

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# [języki:OBCE]

w szkole ]

NR 3/2018

TEMAT NUMERU

## Uczniowie zdolni

EWA MACIEJEWSKA-STĘPIEŃ

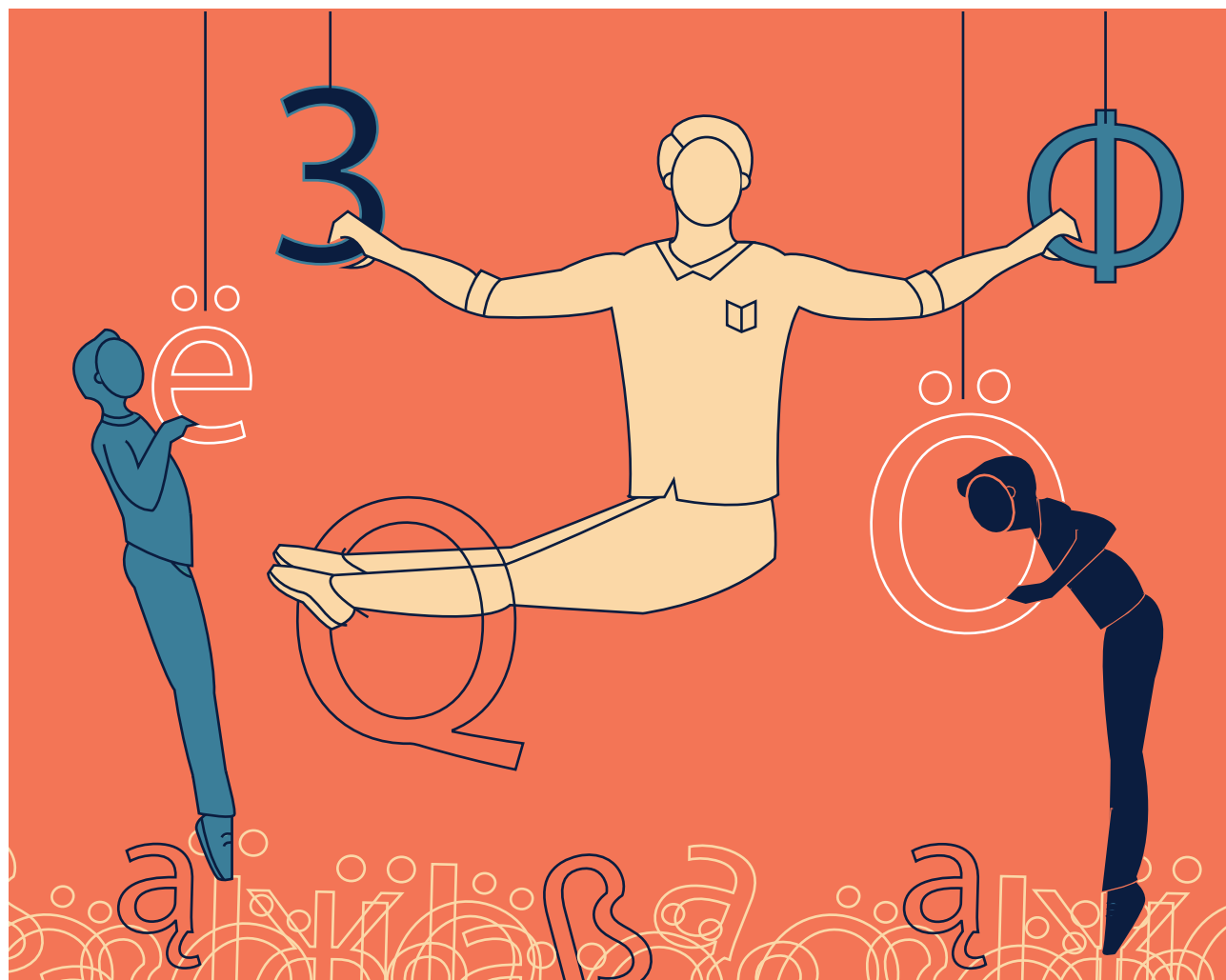
Zdolności językowe:  
podstawy teoretyczne  
i implikacje  
dydaktyczne

TOMASZ RÓG

Kreatywność  
a skuteczne nauczanie  
języków obcych

PROJEKT

Laureaci konkursu  
European Language  
Label 2018



Znane a smutne porzekadło „obyś cudze dzieci uczył” nauczyciele przypominają sobie zwykle wtedy, gdy trudy ich pracy dominują nad efektami i satysfakcją z niej. Paradoksalnie, do tych trudów trzeba zaliczyć nie tylko uczenie dzieci z różnymi dysfunkcjami, ale i pracę z uczniami zdolnymi. Osobom spoza środowiska nauczycielskiego może się wydawać: „Jak to? Uczyć zdolnych to czysta przyjemność! Przecież to się robi samo!” A jednak... Zdolności uczniów to „materia” niezwykle wymagająca, a przy tym właściwie słabo rozpoznana, zwłaszcza pod względem sugestii i praktycznych wskazówek postępowania.

Problematyce zdolności uczniów poświęcamy dział Temat numeru w tym wydaniu *Języków Obcych w Szkole*. Autorzy tekstów podzielili się z Czytelnikami wiedzą i refleksjami z szerokiego spektrum kwestii zdolności, m.in. ich istoty i genezy (B. Janiszewska, T. Knopik, E. Maciejewska-Stępień), wykorzystywania ich i rozwijania (M. Piotrowska-Skrzypek, L. Krzysiak), wspomagania zdolności uczniów (B. Cichy-Jasiocha), podsycaenia ich ukierunkowanego zainteresowania i wzbudzania ciekawości (E. Kusz, P. Moskała i J. Szczukiewicz). Uwagę przykuwają także niezwykle inspirujące artykuły o tych uczących się, którzy są i zdolni, i obarczeni trudnościami w nauce (E. Domagała-Zyśk, M. Łodej i in.). Te właśnie teksty pokazują wyraźnie, że określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” słusznie obejmuje rozmaite cechy *in minus* i *in plus*, a ich współwystępowanie u jednego ucznia wcale nie jest rzadkością.

Dwa publikowane teraz artykuły, których wersje mówione można było usłyszeć w trakcie majowej konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły”, także można połączyć z Tematem numeru. A. Otwinowska-Kasztelaniec podjęła zagadnienie wielojęzyczności w polskich szkołach, czyli wątek związany z niejako naturalnym stymulowaniem potencjalnych zdolności językowych uczniów. Z kolei H. Chodkiewicz podała różne odpowiedzi na pytanie, kiedy warto zaczynać uczyć języka małe dzieci, co z pewnością współgra z troską wielu rodziców o rozwijanie zdolności językowych ich dzieci.

Czytelnikom nastawionym praktycznie – a przy tym refleksyjnie – polecamy teksty mocniej zorientowane na przemyślenia i działania nauczycielskie, przede wszystkim zaś na rozwijanie kreatywności uczniowskiej (T. Róg) i na dążenie do własnej kreatywności dydaktycznej (R. Pine).

Rozstrzygnięcie w czerwcu tegorocznego konkursu European Language Label zawocono nagrodzeniem sześciu projektów. O trzech z nich, realizowanych w zespołach szkół w Zgłobniu, w szkole w Udaninie i w starostwie tureckim, piszemy w tym numerze. Kolejne przedstawimy w wydaniu 4/2018. Wydawać by się mogło, że pomysł szkoły w Zgłobniu: pisanie po angielsku listów do uczniów niemieckiego gimnazjum, to anachronizm i niezrozumienie idei innowacyjności w uczeniu języka. Tymczasem wymiana owych listów okazała się działaniem ciekawym, inspirującym, wręcz ekscytującym. Stało się tak zapewne także z powodu nieobecności tej formy korespondencji w życiu dzieci i w ten sposób „stare” stało się nowe i nowoczesne.

Na koniec lektury tego numeru naszego czasopisma zachęcamy do zanurzenia się w opowieść M. Gajosa o rolach filmowych Edith Piaf – perspektywa kulturalna i doznania estetyczne gwarantowane!

## ZESPÓŁ REDAKCYJNY

<b>REDAKTOR NACZELNA</b>	dr Agnieszka Karolczuk
<b>SEKRETARZ REDAKCJI</b>	Beata Maluchnik
<b>WSPÓLPRACA REDAKCYJNA</b>	Dorota Kuczara, Beata Płatos
<b>KOREKTA</b>	Jadwiga Marculewicz-Ołaś, Anna Zalewska
<b>PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI</b>	 RZECZYOBRAZKOWE
<b>SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU</b>	Artur Ładno
<b>DRUK</b>	TOP DRUK Łomża
<b>WYDAWCA</b>	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
<b>ADRES REDAKCJI I WYDAWCY</b>	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl
<b>WWW.JOWS.PL</b>	

## RADA PROGRAMOWA

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

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

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

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

Publikacja bezpłatna

## UCZNIOWIE ZDOLNI

**Bożena Janiszewska**  
 Uczniowie zdolni w świetle teorii psychologicznych **5**

**Tomasz Knopik**  
 Uczeń zdolny jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi **13**

**Barbara Cichy-Jasiocha**  
 Rola technik arteterapeutycznych w edukacji uczniów wybitnie zdolnych **19**

**Ewa Maciejewska-Stępień**  
 Zdolności językowe: podstawy teoretyczne i implikacje dydaktyczne **25**

**Ewa Kusz**  
 Inteligencja muzyczna jako jeden z czynników ułatwiających przyswajanie systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego **31**

**Lucyna Krzysiak**  
 Zdolności i ich rozwijanie na lekcjach języka obcego, czyli teoria inteligencji wielorakich w praktyce **37**

**Małgorzata Piotrowska-Skrzypek**  
 Jak pracować z uczniem zdolnym na lekcji języka obcego? **43**

**Monika Łodej, Sylwia Komperda, Anna Paryż**  
 Uczniowie podwójnie wyjątkowi w szkole **47**

**Ewa Domagała-Zyśk**  
 Talent do uczenia się języka obcego i dysfunkcja słuchu – czy da się to pogodzić? **57**

**Paweł Moskała, Joanna Szczukiewicz**  
 Olimpiada Języka Niemieckiego w kontekście pracy z uczniem zdolnym **63**

## EUROPEAN LANGUAGE LABEL - LAUREACI 2018

Marzena Indra

*Dzieci listy pisać*

Szkoła Podstawowa im. Kardynała Stefana  
Wyszyńskiego w Zgłobniu za „Pen Pal Project” **69**

---

Agnieszka Nowak

*Pocztówki z projektu*

Zespół Szkolno-Przedszkolny w Udaninie za projekt  
„IT dla mnie – technologia i nauka języka angielskiego” **71**

---

Krzysztof Grządzielski

*Turecki pomysł na języki obce*

Starostwo Powiatowe w Turku za projekt „Innowacje  
Nowoczesne Technologie Języki Obce (INTJO)  
w kontekście strategii rozwoju Powiatu Tureckiego” **75**

---

## KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE WOBEC WYZWAŃ ZMIENIAJĄCEJ SIĘ SZKOŁY

Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic

Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce  
w polskiej szkole? **77**

---

Halina Chodkiewicz

Elementy CLIL w nauczaniu języka obcego  
jako naturalne wsparcie rozwoju intelektualnego  
uczniów na poziomie wczesnoszkolnym **87**

---

## METODYKA

Tomasz Róg

Kreatywność a skuteczne nauczanie języków obcych **93**

---

Robert Pine

Competitive Exercises in Language Instruction **99**

---

## SŁOWNICTWO

Małgorzata Krzezińska-Adamek, Karolina Kotorowicz-Jasińska

*Częstotliwość słów*

Implikacje dla uczenia się, nauczania i testowania **105**

---

## JĘZYK I KULTURA

Mieczysław Gajos

Filmowe role Edith Piaf **111**

---

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Krzysztof Mihałka

Osobowość nauczyciela a wpływ wychowawczy –  
ujęcie teoretyczne **119**

---

## SCENARIUSZ

Eliza Borczyk

Włoski w 10 godzin **127**

---

## ABSTRACTS

**137**

---



# Uczniowie zdolni w świetle teorii psychologicznych

BOŻENA JANISZEWSKA

Artykuł prezentuje ogólną problematykę i teorie zdolności, w tym językowych, oraz wskazania dotyczące pracy z uczniami zdolnymi o harmonijnym rozwoju. Omówione są cechy takich uczniów oraz geneza i rozwój zdolności. W charakterystyce uczniów zdolnych uwagę zwrócono na główny ich wyróżnik – inteligencję. Oprócz ogólnych wskazań do pracy z uczniami zdolnymi, podano przykłady zajęć praktycznych z młodszymi i ze starszymi uczniami.

W placówkach oświatowych od 1 września 2017 r. obowiązuje rozporządzenie MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i innych placówkach wychowawczych. Rozporządzenie to nie tylko nakłada na szkoły obowiązek udzielania odpowiedniego rodzaju pomocy uczniom mającym różnorodne trudności w nauce, lecz także zwraca uwagę na otoczenie opieką i szczególne zainteresowanie uczniami zdolnymi tak, by nie zaprzepaścić ich potencjału, lecz go rozwijać i stymulować. Problem polega na odróżnieniu uczniów zdolnych od tych, z którymi intensywnie pracują rodzice, oraz tych, którzy mają korepetycje, są zwykle przygotowani do sprawdzianów, prowadzą zeszyty i zazwyczaj otrzymują dobre oceny. Nasuwają się pytania, czym są uwarunkowane zdolności, czym są zdolności jako takie, jakie są ich rodzaje i czym się charakteryzują.

## Geneza zdolności

Różnice indywidualne między nami dotyczą nie tylko płci, wyglądu zewnętrznego, koloru skóry, wieku itp., lecz także naszych możliwości, w tym – zdolności. Jest to wynik zewnętrznych i wewnętrznych wyznaczników rozwoju indywidualnego. Na jego jakość wpływają współdziałanie i współprzenikanie się następujących czynników (czteroczynnikowa teoria rozwoju S. Szumana; w: Żebrowska 1976:154-164):

- a) **zadatki organiczne** – właściwości, z którymi przychodzimy na świat (cechy genetyczne, dziedziczne, wrodzone – powstałe w czasie życia wewnątrzmacicznego, w trakcie porodu itp.). Z badań wynika, że zdolności mogą być skutkiem wyjątkowego *układu genów na chromosomach* (uwarunkowania genetyczne) lub możemy je *dziedziczyć po przodkach* (potwierdza się to w badaniach genealogicznych – rodziny genialnych matematyków, muzyków, malarzy, aktorów itp.);
- b) **własna aktywność jednostki** – zależna, z jednej strony, od zadatków organicznych, czyli dobrych możliwości, i z drugiej – od wpływów i działań środowiskowych (uczenie się, trening, doświadczanie, doskonalenie itp.);
- c) **szeroko rozumiane środowisko** (uwarunkowania geograficzne, historyczne, środowisko kulturowe, społeczne – rola rodziny i jej wpływy itp.);

- d) **wychowanie i nauczanie** – celowe, zamierzone kształtowanie osobowości i socjalizacja jednostek: dziecko z istoty biologicznej staje się istotą społeczną (rola placówek oświatowych, systemu nauczania itp.).

Oprócz wymienionych wyżej czynników, jakość rozwoju i możliwości człowieka zależą także od mechanizmów rozwojowych, takich jak:

- **dojrzwianie** – realizacja ogólnego genetycznego programu rozwojowego organizmu, w tym układu nerwowego i jego możliwości;
- **uczenie się** – nabywanie wiedzy, przyswajanie wiadomości i umiejętności, uczenie się różnych czynności i funkcji (Nowakowska 2003:12-13).

Dziecko może mieć np. szczególne zdolności językowe (wyposażenie genetyczne), ale nauczy się języków obcych, gdy rodzice, nauczyciele umożliwią mu to, gdy będzie mogło dodatkowo uczestniczyć w kursach językowych, konwersacjach, ale też gdy będzie wykonywało polecenia nauczycieli i będzie samo aktywnie powtarzać i się uczyć (rola motywacji).

### Zdolności i ich struktura

Do różnic indywidualnych między ludźmi zaliczamy m.in. odmienną szybkość przyswajania nowych treści, zdecydowanie inną jakość wykonywanych czynności i wytworów oraz różny sposób opracowywania, przetwarzania i stosowania strategii. Często mówimy przy tym o lepszych możliwościach czy o zdolnościach w danym zakresie. Definiuje się zdolności jako wyznaczniki sprawności działania; *są one środkami, narzędziami, którymi możemy posługiwać się w działaniu* (Włodarski i Matczak 1996:327). Są instrumentalnymi wyznacznikami sprawności człowieka (tamże). Sprawność działania zależy nie tylko od zdolności, lecz także od wielu innych czynników: od okoliczności zewnętrznych, naszego stanu psychicznego, stanu zdrowia, emocji i uczuć, motywacji, wprawy itp. Te zewnętrzne i wewnętrzne czynniki są warunkami ujawniania się naszych możliwości – **zdolności**. W tych samych warunkach zewnętrznych i podobnych wewnętrznych osoby zdolne funkcjonują znacznie lepiej i jakość ich czynności fizycznych i psychicznych jest także znacznie lepsza!

W efekcie wieloletnich obserwacji i badań nad zdolnościami powstawało wiele teorii, ale dwie są najbardziej popularne i przydatne w praktyce. Jedna z nich to **hierarchiczna teoria zdolności**, druga zaś – **teoria czynników równorzędnych**.

Na początku XX w. angielski psycholog Charles Spearman wystąpił z teorią, mówiącą że *na sprawność każdego działania składają się dwa czynniki: czynnik specyficzny dla tego właśnie działania oraz czynnik ogólny określany symbolem g*. (Włodarski i Matczak 1996:328). Rola tego czynnika jest różna w zależności od rodzaju działania – może być większa lub mniejsza. Oznacza to jednak, że czynnik ogólny *g* (*general*) wiąże ze sobą wszystkie zdolności jako od niego zależne, z nim powiązane; jest najważniejszy (na górze piramidy hierarchii zdolności). Na podstawie badań empirycznych przykładowy układ zdolności przedstawił P.E. Vernon (często korzystamy z tego układu, szczególnie w praktyce szkolnej). Czynnik *g* oddziałuje zatem na dwa rodzaje czynności ogólnych:

- a) **zdolności werbalno-szkolne** (zdolności specyficzne, np. słowne, językowe, liczbowe, szkolne itp., które składają się z innych, specyficznych zdolności „mniejszego znaczenia” itd.);
- b) **zdolności przestrzenno-techniczne** (zdolności specyficzne, np. mechaniczne, przestrzenne, manualne itp., które również składają się ze specyficznych zdolności „bardziej szczegółowych” itd.) (Włodarski i Matczak 1996:328-329).

