiego) i wymyślają na ich podstawie cały horoskop. Inną wersją ćwiczenia jest wróżenie przyszłości premierowi lub innej osobie publicznej. Ta wersja polega również na losowaniu zdania oraz dopisywaniu reszty według własnej fantazji.

Cut the story short

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Ćwiczenie, w którym uczniowie szlifują warsztat dziennikarsko-pisarski. Uczniowie pracują ze znanym im tekstem, może to być opowiadanie. Po przeczytaniu go wspólnie z nauczycielem wypisują słowa i wyrażenia kluczowe dla tego tekstu. Te wyrażenia przydadzą się w ostatnim etapie pisania. Następnie maksymalnie skracają tekst do długości jednej wiadomości SMS (160 znaków) i podają swoje streszczenie drugiej osobie. Każda osoba rozwija otrzymany skrót do 250 słów, czyli typowej długości eseju na egzaminie *Advanced*, nie korzystając już z oryginalnego tekstu, tylko z tego, co zapamiętała, a także ze słowników.

Travel itinerary

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Jest to bardzo dobry pomysł na projekt klasowy. Uczniowie losują miejsce, używając globusa lub atlasu świata. Opracowują trasę, którą tam dojadą, w tym określają, jakie odwiedzą kraje, kontynenty, jakimi środkami transportu dotrą, co zechcą zobaczyć po drodze, na jak długo i z kim pojadą, co ze sobą zabrają, czego będą musieli się dowiedzieć i nauczyć wcześniej. Przykłady zasad, które można modyfikować:

- *jadąc tam, musisz przejechać przez trzy miejsca zaczynające się na P;*
- *z docelowego regionu masz przywieźć typowy dla niego produkt (jaki?);*
- *opisz szczególnie piękny widok, który podziwiali podróżnicy w drodze powrotnej;*
- *powtórz, co ciekawego opowiedziała napotkana po drodze osoba;*
- *wymień 5 cech różniących życie w docelowym kraju lub regionie od naszego kraju rodzinnego.*

Wszystkie plany podróży są skrupulatnie zapisywane, np. w postaci plakatu, gazetki albo bloga, aby uniknąć typowej formy wypracowania. Przy okazji warto zrobić kwiz z nazw krajów, narodowości, nazw geograficznych, powtórzyć, kiedy używamy *the*, a kiedy nie.

Golden rules

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD INTERMEDIATE

Istnieją trzy złote reguły dobrego pisarstwa. Niestety, nikt nie wie jakie – ta humorystyczna myśl wybitnego pisarza, Williama Sommerseta Maughama, pokazuje, że możemy być twórcami własnych przepisów na życie. Przy okazji lekcji tematycznych (jedzenie, zdrowie, przyjaźń, miłość itd.) proponujemy uczniom napisanie i zaprezentowanie własnych trzech złotych reguł. Przykład polecenia:

Wymyśl trzy złote zasady...

- *dobrego gotowania*
- *głębokiego snu*
- *szczęścia*
- *udanego związku*
- *skutecznego uczenia się*
- *prowadzenia samochodu*
- *wychowywania dzieci*

Instructions

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD UPPER-INTERMEDIATE
Zadanie zainspirowane książką J. Cortazara *Opowieści o kronopiach i famach i inne historie* (1993), gdzie w dowcipny sposób tłumaczono czytelnikowi, jak chodzić po schodach. Moim zdaniem, jest to doskonały sposób na odkrycie połączy języka, który jest wykorzystywany przez rodzimych użytkowników, a rzadko uczony w szkole. Takie luki w swojej edukacji dostrzegłam, pracując we Francji jako opiekunka do dzieci. Musiałam wówczas tłumaczyć małemu chłopcu pewne oczywiste zachowania, np. jak wiązać sznurowadła, jak trzymać łyżkę, jak pływać żabką w basenie. Okazało się to trudne.

Przykłady poleceń dla ucznia: wytłumacz (jak najbardziej szczegółowo) przybyszowi z kosmosu, jak...

How to...

- *lace shoes*
- *cook soft boiled eggs*
- *hoover the room*
- *make coffee*
- *wash your head*
- *paint your nails*
- *peel potatoes*
- *write a text in your mobile*
- *iron shirts*
- *walk out a dog*
- *mow a lawn*
- *clear the snow from your car*
- *wash the dishes*
- *make a bed*
- *lay the table*
- *prepare scrambled eggs*

Podobnym, ale znacznie bardziej twórczym ćwiczeniem jest napisanie zwięzłej instrukcji dla wymyślonej czynności, niekoniecznie praktycznej i możliwej do zrealizowania. Jest to nie tylko zabawa pobudzająca wyobraźnię, ale wymagająca pracy zespołowej i sporej ilości czasu (od 15 minut do godziny w zależności od zadania).

Przykłady czynności:

How to...

- *fall asleep within 30 seconds*
- *calculate the driving time from Warsaw to Tokyo*
- *measure the level of happiness*
- *travel to subconscious*
- *recycle all plastic on the planet*
- *make politicians more attractive*
- *reduce babies' screaming time*
- *eat whatever we want and not put on weight*
- *avoid cleaning but have the house always clean*
- *become a star without leaving home*
- *weigh an elephant*
- *get rid of all air pollution*
- *wash one's hair without getting wet*

Piramida skojarzeń

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Naszym zadaniem jest ułożenie hasła reklamowego dla wybranego produktu, np. pieluchy. Bierzymy hasło *diaper* i wybieramy 6 lub 8 dowolnych skojarzeń, po czym zapisujemy je na dole kartki, np.: *baby, cry, disposable, buy, smelly, change*. Następnie budując piramidę w górę, dopisujemy pierwsze skojarzenia z dwoma przylegającymi do siebie słowami, czyli jeśli w pierwszej linii było 6 słów, to teraz będzie ich 5. Np. *baby* i *cry* kojarzy mi się z Janis Joplin (jedna z jej piosenek), *cry* i *disposable* z *tights* (zawsze jestem bliska płaczu, gdy moje rajstopy się drą w najmniej odpowiedniej chwili), *disposable* i *buy* to dla mnie *consumer*, *buy* i *smelly* to np. *cheese, smelly* i *change* kojarzy mi się z *money* (bo: *money doesn't smell, a change* to drobne).

Podobnie postępujemy, dochodząc do jednego hasła na szczycie. To hasło w połączeniu z innymi w piramidzie ma stać się inspiracją do stworzenia hasła reklamowego. Gwarantowana dobra zabawa i twórczy efekt, biorąc pod uwagę, że odległe i niekonwencjonalne skojarzenia są podstawą twórczego myślenia. Piramida moich skojarzeń będzie wyglądała jak na stronie obok. Skojarzenia i budowa piramidy postępują od dołu. Hasło wywoławcze: *diaper*.

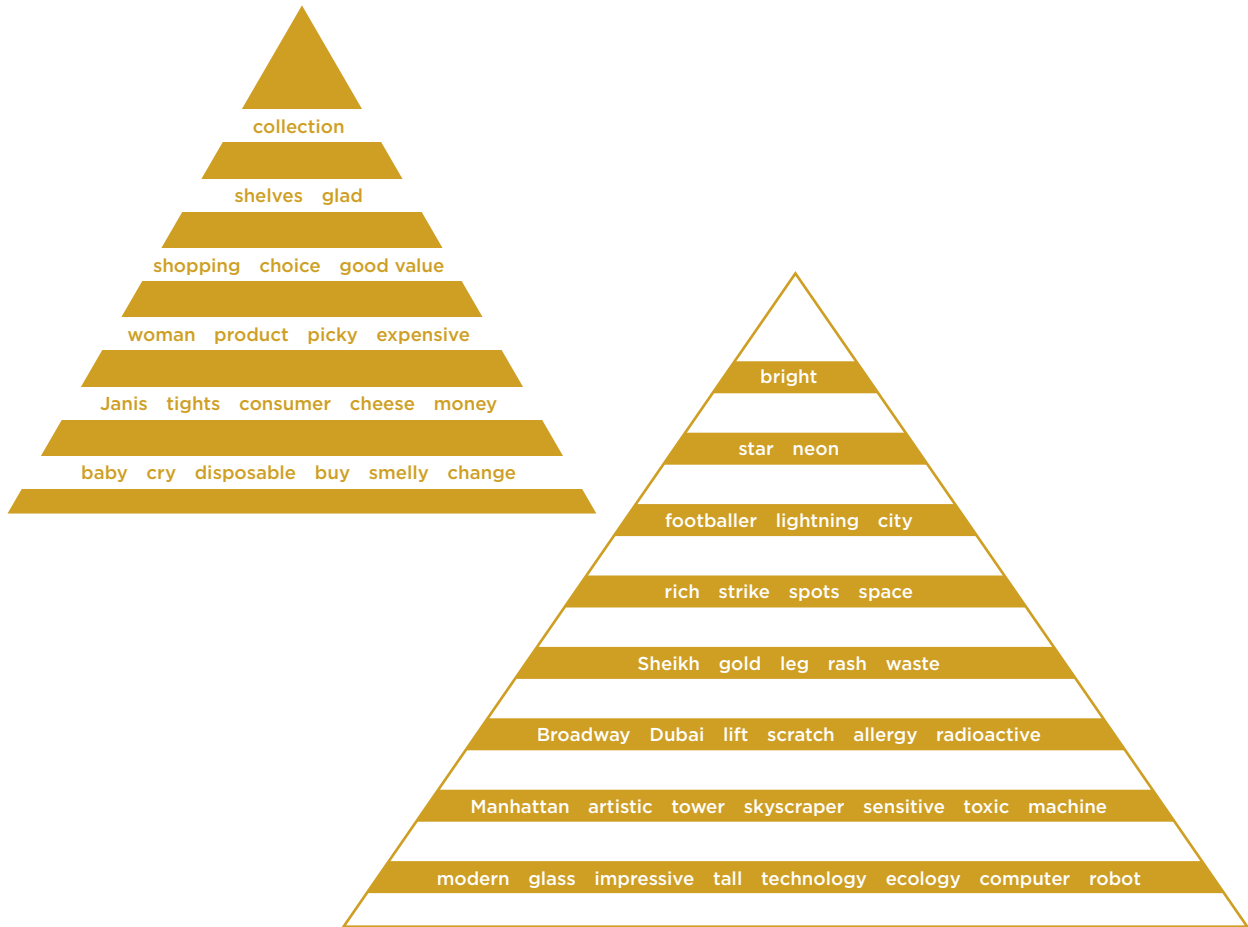
Kierując się wymyślonymi odległymi skojarzeniami, układamy hasła reklamowe pieluch, np.

Choose the best diaper from our collection.

Our diapers – simply good value for money.

Our diapers –the picky ones will be glad.

Inny przykład piramidy może być wykorzystany do pisania opowiadań, artykułów, esejów. Kiedy brakuje pomysłu co napisać, wypisujemy najpierw skojarzenia



do podanego tematu. Tym razem próbujemy zacząć od ośmiu skojarzeń na dole piramidy. Następnie inspirujemy się tymi skojarzeniami do napisania szkicu tekstu. Przykład tematu eseju: *buildings of the future*; osiem skojarzeń do tego tematu: *modern, glass, impressive, tall, technology, ecology, computer, robot*. Następnie wyprowadzamy odległe skojarzenia od każdej z par, bazując na etymologii słów, frazeologii lub osobistych asocjacjach. W końcu uzyskujemy wiele haseł, które mogą zainspirować do rozwinięcia tematu (mój przykład powyżej, ale każdy ma inne skojarzenia, więc piramid może być nieskończenie wiele).

New continent

źródło: Szmidt (2007)

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

To ćwiczenie, w którym można naprawdę puścić wodze fantazji. Uczniowie wyobrażają sobie i opisują nowy kontynent, dopiero co odkryty przez geografów, i przygotowują się do konferencji prasowej. Należy wymyślić jak

najwięcej szczegółów na temat tego kontynentu, dostarczając odpowiedzi na następujące pytania:

- *What's its name? Who discovered it, when and how?*
- *How is it formed? Does it have mountains, hills, lakes, rivers, bays, seas, peninsulas, capes, plains etc.?*
- *What's its climate (or climates?)*
- *What kind of people, animals and other creatures live on this continent?*
- *What language(s) do the people speak? What do they look like?*
- *Is the continent divided into countries or states? Do they have borders?*
- *What is (are) its political system(s)?*
- *What natural resources are there? What is produced there?*

Oczywiście uczniowie mogą narysować przy tej okazji mapę, a nawet stworzyć konstrukcję trójwymiarową

(wypukła mapa). Myślę, że jest to doskonała praca domowa dla dzieci i gimnazjalistów. Ale i dorośli mogą mieć przy tym mnóstwo satysfakcji.

Random word writing

Źródło: Szmidt (2007)

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD PRE-INTERMEDIATE

Mamy dwa zbiory przypadkowych wyrazów (może to być zbiór słów, które powtarzamy do testu, mogą to być słowa na chybił trafił z gazety, tym lepiej, gdy trafią się nowe). Wybieramy losowo po jednym słowie z każdego zbioru i tworzymy zdanie z nimi. Trudniejsza wersja to ułożenie opowiadania ze słowami z kilku (3 do 6) zbiorów tematycznych bądź gramatycznych (np. czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki, przyimki itd.). Opowiadanie ma mieć tytuł *Today* i zawierać od 100 do 150 słów, a jego treść zależy wyłącznie od wyobraźni ucznia.

Three envelopes

Źródło: Szmidt (2007)

POZIOM ZAAWANSOWANIA: OD ELEMENTARY

Przygotowujemy trzy koperty lub kubki z karteczkami, na których są wypisane słowa z trzech kategorii: osoba (mogą to być zawody), cechy charakteru i miejsce. Zadaniem uczniów jest wylosować po jednej karteczce z każdej koperty i z trzech wybranych słów ułożyć zabawną historyjkę.

Innym sposobem losowania słów do tekstu jest wypisanie ich wspólnie z uczniami w trzech kolumnach i sześciu liniijkach na tablicy. Następnie każdy uczeń bądź zespół (w zależności od tego, jak przeprowadzimy to ćwiczenie) rzuca kostką trzy razy. Jeśli za pierwszym razem wypadnie np. 1, to wybiera się pierwszy wyraz z pierwszej kolumny, gdy za drugim razem wypadnie 5, wybiera się piąty wyraz z drugiej kolumny itd.

Przykładowe słowa do opowiadania:

lawyer	aggressive	gym
homeless person	tender	laboratory
mother-in-law	wise	skyscraper
surgeon	rebellious	classroom

school principal	shy	town square
shop assistant	dishonest	construction site
waiter	brave	railway station
pensioner	chatty	cave
German Miss Beauty	irritable	France
town mayor	curious	Amazonian rainforest

Inną wersją tego ćwiczenia jest „453”. Wypisujemy w trzech kolumnach (od 1 do 10) osoby, miejsca i problemy, jakie mogą mieć ludzie. Potem losujemy trzy cyfry poprzez zapytanie kolegi, jakie ma trzy ostatnie cyfry w numerze telefonu, i w ten sposób mamy przypadkowe połączenie trzech elementów, z których następnie mamy ułożyć lub wyobrazić sobie historyjkę. Na przykład:

- *a violinist on a tramway fighting the problem of selecting rubbish*
- *a police officer on a bridge – has torn his trousers*

Jest to zarówno doskonale ćwiczenie na kreatywność, jak i na powtarzanie słownictwa. Wystarczy przeznaczyć do losowania najtrudniejsze słowa, jakie chcemy powtórzyć do testu.

[Ćwiczenia, dla których nie podano źródła, zostały stworzone lub zasłyszane i zaadaptowane przez autorkę do zastosowania podczas lekcji języka angielskiego.]

BIBLIOGRAFIA:

- Attwood, A. (1971) *Haiku: The Mood of Earth*. Atheneum
- Szmidt, K. (2007) *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Wajnryb, R. (1990) *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

DOROTA KONDRAT Lektorka angielskiego od 15 lat, metodyk nauczania w szkole językowej, prowadzi szkolenia dla nauczycieli. Współzałożycielka Fundacji Instytut Edukacji Kreatywnej – INEK, członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Ukończyła kursy metodyczne (London: Creative Teaching Methods, Cambridge Bell School: Creativity in the Classroom) i Akademię Rozwoju Umiejętności Trenerskich w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej.

FAB jest OK

ANNA SWOROWSKA
MAGDALENA
ZIÓŁEK-WOJNAR

Tekst stanowi podsumowanie projektu FAB – Formative Assessment Benchmarking for Foreign Language Learning & Teaching in Higher Education. Zawiera także wskazówki dla nauczycieli, którzy chcieliby wprowadzić ocenianie kształtujące (*ang. formative assessment*) do swojej codziennej pracy.