Z przyjęcia tej teorii wynikają określone konsekwencje praktyczne – mianowicie podczas pracy z dziećmi, już od najmłodsze go wieku (od noworodka), należy rozwijać zawsze czynnik *g*, którym jest... **inteligencja!** (o niej w dalszej części artykułu). Na teorii hierarchicznej oparte są najbardziej znane na świecie i najczęściej stosowane testy inteligencji, które informują o ogólnych i szczegółowych możliwościach osób badanych (dzieci i dorosłych).

Teorie czynników równorzędnych zakładają z kolei, że **poszczególne zdolności są od siebie niezależne**; jest to po prostu zbiór niezależnych od siebie zdolności elementarnych. Psycholog amerykański Joy Paul Guilford, jeden z reprezentantów tej teorii, zakłada np., że intelekt człowieka składa się ze 120 niezależnych od siebie zdolności i każdą z osobna należy rozwijać. W nowszych koncepcjach liczba niezależnych czynników oscyluje między 150 a 180 (Włodarski i Matczak 1996:328-329).

W praktyce stosuje się różne kryteria i różne w związku z tym rodzaje zdolności, zawsze jednak uwzględniając czynnik *g*. Oto kilka przykładów:

- zdolności humanistyczne, matematyczne, artystyczne (najczęściej stosowany podział);
- zdolności ogólne i specjalne;
- zdolności werbalne i praktyczne;
- zdolności społeczne – tzw. inteligencja społeczna,
- zdolności do myślenia: konwergencyjnego (wykrycie

jednego poprawnego rozwiązania) lub dywergencyjnego (wielokierunkowość poszukiwań – prowadzi to do twórczego myślenia i działania).

W wielu opracowaniach pojawia się pojęcie „uzdolnienia” – trudno znaleźć jego definicję, ale można je zastąpić pojęciem „zdolności ogólne” z teorii hierarchicznej – np. zdolności matematyczno-fizyczne, językowe, motoryczno-ruchowe, techniczne, artystyczno-plastyczne, muzyczne itp. (Włodarski i Matczak 1996:330-331, Limont 2012:48-53).

### Czym jest inteligencja?

Można powiedzieć, że jest to ogólna zdolność do dobrego, efektywnego myślenia. Szersza definicja określa inteligencję jako zdolność do rozwiązywania problemów za pomocą środków myślowych, czyli umiejętne stosowanie wiedzy prowadzącej do realizacji określonego celu. Inaczej mówiąc, jest to zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu i uwzględnianiu *abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi* (Jankowska 2003:111-112). Jak wynika z definicji, ta **ogólna zdolność występuje we wszystkich czynnościach wykonywanych przez człowieka**. Przychodzimy na świat z tzw. inteligencją płynną (zadatki organiczne), a na jej bazie tworzy się inteligencja skryształizowana w wyniku nabywania doświadczenia indywidualnego, uczenia się, także szkolnego, w określonym kontekście kulturowym (Włodarski i Matczak 1996:332).

Inteligencję mierzy się przy pomocy testów inteligencji (próby wystandaryzowane, znormalizowane, trafne i rzetelne), otrzymując tzw. iloraz inteligencji (stosunek „wieku umysłowego” uzyskiwanego w testach do wieku biologicznego x 100, by uniknąć ułamka). Ilorazy przeciętnej inteligencji to wartości liczbowe w granicach od 90 do 109. Im wyższy iloraz, tym lepsze funkcjonowanie myślowe (iloraz powyżej 140 -150 mają zazwyczaj twórcy naukowcy, zaobserwowano to m.in. wśród laureatów Nagrody Nobla); im niższy – tym gorsze (upośledzenie umysłowe to iloraz poniżej 70). Wysoki iloraz inteligencji nie wystarcza do podjęcia działania – są to tylko możliwości; konieczne są także odpowiednie okoliczności, motywacja, zainteresowanie i wiele innych czynników (Matczak 2004).

Inteligencja nie jest właściwością jednolitą, według pewnych teorii istnieje wiele inteligencji. Howard Gardner (Jankowska 2003:112-113) wyróżnił ich siedem:

- językową – angażowaną przy czytaniu, pisaniu, nauce języków;
- logiczno-matematyczną – używaną przy rozwiązywaniu zadań i problemów matematycznych;

- przestrzenną – pomocną w orientacji w terenie i przy czytaniu map;
- muzyczną – konieczną przy nauce gry na instrumentach i przy śpiewaniu;
- cielesno-kinestetyczną – używaną podczas złożonych układów tanecznych, w sporcie, akrobatyce;
- intrapersonalną – pomocną przy dokonywaniu samooceny, samoanalizy itp.
- interpersonalną – używaną w relacjach z ludźmi.

Gardner podaje, w jaki sposób można poznać rodzaje inteligencji u uczniów i w jaki sposób je wykorzystywać, by uzyskać lepsze efekty w uczeniu.

W połowie lat 90. XX w. Daniel Goleman (Goleman 1997:15-19) na podstawie wieloletnich badań nad układem nerwowym (szczególnie nad mózgiem i ośrodkami podkorowymi) przedstawił **teorię inteligencji emocjonalnej**, która pozwala uświadomić sobie własne uczucia i emocje oraz uczucia innych ludzi. Od niej zależy jakość empatii, współczucia, sposób reagowania emocjonalnego na wiele sytuacji społecznych itp. Autor podkreśla szczególną rolę wczesnych doświadczeń rodzinnych dziecka i ich wpływ na funkcjonowanie układu nerwowego.

Oprócz inteligencji umysłowej i emocjonalnej można także napotkać w literaturze odniesienia do **inteligencji duchowej**. Posługujemy się nią przy rozpatrywaniu sensu życia, wartości moralnych, drogi życiowej, problemów egzystencjalnych, problematyki dobra i zła, najwyższych wartości ludzkich oraz ich hierarchii. Jak pisze Jankowska (2003:117), twórcy tej teorii, Ian Marshall i Danah Zohar, przekonują, że należy ją traktować jako naczelną wśród teorii inteligencji. Autorka artykułu wchodzi z nimi w polemikę, wskazując na ludzi o bardzo wysokiej inteligencji, którzy korzystając z niej, czynią bardzo wiele „zła”.

Jak wynika z krótkiego przeglądu różnych teorii inteligencji, różni uczeni przypisują różne znaczenie czynnikowi *g* w hierarchicznych teoriach zdolności. W dalszej części opracowania skoncentrujemy się na **inteligencji racjonalnej** (umysłowej), która ma szczególne znaczenie dla nauki szkolnej i współdziała ze wszystkimi czynnościami oraz procesami uczenia się.

### Czym się charakteryzują uczniowie zdolni

W badaniach nad uczniami zdolnymi zebrano wiele informacji (Limont 2012:90-99) – przedstawię te, które są najbardziej charakterystyczne dla dzieci o **harmonijnym, przyspieszonym rozwoju**. Można zgrupować cechy typowe dla nich w różnych okresach rozwojowych. Obserwuje się bardzo często przyspieszony rozwój psychoruchowy we wczesnym dzieciństwie – takie dzieci szybciej niż rówieśnicy zaczynają się przemieszczać:



raczkować i chodzić, jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia zaczynają się dłużej i bardziej twórczo bawić zabawkami, rozumieć mowę dorosłych, z zainteresowaniem oglądać książeczki i wskazywać na obrazkach różne elementy i części, a przed ukończeniem trzech lat mówią już zdaniami, mają bogaty słownik, słuchają i chcą, by im czytać książki itp. Wcześniej chcą być samodzielne i z tego powodu sprawiają czasem trudności wychowawcze (upór, przekora i dążenie do własnych celów, niechęć do podporządkowywania się).

W wieku przedszkolnym domagają się samodzielności, zaczynają grać w gry strategiczne, preferują zabawy twórcze, interesują się przeliczaniem, podziałem liczmanów na części, porównują je, klasyfikują itp. Inicjują twórcze zabawy z rówieśnikami. Zazwyczaj w wieku między piątym a szóstym lat same opanowują czynność czytania i same czytają książki. Mają dużą wiedzę z różnych zakresów, interesują się otoczeniem, zadają wiele pytań i z zainteresowaniem słuchają odpowiedzi. Charakteryzuje je umiejętność skupiania uwagi w interesujących dla nich sytuacjach, szybko zapamiętują, długo pamiętają i mają stosunkowo pojemną pamięć. Wcześniej od rówieśników osiągają dojrzałość szkolną i rozpoczynają systematyczną naukę w szkole o rok wcześniej.

Przez cały okres nauki w szkole podstawowej i ponadpodstawowej uczniowie ci charakteryzują się zdolnościami twórczymi: szybko wychwytywać istotne problemy, szukają drogi ich rozwiązania, są oryginalni w myśleniu, potrafią dociekać, łączyć trudne i odległe zagadnienia i sprawia im to przyjemność. W klasach młodszych często nudzą się na lekcjach i przeszkadzają – zwykle warto przygotowywać dla nich trudniejsze i bardziej ambitne zadania oraz problemy, którymi mogą zająć się na lekcjach (nie więcej zadań, ale trudniejsze i ciekawsze) i premiować za dodatkową pracę. Start w konkursach, olimpiadach, koła zainteresowań, pomoc udzielana przez nich słabszym uczniom itp. sprawi, że szkoła będzie dla nich ciekawsza. Zazwyczaj już w klasie IV ujawniają się u uczniów zdolnych trwałe zainteresowania i zdolności specyficzne – widoczne jest, kto z nich jest zdolnym humanistą, a kto ma zdolności matematyczne, informatyczne lub inne.

W badaniach psychologicznych uczniowie zdolni uzyskują ilorazy inteligencji powyżej 130, 140 (Limont 2012:90). Nie mają trudności z egzaminami i wyborem kształcenia w szkołach ponadpodstawowych oraz na studiach wyższych. Oryginalność i samodzielność myślenia uczniów zdolnych czynią ich zwykle nonkonformistami, nie ulegają naciskom, są niezależni myślowo, często kwestionują wiele norm i wartości, szczególnie w okresie dorastania. Wielu nauczycieli zwraca uwagę na te właściwości,

ponieważ indywidualność uczniów w systemie kształcenia klasowego sprawia czasem wiele trudności wychowawczych, szczególnie, gdy traktuje się ich w sposób autorytarny. Zazwyczaj poleca się partnerstwo oparte na wspólnych zainteresowaniach i autorytecie nauczyciela. Podkreśla się także, że uczniowie zdolni bywają bardziej wrażliwi emocjonalnie, bardziej wyczuleni na niesprawiedliwość, a nawet bardziej neurotyczni (badania I. Borzym w: Limont 2012:93).

### Czynniki wpływające na wyniki pracy uczniów zdolnych

Wspomniano wyżej, że jakość aktywności i efekty działania uczniów zdolnych zależą nie tylko od ich dużych możliwości, lecz także od innych czynników: od okoliczności i warunków uczenia się oraz od **motywacji** (Włodarski i Hankała 2004).

- Jednym z czynników jest stan organizmu – uczniowie zdrowi, wypoczęci, wyspani, prawidłowo odżywiający się, mający przy tym odpowiednią ilość ruchu, mogą lepiej wykorzystywać swój talent i chętniej pracować niż uczniowie zmęczeni lub chorzy. Uczniowie o prawidłowym wzroku i słuchu (lub z korektą wad), o prawidłowej artykulacji znacznie lepiej funkcjonują niż uczniowie z takimi wadami.
- Uczniowie mający prawidłowo wyposażone miejsce nauki i pracy także lepiej i chętniej realizują swoje możliwości (biurko, krzesło, przybory, oświetlenie, temperatura itp. sprzyjają uczeniu się i zmniejszają poczucie zmęczenia).
- Licząc się z preferencjami i stylami poznawczymi uczniów podczas uczenia się w domu (cisza lub cicha muzyka; „porządek” czy „twórczy bałagan” itp.), stwarzamy warunki do dobrego nastroju i zwiększamy motywację do pracy (Włodarski i Matczak 1996:360-369).
- Konieczny jest dobry dostęp do książek, podręczników, komputera czy drukarki oraz możliwość skorzystania z biblioteki. Pomocne są także, szczególnie w nauce języków obcych, odtwarzacz i możliwość nagrywania. Należy też umożliwiać uczniom zdolnym kontakt z wykładami, prelekcjami na uczelniach (wyjazdy sponsorowane); stypendia, a w przypadku nauki języków obcych – wyjazdy starszych uczniów za granicę („wymiany” uczniów, wycieczki itp.).
- Pomagając w rozwoju zainteresowań nie tylko wpływamy na poszerzanie horyzontów, lecz także przyczyniamy się do rozwoju potencjału intelektualnego i lepszego zrozumienia otaczającej rzeczywistości.

**Motywacja** to powód, przyczyna podejmowania czynności czy też złożonych działań (Reykowski 1976). W każdej chwili działa na nas jednocześnie wiele motywów, my zaś kierujemy się tym, który jest: silniejszy, ma aktualnie większe dla nas znaczenie, jest związany z naszymi zainteresowaniami, związany z działaniem aktualnych bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych. Motywacja to **ogół motywów oddziałujących na nas w danej chwili** oraz to, co potrafimy przewidzieć w najbliższej przyszłości. Możemy wyróżnić trzy podstawowe rodzaje motywów (wyróżniono motywy typowe dla osób zdolnych):

- motywy wrodzone typu biologicznego: są to potrzeby biologiczne, których zaspokojenie umożliwia nam przeżycie; jeżeli nie są zaspokajane, to w pierwszym rzędzie motywują nas do podjęcia aktywności w celu ich zaspokojenia – potrzeba zaspokojenia głodu, pragnienia, oddychania, odpowiedniej temperatury, potrzeby fizjologiczne, potrzeby swobody, ruchu, aktywności, potrzeby nieodczuwania bólu i **podstawowe emocje związane z zaspokajaniem tych potrzeb** itp.;
- motywy zewnętrzne: nakazy, zakazy, regulaminy, przepisy prawne, kary, **nagrody** itp.; jeżeli to one decydują o naszej aktywności, to mamy do czynienia z osobami „zewnątrzsterowanymi”;
- motywy wewnętrzne, wyuczone: **potrzeby psychiczne** – bezpieczeństwa, akceptacji, uznania, opieki, potrzeby zależności, **poznawcze, osiągnięć, sukcesu, dominacji, samorealizacji, kulturowe**, higieniczne itp.; **autonomiczny system wartości; zainteresowania; regulacyjne mechanizmy osobowości** – postawy, obraz świata, obraz własnej osoby, **samoocena, poczucie własnej wartości**, mechanizmy kontroli ekspresji emocji, zmiany zachowania w sytuacji trudności i wiele innych.

Motywacja (M) powstaje wówczas (Reykowski 1970:88-96), gdy:

- istnieje potrzeba, i to niezaspokojona (P),
- możemy ją zaspokoić – istnieje wzmocnienie (W) – i
- umiemy ją zaspokoić – jeśli prawdopodobieństwo zaspokojenia potrzeby oceniamy jako wyższe od 0 (Prs – prawdopodobieństwo sukcesu).

$$M = P \times W \times Prs$$

W tym układzie motywacja jest iloczynem – jeżeli któryś składnik jest zerem, to motywacja nie wystąpi.

Okazuje się także, że jakość naszego działania zależna jest od wielkości, natężenia motywacji. W praktyce pedagogicznej i w wychowaniu w rodzinie nagminnie oddziałuje się w kierunku podwyższenia natężenia motywacji, wychodząc z założenia, że im wyższa motywacja, tym mniejsze „lenistwo”. Okazuje się jednak, że jednostka niezależnie od wieku osiąga najlepsze efekty działania wcale nie przy najwyższej, ale przy **optymalnej sile motywacji** (różnej dla różnych ludzi, zależnej od sytuacji zewnętrznej, od stopnia trudności zadania oraz od emocjonalnego znaczenia danego zadania). Im większe jest emocjonalne znaczenie zadania dla jednostki, tym większa jest motywacja i emocje przy realizacji tego zadania. Zbyt wysoki poziom emocji dezorganizuje nasze działania i czynności (w zawodach artystycznych, w sporcie, w wystąpieniach na szerokim forum itp. znana jest tzw. zła trema).

Można opisać zależność między natężeniem motywacji a sprawnością działania (prawa Yerkesa-Dodsona). Przy braku motywacji działanie nie występuje, a przy stopniowym wzroście motywacji zaczynamy działać coraz lepiej. Gdy jednak natężenie motywacji przekroczy poziom optymalny i rośnie dalej, to sprawność naszego działania gwałtownie spada (towarzyszące motywacji napięcie emocjonalne dezorganizuje wykonywaną czynność – wzrasta napięcie mięśni, zawodzi pamięć, występują trudności w myśleniu itp.).

Okazuje się także, że obniżenie motywacji jest korzystne przy wzrastającym poziomie trudności zadań (występuje większa dezorganizacja czynności, gdy nam bardzo na czymś zależy, a zadanie jest trudne). W przypadku zadań łatwiejszych dezorganizacja nie występuje i taki sam poziom motywacji okazuje się korzystny. I następny paradoks: zadania łatwe wykonujemy najlepiej przy dużej motywacji! (Nowakowska 2012:109-110, Reykowski 1976:72-86).

Problem motywacji omówiono dość szeroko, ponieważ wiedza na ten temat znacząco pomaga nauczycielom w pracy ze wszystkimi uczniami – zarówno ze zdolnymi, jak i z mającymi trudności w nauce. Wielu uczniów zdolnych nie uczy się systematycznie, natomiast gdy grożą im oceny niedostateczne, czeka ich trudny sprawdzian lub konkurs, to w szybkim tempie się mobilizują, wzrasta motywacja i... w krótkim czasie opanowują dobrze całą żądaną materiał.

### Uczniowie zdolni językowo

Jak wynika z podanych wyżej informacji, uczniowie zdolni językowo to uczniowie o **zdolnościach humanistycznych** – szybko opanowują w dzieciństwie mowę, charakteryzują się bogatym słownikiem, mają bardzo

dobłą zdolność do zapamiętywania słów, zwrotów, skupiają uwagę podczas słuchania, charakteryzują się dobrą dykcją. Dobrze czytają i „połykają” książki, relacjonują ich treść, uzasadniają swoje oceny i poglądy. Dobre opanowanie języków obcych związane jest z doskonałym spostrzeganiem słuchowym i wzrokowym, z dobrym słuchem muzycznym, z poczuciem rytmu. Wysoka inteligencja przyczynia się do prawidłowego opanowywania gramatyki i innych właściwości języków.