Najważniejsze cele tego międzynarodowego projektu to podniesienie jakości kształcenia językowego oraz zwiększenie motywacji uczących się. Pierwszy cel realizowany był poprzez wyposażenie nauczycieli w odpowiednie narzędzia oceny wszystkich sprawności, ze sprawnością mówienia na czele, oraz udoskonalenie technik nauczania i uczenia się. Zwiększanie motywacji uczących się, przełożyło się na większą efektywność procesu uczenia się języków obcych i lepszą ich znajomość, rozwijanie autonomii studentów oraz przygotowanie do procesu uczenia się przez całe życie.

Projektowi FAB przyświecały następujące cele horyzontalne:

- * poprawa jakości i adekwatności szkolnictwa wyższego,
- * rozwijanie umiejętności podstawowych i przekrojowych przy użyciu innowacyjnych metod oraz
- * wysokiej jakości możliwości edukacyjne.

W projekcie współpracowały ze sobą cztery centra językowe z europejskich uczelni wyższych, prowadzące zajęcia z języków obcych.

Były to: Uniwersytet Technologiczny w Turku (TU-AS), Uniwersytet Witolda Wielkiego w Kownie (VDU), Uniwersytet w Peczu (PTE) oraz Uniwersytet Warszawski (UW), który jest pomysłodawcą i koordynatorem projektu. Grupami docelowymi projektu byli studenci uczestniczący w zajęciach z języka obcego oraz nauczyciele języków obcych pracujących w czterech uczelniach partnerskich.

Lektorzy rekrutowali się spośród pracowników dydaktycznych reprezentujących prawie wszystkie nauczone języki. Ogółem w projekcie w sposób bezpośredni i pośredni brało udział około 200 nauczycieli i kilka tysięcy studentów (uczestników zajęć językowych) z czterech wymienionych ośrodków akademickich.

PORADNIK DLA NAUCZYCIELI I STUDENTÓW



Praktyka i teoria

W trakcie trwania projektu zrealizowano następujące działania:

- zorganizowano trzy międzynarodowe spotkania projektowe,
- opracowano oraz przeprowadzono ankiety wstępne i końcowe dla studentów oraz nauczycieli, formularze hospitacji zajęć, a także obserwacji koleżeńskich,
- stworzono ponad 100-stronicowy „Poradnik dla nauczycieli i studentów” (pięć wersji językowych),
- przeprowadzono 13 warsztatów dla nauczycieli.

W pierwszym roku trwania projektu w czterech uczelniach wyższych przeprowadzono łącznie 113 hospitacji zajęć na szczeblu lokalnym, a w drugim roku – 231 obserwacji koleżeńskich na szczeblu międzynarodowym. Na podstawie opinii z arkuszy obserwacji koleżeńskich i hospitacji zajęć opisano wiele dobrych praktyk, z których wybrano 62 i włączono do praktycznej części „Poradnika dla nauczycieli i studentów”, który zawiera również

teoretyczną część dla nauczycieli i studentów oraz interaktywny quiz dla tej drugiej grupy odbiorców.

Zwieńczeniem wszystkich działań było zorganizowanie międzynarodowej konferencji *Ocenianie kształtujące w nauczaniu języków obcych*, na której zaprezentowano finałny efekt projektu – „Poradnik dla nauczycieli i studentów”.

Osiągnięcia projektu

Podniesienie jakości kształcenia i związane z tym zwiększenie motywacji uczących się (czyli najważniejsze cele projektu) miały bezpośrednie przełożenie na wzrost efektywności procesu nauczania-uczenia się, uświadomienie studentom ich istotnej roli w tym procesie, podkreślenie ich odpowiedzialności za ten proces i zachętę do jego współtworzenia. W ramach projektu dużo uwagi poświęciliśmy uczeniu się przez całe życie, ponieważ metody i techniki promowane przez nasz projekt mogą być wykorzystane zarówno podczas edukacji formalnej, jak i po jej zakończeniu.

Kolejnym ważnym wynikiem naszego projektu była integracja nauczycieli akademickich w ramach zespołów językowych i centrów, poprzez uczestnictwo w szkoleniach, konferencjach oraz obserwacjach koleżeńskich. Spotkania na szczeblu międzynarodowym pozwoliły na poznanie się, wymianę doświadczeń i nawiązanie kontaktów formalnych i nieformalnych oraz promocję jednostek oraz uczelni w krajach partnerskich i międzynarodowym środowisku akademickim.

Innowacyjność projektu

Zagadnienie oceny kształtującej w przypadku szkół podstawowych i średnich ma szerokie zastosowanie, natomiast w szkolnictwie wyższym narzędzie to stosowane było dotychczas rzadko (z wyjątkiem Finlandii). Wynikało to prawdopodobnie z nieznaności zagadnienia, narzędzi i korzyści z ich stosowania.

Celem projektu było promowanie narzędzi oceny kształtującej w nauczaniu języków obcych, szczególnie w odniesieniu do sprawności mówienia. Wybór tego konkretnego aspektu nie był przypadkowy. Po pierwsze, dotychczas nie były prowadzone szeroko zakrojone badania w tym kierunku, a także nie były realizowane projekty w ramach uczelni wyższych, mające na celu promocję tej metody. Po drugie, postanowiliśmy skupić się na sprawności mówienia, gdyż jest ona kluczowa w komunikacji językowej i jednocześnie sprawia stosunkowo duże trudności podczas jej oceniania.

Stosowanie oceny kształtującej w codziennej praktyce zwiększa motywację, zaangażowanie i poczucie odpowiedzialności za proces uczenia się (ze strony studentów),

co w sposób zdecydowany wpływa na zwiększenie efektywności procesu dydaktycznego. W odniesieniu do nauczycieli stosowanie narzędzi oceny kształtującej pozwala im świadczyć usługi wysokiej jakości oraz zaspokaja coraz bardziej zróżnicowane potrzeby, np. dostosowanie programu nauczania do indywidualnych potrzeb studentów, informowanie o bieżących postępach w nauce oraz wyznaczanie krótko- i długoterminowych celów.

Mamy nadzieję, że dzięki naszym działaniom w ramach projektu nauczyciele będą poświęcać sprawności mówienia, tak kluczowej w procesie komunikacji, więcej czasu i uwagi. Wyposażenie studenta w odpowiednie narzędzia wpisuje się w europejski kontekst uczenia się przez całe życie, bowiem student znający zasady podejścia kształtującego korzysta z jego narzędzi nie tylko podczas nauki formalnej, ale także poza szkołą i nie tylko w trakcie nauki języków obcych, co wiąże się z rozwijaniem umiejętności przekrojowych i strategii samodzielnego uczenia się. Student stał się świadomym współuczestnikiem procesu nauczania-uczenia się, umie wyznaczać realne cele i szacować możliwość ich realizacji.

Projekt okazał się również innowacyjny w nieoczekiwany przez nas sposób. Otóż ze względów czysto technicznych czasami nauczyciele hospitujący, jak i obserwujący zajęcia innych nauczycieli nie mogli uczestniczyć w lekcji języka obcego, którego sami uczą. Na poziomie krajowym wynikało to nieraz z grafiku zajęć, w obserwacjach na poziomie międzynarodowym z tego, że dany język nie był nauczany w konkretnej jednostce. W związku z tym zachęcaliśmy nauczycieli, aby odwiedzali zajęcia z innych języków. Okazało się to bardzo ciekawym doświadczeniem, co potwierdzają ankiety (100 proc. odpowiedzi twierdzących na pytanie „Czy uważasz, że wizytowanie zajęć języka innego niż nauczany ma sens?“, zawartego w ankiecie po *peer observation*) oraz relacje ustne uczestników.

Cztery cykle obserwacji koleżeńskich były niewątpliwie okazją do wymiany i zebrania dobrych praktyk. Sama aktywność miała również szerszy wymiar, niż zakładano. Nie ograniczała się jedynie do zagadnień naukowo-dydaktycznych, ale również do obserwacji i wdrażania w jednostce macierzystej np. rozwiązań technicznych i organizacyjnych funkcjonujących w innych wizytowanych jednostkach. W ankietach po obserwacjach koleżeńskich możemy znaleźć m.in. odpowiedzi na pytania: „Czy udział w obserwacjach koleżeńskich pozwolił zaobserwować nowe, ciekawe techniki?” – 87 proc. odpowiedzi „tak”, „(...) poszerzył spojrzenie na temat nauczania języków obcych w odwiedzonym kraju?” – 100 proc. odpowiedzi „tak”, „Czy chciałabyś/byś w przyszłości wziąć udział w obserwacjach koleżeńskich?” – 100 proc. odpowiedzi „tak”.