Wszystkie bodźce słuchowe (dźwięki z otoczenia) odbieramy w obu płatach skroniowych, natomiast przyswajamy mowę własną i obcą dzięki pojedynczemu **słuchowemu ośrodkowi mowy** w płacie skroniowym półkuli dominującej. Ośrodek ten rozwija się od ok. 3. miesiąca do ok. 10. roku życia (ogromne znaczenie mają wczesna stymulacja rozwoju mowy i wczesne uczenie języków obcych). Odpowiada on za **różnicowanie dźwięków mowy** (głoski dźwięczne i bezdźwięczne, nosowe, miękkie – twarde, za zależności czasowe między nimi, za ich kolejność w wyrazach, a także za akcent i melodykę języka). Leżące blisko ośrodki słuchowe odbierające m.in. muzykę znacznie ułatwiają opanowanie akcentu i melodyki języka.

Uczniowie z dobrym słuchem muzycznym łatwo opanowują tzw. języki melodyjne: rosyjski, francuski, angielski, włoski i podobne do nich. Uczniowie z gorszym nieco słuchem muzycznym z kolei szybciej zaczynają posługiwać się językami „twardymi”: niemieckim czy szwedzkim. Jednak opanowanie języka to nie tylko wymowa, lecz także umiejętność czytania, pisanie i rozumienia treści. Podczas tych czynności uruchamiany jest **analizator wzrokowy** (rozwija się on do 17. roku życia), który odpowiada za spostrzeganie wzrokowe (analizator to receptor – oko; nerwy wzrokowe i odpowiednia część mózgu w płatach potylicznych). Przy jego pomocy różnicujemy kształt, wielkość, kolejność znaków graficznych – liter; ich różne układy itp. Jeżeli uczeń ma nawet niewielką wadę wzroku (niekorygowaną) lub nieco obniżone spostrzeganie wzrokowe, to może mieć kłopoty w nauce języka niemieckiego (długie, złożone z wielu znaków wyrażenia) (Matczak 2004:55-66).

Dzięki informacjom w poprzednich częściach artykułu, wiemy zatem, od czego zacząć naukę języka obcego: od motywacji, czyli od **zainteresowania**, najlepiej już od przedszkola, i to nie od uczenia słówek typu barwy, liczby, nazwy przedmiotów czy zwierząt, ale od uczenia prostych zwrotów! Przecież mowa służy do komunikowania się! Warto więc umożliwiać dzieciom oglądanie bajek i programów dziecięcych w wersjach obcojęzycznych, a podczas lekcji mówić do nich w języku obcym, korzystając przy tym np. z trzymanej w ręku pacynki – ważnego

pomocnika tłumaczącego wszystko na polski. Jeżeli każdego dnia dzieci mają do czynienia z językiem obcym – nawet po kilka minut dziennie – np. bawią się, śpiewając w kole, podają na polecenie różne przedmioty, słuchają i naśladują proste opisy przedmiotów, zjawisk itp., uczą się prostych piosenek i rymowanek, to szybko i łatwo przyswajają nie tylko zwroty, lecz także melodykę i akcent języka. Oglądając książeczki z obcojęzycznymi podpisami, przyswajają ponadto całościowo wygląd wyrazu i zaczynają „czytać globalnie”.

### Jak pracować z uczniami zdolnymi językowo

Naukę języka obcego w klasach I–IV należy rozpocząć od doboru odpowiedniego podręcznika. Powinien być czytelny: dość duże obrazki, historyjki, komiksy, labirynty, zagadki lub teksty do uzupełnienia, po to, by zaciekawić i skłonić do myślenia, do zastanawiania się, o co chodzi, co trzeba zrobić. W klasach I i II uczniowie uczą się głównie rozumienia, co się do nich mówi, ćwiczą **wymowę i pamięć**, śpiewają, wyklaskują rytm i próbują opisywać obrazki czy odgadywać zagadki. Dzięki przetwarzaniu informacji w języku obcym wzbogacają słownictwo, trenują pamięć, myślą. Pod koniec klasy I nauczyciel języka może już się zorientować, którzy uczniowie mają prawdopodobnie zdolności językowe – pamiętają więcej słówek i zwrotów, mają dobry akcent, prawidłową melodykę i mówią, że „lubią lekcje angielskiego”.

Uczniów w klasach od II do IV warto więc prosić o podpisywanie obrazków, uzupełnianie brakujących słów, śpiewanie piosenek, deklamowanie wierszy, nazywanie przedmiotów wskazanych w klasie lub na obrazkach, jak również wprowadzać inscenizacje, elementy dramy itp. Korzystając z tego typu zabaw, poza podręcznikiem, dostarczamy pozytywnej emocji i trenujemy – oprócz pamięci – wymowę, akcent i swobodę wypowiedzi.

Jeśli chodzi o pracę ze starszymi uczniami szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, to można uczniom zdolnym proponować rozszerzenie zakresu nauki: inne, trudniejsze podręczniki, na sprawdzianach więcej tematów do wyboru i możliwość premii przy wyborze trudniejszych zagadnień, wymagających nie tylko zapamiętywania, lecz także np. uzasadnienia własnych odpowiedzi. Warto zainicjować na lekcjach omawianie wydarzeń sportowych, muzycznych, politycznych – uczniowie zdolni przygotowują wówczas tematy i wprowadzają kolegów w problematykę. Oprócz ciekawej dla uczniów pracy na lekcjach umożliwiamy im na terenie szkoły pracę pozalekcyjną w różnych formach:

– „klub filmowy”, czyli oglądanie dobrych filmów w wersji obcojęzycznej: nauczyciel pomaga

rozumieć dialogi, „podrzucając” nieznanne słowa i zwroty; dzieci młodsze mogą oglądać kreskówki i filmy animowane (pokazujemy różne możliwości znajomości języków);

- konwersacje z nauczycielem na temat obejrzanych filmów – ćwiczenie mówienia w obcym języku, lecz także ćwiczenie swobodnego wypowiadania swych sądów i przekonań, opisywania doznań (przy okazji doskonałe lekcje wychowawcze);
- dyskusje na temat przeczytanych w języku obcym książek;
- przygotowanie i pokaz prezentacji komputerowych dotyczących historii, tradycji kulturowych, świątecznych danego kraju; najlepsze z nich warto zaprezentować pozostałym uczniom na lekcji w klasie;
- „wesołe zajęcia”, czyli szukanie i prezentowanie typowych dla danego kraju żartów, dowcipów, zwyczajów;
- „kulinaria”, czyli poznawanie i przygotowywanie w domach kilku typowych potraw danego kraju – poczęstunek „klubowy” lub częstowanie na lekcji wszystkich uczniów w klasie;
- „pomoc koleżeńska”, czyli rozmowa w języku obcym o tym, komu z kolegów w klasie można pomóc i w jakim zakresie w przygotowaniu do sprawdzianu, zaliczenia itp.
- przygotowania do wyjazdu w ramach wymiany uczniowskiej – omawianie trasy, środka lokomocji, miejsca, do którego się jedzie, itp.
- „warsztaty muzyczne”, czyli poświęcona muzyce i ulubionym wykonawcom lekcja przygotowana przez uczniów, podczas której uczą kolegów w klasie śpiewania wybranego przeboju.

Skupiłam się w niniejszym opracowaniu na krótkiej charakterystyce problemu zdolności, głównie na

praktycznych ich aspektach, uwarunkowaniach i złożoności. Mam nadzieję, że zawarte w artykule treści będą pomocne w nauczaniu języków obcych zarówno młodszych, jak i starszych uczniów. Znajomość języków obcych jest naszym „oknem na świat”, a świadomość tego, jak można wykorzystać przy tym zdolności uczniów, znacznie ułatwia ich nauczanie.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Goleman, D. (1997) *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Limont, W. (2012) *Uczeń zdolny. Jaki go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Matczak, A. (2003) *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowakowska, M. (2012) *Podstawy psychologii*. Warszawa: Wyższa Szkoła Działalności Gospodarczej w Warszawie
- Reykowski, J. (1977) *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: WSiP.
- Włodarski, Z. i Hankała, A. (2004) *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Warszawa-Kraków: Impuls.
- Włodarski, Z., Matczak, A. (1996) *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP
- Żebrowska, M. (1976) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.

**BOŻENA JANISZEWSKA** Psycholog z ponad 50-letnim doświadczeniem. Wykładowca wyższych uczelni prowadzący zajęcia z różnych dziedzin psychologii, współpracownik instytucji szkolących nauczycieli szkół i przedszkoli, wieloletni współpracownik WSiP, CENSA. Psycholog pracujący w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – diagnoza, współpraca z rodzicami. Autorka wielu publikacji dla nauczycieli, rodziców i dzieci.



# Uczeń zdolny jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

TOMASZ KNOPIK

Rozporządzenie MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (ostatnia wersja z 25 sierpnia 2017 r.) włącza do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi również uczniów zdolnych. Ponadprzeciętne zdolności poznawcze stanowią jedynie potencjał, który wymaga odpowiednich zasobów, aby móc przekształcić go w talenty. Praca z uczniami zdolnymi, często redukowana jedynie do wspomagania sfery intelektualnej, powinna być poszerzona o wspieranie kompetencji emocjonalno-społecznych stanowiących motor aktualizowania posiadanych możliwości.

Uczniowieolni przez dziesięciolecia uważani byli za cudowne dzieci, które z racji swojej ponadprzeciętności nie wymagają specjalnego wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych. Uwaga nauczycieli i specjalistów była raczej koncentrowana na uczniach z trudnościami w uczeniu się i niepełnosprawnościami, a osoby zdolne wspierano głównie poprzez zachęcanie ich do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Takie podejście, ukierunkowane na rozwijanie zasobów poznawczych, bez troski o pozostałe sfery rozwojowe, przyczyniało się często do pojawienia się specyficznych trudności o charakterze emocjonalno-społecznym (np. zaniżony obraz siebie, perfekcjonizm, stawianie sobie celów nieadekwatnych do możliwości) rzutujących na przebieg dalszej kariery edukacyjno-zawodowej uczniów zdolnych (Knopik 2015). Można zatem uznać, że rdzeń specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych stanowi ich ponadprzeciętny potencjał, który może, ale nie musi zostać zaktualizowany. Jest to wyzwanie stojące zarówno przed samymi uczniami, ich rodzicami oraz nauczycielami, jak i całym systemem edukacji: niemarnowanie talentów. To zadanie wymagające natychmiastowych działań, gdyż – jak wynika z badań Dyrdy (2000) – co drugi uczeń zdolny to uczeń z syndromem zaniżonych osiągnięć szkolnych.

## Zdolności, uzdolnienia, talenty – ustalenia terminologiczne

Psychologia różnic indywidualnych ze względu na swój interdyscyplinarny charakter boryka się z trudnościami z precyzyjnym ustalaniem znaczeń używanych terminów. Problem ten dotyczy również zdolności, które nie mają jednej powszechnie akceptowanej definicji (Sternberg 2010). Co więcej, ta wielość podejść terminologicznych występuje również w naiwnych koncepcjach zdolności tworzonych przez nauczycieli. Badania wskazują na używanie przez polskich pedagogów co najmniej 20 różnych definicji zdolności, co wpływa oczywiście na proces identyfikowania uczniów zdolnych i udzielania im odpowiedniego wsparcia (Knopik 2015). Dla jednego nauczyciela uczeń zdolny to ten, który szybko się uczy, zaś dla innego to ten, który przede wszystkim twórczo rozwiązuje

problemy. Inni poszukują natomiast koniunkcji tych cech lub też zwracają uwagę na zupełnie inne aspekty (np. motywacja wewnętrzna, kompetencje liderские, innowacyjność, samodzielność).

Tę różnorodność ujęć zagadnienia zdolności pokazuje nomenklatura anglosaska: *capacity, bright, brightness, aptitude, gift, prodigy, talent, giftedness, ability, skills*. Język polski nie oddaje niuansów tkwiących w wymienionych wyżej terminach, przy czym autorzy anglojęzyczni, wprowadzając arbitralne rozróżnienia znaczeniowe, sami nie są konsekwentni w ich stosowaniu (Sękowski 2000), co jednak w dyskursie naukowym prowadzi do uznania tych pojęć jako synonimów. W polskim piśmiennictwie istnieje pewna zauważalna tendencja do odróżniania terminów: zdolności, uzdolnienia, talenty (mimo traktowania ich przez normę językową jako ekwiwalentnych), choć nie ma ona charakteru powszechnego. Gdybyśmy dokonali analizy porównawczej kontekstów używania przez badaczy wskazanych pojęć (Pietrasinski 1976; Borzym 1979; Hornowski 1986; Tyszkowa 1990; Limont 2011), to można dojść do wniosku, że głównymi kryteriami, na podstawie których dokonuje się zaklasyfikowania danego zjawiska jako zdolności, uzdolnienia bądź talentu, są:

1. stopień jego „ogólności” (związek z czynnikiem *g* – ogólnym potencjałem intelektualnym, określanym często jako inteligencja);
2. stopień zaawansowania jego rozwoju, specjalizacji (na tle populacji);
3. możliwość osobistego wpływania na jego kształtowanie się (aktualizacja wrodzonej potencjalności poprzez zaangażowanie zadaniowe, zainteresowania).

Zdolności to ogólne właściwości człowieka, które warunkują jego powodzenie w różnych dziedzinach życia i które odróżniają go od innych osób w danej populacji (Lewowicki 1986; Borzym 1979). Ta ogólność odnosi się w głównej mierze do sfery poznawczej i podstawowych procesów składających się na inteligencję, czyli percepcji, pamięci, uwagi, myślenia i wyobraźni. Stąd częste utożsamianie zdolności z szybkością uczenia się i/lub przetwarzania informacji. Warto podkreślić, że według tego stanowiska nie każdy uczeń jest zdolny (choć teza, iż każdy uczeń jest zdolny, jeszcze do niedawna była literalnie wpisana do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej). Oczywiście każdy ma mocne strony i szkoła powinna wspierać uczniów w ich odkrywaniu, ale te mocne strony w konfrontacji z kompetencjami rówieśników nie muszą być ponadprzeciętne (ich ponadprzeciętny status wynika z analizy indywidualnego profilu ucznia, a nie z porównań dokonywanych z normami

rozwojowymi). Ta konkluzja pozwala na zauważenie specyficznych potrzeb uczniów zdolnych i opracowanie dla nich zindywidualizowanych programów wsparcia. Uznanie bowiem, że każdy jest zdolny, odsuwa z pola widzenia charakterystyczne problemy osób ponadprzeciętnych.

Obok zdolności ogólnych występują zdolności specyficzne, określone przez Spearmana jako uzdolnienia lub zdolności specjalne. Strelau definiuje je jako *względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności* (Strelau 1997:223). Ta specyficzna sfera działalności to konkretna dziedzina, np. plastyka, muzyka, matematyka, języki obce, informatyka, literatura. Analiza uzdolnień pokazuje, że na każdą zdolność specjalną składają się pojedyncze zdolności o najwyższym poziomie specyfikacji. Uzdolnienia muzyczne przykładowo są konfiguracją pojedynczych własności: słuch tonalny, słuch harmoniczny, wycucie rytmu, pamięć melodii (Strelau 1997). Uzdolnienia zatem to wyspecjalizowane układy cech przetwarzające określone klasy bodźców (Noszal 1990).

Talent traktowany jest w literaturze przedmiotu zazwyczaj jako synonim uzdolnień (por. Ledzińska 1996; Siekańska 2004), dlatego mówimy o uczniu utalentowanym w danej dziedzinie, np. utalentowanym matematyku, a nie po prostu utalentowanym. Niektórzy badacze zwracają uwagę, że talent to uzdolnienie zaktualizowane, a więc wymagające osiągnięć w konkretnym obszarze działań (Limont 2011). Tę dystynkcję trafnie oddaje koncepcja inteligencji Hebba i Vernona, w której wyróżnia się trzy typy zdolności: typ A – wrodzone możliwości (*capacities*), B – zdolności rzeczywiste ujawniane w zachowaniu (*abilities*) i C – rzeczywisty poziom wykonania zadań mierzony np. testami (*performance*). W pewnym uproszczeniu można by porównać zdolności do inteligencji typu A, konkretne uzdolnienia rozwinięte na bazie zdolności do inteligencji typu B, zaś rzeczywiste przejawy posiadania uzdolnień w postaci talentu do inteligencji typu C. To rozróżnienie pokazuje właściwy cel wspierania uczniów zdolnych, czyli przeobrażenie możliwości z obszaru A w kompetencje z obszaru C.

### Zdolności - wybrane modele i koncepcje

Najbardziej znanym modelem zdolności jest ujęcie trójpierścieniowe autorstwa Renzulliego. Badacz ten uważa, że warunkiem wystąpienia fenomenu zdolności jest stała interakcja między ponadprzeciętnymi własnościami poznawczymi (ogólnymi, mierzonymi przede wszystkim testami inteligencji, lub specyficznymi, niezbędnymi do podejmowania aktywności w konkretnej dziedzinie), twórczością i zaangażowaniem w pracę (Renzulli 1986).

Twórczość lokalizowana jest na pograniczu procesów poznawczych oraz osobowości i charakteryzuje się:

- a) płynnością (łatwością wytwarzania pomysłów);
- b) giętkością (gotowością do zmiany kierunku myślenia);
- c) oryginalnością (zdolnością do wytwarzania reakcji nietypowych i niepowtarzalnych);
- d) otwartością na nowości i elastycznością;
- e) ciekawością poznawczą;
- f) wnikliwością.

Zaangażowanie w pracę definiuje Renzulli jako wysoką motywację do podejmowania działań przez ucznia celem aktualizowania własnego potencjału (zdolności). Jest to więc świadoma inklinacja osoby zdolnej do dokonywania transgresji – przekraczania granic prywatnych i społecznych (Kozielecki 2007). Motywacja powiązana jest z twórczością, ale jej zakres jest znacznie szerszy (dotyczy wszystkich czynności podejmowanych przez jednostkę, nie tylko działań twórczych). Składają się na nią m.in.: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie, wysoka samoocena, adekwatna samowiedza. Ważnym komponentem zaangażowania zadaniowego jest fascynacja problemem. Pozwala ona na kontynuowanie czynności nawet pomimo napotykanym trudności, bez sugerowania się zewnętrznymi nagrodami lub karą. Jest to zatem ten czynnik, który łączy uzdolnienia z zainteresowaniami.