Szerzeniu idei oceniania kształtującego służyła również zorganizowana w Warszawie 19 września 2017 r. konferencja *Ocenianie kształtujące w nauczaniu języków obcych*, goszcząca prelegentów z sześciu krajów i ponad 150 uczestników. Konferencja została bardzo wysoko oceniona w ankiecie ewaluacyjnej (81 proc. uczestników uznało, że konferencja spełniła ich oczekiwania, 70 proc. – że przyczyniła się do rozpowszechniania idei OK, a tylko samo twierdziło, że dzięki uczestnictwu w niej zmienił się ich stosunek do nauczania języka obcego). W ankiecie podkreślano innowacyjność tematu projektu w obszarze szkolnictwa wyższego, wysoki poziom merytoryczny wystąpień oraz organizację (98 proc. pozytywnych odpowiedzi).

Podsumowanie i wnioski

Obejmując zainteresowaniem sprawność mówienia i ocenianie jej w sposób kształtujący, zakładaliśmy wzrost jakości i adekwatności kursów języków obcych, a co za tym idzie skuteczniejsze promowanie lepszego nauczania języków obcych w wyższej uczelni.

Dotychczas nie było ani zbyt wielu badań, ani projektów na uczelniach wyższych, mających na celu promocję tej metody. Z naszych obserwacji wynika, że nauczyciele języków obcych zazwyczaj nie znali lub nie umieli stosować narzędzi pozwalających skutecznie oceniać komunikację werbalną, wskazując nie tylko błędy, ale także drogę do ich eliminacji. Projekt FAB skłonił nauczycieli języków obcych, którzy zdecydowali się zaangażować się w projekt, do refleksji nad własnym warsztatem dydaktycznym. Wyposażył ich w odpowiednie narzędzia, zmotywował do stosowania podejścia, którego celem jest zwiększenie odpowiedzialności studenta za własne uczenie się, przyczynił się do uświadomienia sobie znaczenia

uczenia się przez całe życie, a także od siebie wzajemnie, do efektywności wymiany dobrych praktyk i, w konsekwencji, do rozwoju osobistego i zawodowego. Studenci z kolei stali się świadomymi uczestnikami procesu uczenia się – bardziej zdają sobie sprawę ze swoich umiejętności językowych i są zdolni do refleksji krytycznej nad własnym postępowaniem, podejmują autonomiczne decyzje dotyczące własnych strategii uczenia się. W sumie – dzięki stosowaniu narzędzi oceny kształtującej projekt wpłynął na poprawę jakości kształcenia językowego w obszarze szkolnictwa wyższego poprzez wdrożenie innowacyjnego podejścia do procesu nauczania-uczenia się języków obcych.

Więcej o idei oceny kształtującej oraz projekcie FAB można przeczytać w „Poradniku dla nauczycieli i studentów”, umieszczonym na stronie domowej projektu: www.fabpolski.wordpress.com.

ANNA SWOROWSKA Absolwentka filologii szwedzkiej i germańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; doktorantka na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego; lektor języka szwedzkiego oraz niemieckiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego; współpracownik dydaktyczny Katedry Skandynawistyki SWPS i Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego; członek międzynarodowego projektu w ramach akcji Erasmus+ dla szkolnictwa wyższego FAB – Formative Assessment Benchmarking for Foreign Language Learning&Teaching in Higher Education.

MAGDALENA ZIÓŁEK-WOJNAR Absolwentka filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Egzaminatorka TELC i współautorka uniwersyteckich egzaminów certyfikacyjnych. Od 2010 r. uczy w Szkole Języków Obcych UW. Współautorka i koordynatorka projektu w ramach akcji Erasmus+ dla szkolnictwa wyższego FAB - Formative Assessment Benchmarking for Foreign Language Learning&Teaching in Higher Education.

Być nauczycielem w Europie

MAGDALENA
GÓROWSKA-FELLS

Jaką ścieżkę zawodową przechodzą nauczyciele w Polsce, a jaką ich koledzy w Niemczech czy Szwecji? Gdzie jest łatwiej? Jakie wsparcie dostają polscy nauczyciele, a na co mogą liczyć pracownicy szkół w innych krajach Unii? O rozwiązaniach stosowanych w krajach Europy informuje najnowszy raport Eurydice zatytułowany *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* (Kariera zawodowa nauczycieli w Europie: początki pracy zawodowej, awans i formy wsparcia).

Zagadnieniami pragmatyki zawodu nauczyciela sieć Eurydice zajmuje się od lat 80. ubiegłego wieku. W publikacjach na ten temat z ostatnich pięciu lat znajdziemy zarówno szczegółowe porównania (Eurydice 2013), jak i pogłębioną analizę wybranych aspektów wykonywania tego zawodu w szkołach w Europie (Eurydice 2013, 2015, 2018).

Kwalifikacje i staż

W publikacji jednym z porównywanych aspektów zawodu jest koncepcja w pełni wykwalifikowanego nauczyciela. Ukończenie studiów pedagogicznych lub specjalizacji nauczycielskiej nie oznacza, że młody absolwent studiów przygotowujących do wykonywania tego zawodu jest postrzegany jako nauczyciel. Co prawda w Polsce absolwent jest uznawany za nauczyciela w pełni wykwalifikowanego, jednak pierwsza praca w szkole oznacza konieczność odbycia obowiązkowego stażu. Podobnie jest na Węgrzech, Słowacji, Malcie i w Austrii. Natomiast w kilku innych krajach droga do pierwszej pracy w szkole jest odmienna. Na przykład w Niemczech, Chorwacji, Rumunii i Słowenii kandydaci na nauczycieli muszą zdać egzamin państwowy, a w Irlandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie nowi nauczyciele są formalnie rejestrowani lub akredytowani. W Anglii i Walii obowiązkowa jest akredytacja *Qualified Teacher Status*, w Irlandii Płn. trzeba mieć „prawo do nauczania” (*eligibility to teach*), a w Szkocji niezbędne jest spełnienie szczegółowych wymagań (*Standard for Full Registration*) poprzez zaliczenie stażu (*Teacher Induction Scheme*) lub dodatkową ścieżkę rejestracji nauczycieli (*Flexible Route*).

Warto zwrócić uwagę na to, że w wielu państwach funkcjonują ogólnokrajowe regulacje dotyczące

kompetencji nauczycieli, określane jako ramowe kompetencje nauczycieli (*Teacher Competence Framework*). W Polsce takim dokumentem regulującym kompetencje nauczycieli jest rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z 2012 r. dotyczące standardów kształcenia nauczycieli. Tego typu zalecenia, czy to sformułowane w formie regulacji dotyczących kształcenia nauczycieli (jak w Polsce czy w Szwecji), czy też przepisów dotyczących zarówno kształcenia, jak i doskonalenia zawodowego (Niemcy, Francja, Zjednoczone Królestwo) funkcjonują w większości krajów. Co ciekawe, Finlandia, uważana za kraj, gdzie nauczyciele są bardzo dobrze przygotowani do pracy zawodowej, jest jednym z niewielu, które nie przewidziały takich regulacji.

Wymagania dotyczące kwalifikacji są ściśle związane z procedurą zatrudniania nauczycieli w szkołach. Polscy nauczyciele poszukują pracy samodzielnie. Jednak nie wszystkie kraje pozwalają nauczycielom na tak autonomiczne działania. Oprócz otwartego naboru przeprowadza się egzamin konkursowy (Hiszpania, Francja, Rumunia, Liechtenstein i Turcja) oraz tworzy listę kandydatów. W Grecji łączy się oba sposoby – ministerstwo sporządza rezerwową listę nauczycieli, którzy zdali egzamin konkursowy, ale nie zostali zatrudnieni. Lista jest następnie wykorzystywana przez ministerstwo do obsadzania pojawiających się wakatów (nauczyciele na zastępstwo). Z kolei w Niemczech nauczyciel wysłał podanie o pracę do ministerstwa i decyzję o jego zatrudnieniu podejmuje się na szczeblu centralnym. W Belgii (Wspólnoty: Francuska i Niemieckojęzyczna), Austrii i Portugalii obowiązują listy kandydatów połączone z naborem otwartym. W tym ostatnim kraju nabór otwarty rusza, gdy wyczerpie się pula dostępnych na takiej liście specjalistów danego przedmiotu.

W Polsce nauczycieli rozpoczynających pierwszą pracę w zawodzie obowiązuje staż. W kilku krajach staż, zakończony pozytywnym wynikiem, stanowi ostateczne potwierdzenie kwalifikacji nauczycielskich (Austria, Węgry, Malta i Słowacja). Obowiązkowy staż funkcjonuje w większości systemów europejskich, trwa około roku i polega na ustrukturyzowanym wsparciu rozpoczynającego pracę nauczyciela, w szczególności na zapewnieniu mu dodatkowego szkolenia oraz spersonalizowanego wsparcia i doradztwa. Mentoring to najczęściej wymieniany sposób udzielania wsparcia. Inne rodzaje wsparcia młodych nauczycieli w europejskich szkołach to pomoc dyrektorów szkół i kolegów w planowaniu lekcji, wyborze szkoleń, prowadzenie dzienników nauczycielskich, obserwacja pracy starszych stażem kolegów, nauczanie zespołowe oraz szeroko rozumiana współpraca z innymi nauczycielami spoza szkoły, także wirtualna (sieci i fora internetowe).

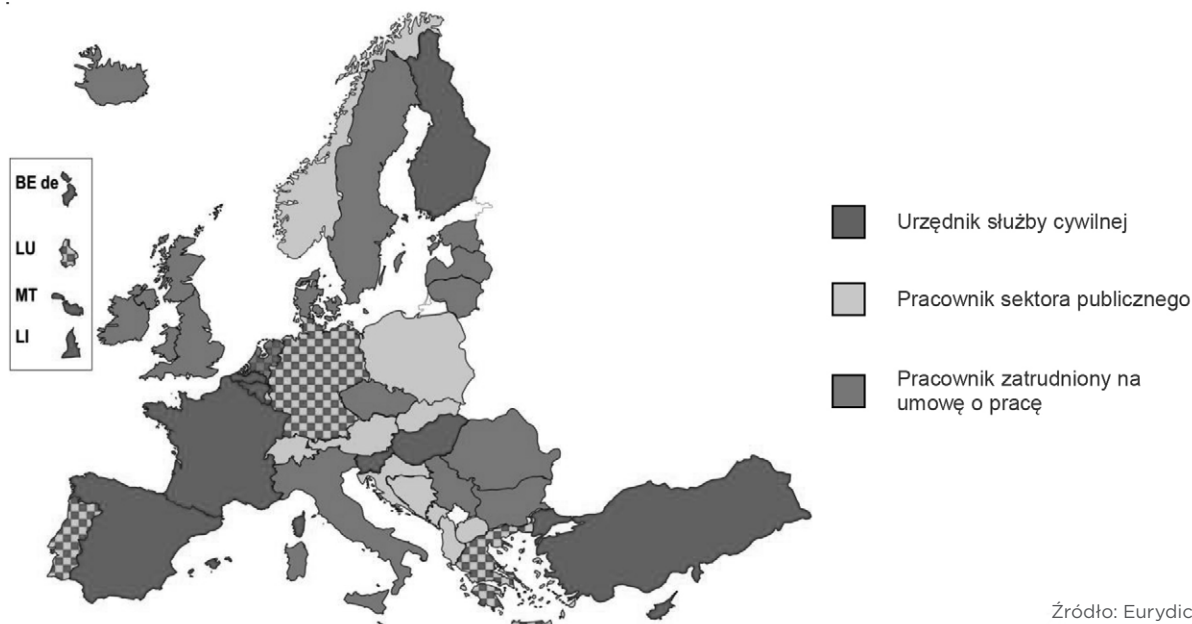
Sposób rekrutacji łączy się bezpośrednio z tym, kto nauczyciela zatrudnia. W dziesięciu systemach edukacji jest to ministerstwo (np. w Grecji, Hiszpanii, Francji,

Niemczech), w pozostałych przypadkach władze regionalne i lokalne (dziewięć systemów, m.in. Dania, Łotwa, Węgry) i wreszcie szkoła (16 systemów, w tym Polska). W niektórych systemach nauczyciele są zatrudniani przez władze różnego szczebla – w zależności od tego, jaki organ prowadzi szkołę, w której ci nauczyciele zaczynają pracować.

Status zatrudnienia

Wszyscy nauczyciele w szkołach publicznych w Europie są postrzegani jako pracownicy sektora publicznego, część z nich zatrudniona jest na umowę o pracę (na zasadach ogólnych sformułowanych w odpowiedniku polskiego kodeksu pracy lub odrębnych przepisach dla sektora publicznego). Zatrudnieni na podstawie odrębnych przepisów mogą mieć (lub nie) mieć status urzędnika służby cywilnej. Polski nauczyciel jest pracownikiem sektora publicznego i dzięki zapisom w Karcie Nauczyciela ma dodatkową ochronę, ale w takich krajach, jak Francja, Hiszpania czy Finlandia, nauczyciele to *de facto* urzędnicy państwowi zatrudniani na podstawie odrębnej legislacji.

RYСУNEK 1. Status zatrudnienia w pełni wykwalifikowanych nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3) według legislacji krajowej, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Mobilność zawodowa

W Polsce, jeśli nauczyciel jest niezadowolony z pracy w swojej szkole, sam musi szukać innego miejsca zatrudnienia. Jednak nie wszędzie tak jest, w niektórych krajach procedury zmiany pracy są bardzo skomplikowane. Na przykład we Francji nauczyciel może starać się o zmianę pracy zarówno w ramach jednego rejonu administracyjnego (*académie*), jak i poza nim. W przypadku zmiany pracy w obrębie *académie*, podania rozpatruje się według bieżącego zapotrzebowania poszczególnych szkół. Nauczyciele wskazują swoje preferencje co do szkoły czy też stanowiska (mają prawo nawet do 20 wskazań). Priorytetowe są prośby wynikające z sytuacji rodzinnej, nauczycieli niepełnosprawnych oraz tych szukających pracy w dziedzinach wskazanych jako kluczowe. Z kolei na Cyprze funkcjonuje system punktowy – im więcej punktów nauczyciel zbierze (za staż pracy, rodzaje szkół, w których pracował, odległość szkoły od miejsca zamieszkania) tym większą ma szansę na wybór miejsca pracy. Natomiast w Irlandii funkcjonuje system wewnątrz krajowej wymiany nauczycieli, którzy mogą się zamienić miejscami pracy w celach edukacyjnych. Irlandzcy nauczyciele sami szukają chętnych kolegów do takich wymian, które trwają od roku do pięciu lat. W Anglii, gdzie coraz więcej szkół jest zarządzanych przez trusty kierujące więcej niż jedną

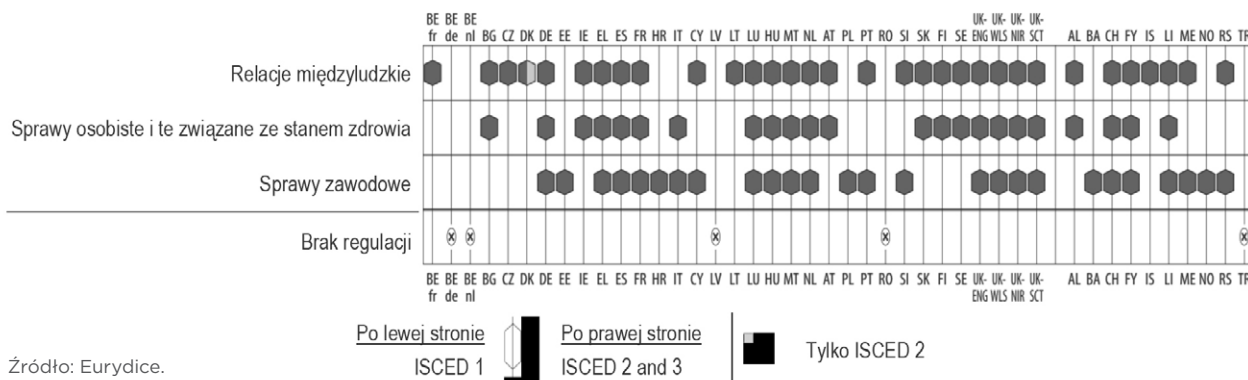
szkołą, odnotowuje się bardzo wysoki przepływ nauczycieli między placówkami w ramach poszczególnych trustów. Można przypuszczać, że nauczyciele przemieszczają się tak licznie nie do końca z własnej woli.