Renzulli podkreśla, że istotą rozwoju zdolności jest interakcja między trzema komponentami. Oznacza to, że ponadprzeciętny potencjał poznawczy, niewsparty motywacją lub myśleniem twórczym, nie zostanie w pełni wykorzystany. Podobnie sama motywacja i myślenie twórcze nie wystarczą do dużych osiągnięć, jeśli nie stymulują rozwoju kompetencji poznawczych. Koncepcja ta może być wykorzystywana zarówno do diagnozy uczniów zdolnych (obok inteligencji należy zidentyfikować zasoby twórcze i motywacyjne – co w aktualnej praktyce diagnostycznej jest prawdziwą rzadkością), jak i w planowaniu i organizowaniu im wsparcia (Renzulli 2003).

Mönks kontynuował prace Renzullego nad trójpięściennym modelem zdolności, skupiając uwagę głównie na roli czynników zewnętrznych w przebiegu interakcji między komponentami poznawczymi i osobowościowymi. Według Mönksa zarówno analiza biografii osób wybitnych, jak i prowadzone przez niego badania pokazują, że rodzina, szkoła i rówieśnicy w dużym stopniu wpływają na rozwój zdolności jako katalizatory bądź inhibitory (Mönks 1986).

Odpowiednio stymulujące środowisko szkolne pozwala na optymalny rozwój potencjału ucznia zarówno poprzez oddziaływanie na zdolności twórcze, intelektualne,

jak i bezpośrednio na samą motywację (kształtowaną np. poprzez tzw. zdrową rywalizację). Grupa rówieśnicza, która według Mönksa powinna być mniej więcej na tym samym poziomie rozwoju (celem zapewnienia odpowiedniego poziomu stymulacji, czyli uniknięcia sytuacji, kiedy jedni uczniowie zrażają się do środowiska szkolnego ze względu na zbyt wysokie wymagania, a inni z powodu znużenia i utraty motywacji do podejmowania jakiegokolwiek wysiłku poznawczego), poprzez podejmowanie wspólnych tematów i pracę zespołową nie tylko rozwija potencjał intelektualny poszczególnych jednostek, lecz także kompetencje emocjonalne (rozumienie i kontrola emocji) i społeczne, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania osoby zdolnej w społeczeństwie (Mönks 2008; Matczak 2009).

Mönks, podkreślając znaczenie środowiska dla rozwoju wrodzonych predyspozycji człowieka, zwraca uwagę na bardzo silny wpływ czynników zewnętrznych na indywidualną ocenę jakości życia (Mönks i Ypenburg 2007). Poczucie zrozumienia, dysponowanie możliwościami nieskrępowanego dzielenia się z innymi swoimi zainteresowaniami, problemami, poglądami jest kapitałem, dzięki któremu budowane są poczucie bezpieczeństwa i wysoka, stymulująca do działania samoocena. Kluczowe jest zatem zapewnienie uczniom zdolnym odpowiedniej grupy odniesienia w szkole tak, aby mogli oni w pełni realizować swoją potrzebę przynależności. Zbyt często pochoinnie ocenia się uczniów zdolnych jako nieprzystosowanych społecznie lub wyalienowanych, gdy w rzeczywistości mają oni właściwie rozwinięte kompetencje społeczne, ale poszukują właściwego kontekstu, aby ich użyć.

Monachijski model zdolności opracowany przez zespół psychologów pod przewodnictwem Hellera (2004) opiera się na czterech względnie niezależnych wymiarach: czynniki talentu (predyktory), obszary działalności (dziedziny, w których przejawiane są zdolności – kryteria), czynniki osobowościowe (moderatory I rzędu) i uwarunkowania środowiskowe (moderatory II rzędu). Jest to zatem kompleksowa propozycja spojrzenia na zdolności jako na zjawisko społeczne, które oczywiście kształtowane jest na bazie zasobów o charakterze intraindywidualnym.

Predyktory to wrodzone potencjalne zdolności, niezbędne do zdobywania osiągnięć, ale niewystarczające. Heller zalicza do nich: zdolności twórcze, kompetencje społeczne, inteligencję praktyczną, zdolności artystyczne, muzykalność oraz zdolności psychomotoryczne. Osiem obszarów działania ujawniających posiadany talent (kryteria) to: matematyka, nauki przyrodnicze, technologia, informatyka, nauka, szachy, sztuka (muzyka, malarstwo), języki, lekkoatletyka, sport oraz relacje społeczne. Heller



wielokrotnie zaznaczał, że lista „kryteriów” nie jest pełna i zależy od kontekstu kulturowego (Heller 2004).

Cechy osobowości (moderatory I rzędu), kształtowane częściowo przez zdolności i jednocześnie zwrotnie oddziałujące na te zdolności i ich aktualizację w postaci osiągnięć, to: radzenie sobie ze stresem, motywacja osiągnięć, strategie/style uczenia się, lokalizacja kontroli, nadzieja na sukces (w opozycji do strachu przed porażką), głód wiedzy (ciekawość poznawcza) i samoocena.

Podane moderatory związane są ściśle z wewnętrznym motywowaniem podmiotu do podejmowania wysiłku rozwijania potencjału wrodzonego. Między cechami osobowości a osiągnięciami istnieje sprzężenie zwrotne: wysoka samoocena sprzyja aktywności człowieka, jednocześnie brak pozytywnych rezultatów w obszarze działania wpływa destruktywnie na jej poziom, co w konsekwencji może doprowadzić do utrwalania się tendencji unikowej (lęk przed porażką) i regresu (Heller 2004).

Warunki środowiskowe (moderatory II rzędu) oddziałujące bezpośrednio na rozwój zdolności i ich realizację w konkretnych dziedzinach to: klimat rodzinny, liczba rodzeństwa i pozycja dziecka w rodzinie, poziom wykształcenia rodziców, stymulacja ze strony środowiska rodzinnego, wymagania stawiane w domu, przyjazne środowisko do nauki, klimat panujący w klasie, jakość i styl nauczania, społeczne wzorce reakcji na sukcesy i porażki oraz krytyczne wydarzenia życiowe.

Koncepcja monachijska stanowi bardzo dobry punkt wyjścia do opracowania programu wspierania uczniów zdolnych. Szczegółowo opisuje ona czynniki ryzyka, które mogą zakłócać ich optymalny rozwój, co pozwala nauczycielom, rodzicom i specjalistom na przygotowanie odpowiednich strategii zaradczych. Jest to kolejna teoria akcentująca konieczność wsparcia zasobów poznawczych uczniów poprzez kształtowanie czynników osobowościowych i troskę o odpowiednie środowisko rozwoju.

### Specyficzne problemy w funkcjonowaniu uczniów zdolnych

Posiadanie zdolności, szczególnie wybitnych, nie pozostaje bez wpływu na rozwój osobowy i postrzeganie siebie (samoocena) oraz funkcjonowanie danego człowieka w grupie społecznej (Friedman-Nimz i Skyba 2009). Psychologowie różnic indywidualnych badający zdolności w paradygmacie poznawczo-osobowościowym często stawiali pytanie, czy osoby zdolne przejawiają specyficzne trudności w sferze społeczno-emocjonalnej, czy też charakter występujących problemów można sprowadzić do typowych „kryzysów” rozwojowych występujących również u osób o zdolnościach przeciętnych.

Propozycje odpowiedzi na to pytanie (rozpatrywane głównie w kontekście uczniów zdolnych) są mocno zróżnicowane. Część badaczy uważa, że osoby wybitnie zdolne są skłonne do emocjonalnych i społecznych problemów głównie ze względu na dużą wrażliwość (niedostosowaną do realiów społeczeństwa konsumpcyjnego) i oryginalność podejmowanych zagadnień (postrzeganą jako przejaw ekscentryzmu). Podkreślają oni oddziaływanie (raczej negatywne) posiadanych zdolności na kształtowanie się samooceny i potrzeby osiągnięć (Silverman 1991, Jackson i in. 2009). Wielu autorów upatruje trudności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym osób zdolnych w niewłaściwym wsparciu ze strony środowiska rodzinnego i szkolnego (Delisle 1986; Hyatt i Cross 2009). Zarówno zbyt intensywna, jak i zbyt słaba stymulacja, niedostosowana do realnych możliwości jednostki, może prowadzić – z jednej strony – do zahamowania rozwoju uzdolnień (na skutek utraty motywacji), z drugiej zaś – do obniżenia samooceny i trwałych zmian w strukturze osobowości.

Stanowisko przeciwne głosi, że osoby wybitnie zdolne nie przejawiają większych (i innych jakościowo) problemów emocjonalno-społecznych niż osoby o zdolnościach przeciętnych (Janos i Robinson 1985). Próbe wytłumaczenia kontrowersji między tymi dwoma podejściami podjął Webb (1993). Szczegółowo przeanalizowawszy założenia metodologiczne prezentowanych badań nad osobami wybitnie zdolnymi, stwierdził, że kluczowym i różnicującym oba stanowiska etapem jest dobór badanych. Psycholodzy niediagnostujący specyficznych trudności emocjonalno-społecznych przebadali głównie osoby o wysokich osiągnięciach akademickich, które często formalnie i pozaformalnie korzystały z opracowanego specjalnie dla nich wsparcia. Badacze reprezentujący pogląd konkurencyjny opierali się na analizie przypadków specjalnie dobranych do założonej hipotezy, czyli osób, które jeszcze przed badaniem przejawiały specyficzne problemy w zachowaniu (Webb 1993). W tym kontekście trafny jest komentarz Sękowskiego – czołowego polskiego badacza osób wybitnie zdolnych:

*Sposób identyfikowania uczniów szczególnie zdolnych znacznie faworyzuje osoby, które poprawnie funkcjonują w warunkach szkolnych i pozaszkolnych. Dlatego też właśnie te osoby są identyfikowane jako zdolne, odnoszące sukcesy i mające osiągnięcia. Wydaje się, że uczniowie sprawiający trudności to ci, którzy nie zostali zidentyfikowani jako zdolni, również ze względu na zaniżone osiągnięcia w stosunku do swoich potencjalnych możliwości (Sękowski 2000:59).*

Z punktu widzenia projektowania wsparcia (i związanej z tym decyzji dotyczącej konieczności włączenia

w program wspomagający np. rodziców uczniów zdolnych) przydatne jest rozróżnienie możliwych do wystąpienia problemów o charakterze psychospołecznym na problemy endogenne i egzogenne (Webb 1993; Sękowski 2000).

Pierwsza grupa problemów jest konsekwencją indywidualnych cech osoby zdolnej, względnie niezależnych od środowiska. Zalicza się do tej kategorii m.in.: zaniżoną lub zawyżoną samoocenę (bezpośrednio oddziałującą na motywację do samorozwoju), idealizm aksjologiczny (rodzący często frustrację), perfekcjonizm, nadmierny (samo)krytycyzm, fiksację na jednym zagadnieniu (dzieźninie), indywidualizm. Problemy egzogenne wynikają z interakcji osoby zdolnej ze środowiskiem zewnętrznym, czyli z rodzicami, rówieśnikami, ze współpracownikami (por. Mönks 1986). Przyczynami tego typu trudności mogą być: oczekiwania ze strony innych, jakość i zakres relacji rówieśniczych, stereotypy, wsparcie ze strony rodziców i szkoły oraz dodatkowo, w przypadku dorosłych, relacje małżeńskie i sytuacja zawodowa.

### Zakończenie

Głównym celem artykułu było opisanie specyfiki funkcjonowania uczniów zdolnych i wskazanie na ich specjalne potrzeby edukacyjne. Omówione ujęcia teoretyczne wskazują, że same ponadprzeciętne zdolności ogólne lub szczegółowe nie są wystarczające do osiągnięcia sukcesu życiowego. Równie ważne są motywacja do pracy i zdolności twórcze. Kluczowe jest zatem włączenie we wsparcie skierowane do uczniów zdolnych nie tylko działań rozwijających wiedzę i kompetencje poznawcze, lecz także poczucie sprawczości, stabilny obraz siebie, innowacyjność myślenia i otwartość na nowe doświadczenia. Zasoby te, o charakterze transferowalnym, stanowić będą znakomitą bazę do zmagania się zarówno z wyzwaniami związanymi ze szkołą, jak i życiem pozaszkolnym w perspektywie teraźniejszości i dorosłości.

### BIBLIOGRAFIA:

- Borzym, I. (1979) *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Delisle, J. (1986) Death with honors: Suicide among gifted adolescents. W: *Journal of Counseling and Development*, nr 64, s. 558-560.
- Dyrda, B. (2000) *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Friedman-Nimz, R., Skyba, O. (2009) Personality Qualities That Help or Hinder Gifted and Talented Individuals. W: L. Shavinina, L.V. (red.), *International Handbook on Giftedness*. Springer Verlag, s. 421-436.
- Heller, K. (2004) Identification of Gifted and Talented Students. W: *Psychology Science*, nr 46, s. 302-323.
- Hornowski, B. (1986) *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Hyatt, L., Cross, T. (2009) Understanding Suicidal Behavior of Gifted Students: Theory, Factors, and Cultural Expectations. W: L. Shavinina, L.V. (red.), *International Handbook on Giftedness*. Springer Verlag, s. 537-558.
- Jackson, S., Moyle, V., Piechowski M. (2009) Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted In Light of Dabrowski's Theory. W: L. Shavinina, L.V. (red.), *International Handbook on Giftedness*. Springer Verlag, s. 437-466.
- Janos, P., Robinson, N. (1985) Psychosocial development in intellectually gifted children. W: F. Horowitz, M. O'Brien (red.), *The gifted and talented: developmental perspectives*. Waszyngton: American Psychological Association, s. 149-196.
- Knopik, T. (red.) (2015) *Kotwice kariery*. Lublin: Wydawnictwo Lechaa.
- Koziński, J. (2007) *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki, T. (1986) *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont, W. (2011) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: GWP.
- Mönks, F. (2008) Identification and education of the gifted learner. W: J. Łaszczki, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 79-85.
- Mönks, F., Ypenburg, I. (2007) *Jak rozpoznawać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nosal, Cz. (1990) *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiński, Z. (1976) Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 735-762.
- Renzulli, J. (1986) The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Cocneptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 53-92.

- Renzulli, J. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. W: N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education, s. 75-87.
- Sękowski, A. (2000) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Silverman, L. (1991) Family counselling. W: N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, s. 307-320.
- Sternberg, R. (2010) Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life. W: R. Sternberg, D. Preiss, *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer Publishing Company, s. 403-440.
- Strelau, J. (1997) *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”
- Tyszkowa, M. (1990) *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Webb, J. (1993) Nurturing social-emotional development of gifted children. W: K. Heller, F. Mönks, A. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, s. 525-539.

**DR TOMASZ KNOPIK** psycholog, adiunkt w Zakładzie Metodologii i Diagnostyki Psychologicznej UMCS, ekspert Ośrodka Rozwoju Edukacji, autor ponad 20 publikacji dotyczących wspierania rozwoju uczniów zdolnych.

# Rola technik arteterapeutycznych w edukacji uczniów wybitnie zdolnych

BARBARA CICHY-JASIOCHA

System edukacji powinien zapewniać wsparcie uczniom wybitnie zdolnym w rozwijaniu ich zdolności i minimalizowaniu problemów, na które bywają oni narażeni. Sukces w tym względzie można osiągnąć dzięki zastosowaniu w praktyce pedagogicznej technik arteterapeutycznych, które przyczyniają się do pełnego rozwoju podopiecznych. Pomagają one uczniom wybitnie zdolnym w zdobywaniu wiedzy z konkretnego przedmiotu, a także wiedzy o sobie, innych ludziach czy otaczającym świecie. Sprawiają, że poprawia się funkcjonowanie emocjonalno-społeczne tych uczniów.

Proces kształcenia uczniów zdolnych stawia przed kadrami pedagogicznymi nie lada wyzwanie. Rodzi się pytanie, w jaki sposób efektywnie przekazywać wiedzę i kształcić umiejętności osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do tej grupy niewątpliwie należą uczniowie wybitnie zdolni (Sękowski i Cichy 2012). David Perry dokonał parafrazy słów George'a Bernarda Shawa, irlandzkiego pisarza i dramaturga, laureata Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (Dryden i Vos 2002:502) i określił role podejmowane przez nauczyciela w sposób następujący:

*Wy, którzy umiecie uczyć – uczcie.*

*Wy, którzy nie umiecie, wykładajcie.*

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli, jaką pełnią wybrane techniki arteterapeutyczne w edukacji uczniów zdolnych, oraz wykazanie, że mogą być one z powodzeniem wykorzystywane przez pedagogów w procesie rozwoju zdolności.

## Metody aktywizujące w edukacji

W ostatnim dziesięcioleciu obserwuje się systematyczny wzrost zainteresowania metodami aktywizującymi w edukacji. Nauczyciele języków obcych również chętnie sięgają po niekonwencjonalne metody kształcenia, zwiększając tym samym efektywność nauczania (zob. Abramczyk i Jurkowski 2018). Kształcenie za pomocą metod aktywizujących stanowi *taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje dzieciom gotowej wiedzy, lecz stwarza warunki do samodzielnego uczenia się* (Dzierzgowska 2009:9). Wśród cech aktywnych form uczenia się można wymienić: przeniesienie akcentu na uczącego się i jego umiejętności, aktywność i zaangażowanie uczniów w proces nabywania wiedzy, nakierowanie procesu uczenia się na pełny rozwój (intelektualny, poznawczy, emocjonalny, społeczny oraz moralny), rozwijanie samodzielnego myślenia i autonomii, tworzenie sytuacji sprzyjających nabywaniu nowych doświadczeń, obecność ekspresji twórczej oraz wspieranie komunikacji interpersonalnej (Łąguna 2008:142-144; Urban 2011:10). Wszystkie wyżej wymienione cechy sprawiają, że metody te są bardzo atrakcyjne w stosunku do nauczania tradycyjnego.

### Techniki arteterapeutyczne

Wśród metod aktywizujących szczególne miejsce zajmują techniki arteterapeutyczne. Zazwyczaj są one kojarzone z terapią przez sztukę. Koniecznińska (1990, za: Gładyszewska-Cylulko 2014:7-8) uważa, że arteterapia jest *świadomym, planowanym i systematycznym oddziaływaniem sztuką w celach terapeutycznych*. Funkcjonuje jednak także szersze spojrzenie na arteterapię, wedle którego nie ogranicza się ona do celów terapeutycznych, lecz jest związana z wszelkimi oddziaływaniami opiekuńczymi wykorzystującymi twórcze zdolności osoby. Może być więc spostrzegana jako *spontaniczna, nieskrępowana twórczość człowieka powiązana z wykorzystaniem szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki (na przykład rysowania, malowania, lepienia, rzeźbienia, śpiewu, tańca, poezji, biografii, pamiętników, czytelnictwa itd.)* (Dykcik 2001:36). Oczywiście technikom arteterapeutycznym stosowanym w terapii przyświecają odmienne cele i różnią się one od celów działań realizowanych w procesie edukacji i wychowania. Józefowski (2012:11) wskazuje, że dla artystów sztuka w oddziaływaniach arteterapeutycznych jest możliwością wyrazu artystycznego lub transformacji towarzyszącej kreacji artystycznej. Psychiatrzy wraz z psychologami koncentrują się na dwóch głównych aspektach oddziaływania sztuki – diagnostycznym i wspomagania leczenia farmakologicznego. Pedagodzy i nauczyciele z kolei nawiązują do wychowawczego i edukacyjnego wymiaru sztuki.