Przeniesienie nauczyciela do innego miejsca pracy bez jego zgody to jednak rzadkość. Legislacja dopuszcza takie sytuacje tylko w Niemczech i Austrii, przy czym są to przypadki wyjątkowe. W polskiej Karcie Nauczyciela do roku 2017 funkcjonował zapis dopuszczający przeniesienie nauczyciela bez jego zgody. Jednak ten rzadko stosowany przepis został najpierw zawieszony, a w 2018 r. zlikwidowany.

Doskonalenie zawodowe

Poprzedni raport Eurydice dotyczący zawodu nauczyciela (Eurydice 2015) informował, że tam, gdzie doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe, oferta w tej dziedzinie jest znacznie bardziej rozbudowana. Z kolei najnowszy raport (Eurydice 2018) potwierdza obserwację, że doskonalenie zawodowe w większości krajów jest albo obowiązkowe (z podaną liczbą obowiązkowych godzin szkolenia), albo stanowi element ogólnie rozumianego obowiązku zawodowego (w tym przypadku liczba godzin nie jest zdefiniowana w regulacjach prawnych). W Polsce doskonalenie zawodowe nauczyciela należy do jego ogólnie rozumianych

RYSUNEK 2. Wsparcie oferowane nauczycielom w sprawach zawodowych, osobistych i tych związanych z relacjami międzyludzkimi, w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3) według legislacji krajowej, 2016/17



Źródło: Eurydice.

OBJAŚNIENIA

Relacje międzyludzkie: wsparcie w radzeniu sobie z relacjami w miejscu pracy z uwzględnieniem konfliktów angażujących uczniów, rodziców i/lub kolegów (np. odnoszące się do utrzymywania dyscypliny wśród uczniów).

Sprawy osobiste i te związane ze stanem zdrowia: wsparcie w rozwiązywaniu problemów natury osobistej (np. zmiany w sytuacji osobistej/rodzinnej) lub problemami zdrowotnymi z uwzględnieniem zdrowia psychicznego.

Sprawy zawodowe: zindywidualizowane wsparcie dla nauczycieli w rozwijaniu ich umiejętności zawodowych (kategoria nie uwzględnia doskonalenia zawodowego).

obowiązków (bez podanego wymiaru szkolenia), ale jest również konieczne do awansu zawodowego. Tylko w kilku krajach nauczyciele nie muszą się szkolić i nie są do tego zachęcani poprzez np. możliwości awansu zawodowego czy też perspektywę podwyżek, a są to Irlandia, Holandia, Dania, Szwecja, Norwegia i Turcja.

W większości krajów potrzeby szkoleniowe nauczycieli są formułowane w planach rozwoju szkoły. Jest to najbardziej czytelny i powszechny poziom definiowania potrzeb szkoleniowych nauczycieli.

Poprzedni raport Eurydice dotyczący nauczycieli (Eurydice 2015) cytował wyniki badania TALIS z roku 2013, pokazując, że doskonalenie zawodowe, mimo sformułowanego na poziomie szkoły zapotrzebowania, nie zawsze odpowiada rzeczywistym potrzebom nauczycieli. Zaobserwowana rozbieżność dotyczyła oferowanych w nadmiarze szkoleń z zakresu nauczania danego przedmiotu i znajomości programu nauczania, podczas gdy nauczyciele wyrażali większe zainteresowanie szkoleniami z dziedziny pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz metodami zindywidualizowanego kształcenia i zgłaszali niedobory w dostępności ofert tego typu szkolenia.

Wsparcie

Oprócz oferty doskonalenia zawodowego nauczyciele w niemal wszystkich krajach mogą liczyć na wsparcie specjalistyczne. Każdy, nawet doświadczony nauczyciel, może skorzystać z porad dotyczących nie tylko metod nauczania, ale też innych spraw zawodowych. W większości krajów zapewniane jest również zindywidualizowane wsparcie w sprawach dotyczących zdrowia czy relacji międzyludzkich. Polski nauczyciel, podobnie jak norweski (Rys. 2) może liczyć na regularne wsparcie o charakterze przede wszystkim zawodowym.

Ścieżka kariery zawodowej

W Polsce nauczyciel ma do przejścia kilka stopni kariery zawodowej. Łączy się to z licznymi obowiązkami, ale również ze wzrostem wynagrodzenia i możliwości doskonalenia zawodowego. Są w Europie kraje, które mają jednolitą strukturę kariery, a zmiana wynagrodzenia wiąże się tam przeważnie z wysługą lat oraz podjęciem dodatkowych obowiązków. Z kolei w krajach, które – podobnie jak Polska – zapewniają nauczycielom wielostopniową strukturę awansu zawodowego (pod uwagę bierze się doświadczenie zawodowe, zakres odpowiedzialności itp.), awans zawodowy wygląda często zupełnie inaczej niż u nas. Na przykład na Łotwie nauczyciele przechodzą przez kolejne tzw. poziomy jakości (*quality levels*), w Rumunii pod

uwagę bierze się przede wszystkim ich doświadczenie zawodowe, a w Niemczech wielostopniowa struktura dotyczy tylko nauczycieli szkół średnich. Awans zawodowy ma często efekt w postaci wyższych zarobków, ale procedury z nim związane są bardzo różne – od wspomnianej już w wymagającej dużego nakładu pracy procedury awansu zawodowego związanej z zasadniczym wzrostem uposażenia w Polsce, po zwykłą wysługę lat w Szwecji (Eurydice 2018). Szczegółowe informacje o zarobkach nauczycieli w Europie można znaleźć w naszej corocznie aktualizowanej publikacji dotyczącej zarobków nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie (Eurydice 2016).

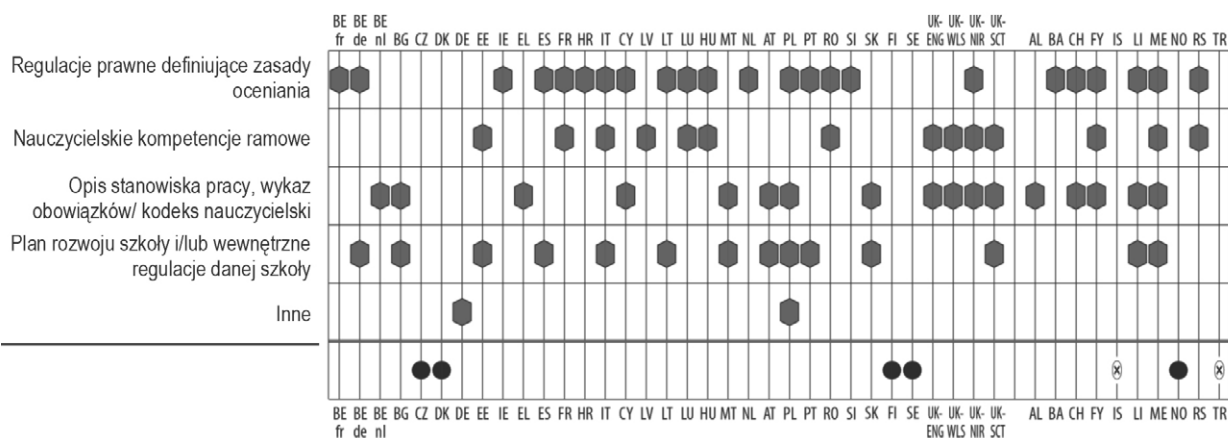
Ocena pracy

Ocenianie pracy nauczycieli jest w Europie praktyką standardową. W większości krajów odbywa się ono na podstawie różnego rodzaju kryteriów, standardów, zaleceń, opisów stanowisk pracy, wykazu obowiązków czy też kodeksów zawodu nauczyciela (*code of conduct*), ale także planów rozwoju szkoły. Zalecenia te formułowane są przez władze różnego szczebla (centralne, lokalne, szkolne).