W węższym rozumieniu arteterapia łączona jest ze stosowaniem sztuk plastycznych, zaś w szerszym – obejmuje określone subdyscypliny, do których Gładyszewska-Cylulko (2014:23) zalicza: dramoterapię, muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię oraz terapię wizualną. Case i Dalley (2006) podkreślają, że proces tworzenia stanowi centrum arteterapii i kwestią bardzo istotną jest dostarczenie uczestnikowi (podczas tego procesu) poczucia bezpieczeństwa oraz szerokiego wyboru technik. W tym opracowaniu ograniczono się do zaprezentowania technik arteterapeutycznych związanych z twórczością plastyczną oraz psychodramą i dramą.

### Techniki plastykoterapeutyczne

Plastykoterapia oznacza terapię za pomocą technik plastycznych oraz kolorów. Pełni wiele funkcji. Najważniejszą wydaje się możliwość formułowania wypowiedzi w sposób niewerbalny, a tym samym – bezpieczny dla uczestnika. Dzieło plastyczne staje się pretekstem do rozmów i dyskusji wokół tematu, który dana praca przedstawia (Karolak 1998). Techniki plastyczne obejmują rysunek (wykonany kredkami, ołówkiem, węglem, pastelami);

malarstwo (malowanie pędzlem, sznurkiem czy innymi przedmiotami, palcami; przy zastosowaniu farb, kawy, błota; wykonane na różnych materiałach: papierze, szkłe, tkaninach, drewnie itd.); rzeźbę (technika ceramiczna, masa solna, gips, plastelina, woda, piasek); grafikę, graffiti, collage, tkactwo, witraż czy origami. Ponadto techniki te mogą być realizowane indywidualnie, dualnie (w parach) lub w grupie. Szuścik (2016:39) podkreśla, że uczestnictwo w zajęciach z elementami plastykoterapii przynosi uczestnikom poczucie satysfakcji, wpływa na poprawę samooceny, ich lepsze samopoczucie. Ponadto techniki te wspomagają naukę komunikacji i współpracy z innymi. Autorka zakłada również, że *cechy i zdolności wypracowane przez dzieci uczestniczące w zajęciach plastycznych w terapii przez sztukę pozwolą im dążyć do samodzielnego rozwiązywania problemów, rozwiną ich wyobraźnię, intuicję, odwagę twórczą, umiejętność dostrzegania i szanowania piękna świata, niepowtarzalności innych ludzi, tolerancję*. W pracy z uczniami zdolnymi bardzo ważne jest kształtowanie odpowiedniego obrazu siebie, adekwatnej i stabilnej samooceny, poczucia własnej skuteczności, motywacji osiągnięć oraz usprawnianie procesów komunikacji interpersonalnej. Ważne jest także odpowiednie wsparcie sfery emocjonalnej – radzenia sobie z trudnymi emocjami i odczuwanym napięciem.

### Psychodrama i drama

Teatroterapia opiera się na wykorzystaniu sztuki teatralnej i różnych form dramatu. Odgrywanie ról pozwala uczestnikom na poznanie własnych mocnych i słabych stron, uświadomienie odczuć i przekonań, uwolnienie nagromadzonych napięć i emocji (w sposób akceptowany społecznie), ujawnienie konfliktów, problemów emocjonalnych, rozwijanie koncentracji uwagi, wyobraźni czy próbowanie nowych sposobów zachowań wraz z możliwością znalezienia nowych sposobów wyjścia z nierozwiązanych do tej pory dylematów czy problemów międzyludzkich (Pawlik 2012).

Odgrywanie ról może występować w trzech postaciach: teatroterapii, psychodramy oraz dramy. Zarówno teatroterapia, jak i psychodrama wykorzystują techniki dramatoterapii w celu pomocy osobie. Wejście w rolę nie wymaga szczególnych zdolności artystycznych. Jednakże teatroterapia opiera się na rzeczywistości dramatycznej i osoby w nią zaangażowane przygotowują się do odegrania spektaklu. Odbywają więc systematyczne próby pod okiem reżysera odpowiadającego jednocześnie za dobór ról i oprawę artystyczną. Psychodrama z kolei opiera się na rzeczywistości autentycznej – uczestnicy przedstawiają problemy osobiste. W psychodramie reżyser jest nieobecny, podział na aktorów i widzów oraz scenariusz

również – najważniejsza jest improwizacja. Podobnie rzecz ma się z dramą. Różni się ona tym od psychodramy, że w trakcie udziału w dramie uczestnicy nie przedstawiają problemów osobistych.

Podczas stosowania dramy wykorzystuje się różne techniki i ćwiczenia w zakresie odkrywania własnego ciała, ilustracji ruchowej opowiadania, odkrywania przestrzeni, animacji przedmiotu, emisji głosu, pantomimy, umiejętności wyrażania emocji czy odczuwania i odzwierciedlania postaci. Ważna jest improwizacja. Do najważniejszych technik psychodramatycznych można zaliczyć: zamianę ról, przewidywanie przyszłości, monolog terapeutyczny, przedstawianie fikcyjnych scen, technikę lustra czy inscenizowanie bajek (zob. Pawlik 2012). Kalidas (2014), w swoim artykule poświęconym dramie, poleca ją jako narzędzie edukacyjne. Nauczyciele mogą wykorzystywać dramę do nauczania nie tylko języków obcych, lecz także innych przedmiotów. Wyniki badań prowadzone przez Kalidas (2014:447-448) wskazują na to, że drama rozwija umiejętności komunikacyjne, wiedzę z danego przedmiotu, znajomość języka, współpracę zespołową.

### Zastosowanie technik arteterapeutycznych – szersza perspektywa

Przegląd literatury poświęconej arteterapii wskazuje, że zakres jej stosowania jest bardzo szeroki. Skwarek i Szulc (2017:93) traktują ją jako metodę uniwersalną, która znajduje swoje miejsce w *pomocy dzieciom, młodzieży, dorosłym, ludziom w podeszłym wieku oraz rodzinom w leczeniu depresji, lęków, uzależnień, nerwic, w przypadku problemów natury fizycznej, zaburzeń afektywnych, problemów rodzinnych, przemocy domowej, nadużyć seksualnych, trudności w kontaktach społecznych*.

Autorki zwracają uwagę również na to, że istnieje coraz większa potrzeba stosowania arteterapii w praktyce pedagogicznej. Zdaniem Stańko-Kaczmarek (2013) pedagodzy, zajmujący się łączeniem sztuki z praktyką pedagogiczną w wychowaniu i edukacji, najczęściej wykorzystują różnorodne formy wyrazu, które zamiennie nazywają arteterapią lub terapią pedagogiczną. Jednakże pedagodzy ci nie powinni nazywać się arteterapeutami, posługując się wybranymi technikami tej dziedziny bez odpowiedniego przygotowania (Gładyszewska-Cylulko 2014:31-33, Linkiewicz 2011:61) uważa, że techniki arteterapeutyczne mogą być z powodzeniem stosowane w oddziaływaniach profilaktycznych czy w pracy z uczniami zdolnymi.

Taksonomia celów dydaktycznych autorstwa Blooma (Bloom i in. 1956) nawiązuje do trzech sfer (domen) działań edukacyjnych i uczenia się, którymi są: sfera poznawcza (*cognitive domain*), emocjonalna

(*affective domain*) oraz psychomotoryczna (*psychomotor domain*). Nauczyciele precyzujący cele nauczania zazwyczaj opisują je w odniesieniu do taksonomii Blooma, wskazując na wiedzę (obszar poznawczy), umiejętności (obszar psychomotoryczny) i postawy (obszar emocjonalny). Edukacyjny walor technik arteterapeutycznych wynika z tego, że wspierają one wszystkie trzy obszary wyróżnione przez Blooma.

### Arteterapia w służbie rozwoju wybitnych zdolności

Zastosowanie technik arteterapeutycznych w pracy z uczniami wybitnie zdolnymi może wspierać rozwój ich zdolności. Zdaniem Renzulliego (1986, 2003, 2005) o wybitnych zdolnościach można mówić wtedy, gdy zaistnieje ścisła interakcja pomiędzy trzema zespołami cech. Należą do nich: ponadprzeciętne zdolności intelektualne (*Above Average Ability*), twórczość (*Creativity*) oraz zaangażowanie w pracę (*Task Commitment*). Autor koncepcji nie ujmuje więc zdolności przez wąski pryzmat ilorazu inteligencji. Wykracza poza sprowadzanie ich do właściwości stricte poznawczych. Pierwszy krąg cech – ponadprzeciętne zdolności – można ująć w perspektywie generalnej bądź specyficznej.

W rozumieniu generalnym mówi się o zdolnościach ogólnych, które można zmierzyć przy pomocy psychologicznych testów do badania inteligencji ogólnej. W podejściu specyficznym ponadprzeciętne zdolności odnoszą się do wąskich dziedzin powiązanych z określonym działaniem, przy czym wymagają pewnego osadzenia w zdolnościach ogólnych. Są to zdolności np. muzyczne, lingwistyczne czy plastyczne, wykorzystywane w trakcie twórczej kreacji i działań arteterapeutycznych.

Drugim prezentowanym zespołem cech jest zaangażowanie w pracę – motywacyjny aspekt zdolności. Obszar motywacji obejmuje swoim zakresem takie cechy, jak: pracowitość, wytrwałość, zaangażowanie, wytrzymałość, wiarę we własne siły i możliwości, sumiennność, zdolność do poświęceń oraz odporność na niepowodzenie. Element motywacyjny pełni rolę swoistego napędu działania twórczego. Wśród motywów sprzyjających twórczości najczęściej wymienia się motywację immanentną (wewnętrzzną, samoistną). Mechanizmy podtrzymujące twórcze zachowanie związane są z czynnikami emocjonalnymi – z pozytywnym afektem – od prostej przyjemności aż do osiągnięcia poczucia szczęścia lub dobrostanu (Czapiński 2001) czy satysfakcji (Amabile 1983; Deci 1971), które wynikają z działalności. Twórcza aktywność jest rozpoczynana i kontynuowana, ponieważ sama w sobie stanowi wzmocnienie dla osoby (Doliński

i Łukaszewski 2004). Jednocześnie potrzeba aktywności twórczej może przybrać formę doświadczenia autotelicznego. Csikszentmihalyi (1996) wprowadził pojęcie *flow*, oznaczające „bycie na fali”. Stan ten, określane również jako „przepływ”, jest swoistym natchnieniem do efektywnego wykonywania danej aktywności, której osoba może oddawać się długo bez odczuwania negatywnych skutków, np. głodu, pragnienia, znużenia, zmęczenia bądź świadomości upływającego czasu. Motywacją równie pożyteczną dla procesu twórczości jest ciekawość poznawcza (Nęcka 2012). W trakcie podejmowania działań o charakterze arteterapeutycznym następuje wzrost motywacji autonomicznej oraz aktywizacja życiowa, która może stać się przyczyną rozwoju wielu aspektów funkcjonowania psychofizycznego ucznia.

Kolejny, trzeci element modelu – twórczość – można rozumieć w kategorii twórczych zachowań, a także wytworów czy sposobów generowania określonych rozwiązań problemów (Siekańska 2005). Zdaniem Renzulliego osoby twórcze charakteryzują się takimi cechami myślenia, jak płynność (łatwość wytwarzania pomysłów wyrażająca się poprzez ich liczbę), giętkość (gotowość do zmiany kierunku myślenia ujawniająca się przez bogactwo różnorodności pomysłów), oryginalność (zdolność do wytwarzania nietypowych, niepowtarzalnych rozwiązań spoza zasobu reakcji oczywistych, a przez to banalnych), otwartość na nowości, ciekawość i badawczość, kierowanie się wartościami estetycznymi w procesie rozwiązywania problemów.

### Uwagi końcowe

Na zakończenie warto również zwrócić uwagę na możliwość wystąpienia pewnych problemów, które nie rzadko dotyczą uczniów wybitnie zdolnych. Mają one charakter psychospołeczny, a ich źródło może być endogenne lub/i egzogenne (Łubianka i Sękowski 2016; Sękowski 2001). Problemy endogenne wynikają z indywidualnych cech osoby zdolnej. Zaliczamy do nich m.in. perfekcjonizm, nadmierny krytycyzm skierowany wobec siebie lub/i otoczenia, idealizm w sferze aksjologicznej, indywidualizm czy zaniżony lub zawyżony poziom samooceny. Trudności egzogenne dotyczą relacji osoby uzdolnionej ze środowiskiem społecznym – rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Zastosowanie technik arteterapeutycznych w edukacji może pomóc uczniom wybitnie zdolnym w zdobywaniu wiedzy o sobie, innych ludziach i otaczającym świecie, poprawić funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i wspierać radzenie sobie z trudnościami psychospołecznymi, w szczególności z niestabilną samooceną.

### BIBLIOGRAFIA:

- Abramczyk, A., Jurkowski, S. (2018) Kooperatywne uczenie się – metody i techniki pracy w zróżnicowanych zespołach klasowych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 55-66.
- Amabile, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*. New York: SpringerVerlag.
- Bloom, B.S. i in. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Case, C., Dally, T. (2006) *The Handbook of Art Therapy*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Przepływ. Jak poprawić sobie jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Przeł. M. Wajda. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Czapiński, J. (2001) Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.) *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 266-306.
- Deci, E. L. (1971) The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. W: *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 18, s. 105-115.
- Doliński, D., Łukaszewski, W. (2004) Typy motywacji. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP, t. 2, s. 469-491.
- Dryden, G., Vos, J. (2002) *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. Józwiak. Poznań: Moderski i S-ka.
- Dykcik, W. (2001) Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej. W: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.) *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 15-46.
- Dzierzowska, I. (2009) *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2014) *Arteterapia w pracy pedagoga. Terapeutyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Józefowski, E. (2012) *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kalidas, Ch. S. (2014) Drama: A Tool for Learning. W: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, nr 123, s. 444-449.
- Karolak, W. (1998) *Sztuka jako zabawa, zabawa jako sztuka*. Łódź: Wydawnictwo CODN.
- Linkiewicz, E. (2011) Język sztuki – terapeutyczna rola przekazu wizualnego w rozwoju człowieka. W: M. Jabłońska (red.) *Sztuka jako przestrzeń edukacyjna. Teoria i praktyka*. Wrocław: Wydawnictwo Atut, s. 53-72.

- Łaguna, M. (2008) *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...* Gdańsk: GWP.
- Łubianka, B., Sękowski, A. E. (2016) *Świat wartości uczniów zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Nęcka, E. (2012) *Psychologia twórczości*. Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Pawlik, J. (2012) Psychodrama w praktyce terapeutycznej. W: J. Pawlik (red.) *Psychodrama i techniki niewerbalne*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii Kultury, s. 33-71.
- Renzulli, J.S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, s. 53-92.
- Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. W: N. Colangelo, G. A. Davis (red.) *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education, s. 75-87.
- Renzulli, J.S. (2005) The three-ring conception of giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, s. 246-279.
- Sękowski, A.E. (2001) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sękowski, A.E., Cichy, B.M. (2012) Wybitne zdolności w perspektywie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.) *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: UMCS, s. 85-107.
- Siekańska, M. (2005) *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Skwarek, B., Szulc, W. (2017) Arteterapia w pracy pedagogicznej. W: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, nr 22(1), s. 93-107.
- Stańko-Kaczmarek, M. (2013) *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szuścik, U. (2016) Warsztat plastyczny i jego walory arteterapeutyczne w pracy z dzieckiem. W: *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, nr 3(41), s. 31-40.
- Urban, M. (2011) *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe*. Gdańsk: GWP.

**DR BARBARA CICHY-JASIOCHA** Pracuje w Katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych Instytutu Psychologii KUL. Prowadzi szkolenia i treningi z wykorzystaniem technik arteterapeutycznych i niekonwencjonalnych metod nauczania oraz kursy dla narzeczonych przy Duszpasterstwie Akademickim KUL.





# Zdolności językowe: podstawy teoretyczne i implikacje dydaktyczne

EWA MACIEJEWSKA-  
-STĘPIEŃ

Zdolności językowe odgrywają istotną rolę w nauce języka obcego. Przez większość badaczy są uznawane za trudne lub wręcz niemożliwe do kształtowania poprzez interwencję dydaktyczną. Wyjątek w tym względzie stanowi pamięć robocza, zwana nową zdolnością językową. Mając na uwadze efektywność dydaktyki językowej, specjaliści najczęściej zalecają indywidualizację nauczania, polegającą na dostosowaniu technik pracy do profilu zdolności ucznia.

Zdolności językowe (ZJ) są powszechnie rozumiane jako talent do nauki języka obcego (Carroll 1981; Skehan 2002). Należą do różnic indywidualnych w nauce języka, czyli cech, co do których poszczególne osoby mogą się mniej lub bardziej różnić (Dörnyei 2005:4). Do niedawna postrzegano je jako względnie stałe. Jednak wyniki badań z ostatnich kilkunastu lat wskazują, że różnice indywidualne nie są aż tak stabilnymi atrybutami jednostki, jak dawniej przypuszczano, a część z nich, np. motywacja czy gotowość komunikacyjna, podlega ciągłym zmianom zarówno w dłuższej, jak i w krótszej perspektywie czasowej (Pawlak 2017:10).

Biedroń i Pawlak (2016b:397) wskazują na cztery kluczowe hipotezy dotyczące roli różnic indywidualnych w nauce języka obcego. Po pierwsze, większość z nich, w tym ZJ, to konstrukty heterogeniczne, składające się z kilku komponentów, które wchodzą we wzajemne interakcje ze sobą i z otoczeniem. To oznacza, że czynniki indywidualne różnią się pod względem stopnia stabilności i podatności na trening. Po drugie, części składowe tych konstruktywów odgrywają różne role na poszczególnych etapach nauki języka oraz w różnych podsystemach i sprawnościach językowych. Po trzecie, wszystkie zmienne indywidualne wpływają na siebie wzajemnie w sposób dynamiczny i w związku z tym są postrzegane jako konstelacje zmiennych. Po czwarte, większość osób może osiągnąć odpowiedni poziom biegłości w języku obcym (ang. *adequate levels of communicative ability*) przy założeniu wysokiej motywacji i w sprzyjających warunkach środowiska.

Biorąc pod uwagę te kwestie, w artykule tym omówiono najważniejsze teorie ZJ oraz wynikające z tych teorii wnioski dla dydaktyki językowej.

## Podstawy teoretyczne

Pierwszy i jak dotąd najbardziej rozpowszechniony model ZJ został zaproponowany przez Johna B. Carrola (1959, 1981), który podzielił konstrukt ZJ na zdolności fonetyczne (ang. *phonetic coding ability*), rozumowanie indukcyjne (ang. *inductive language learning ability*), wrażliwość gramatyczną (ang. *grammatical sensitivity*) oraz zdolności pamięciowe (ang. *associative memory*). Według Carrola (1981) zdolności fonetyczne to potencjał jednostki w obszarze rozróżniania, analizy i kodowania nieznanego materiału fonetycznego; wrażliwość gramatyczna to zdolność identyfikowania i rozumienia funkcji wyrazów w zdaniu; rozumowanie indukcyjne to zdolność do odnajdywania reguł i związków pomiędzy formą a znaczeniem; zdolności pamięciowe to zaś potencjał tworzenia skojarzeń

pomiędzy bodźcami i ich zapamiętywania. Carroll twierdził, że ZJ są wrodzone, względnie stałe, a zatem trudne do modyfikacji, lecz nie wykluczał możliwości ich rozwoju wskutek doświadczenia (por. Biedroń 2017, Biedroń i Pawlak 2016a). Jego zdaniem ZJ wpływają na tempo i łatwość uczenia się języków obcych, ale nie determinują ostatecznego poziomu osiągnięć. Na podstawie modelu Carrola (1959) powstał słynny test ZJ o nazwie *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) (Carroll i Sapon 1959), prognozujący tempo i łatwość uczenia się języków obcych oraz oceniający prawdopodobieństwo sukcesu w nauce języków. Model Carrola i test MLAT stanowiły istotny punkt odniesienia dla wszystkich późniejszych badań, teorii i testów ZJ, których przykładem jest model Pimsleura (1966) wraz z jego *Language Aptitude Battery* (1966).

Pimsleur (1966) opisał ZJ jako połączenie inteligencji werbalnej (ang. *verbal intelligence*), zdolności słuchowych (ang. *auditory ability*) i motywacji (ang. *motivation*). Inteligencja werbalna jest koncepcyjnie analogiczna do wrażliwości gramatycznej i rozumowania indukcyjnego Carrola (1959), zdolności słuchowe odpowiadają zaś zdolnościom fonetycznym (Biedroń 2012a). Nową częścią składową modelu Pimsleura (1966) jest motywacja wiążąca się z zainteresowaniem nauką języka obcego, należąca do czynników podlegających modyfikacji, czyli do tych, *które da się w jakimś zakresie formować przy pomocy odpowiedniej interwencji pedagogicznej* (Pawlak 2017:12). Na podstawie tego modelu powstał test ZJ znany jako *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB) (Pimsleur 1966), do dziś uznawany – wraz z testem MLAT – za jedno z najbardziej rzetelnych narzędzi oceniających prawdopodobieństwo sukcesu w nauce języka obcego (Biedroń 2012a).

Wśród współczesnych teorii ZJ za najważniejsze uznaje się modele Skehana (1998, 2002) i Robinsona (2002, 2007), w których ZJ są przedstawione jako zbiór czynników poznawczych, opisanych z perspektywy psycholingwistyki i kognitywistyki (Biedroń i Pawlak 2016a).

W modelu Skehana (1998) części składowe ZJ nawiązują do poszczególnych etapów przetwarzania informacji w akwizycji językowej: zdolności fonetyczne do przetwarzania dostępnych danych językowych (ang. *input processing*), zdolności analityczne (ang. *language analytic ability*) łączące wrażliwość gramatyczną i rozumowanie indukcyjne Carrola (1959) do przetwarzania centralnego (ang. *central processing*) oraz zdolności pamięciowe (ang. *memory-as-retrieval*) do produkcji językowej (ang. *output*) i płynności wypowiedzi (ang. *fluency*). Późniejsza wersja modelu (Skehan 2002) przedstawia cztery główne etapy przetwarzania informacji, czyli zauważanie (ang. *noticing*), odnajdywanie wzorców (ang. *patterning*),

kontrolowanie (ang. *controlling*) i leksykalizację (ang. *lexicalising*), którym zostały przypisane poszczególne ZJ, wzbogacone o nowe komponenty, m.in. o bardzo istotną we współczesnych badaniach pamięć roboczą (ang. *working memory*).

W modelu Robinsona (2007) ZJ zostały podzielone na prymarne i wtórne. Te pierwsze odnoszą się do pojemności pamięci roboczej, rozpoznawania wzorców, wrażliwości gramatycznej i tempa przetwarzania informacji, a drugie są kombinacjami zdolności prymarnych pogrupowanymi w cztery zbiory (ang. *aptitude complexes*). W zbiorze pierwszym znajdują się zdolności kluczowe w uczeniu przez przeformułowanie (ang. *recasting*), w którym nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia, eliminując błąd. Do zbiorów drugiego i trzeciego należą zdolności pomocne w uczeniu przez wzmożoną ekspozycję na dane językowe (ang. *input flooding*) dostępne w formie wypowiedzi ustnej bądź pisemnej. W ostatnim zbiorze mieszczą się zdolności wspierające eksplicytnie uczenie reguł języka (ang. *explicit rule learning*). Według hipotezy zbiorów zdolności (ang. *aptitude complex hypothesis*) Robinsona (2007) uczeń może dysponować zdolnościami ułatwiającymi naukę języka w określonych okolicznościach, przy zastosowaniu techniki nauczania pewnego typu, np. przy wzmożonej ekspozycji na materiały, w których często pojawia się docelowa struktura, lecz te same zdolności mogą nie ułatwiać akwizycji przy doborze innego sposobu nauczania, np. przy eksplicytnym nauczaniu reguł gramatycznych. W swojej hipotezie różnicowania zdolności (ang. *ability differentiation hypothesis*) Robinson (2002) twierdzi również, że uczniowie różnią się między sobą czynnikami poznawczymi, co skutkuje różnicowaniem profili ich zbiorów zdolności. W związku z powyższym, zdaniem badacza, aby nauczanie mogło być efektywne, istotne jest dostosowanie rodzaju interwencji dydaktycznej do indywidualnego profilu poznawczego ucznia.

Zarówno Skehan (2002), jak i Robinson (2002) uwzględniają w swoich modelach pamięć roboczą, która jest obecnie nazywana nową ZJ (Wen 2016; Wen, Biedroń i Skehan 2017). Stanowi ona etap przejściowy rejestrowania informacji przechodzącej z podsystemu percepcji do pamięci trwałej (Dakowska 2001:26). Biedroń (2017:35) opisuje ją jako:

*rodzaj pamięci związany nie tylko z przechowywaniem informacji, ale też z wykonywaniem różnych operacji mentalnych na zapamiętywanym materiale. Pamięć ta używana jest praktycznie we wszystkich aspektach nauki języka obcego, a szczególną rolę odgrywa w komunikacji, kiedy uczeń musi kontrolować*

wiele czynników w tym samym czasie, takich jak dobór zwrotów i struktur gramatycznych, fonetyka, zrozumienie przekazu czy sformułowanie wypowiedzi.

Pamięć robocza składa się z czterech podsystemów (Baddeley 2000), z których dwa, czyli pętla fonologiczna (ang. *phonological loop*) i centralny system wykonawczy (ang. *central executive*), odgrywają kluczową rolę w akwizycji języka (Biedroń i Pawlak 2016a). Pętla fonologiczna przetwarza i przechowuje informacje werbalne, a centralny system wykonawczy zarządza zasobami uwagi. Ponieważ, jak twierdzi Biedroń (2017:36), pamięć robocza to *jedyny uwarunkowany genetycznie czynnik poznawczy poddający się treningowi*, włączenie jej do repertuaru ZJ oznacza, że zdolności językowe mogą być pod pewnymi względami modyfikowalne.

Powyższe zmiany w rozumieniu konstruktu ZJ znalazły swoje odzwierciedlenie w Hi-LAB (ang. *High-Level Language Aptitude Battery*) (Doughty i in. 2010; Linck i in. 2013), innowacyjnym teście komputerowym prognozującym i uzasadniającym poziom osiągnięć w nauce języków obcych w okresie postkrytycznym. Innymi słowy, narzędzie to ma na celu ocenę, wraz z uzasadnieniem, czy dana osoba dorosła jest ponadprzeciętnie uzdolniona językowo, czy – jak pisze Biedroń (2012:38b) – jest:

*to jednostka, która dzięki wrodzonemu talentowi do nauki języków obcych, zwłaszcza pojemnej pamięci roboczej, jak również doświadczeniu w nabywaniu języków obcych jest w stanie nauczyć się każdego języka obcego do poziomu bliskiego rodzimego użytkownika, przy założeniu odpowiednio wysokiej motywacji i ilości czasu oraz sprzyjających warunkach środowiska.*

### Implikacje dydaktyczne

Warto w tym miejscu zastanowić się, co powyższe rozważania oznaczają dla dydaktyki językowej. Jak zauważa Pawlak (2017:12):

*[z] punktu widzenia nauczyciela fundamentalne znaczenie ma to, czy i w jakim stopniu indywidualne profile uczących się można w jakiś sposób kształtować. Większość badaczy stoi na stanowisku, że uzasadniony jest w tym przypadku podział na czynniki, które są stabilne i w związku z tym niezwykle trudne bądź nawet niemożliwe do modyfikacji, jak również te, które da się w jakimś zakresie formować przy pomocy odpowiedniej interwencji dydaktycznej. Jeśli chodzi o tę pierwszą grupę, to obejmuje ona wiek, inteligencję, zdolności językowe czy też osobowość, podczas gdy w tej drugiej znalazłyby się takie zmienne jak pamięć robocza, style i strategie uczenia się,*

*motywacja, gotowość komunikacyjna, lęk językowy i przekonania uczących się (...).*

Podział związany z modyfikowalnością bądź jej brakiem odzwierciedlony jest w pewnym stopniu w dwóch tendencjach opisywanych w literaturze, gdzie poruszona została kwestia implikacji dydaktycznych. Są nimi trening i metoda interwencyjna ATI (ang. *aptitude-treatment-interaction*) (Biedroń i Pawlak 2016b).

Pierwsza tendencja odnosi się do treningu czynników modyfikowalnych, czyli głównie do treningu pamięci roboczej, uważanej za element podlegający zmianie pod wpływem doświadczenia i nauczania (Gathercole 2014, za Biedroń 2017). Jak pisze Biedroń (2017:36), trening ten najczęściej jest związany z *ćwiczeniami pamięciowymi wykonywanymi na sekwencjach liczb, lokowaniu przedmiotów w przestrzeni, przypominaniu sobie obiektów w kolejności prezentacji, zapamiętywaniu bodźców w trakcie wykonywania innej czynności*. W związku m.in. z ograniczeniami czasowymi, z którymi zwykle zmagają się nauczyciele, Biedroń i Pawlak (2016b:409) proponują zachęcanie uczniów i ich rodziców do korzystania z dostępnych w Internecie programów komputerowych rozwijających pamięć roboczą, których skuteczność potwierdzają wyniki licznych badań.

Druga tendencja dotyczy metody ATI polegającej na zdiagnozowaniu mocnych i słabych stron ucznia oraz dopasowaniu zarówno względnie stabilnych, jak i modyfikowalnych komponentów jego ZJ do technik nauczania (Biedroń i Pawlak 2016b). Zatem chodzi tutaj o indywidualizację procesu nauczania, dokonywaną poprzez kompensację słabych stron ucznia lub dopasowanie interwencji dydaktycznej do jego mocnych stron (Gregersen i MacIntyre 2014). Na przykład eksplicytnie nauczanie reguł języka może być stosowane, aby wspomóc rozwój osoby o ponadprzeciętnych zdolnościach analitycznych, tak jak proponuje Robinson (2002), lub aby wspierać osoby o zdolnościach analitycznych poniżej przeciętnej, zgodnie ze stanowiskiem Skehana (1998). Analogicznie reformułowania i wzmożona ekspozycja na dane językowe mogą być wykorzystane do rozwijania ponadprzeciętnych zdolności pamięciowych albo do stymulowania rozwoju zdolności pamięciowych poniżej przeciętnej. Wybór zasady indywidualizacji należy do nauczyciela (Biedroń i Pawlak 2016b:405) i oczywiście powinien wiązać się z dostosowaniem poziomu trudności wykonywanych ćwiczeń bądź zadań do możliwości ucznia.

Mając na uwadze efektywność nauczania, Tare i in. (2014, za: Biedroń 2017) zalecają dostosowanie rodzaju interwencji dydaktycznej do pojemności pamięci roboczej uczniów. Zadania trudniejsze, wymagające przetworzenia

większej ilości informacji, zadania interaktywne i impli-  
cytna korekta błędów językowych w postaci przeformu-  
owań są odpowiednie dla osób o dużej pojemności pamięci.  
Osoby o mniejszej pojemności pamięci wymagają łatwiej-  
szych zadań oraz większego wsparcia ze strony nauczycie-  
la, np. w postaci większej liczby precyzyjnych wyjaśnień,  
dodatkowych ćwiczeń i częstszych powtórzeń, a także  
eksplicytnej korekty popełnianych błędów.

Cennym źródłem inspiracji w kwestii praktycznych  
porad i ćwiczeń dostosowanych do poszczególnych kom-  
ponentów ZJ jest książka autorstwa T. Gregersen i P. D.  
MacIntyre'a pt. *Capitalizing on learners' differences: From  
premise to practice*. Zawiera ona m.in. ćwiczenia odpo-  
wiadające ZJ przypisanym do czterech etapów przetwa-  
rzania informacji w akwizycji języka (Skehan 2002), a tak-  
że ćwiczenia wspierające ucznia w identyfikacji swojego  
indywidualnego profilu zdolności językowych. Każde ćwi-  
czenie zawiera wskazówki dotyczące poziomu biegłości,  
procedury i oceny. Często autorzy dodatkowo proponu-  
ją możliwe modyfikacje uwzględniające dostęp do nowych  
technologii czy konkretne potrzeby ucznia.

### Zakończenie

Omówione implikacje dydaktyczne skupiające się na in-  
dywidualizacji procesu edukacyjnego stanowią poważne  
wyzwanie. Trudno bowiem oczekiwać od nauczycieli po-  
znania indywidualnych profili zdolności wszystkich swo-  
ich uczniów albo indywidualizacji nauczania podczas każ-  
dej godziny lekcyjnej. Warto jednak pamiętać, że wiedza  
o ZJ może, a nawet powinna, inspirować nauczycieli do  
zwiększania różnorodności na zajęciach, może też poma-  
gać w rozumieniu i rozwiązywaniu pojawiających się dyle-  
matów, a także może wskazywać ważne kierunki w rozwi-  
naniu autonomii ucznia (por. Pawlak 2011).

### BIBLIOGRAFIA:

- Baddeley, A.D. (2000) The episodic buffer: A new component of working memory? W: *Trends in Cognitive Sciences*, nr 4(11), s. 417-423.
- Biedroń, A. (2012a) *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Biedroń, A. (2012b) Profil poznawczo-osobowościowy ponadprzeciętnie uzdolnionych dorosłych uczniów języka obcego. W: *Neofilolog*, nr 39(1), s. 31-40.
- Biedroń, A. (2017) Zdolności językowe i inteligencja w nauce języka obcego – teoria naukowa a praktyka dydaktyczna. W: *Neofilolog*, nr 48(1), s. 29-40.
- Biedroń, A., Pawlak, M. (2016a) New conceptualizations of linguistic giftedness. W: *Language Teaching*, nr 49(2), s. 151-185.
- Biedroń, A., Pawlak, M. (2016b) The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, nr 6(3), s. 395-422.
- Carroll, J.B. (1959) Use of the Modern Language Aptitude Test in secondary schools. W: *Yearbook of the National Council on Measurements Used in Education*, nr 16, s. 155-159.
- Carroll, J.B. (1981) Twenty five years of research on foreign language aptitude. W: K.C. Diller (red.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, s. 83-118.
- Carroll, J.B., Sapon, S.M. (1959) *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doughty, C.J. i in. (2010) Predicting near-native ability: The factor structure and reliability of Hi-LAB. W: M.T. Prior i in. (red.) *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, s. 10-31.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D. (2014) *Capitalizing on learners' differences: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Linck, J.A. i in. (2013) Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. W: *Language Learning*, nr 63(3), s. 530-566.
- Pawlak, M. (2011) Rozwijanie autonomii ucznia w pracy z uczniem niezwykłym. W: *Neofilolog*, nr 36, s. 301-318.
- Pawlak, M. (2017) Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne. W: *Neofilolog*, nr 48(1), s. 9-28.
- Pimsleur, P. (1966) *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Robinson, P. (2002) Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. W: P. Robinson (red.), *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins, s. 113-133.

- Robinson, P. (2007) Aptitudes, abilities, contexts, and practice. W: R.M. DeKeyser (red.) *Practice in second language*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 256-286.
- Singleton, D. (2017) Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? W: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), s. 89-103.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002) Theorising and updating aptitude. W: P. Robinson (red.), *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins, s. 69-95.
- Wen, Z.E. (2016) *Working memory and second language learning: Towards an integrated approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wen, Z.E., Biedroń, A., Skehan, P. (2017) Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. W: *Language Teaching*, 50(1), s. 1-31.

**DR EWA MACIEJEWSKA-STĘPIEŃ** Pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania obejmują akwizycję języka, dydaktykę języków obcych oraz kształcenie dwujęzyczne.



# Inteligencja muzyczna jako jeden z czynników ułatwiających przyswajanie systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego

EWA KUSZ

Powszechnie uważa się, że osoby z talentem muzycznym i/lub wykształceniem muzycznym mają większe predyspozycje do osiągania znaczących sukcesów w nauce języków obcych, zwłaszcza w aspekcie wymowy. Jednak stan badań nad tym zagadnieniem nie pozwala jednoznacznie stwierdzić istotnej zależności między poziomem inteligencji muzycznej a zdolnością przyswajania systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego.

Głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie stanu badań nad zależnością między wyżej wymienionymi czynnikami, a także wskazanie możliwości wykorzystania wyników takich badań w pracy z uczniami na różnym poziomie kształcenia.