W 33 systemach edukacji ocenianie jest zalecane przez regulacje prawne określone przez władze edukacyjne. Formalna ocena pracy nauczycieli nie jest prowadzona jedynie w Turcji i na Islandii (z tym, że w Grecji legislacja dotycząca oceny jest zawieszona, a w Irlandii nauczyciele ocenia się jedynie w szkołach podstawowych, w średnich – tylko w wyjątkowych przypadkach). Z kolei w Finlandii, Norwegii i Danii sprawa oceniania pracy nauczyciela jest pozostawiona do decyzji władz lokalnych lub samej szkoły w ramach jej autonomii. Najczęściej i dość powszechnie oceniani są nauczyciele nowi w zawodzie, szczególnie po zakończeniu stażu. W dalszej karierze zawodowej ocena pracy jest nadal powszechna, ale jej częstość w wielu krajach nie zawsze jest precyzyjnie określona w legislacji, co powoduje, że w wielu krajach, w tym w Polsce, nie jest ona przeprowadzana regularnie. Ciekawy jest przypadek Szkocji, gdzie nauczyciel corocznie przeprowadza samoocenę na podstawie standardów dla zawodu nauczyciela opracowanych przez *General Teaching Council for Scotland*, a następnie co pięć lat Rada ta potwierdza akredytację nauczyciela na podstawie realizowanego przez niego indywidualnego planu doskonalenia zawodowego.

Ocena pracy nauczyciela może mieć charakter zarówno sumatywny, jak i formatywny. Wymiar formatywny to zwykle informowanie nauczyciela o ogólnym odbiorze jego pracy i ewentualnym wskazaniu możliwych perspektyw rozwoju zawodowego. Z kolei wymiar sumatywny oceny jest wykorzystywany w procesie awansu zawodowego, podejmowania decyzji o podwyżkach uposażenia

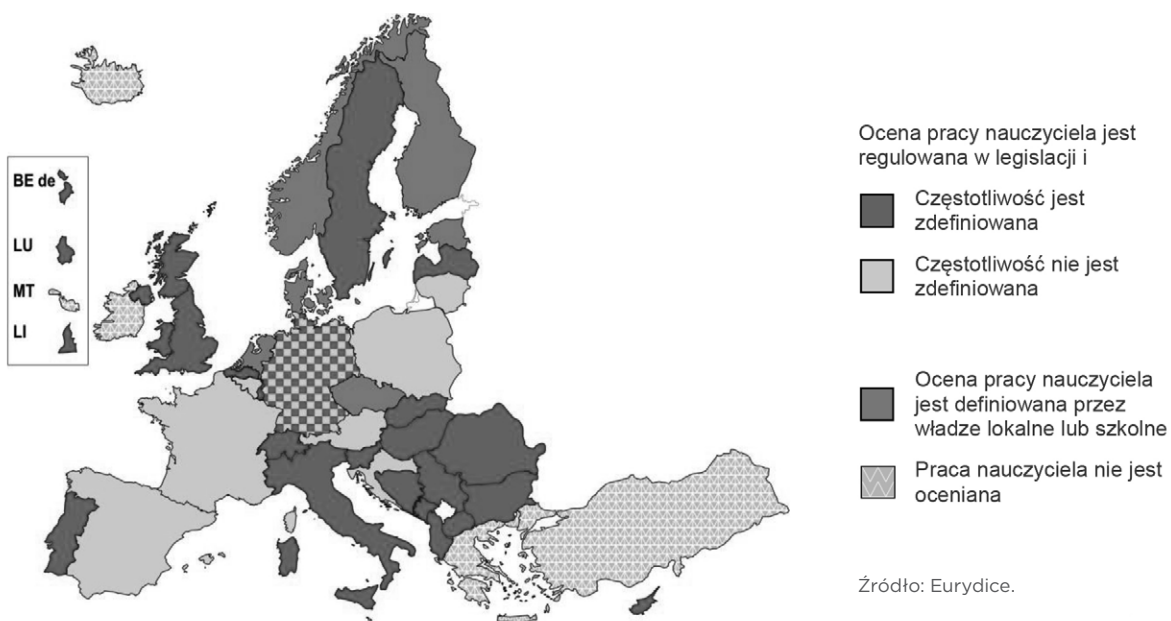
RYSUNEK 3. Narzędzia wykorzystywane w ocenie pracy nauczyciela w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3) według regulacji prawnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

● Autonomia lokalna lub autonomia szkoły ⊗ Praca nauczyciela nie jest oceniana

RYSUNEK 4. Zakres i częstotliwość oceniania pracy nauczyciela w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3) według regulacji prawnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Częstotliwość przeprowadzania oceny

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Lata	(-)	1, 2 or 3	4	4	(-)	(-)	:	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	1	12*; 10**
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Lata	5	(-)	12 ; 20	3 - 5	(-)	(-)	(-)	(-)	4	1-4	1	1	(-)	1	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Lata	1	1	1	1-5		1	2-4	1-4	(-)	5	1-4	1	(-)	5	(-)

* ISCED 1; ** ISCED 2 i 3

lub przyznaniu nagrody. Na przykład w Szwecji coroczna ocena pracy nauczyciela, prowadzona przez dyrektora szkoły w formie rozmowy stymulującej rozwój zawodowy nauczyciela, ma jednocześnie wpływ na określenie potrzeb w sferze doskonalenia zawodowego, ewentualnego awansu i podwyżki wynagrodzenia. Ocenę przeprowadza się na podstawie planu rozwoju zawodowego ustalonego przez obie zainteresowane strony. O wszystkich skutkach oceny nauczyciela decyduje dyrektor szkoły, który ma pełną autonomię w tym zakresie.

Nauczyciel może być oceniany jedynie w szkole, w której uczy, ale w niektórych krajach ocena jego pracy jest dokonywana także przez ewaluatorów zewnętrznych. W samej szkole nauczycieli oceniają przede wszystkim dyrektorzy szkół. Ocena wyłącznie wewnętrzna została odnotowana w 12 systemach edukacji – w tym w Szwecji, Zjednoczonym Królestwie, ale także w Czechach i na Słowacji. Nie ma kraju europejskiego, w którym nauczycieli oceniają wyłącznie ewaluatorzy zewnętrzni, ale większość krajów, w tym Polska, łączy elementy oceny wewnętrznej i zewnętrznej. W ocenę zewnętrzną są najczęściej zaangażowani inspektorzy (np. w Hiszpanii, we Włoszech i Francji) oraz przedstawiciele lokalnych władz edukacyjnych (np. Niemcy, Szwajcaria), rzadziej ministerstwa edukacji (tylko Bułgaria, Łotwa, Chorwacja i Słowenia). Na przykład we Włoszech nauczyciel jest oceniany przez komitet szkolny, składający się z dyrektora, trzech nauczycieli, ewaluatora zewnętrznego (nauczyciel lub dyrektor innej szkoły albo inspektor szkolny), dwoje rodziców (w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia) oraz jednego rodzica i jednego ucznia (w szkołach średnich drugiego stopnia). Pomysł zaangażowania rodziców i uczniów w ocenę pracy nauczycieli wydaje się bardzo interesujący. W wielu krajach wykorzystuje się podczas oceny pracy nauczycieli badania opinii rodziców i nauczycieli, ale tylko w przypadku Czarnogóry ich wykorzystanie jest obowiązkowe. W Polsce rada rodziców jest jedynie proszona o opinię, która nie jest obowiązująca.

Podsumowanie

Jeśli odwołamy się do powszechnego przekonania, że nauczyciel akademicki w porównaniu z nauczycielem szkolnym jest o wiele lepiej przygotowany do pracy w zawodzie i ma też bardziej rozbudowaną wiedzę z zakresu

przedmiotu, którego naucza, to warto sięgnąć po inną publikację Eurydice – dotyczącą zawodu nauczyciela akademickiego (Eurydice 2017). Z raportu wynika, że nauczyciele szkolni, których obowiązuje przygotowanie pedagogiczne, praktyki w szkole oraz staż, i którzy są mniej lub bardziej zobowiązani do nieustającego rozwoju poprzez różne formy doskonalenia zawodowego, są znacznie lepiej przygotowani do przekazywania wiedzy niż ich koledzy zatrudnieni w uczelniach. Nauczyciel akademicki jest przeważnie dobrze przygotowany merytorycznie do pracy dydaktycznej ze względu na zaangażowanie w pracę naukową, ale przygotowanie metodyczne do prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz ciągłe doskonalenie umiejętności nauczycielskich jest pozostawione jego własnej inicjatywie. Z jakim skutkiem, to wiedzą ci studenci, którzy są zmuszeni słuchać nudnych lub chaotycznych wykładów. Tym większy szacunek należy się tym akademikom, którzy potrafią robić to ciekawie i profesjonalnie. Może władze uczelni powinny skorzystać z rozwiązań stosowanych w oświacie i wesprzeć nauczycieli akademickich w ich rozwoju zawodowym w dziedzinie dydaktyki, nawet jeśli regulacje dotyczące szkolnictwa wyższego tego od nich wprost nie wymagają?