## Pojęcie inteligencji muzycznej

Wśród przedstawionych przez Howarda Gardnera typów inteligencji<sup>1</sup> wymieniona również została inteligencja muzyczna, choć Gardner (2002:39) podkreślał, że *umiejętności muzycznych nie uważa się na ogół za typową zdolność intelektualną, taką jak zdolności matematyczne*. Mimo to spełnia ona inne kryteria definicji inteligencji, np. zdolność do tworzenia produktów (w tym przypadku utworów muzycznych), będących nośnikiem informacji w danym kontekście kulturowym (Gardner 2002:39-40), czy biologiczne (wrodzone) podłoże tej inteligencji (tak jak w przypadku tzw. cudownych dzieci).

Gardner (1983:105) definiuje inteligencję muzyczną jako *zdolność danej jednostki do dostrzegania i rozumienia struktury utworów muzycznych, a także do tworzenia takich metrycznie ułożonych sekwencji tonów, które pozwolą być źródłem komunikacji z innymi jednostkami* (tłum. wł. – E.K.). Zdolność ta ujawnia się najwcześniej ze wszystkich wymienionych przez Gardnera typów inteligencji, jednak do tej pory nie udało się zlokalizować w mózgu ośrodka, który odpowiadałby za zdolności muzyczne. Wiadomo jedynie, że obszary odpowiedzialne za percepcję i tworzenie muzyki znajdują się w prawej półkuli. Inaczej jest chociażby w przypadku zdolności językowych, których ośrodek został zlokalizowany w tylnej części mózgu i zakrętu czołowego dolnego (nazwany został ośrodkiem Broki).

1 Oprócz inteligencji muzycznej Howard Gardner w książce *Frames of mind* (1983) szczegółowo opisuje pozostałe typy inteligencji: werbalno-językową, cielesno-kinestetyczną, logiczno-matematyczną, przestrzenną, interpersonalną oraz intrapersonalną.



Gardner (1983:25) podkreśla również, że inteligencja muzyczna daje możliwość *tworzenia, komunikowania się i pojmowania struktur stworzonych z określonych dźwięków* (tłum. wł. – E.K.). Jest zjawiskiem uniwersalnym i powszechnym. Już w okresie niemowlęcym i wczesnego dzieciństwa zaobserwowano pojawienie się tzw. surowej zdolności do przetwarzania form muzycznych. Co więcej, w swoich późniejszych pracach Gardner (2002:39-40) podkreśla, że to właśnie inteligencja muzyczna umożliwia pomyslnie przejście innych testów inteligencji.

Można zatem założyć, że inteligencja muzyczna koresponduje z dobrze rozwiniętym analizatorem słuchowym i pamięcią muzyczną. Jednocześnie może wpływać na proces zapamiętywania (lub raczej odtwarzania) dźwięków danego języka obcego, a co za tym idzie, w znacznym stopniu ułatwiać jego naukę.

### Badania nad inteligencją muzyczną i przyswajaniem systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego

Znaczący wzrost liczby badań nad zależnością między inteligencją muzyczną (nazywaną też talentem muzycznym, zdolnością muzyczną lub muzykalnością) a zdolnościami w akwizycji języka obcego (szczególnie jego wymowy) można zaobserwować w XXI w., choć badania o tej tematyce pojawiały się już w latach 80. i 90. wieku ubiegłego. Na uwagę zasługują prace takich badaczy jak: Slevc i Miyake (2006), Milovanov i in. (2010), Zybert i Stępień (2009), Nardo i Reiterer (2009), Kondo (2012), Parbery-Clark i in. (2012), Dolman i Spring (2014). Z badań tych wynika pozytywna zależność między omawianymi czynnikami. W większości przywołanych prac zwrócono również uwagę na znaczący wpływ języka pierwszego na łatwość (bądź trudność) w procesie akwizycji języka drugiego (np. Kellerman 1984; Kellerman i Sharwood Smith 1986; Ringbom

1987; Odlin 1989; Perdue 1993). Co więcej, Parbery-Clark i in. (2012) podkreślili potrzebę prowadzenia dalszych badań w tym właśnie zakresie, zwracając uwagę na pozytywny efekt muzyki oraz wykształcenia muzycznego na tworzenie i wzmacnianie połączeń nerwowych w mózgu, odpowiedzialnych za umiejętność rozumienia i zapamiętywania usłyszanych sekwencji dźwiękowych.

Z literatury przedmiotu znane są także badania, w których nie wykazano wzajemnej zależności wymienionych czynników (np. Tahta i in. 1981; Flege i in. 1985; Flege i in. 1999) lub na podstawie ich wyników przedstawiono wiele wątpliwości co do korelacji inteligencji muzycznej i procesu przyswajania poprawnej wymowy języka obcego (np. Jackendoff 2009).

Przeprowadzone w 2016 r. badanie własne nad inteligencją muzyczną i jej wpływem na zdolność przyswajania systemu fonetyczno-fonologicznego wykazało pewne zależności między tymi czynnikami. Badaniem zostało objętych 94 studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy ukończyli kurs fonetyki i fonologii języka angielskiego, nie przebywali za granicą ani nie mieli wykształcenia muzycznego. Badanie składało się z trzech części: testu inteligencji muzycznej Winga<sup>2</sup>, testu wymowy ocenianego w skali 1–10 przez trzech niezależnych rodzimych użytkowników języka angielskiego<sup>3</sup> oraz automatycznej analizy nagrań respondentów za pomocą programu Praat<sup>4</sup>. Pod uwagę wzięto takie prozodyczne cechy mowy jak tempo, rytm, wysokość głosu oraz intonacja. Dokonano analizy zmian częstotliwości ( $F_0$ )<sup>5</sup>, prędkości wypowiedzeń (*speech rate*, *articulation rate*), średniej długości wypowiedzanych sylab (*average syllable duration* – ASD) oraz czasu trwania pauz (*pause duration*).

Badanie wykazało, że poziom inteligencji muzycznej wśród badanych studentów filologii angielskiej jest wyższy niż w grupie osób w tym samym przedziale

2 Herbert D. Wing pierwszy raz zaprezentował swój test w 1948 r. Stosowany jest on przede wszystkim do badania psychicznego podłoża aktywności muzycznej człowieka, a jego unowocześnione wersje wykorzystywane są po dziś dzień w szkołach muzycznych i w badaniach naukowych. W związku z tym, że w opisywanym badaniu brały udział osoby bez doświadczenia muzycznego (respondenci z wykształceniem muzycznym nie byli brani pod uwagę w dalszej części eksperymentu), wykorzystano trzy zadania testu (z możliwych siedmiu). W teście Winga trzy pierwsze zadania badają podstawowe zdolności muzyczne (słuch analityczny – określenie liczby dźwięków w usłyszanych akordach, słuch wysokościowy – wskazanie, czy dźwięk w krótkiej sekwencji melodycznej został zagrany niżej, wyżej czy bez zmian, oraz pamięć melodyczną – określenie tego dźwięku, który w powtórzonej melodii został zmieniony) i są preferowane w badaniu poziomu inteligencji muzycznej u osób bez wykształcenia muzycznego. W opisywanym badaniu posłużono się unowocześnioną wersją testu, wydaną w 2014 r. przez naukowców z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie (opiekę nad badaniami i standaryzacją testu uwzględniającą polskie realia sprawowała dr hab. Barbara Kamińska).

3 W tej części badań studenci mieli za zadanie powtórzyć wcześniej usłyszane zdania/wyrażenia, które zawierały dźwięki najtrudniejsze do wymówienia dla Polaków uczących się języka angielskiego (tʃ, ʃ, ə, ɜ:, ɔ:, ɔ:). Pliki dźwiękowe zostały zaczerpnięte z elektronicznej wersji słownika wymowy *Longman Pronunciation Dictionary* pod red. J.C. Wellsa.

4 Praat to bezpłatny program stworzony w latach 90. XX w. przez Paula Boersmę i Davida Weeninka z Uniwersytetu w Amsterdamie. Program ten pozwala na analizę mowy dowolnego pliku dźwiękowego z uwzględnieniem m.in. takich czynników jak tonacja, intensywność dźwięku, odchylenia sygnału, załamania, drgania czy pauzy. Program ten umożliwia także przeprowadzenie takich procesów jak synteza mowy z użyciem tonacji, formantów i intensywności oraz wiele innych.

5  $F_0$  oznacza tzw. częstotliwość podstawową (ton podstawowy). Jest to podstawowy parametr tonu krętowego (sygnału akustycznego wytworzonego przez drgające struny głosowe) i określa wysokość dźwięku mowy.  $F_0$  ma najniższą częstotliwość ze wszystkich wytwarzanych.

wiekowym, które studiują na kierunkach niefilologicznych. Zależność między poziomem inteligencji muzycznej a zdolnością przyswajania systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego wykazano podczas testu poprawności wymowy ocenianego przez rodzimych użytkowników języka angielskiego. Natomiast automatyczny pomiar nagrań studentów z użyciem programu Praat jednoznacznie udowodnił, że jedynym parametrem wskazującym na zależność badanych czynników jest częstotliwość podstawowa  $F_0$ .

### Zastosowanie wyników badania jako narzędzia do kształcenia wymowy studentów anglistyki (i nie tylko)

Biorąc pod uwagę wyniki przedstawionego badania i prawdopodobieństwo występowania zależności pomiędzy poziomem inteligencji muzycznej a zdolnością łatwiejszego/szybszego przyswajania systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego, warto skupić się na możliwościach ich zastosowania podczas zajęć z fonetyki i fonologii danego języka. Opisane badanie zostało wprawdzie przeprowadzone jedynie wśród studentów filologii angielskiej, jednak proponowane ćwiczenia mogą być wykorzystane również na niższych szczeblach edukacji.

### Uświadamianie studentom ich zdolności

Informacje o wynikach badania spotkały się z wielkim zainteresowaniem ze strony studentów biorących w nim udział (badani otrzymywali wyniki indywidualnie, nie znając rezultatów innych osób). Uczestnicy badania chcieli wiedzieć, jak została zmierzona ich inteligencja muzyczna i jakie są ich predyspozycje związane z umiejętnością przyswajania poprawnej wymowy języka angielskiego. Stąd chętnie uczestniczyli w kolejnych częściach eksperymentu, wiedząc, że wyniki kolejnych badań (m.in. test wymowy) będą dotyczyć bezpośrednio ich samych, zaspokoją wzbudzoną w nich ciekawość i pokażą, czy niemierzone nigdy wcześniej predyspozycje muzyczne (lub ich brak) będą miały odzwierciedlenie w sposobie artykulacji dźwięków systemu fonetyczno-fonologicznego języka, który studiują.

Uświadamianie studentom/uczniom ich zdolności może być jednym ze sposobów motywujących ich do dalszej nauki języka obcego. Według Dörnyeiego (1998:17) to właśnie motywacja jest *podstawowym bodźcem inicjującym mechanizm uczenia się języka obcego* (tłum. wł. – E.K.). Co więcej, żmudny i długotrwały proces, jakim

jest akwizycja języka obcego, może być stymulowany chęcią zauważenia zmian, które łatwo spostrzec, porównując wyniki początkowego testu wymowy z wynikami testu przeprowadzanego pod koniec kursu. W większości przypadków daje to motywację do intensyfikacji ćwiczeń fonetycznych tak w trakcie zajęć, jak i podczas samodzielnej pracy w domu.

### Wizualizacja nagrań

Dzięki użyciu programu Praat możliwa jest wizualizacja nagrań, co można wykorzystać w ćwiczeniach. Studenci/uczniowie zapoznają się z pojęciem spektrogramu i pokazanych na nim fal dźwiękowych wytworzonych przez ich własne głosy. Takie nagrania (i ich wizualizacje) z łatwością mogą być porównane z nagraniem modelowym. Dzięki temu uczestnicy zajęć zauważają różnice między artykulacją poszczególnych głosek, są w stanie zlokalizować błędy w swojej wymowie lub w wymowie innych uczestników kursu. Co ważne, pracę tę można wykonywać nie tylko na zajęciach akademickich z fonetyki języka obcego, gdzie dostępny jest profesjonalny sprzęt, lecz także podczas lekcji szkolnych<sup>6</sup> czy w domu (komputer lub smartfon).

### Wykorzystanie częstotliwości podstawowej ( $F_0$ ) na zajęciach fonetycznych

Jak już wspomniano, automatyczny test wymowy z użyciem programu Praat pozwolił wykazać, że istnieje statystycznie istotna zależność między poziomem inteligencji muzycznej a współczynnikiem częstotliwości podstawowej. Podobne zależności między potencjalną korelacją barw głosu uczniów i nauczycieli / rodzimych użytkowników danego języka obcego próbowano zbadać już wcześniej (Nagano i Ozawa 1990; Sundström 1998; Tang i in. 2001; Bissiri i in. 2006; Peabody i Seneff 2006; Felps i in. 2009; De Meo i in. 2013). Jednym z pierwszych badaczy tego zagadnienia był Bachman (1979), który uważał, że to właśnie wartości częstotliwości podstawowej powinny być brane pod uwagę jako jeden ze znaczących czynników w procesie akwizycji języka obcego. Częstotliwość podstawowa znalazła swoje ciekawe zastosowanie w jednym z badań przeprowadzonych pod kierunkiem De Meo (De Meo i in. 2013). Eksperyment ten pozwolił na ukazanie efektów tzw. metody *self-imitation*, polegającej najpierw na nagraniu własnego głosu (podczas nauki danego języka obcego), poddaniu go technicznej obróbce za pomocą programu Praat i dopasowaniu wartości częstotliwości

6 Jako nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej podobne ćwiczenie wykorzystywał w klasie V podczas zajęć z fonetyki języka polskiego. Dzięki tej metodzie uczniowie z łatwością zauważyli (i co najważniejsze – zapamiętali) różnice między głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi, twardymi oraz miękkimi, ustnymi i nosowymi. Mieli okazję zobaczyć, jak wyglądają fale dźwiękowe ich własnych głosów, dzięki czemu mocno angażowali się w zajęcia.

podstawowej do nagrania modelowego (wypowiedzianego przez rodzimego użytkownika języka docelowego). Następnie uczestnicy eksperymentu wykonywali ćwiczenia polegające na powtarzaniu zmienionego już nagrania. Okazało się, że osoby imitujące swój własny głos poddany zmianom technicznym uzyskiwały lepsze rezultaty na zajęciach z wymowy języka obcego.

Podobne ćwiczenia można zastosować w pracy ze studentami/uczniami. Bezpłatny dostęp do programu Praat oraz jego szybka i bardzo intuicyjna obsługa sprawiają, że może on stanowić znakomitą podstawę takich ćwiczeń fonetycznych. Po pierwsze, zmiana wartości częstotliwości podstawowej wzbudzi ogromne zainteresowanie nie tylko wśród najmłodszych uczniów, lecz także wśród starszych uczestników kursu. Po drugie, ćwiczenia będą miały charakter indywidualny – każdy student/uczeń otrzyma swój własny niepowtarzalny plik dźwiękowy, na którym będzie mógł pracować nad swoją wymową.

### Praca z uczniami mającymi wyszkolenie/doświadczenie muzyczne

Warto również zwrócić uwagę na wyniki badań świadczące o istotnej zależności między osobami z wykształceniem muzycznym (lub bez takiego wykształcenia, jednak charakteryzujące się ponadprzeciętnymi zdolnościami muzycznymi). Zybort i Stępień (2009) w swoich badaniach wykorzystali cztery testy (test percepcji muzycznej, test percepcji mowy, test produkcji muzycznej oraz test produkcji mowy), by wykazać korelację między inteligencją muzyczną i procesem akwizycji języka obcego. Wyniki ich badań wskazały, że osoby uzdolnione muzycznie (i/lub posiadające wykształcenie/doświadczenie muzyczne) odznaczały się lepszymi rezultatami w testach produkcji muzycznej oraz produkcji mowy. Pastuszek-Lipińska (2008), badając zależność między wykształceniem muzycznym a jego wpływem na przyswajanie języka obcego, również wykazała, że osoby z doświadczeniem muzycznym wypadły w testach lepiej niż respondenci bez takiego przygotowania. Co ciekawe, nie wszystkie badania potwierdzają istnienie korelacji między wspomnianymi czynnikami. Stokes (2001), nie znajdując zależności, zasugerował, że to inteligencja muzyczna, a nie doświadczenie czy wykształcenie muzyczne, ma prawdopodobnie wpływ na szybsze przyswajanie języka obcego.

Rozbieżności w wynikach badań nie powinny zniechęcać nauczycieli języków obcych mających w swoich klasach/grupach osoby z wykształceniem i doświadczeniem muzycznym do szczególnej pracy, jaką należy włożyć, by uzyskać zamierzone efekty. Stymulacja takich osób powinna skupiać się na wykorzystaniu zdobytej już przez nich wiedzy z zakresu muzyki. Dlatego dobrymi ćwiczeniami

mogą być te polegające na porównywaniu oraz wychwytywaniu różnic w intonacji, akcencie czy melodii danego języka. Traktowanie języka lub tylko jego wycinka (może to być zdanie, tekst, wiersz, rymowanka itp.) jako utworu muzycznego stanowiącego podstawę pracy podczas zajęć (zwłaszcza tych o charakterze fonetycznym) to również jedna z metod, która pozwala usprawnić proces uczenia się.

### Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań oraz sposoby ich wykorzystania podczas zajęć fonetycznych z języka obcego to tylko niektóre propozycje związane z funkcjonowaniem tzw. inteligencji muzycznej. To, że studenci filologii angielskiej wykazali się wyższym poziomem inteligencji muzycznej niż studenci kierunków niefilologicznych, wskazuje zapewne na to, iż osoby o wyższym poziomie tego typu inteligencji, nawet jeśli nie są jej świadome (nie mają wykształcenia/doświadczenia muzycznego), mogą chętniej wybierać kierunki filologiczne.

Wykorzystanie programu Praat podczas zajęć z fonetyki języka obcego może znacznie przyczynić się do zwiększenia ich atrakcyjności, a co najważniejsze – pomóc uczniom w przyswajaniu systemu fonetyczno-fonologicznego tego języka. Ważne jest również uświadamianie kursantom ich zdolności i predyspozycji. Mogą one być źródłem motywacji do dalszego kształcenia się i podnoszenia swoich kompetencji językowych.