BIBLIOGRAFIA:

- *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* (2013), Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: kadra akademicka* (2017), Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2015/16* (2016), Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2016. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* (2018), Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- *Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny* (2015), Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

MAGDALENA GÓROWSKA-FELLS Absolwentka Instytutu Socjologii UW. Pracowała m.in. na Uniwersytecie Warszawskim oraz w Biurze Tempus w Brukseli. Pracuje w Krajowym Biurze Eurydice w FRSE, którego działania koordynuje.

Abstracts

ANNA ABRAMCZYK

Cooperative Learning - a Recipe for Simultaneous Implementation of Cognitive Goals and Development of Social Competencies

Active, effective, autonomous students work on a subject task as a small group. They use and improve their social skills. They do not compete, they cooperate because each of them has other competencies to offer, and their sum will contribute to an individual and group success. Utopia? No! Confirmed by scientific research, but probably overlooked by teachers, the potential of cooperative learning! The concept enables individualization and cooperation, that perfectly fit into the assumptions of the new core curriculum, into the strategies of formative assessment, and finally into the reports of neuroscience.

AGNIESZKA ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

How to Work with a School Student in a Different Way – a Few Words about Tutoring

The article is devoted to a different way of working with school students that is based on student-friendly and student-supporting relation, i.e. tutoring. Although the method is rather old, especially in Great Britain where it comes from, it seems to be still quite a new approach in Polish schools. The aim of the paper is to shortly characterize tutoring and to show the way it was implemented in one of the Polish secondary schools.

RENATA CZAPLIKOWSKA

Language Mediation – a Bridge between Language and Culture

The article introduces the notion of language mediation as, both in the socio-cultural and pragmatic dimensions, an increasingly important language activity as stated in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2003). The text describes short specific and distinctive features of language mediation. The author focuses on selected methodological aspects related to the training of mediation competence in foreign language teaching and discusses four groups of strategic metacognitive processes.

WIKTOR GONET

Visual Feedback in the Teaching of English Pronunciation to Secondary School Students

Based on the results of his research in the teaching of phonetics and English pronunciation to Poles, dr Wiktor Gonet advocates the thesis that teaching pronunciation to students of English can be significantly facilitated by the use of visual feedback. In the present article, its author shows how graphic images may be used by secondary school teachers and students. - not only as help to make English lessons more attractive but, above all, as a strategy of multi-sensory learning aiming at the creation of mental models of foreign speech sounds that will enable them to “anchor” the newly learned phonetic units in their phonological competences.

KAROLINA HADZICKA

The Teacher's Role in Motivating Students in the Second Language Process Learning

One of the crucial factors that influence the efficacy of the teaching process is motivation. It is really common that our students are not willing to make effort to learn. What are the reasons of this phenomenon and how can teachers deal with this problem? The article discusses those issues assuming that sparkling motivation among students is the first step to achieve success by the teachers. First of all, it is necessary to know how the process of motivation works and the way how to implement it in our classroom. The first element of the motivation process is an incentive. Our students need to be stimulated to start the process of learning. This aspect is directly related with neurodidactics, known also as a brain-based learning. The article describes the principles of the brain-friendly methods with reference to foreign language teaching. There are explained some activating strategies which enable teachers to get their students involved during their lessons and, as a result, improve the efficacy of the foreign language learning and teaching.

JAN ILUK

The implementation of the CEFR in Europe and its Assessment

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was published in 2001. It took the authors six years to complete the book. According to the German critics of this publication, its implementation may lead to the homogenization (McDonaldization) of foreign language instruction. The literature on the subject demonstrates that references made to CEFR are often eclectic, one-sided and superficial, and they mainly serve promotional purposes. The text starts with the presentation of the value of CEFR and proceeds to the assessment of those aspects of it that need to be approached critically.

ANNA JAROSZEWSKA

What is the Future of Teaching Languages to Senior Learners?

The following article is an attempt to summarize the transformative processes of both socio-cultural and scientific nature that led to the development of a distinct area of research in language teaching devoted to senior learners. The author analyses European demographic trends, which, in line with the popularized lifelong learning model, made various forms of non-formal and informal learning opportunities to flourish. In this context, the author points to a surprisingly substantial learning potential of this group of learners, also when it comes to learning/ teaching a foreign language. Furthermore, the author indicates the significance of relevant teacher preparation in the context of the slow yet noticeable developments in the area of teaching languages to senior learners in Poland.

MARTA KOTARBA

***Just Say It!* – on Free Children's Statements during Organized Activities**

The article aims at taking a look at the results of a study aimed at verifying the effectiveness of developing communicative competence during early foreign language teaching. In the first part of the article a short review of the literature on the subject of the possibility of free use of a foreign language by children during the institutional teaching is made. The second part discusses the methodological basis for conducting research and presents the results. The main conclusion from the research is that children from the experimental group often had a smaller set of words, but with much greater ease they built free statements when participating in arranged conversations.

KAROLINA KOTOROWICZ-JASIŃSKA, MAŁGORZATA
KRZEMIŃSKA-ADAMEK

**Developing listening comprehension skills
with upper primary students: from theory to practice**

Changes in the primary school curriculum for foreign languages seem to have a direct impact on the teaching techniques used in the classroom. This is particularly true for language reception, whose level at the final exam is expected to reach B1. Naturally, an increase in the anticipated competence level includes the skill of listening, which has always been considered particularly demanding for learners. The article begins with an overview of current approaches to conceptualising the skill of listening, which is followed by a number of practical implications for the language classroom. Also, the article includes a presentation of techniques that might prove particularly useful for upper-primary school teachers wishing to develop their learners' listening skills in order to prepare them for the new exam requirements.

KAROLINA OCIEPA

**The use of translation in English language teaching
in Poland and Germany. Polish and German examples**

In the history of the methodology of language teaching, the role of the translation method in the educational process has often been considered. Despite the obvious influence of the mother tongue on learning and acquisition of a foreign language, linguists often wonder whether using the mother tongue during the process helps it or makes it more difficult. In the article we will try to answer the question if translation can and should be used in the education of children and youth.

SYLWIA PRZYBYŁO

**Pedagogical innovation in foreign language teaching
as a means to increase student motivation**

Australian research worker John Hattie made an effort to answer the question that many teachers ask, „What works best in education?” After fifteen years of research he established a list of influences that are related to learning outcomes published in his work Visible Learning. The purpose of this article is to present a pedagogical innovation based on John Hattie's research and its effects and to encourage to take Hattie's maximizing impact on learning under consideration when planning innovative operations.

SŁAWOMIR STASIAK

**On the need of explicit instruction in English grammar
to teenagers - a contrastive-visual approach**

Overcoming interference of Polish grammar on learner English is the prime difficulty to many secondary school pupils that results in a number of elementary grammatical mistakes they make. As the main reason for this, we should mention the widespread over-reliance on the coursebook in the foreign language classroom. The paper is an attempt at remedying the negative effects brought about by this process and sets itself the objective of presenting the benefits that accrue from the employment of teaching materials involving a visually aided contrastive analysis. Finally, the practical part presents classroom examples illustrating the central premise of the approach in question. courses.

JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA

**How to teach foreign language pronunciation
in secondary school in an effective and interesting way**

Australian research worker John Hattie made an effort to answer the question that many teachers ask, „What works best in education?” After fifteen years of research he established a list of influences that are related to learning outcomes published in his work *Visible Learning*. The purpose of this article is to present a pedagogical innovation based on John Hattie’s research and its effects and to encourage to take Hattie’s maximizing impact on learning under consideration when planning innovative operations.

ELŻBIETA WIECZÓR, BEATA KAMODA

**Self-motivating factors in the process of the (English)
language acquisition in kindergarten according to the
concepts developed in Waldorf education**

Cultural diversity, being the result of overwhelming globalisation, can be observed at every step in private and professional life. In the following paper, the topic of the complexity and influence of intercultural dialogue on professional life is discussed. Moreover, the paper addresses ways how future employees of international teams can be prepared for functioning in the milieu of cultural differences. In the paper, examples of intercultural differences in professional life lay the foundation for developing implications for teaching language for specific purposes.