### BIBLIOGRAFIA:

- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bissiri, M.P., Pfitzinger, H.R., Tilmann, H.G. (2006) Lexical stress training of German compounds for Italian speakers by means of resynthesis and emphasis. W: *Proceedings of the 11th Australian International Conference on Speech Science and Technology*, s. 24-29.
- Boersma, P., Weenink, D. (2010) Praat [online] [dostęp 06.08.2014] <[www.fon.hum.uva.nl/praat](http://www.fon.hum.uva.nl/praat)>.
- De Meo, A., Vitale, M., Pettorino, M., Cutugno, F., Origlia, A. (2013) Imitation/self-imitation in computer-assisted prosody training for Chinese learners of L2 Italian. W: *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 90-100. Ames, IA: Iowa State University [online] [dostęp 3.07.2017] <[apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2015/05/PSLLT\\_4th\\_Proceedings\\_2012.pdf](http://apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2015/05/PSLLT_4th_Proceedings_2012.pdf)>.
- Dolman, M., Spring, R. (2014) To what extent does musical aptitude influence foreign language pronunciation skills? A multi-factorial analysis of Japanese learners of English. W: *World Journal of English*

- Language*, nr 4(4), s. 1-11. [online] [dostęp 3.03.2015] <[www.sciencedupress.com/journal/index.php/wjel/article/download/5466/3421](http://www.sciencedupress.com/journal/index.php/wjel/article/download/5466/3421)>.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. W: *Language Teaching*, nr 31(3), s. 117-135.
  - Felps, D., Bortfeld, H., Guitierrez-Osuna, R. (2009) Foreign-accent conversion in computer assisted pronunciation training. W: *Speech Communication*, nr 51, s. 920-932.
  - Flege, J., Munro, M. J., MacKay, I. (1995) Factors Affecting Strength of Perceived Foreign Accent in a Second Language. W: *JASA*, nr 97(5), s. 3125-3134.
  - Flege, J., Yeni-Komishian, G., Liu, H. (1999) Age Constraints on Second Language Acquisition. W: *Journal of Memory and Language*, nr 41, s. 78-104.
  - Gardner, H. (1983) *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
  - Gardner, H. (2002) *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
  - Jackendoff, R. (2009) Parallels and Non-Parallels between Language and Music. W: *Music Perception*, nr 26, s. 195-204.
  - Kellerman, E. (1984) The empirical evidence for the influence of L1 on interlanguage. W: *Interlanguage*, s. 98-122.
  - Kellerman, E., Sharwood-Smith, M. (1986) *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
  - Kondo, A. (2012) Phonological Memory and L2 Pronunciation Skills. W: A. Stewart and N. Sonda (red.), *JALT 2011 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
  - Milovanov, R., Pietilä, P., Tervaniemi, M., Esquef, P.A.A. (2010) Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. W: *Learning and Individual Differences*, nr 20(1), s. 56-60.
  - Nagano, K., Ozawa, K. (1990) English speech training using voice conversion. W: *1st International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP)*, nr 90, s. 1169-1172.
  - Nardo, D., Reiterer, S. (2009) Musicality and phonetic language aptitude. W: *Language Talent and Brain Activity. Trends in Applied Linguistics*, nr 1, s. 213-255.
  - Odlin, T. (1989) *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Parbery-Clark, A., Tierney, A., Strait, D. L., Kraus, N. (2012) Musicians have fine-tuned neural distinction of speech syllables. W: *Neuroscience*, nr 219, s. 111-119.
  - Pastuszek-Lipińska, B. (2008) Influence of music education on second language acquisition. W: *Acoustics*, nr 8, s. 5123-5128.
  - Peabody, M., Seneff, S. (2006) Towards automatic tone correction in non-native mandarin. W: *Proceedings of the 5th International Conference on Chinese Spoken Language Processing*, s. 602-603.
  - Perdue, C. (1993) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Ringbom, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
  - Slevc, L.R., Myiake, A. (2006) Individual differences in second-language proficiency. Does musical ability matter? W: *Psychological Science*, nr 17(8), s. 675-681.
  - Stokes, J.D. (2001) *Factors in the acquisition of Spanish pronunciation*. W: *International Review of Applied Linguistics*, 131-132, s. 63-84.
  - Sundström, A. (1998) Automatic prosody modification as a means for foreign language pronunciation training. W: *Proceedings of ISCA Workshop on Speech Technology in Language Learning (STILL)*, nr 98, s. 49-52.
  - Tahta, S., Wood, M., Loewenthal, K. (1981) Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. W: *Language and Speech*, nr 24(3), s. 265-272.
  - Tang, M., Wang, C., and Seneff, S. (2001) Voice transformations: from speech synthesis to mammalian vocalizations. W: *Proceedings Eurospeech*, s. 357-360.
  - Wells, J.C. (2009) *Longman Pronunciation Dictionary (3rd Edition)*. Harlow: Pearson Education Limited.
  - Wing, H.D. (1948/2014) *Test Inteligencji Muzycznej. Podręcznik*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
  - Zybert, J., Stępień, S. (2009) Musical intelligence and foreign language learning. W: *Research in Language*, nr 7, s. 99-111.
- DR EWA KUSZ** Asystent w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Rzeszowskiego, nauczycielka języka polskiego i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 28 w Rzeszowie. Jej zainteresowania naukowe: dydaktyka wymowy, fonetyka i fonologia języka angielskiego, psychometria i technologie związane z automatycznym pomiarem wymowy.



# Zdolności i ich rozwijanie na lekcjach języka obcego, czyli teoria inteligencji wielorakich w praktyce

LUCYNA KRZYSIAK

Znajomość profili inteligencji uczniów pozwala tak dobrać metody i formy pracy na lekcjach języka obcego, aby odpowiadały one potrzebom i możliwościom młodych ludzi. Wykorzystując ich potencjał, umożliwiamy im odnoszenie sukcesów, które motywują do dalszej nauki i rozwijania zdolności, nie tylko językowych.

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych modeli zdolności specjalnych jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera, przedstawiona w roku 1983 w pracy *Frames of Mind*. Przyczyniła się ona do zmiany podejścia do inteligencji i zdolności<sup>1</sup> oraz wywarła wpływ na nauczanie w wielu krajach. Gardner neguje w niej *klasyczne spojrzenie na inteligencję*, oparte na założeniu, że inteligencja jest *monolityczną umiejętnością logicznego rozumowania* (Gardner i in. 2001:156). Kwestionuje również możliwość oceny inteligencji za pomocą testów inteligencji i traktowanie IQ jako jej wyznacznika (Gardner i in. 2001:157).

## Wszyscy ludzie są zdolni

Gardner reprezentuje pogląd, że człowiek przychodzi na świat wyposażony w wiele inteligencji. Definiuje je jako *potencjał biopsychologiczny, służący przetwarzaniu specyficznych form informacji w określony sposób* (Gardner 2006:27). Na początku Gardner wyróżnił siedem inteligencji: językową, muzyczną, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną, a w toku dalszych badań stwierdził istnienie inteligencji naturalistycznej oraz egzystencjalnej (najmniej poznanej). Według Gardniera są jeszcze inne, nieodkryte inteligencje.

Wszyscy ludzie mają zdolności w obrębie wszystkich inteligencji, przy czym są one rozwinięte w różnym stopniu, a stopień ten jest warunkowany przez czynniki genetyczne i środowiskowe. Inteligencje są dynamiczne, rozwijają się i przejawiają w różny sposób na poszczególnych etapach rozwoju. Przykładem może być inteligencja wizualno-przestrzenna, która rozwija się od myślowych map niemowlęcia, następnie przechodzi stadium operacji symbolicznych, niezbędnych podczas rysowania i tworzenia systemów znakowych map, by dojść do stadium dojrzałości u nawigatora, geografa czy chirurga lub szachisty (Gardner i in. 2001:158; Suchecka 2012:78-79).

*Każda inteligencja posiada własne specyficzne mechanizmy odbierania informacji ze świata zewnętrznego oraz ich przetwarzania i wykorzystywania* (Armstrong 2009:255), a także właściwe jej cechy charakterystyczne (Kopik 2016:16). I tak **inteligencja językowa** pozwala postrzegać rzeczywistość za pomocą języka mówionego i pisanego. Cechują ją

<sup>1</sup> Terminy „inteligencja”, „zdolności” i „uzdolnienia” Gardner traktuje równorzędnie i stosuje zamiennie (Poleszak i in. 2014:14).

wrażliwość na język, dźwięki, rymy i znaczenie słów, a także umiejętność operowania językiem i skutecznego porozumiewania się.

**Inteligencja muzyczna** predysponuje do odbierania rzeczywistości poprzez dźwięk, rytm i melodię. Jej cechami charakterystycznymi są muzykalność oraz zdolność słuchania, rozróżniania, wykonywania i tworzenia muzyki.

**Inteligencja matematyczno-logiczna** pozwala postrzegać świat za pomocą liczb i ciągów zdarzeń. Cechuje ją zdolność do myślenia koncepcyjnego, rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego oraz logicznej analizy problemów.

**Inteligencja wizualno-przestrzenna** umożliwia postrzeganie rzeczywistości poprzez obrazy, kształty i formy przestrzenne. Charakteryzują ją zdolność do tworzenia w umyśle modeli świata przestrzennego, do operowania kształtem, formą i perspektywą, a także zdolność do wizualizacji.

**Inteligencja kinestetyczna** predysponuje do odbierania rzeczywistości za pomocą ruchu i kontaktu fizycznego. Cechują ją zdolność kontroli i koordynacji ruchów ciała oraz zdolności manualne.

**Inteligencja interpersonalna** pozwala na odbieranie rzeczywistości *przez pryzmat drugiego człowieka* (Kopik 2016:17). Charakterystyczne dla tej inteligencji są: zdolność do rozumienia i reakcji na działania, motywacje, opinie i emocje innych ludzi, umiejętność nawiązywania kontaktów i budowania pozytywnych relacji z innymi.

**Inteligencja intrapersonalna** predysponuje do postrzegania rzeczywistości *przez pryzmat własnej osoby* (Kopik 2016:17). Cechują ją: zdolność do autoanalizy i autorefleksji, wysoka samoświadomość oraz umiejętność kierowania sobą i swoim postępowaniem.

**Inteligencja naturalistyczna** (przyrodnicza) umożliwia postrzeganie świata poprzez naturę. Jej cechami charakterystycznymi są: zdolność rozumienia praw natury, umiejętność rozpoznawania i kategoryzacji obiektów przyrodniczych (fauny i flory) oraz wytworów pracy ludzkiej, a także wysoka świadomość ekologiczna (Kopik 2016:16-17; Poleszak i in. 2014:18-26).

Według teorii Gardnera wszystkie inteligencje są względnie niezależne, odrębne i równoprawne. Mogą one być rozwijane, np. mniej rozwinięte za pomocą bardziej rozwiniętych. Poprzez współdziałanie i wzajemne oddziaływanie inteligencje stanowią łącznie dynamiczny układ, tzw. profil inteligencji. Odzwierciedla on właściwą każdemu człowiekowi kombinację poszczególnych inteligencji z uwzględnieniem zróżnicowanego stopnia ich rozwoju. Jak już wspomniano, profil inteligencji ma charakter dynamiczny i zmienia się wraz z rozwojem człowieka (Gardner i in. 2001:157-160).

## Perspektywa glottodydaktyczna

Na podstawie zaprezentowanych założeń teorii inteligencji wielorakich (Gardner i in. 2001:157-160; Kopik 2016:16-17; Poleszak i in. 2014:18-26) można sformułować następujące wnioski dotyczące uczenia się i nauczania języków obcych.

1. Nie ma uczniów niezdolnych. Wszyscy uczniowie mają zdolności w obrębie wszystkich inteligencji, a więc także w obrębie inteligencji językowej, która z perspektywy glottodydaktycznej ma znaczenie szczególne.
2. Inteligencja językowa, tak jak pozostałe inteligencje, jest rozwinięta u uczniów w różnym stopniu.
3. Mimo szczególnej roli inteligencji językowej na lekcjach języka obcego należy wykorzystywać i rozwijać wszystkie inteligencje. Ma to następujące przyczyny:
  - poszczególne inteligencje istnieją wprawdzie niezależnie od siebie, jednak wchodzą w interakcje, mogą się łączyć i uzupełniać, a to podnosi sprawność działania człowieka; tak więc nie tylko inteligencja językowa, lecz także inne inteligencje mogą wpływać pozytywnie na kompetencję językową uczniów;
  - inteligencję językową można rozwijać poprzez inne, mocniej rozwinięte inteligencje.
4. Poznanie profili inteligencji uczniów jest warunkiem takiego doboru metod i form pracy na lekcjach języka obcego, aby odpowiadały one potencjałowi tych uczniów. Podnosi to efektywność uczenia się i nauczania wszystkich uczniów, także uzdolnionych językowo.
5. Poznanie profilu inteligencji jest istotne zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców. Ta wiedza pozwala uczniom lepiej wykorzystać swój potencjał w nauce języka obcego, a rodzicom umożliwia właściwe wsparcie dzieci w rozwijaniu zdolności.

## Poznanie profilu inteligencji

Zadaniem nauczycieli jest jak najwcześniejsze i rzetelne zdiagnozowanie potencjału uczniów. Umożliwiają to ogólnodostępne narzędzia diagnostyczne, oparte na teorii Gardnera, przeznaczone do użytku nauczycieli, uczniów i rodziców. Do diagnozy dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej można wykorzystać m.in. dostępny w Internecie *Arkusz obserwacji dziecka* dla nauczycieli i rodziców Aldony Kopik i Moniki Zatorskiej (2009:89-90) oraz *Test uzdolnień wielorakich* dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej do zastosowania przez nauczycieli, opracowany przez Wiesława Poleszaka, Roberta Porzaka i Grzegorza Katę (2014). Do uczniów na II etapie edukacyjnym i ich

rodziców skierowany jest *Kwestionariusz Inteligencje wielorakiej* Ewy Suheckiej (2012:295-302) oraz skala profilu inteligencji *Wachlarz możliwości* autorstwa Aldony Kopik i Moniki Zatorskiej (2010). Uczniowie szkół ponadpodstawowych mogą skorzystać z *Kwestionariusza inteligencji wielorakich* Howarda Gardnera (2002).

### Rozwijanie zdolności na lekcji języka obcego

Wiedza o profilach inteligencji powinna w praktyce szkolnej przekładać się na indywidualizację nauczania, która wpływa pozytywnie na efekty uczenia się i sprzyja rozwijaniu zdolności. Informacje o tych profilach należy uwzględnić przy przygotowaniu lekcji i zaplanować aktywności umożliwiające uczniom wykorzystanie ich mocniej rozwiniętych inteligencji, a nie wyłącznie inteligencji językowej. Jest to ważne zwłaszcza w przypadku uczniów ze słabiej rozwiniętą inteligencją językową, którym będzie łatwiej uczyć się języka obcego, wykorzystując inne inteligencje stanowiące ich atuty. Na przykład na lekcji poświęconej wakacjom uczniowie z dominującą inteligencją wizualno-przestrzenną, którzy mają łatwość korzystania z tabel, wykresów i diagramów (Poleszak i in. 2014:119-120; Kopik 2016:20), mogą zinterpretować tabelę z danymi statystycznymi dotyczącymi wypoczynku letniego.

Z kolei uczniowie z silnie rozwiniętą inteligencją matematyczno-logiczną, którzy z łatwością wyciągają wnioski, dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe i klasyfikują zjawiska według ustalonych kryteriów (Poleszak i in. 2014:119; Kopik 2016:19), mogą wyszukać i przedstawić argumenty za spędzaniem wakacji na obozie młodzieżowym lub na koloniach letnich lub przeciwko takiej formie letniego wypoczynku. Uczniowie o dominującej inteligencji muzycznej, którzy chętnie słuchają muzyki, nucą i śpiewają (Poleszak i in. 2014:120-121; Kopik 2016:20), mogą nauczyć się piosenki o wakacjach i ją zaśpiewać.

Uczniowie o silnie rozwiniętej inteligencji kinestetycznej, którzy używają mowy ciała i posługują się ruchem w celu wyrażenia emocji (Poleszak i in. 2014:118; Kopik 2016:19), mogą odegrać scenę, w której rozmawiają o tym, jak będą spędzać wakacje.

Uczniowie z dominującą inteligencją naturalistyczną (przyrodniczą), którzy wykazują zainteresowanie przyrodą oraz zachodzącymi w niej zjawiskami i mają łatwość dostrzegania zależności w przyrodzie (Poleszak i in. 2014:120; Kopik 2016:20), mogą wyszukać w Internecie informacje o pogodzie, jaka była w ubiegłych latach w miesiącach wakacyjnych w miejscowości, w której chcieliby spędzić wakacje. Na tej podstawie mogą przygotować prognozę pogody dla tej miejscowości na najbliższe wakacje.

Te wszystkie zadania wspierają także inteligencję językową, ponieważ wymagają aktywnego i kreatywnego użycia języka. Jeżeli są one wykonywane w parach lub w grupach, to wykorzystywana i rozwijana jest inteligencja interpersonalna, wyrażająca się m.in. umiejętnością pracy w grupie (Poleszak i in. 2014:121; Kopik 2016:21). Indywidualna praca nad tymi zadaniami i autorefleksja dotycząca tego, czego uczniowie się nauczyli, nad czym powinni jeszcze pracować, w jaki sposób uczą się najbardziej efektywnie itp., wykorzystuje i wspiera zdolności w obrębie inteligencji intrapersonalnej, przejawiającej się m.in. preferowaniem pracy samodzielnej oraz znajomości swoich słabych i mocnych stron (Poleszak i in. 2014:121-122; Kopik 2016:21).

Przedstawiony na powyższym przykładzie sposób indywidualizacji nauczania zwiększa szansę na wzrost motywacji do nauki języka obcego. Przede wszystkim już same aktywności odpowiadające potencjałowi uczniów powinny budzić ich zainteresowanie. Dodatkowym bodźcem jest ewentualne osiągnięcie konkretnego celu językowego, które dzięki wykorzystaniu silnie rozwiniętych inteligencji uczniów staje się łatwiejsze, i – tak jak każde powodzenie w nauce – motywuje do pracy nad językiem.

Dalsze propozycje wykorzystania i rozwijania zdolności w obrębie poszczególnych inteligencji na lekcjach języka obcego przedstawione są poniżej. Zostały one zaczerpnięte z literatury i ze źródeł internetowych. Wszystkie były wykorzystane w pracy z grupami na różnych poziomach nauczania i na tej podstawie w kilku przypadkach zostały wprowadzone modyfikacje.

### JEDNO SŁOWO ZA DUŻO

#### Wspierane inteligencje: językowa, intrapersonalna

Nauczyciel przygotowuje 10 zdań, dodając do każdego z nich jedno niepasujące słowo, którego użycie jest bezsensowne, np. *Ich mag den Rauch Rad fahren. / I like smoke cycling.* Zadaniem uczniów jest odnalezienie i wykreślenie niepotrzebnych słów (Wegerer 2009).

### DETEKTYW SŁÓW

#### Wspierane inteligencje: językowa, intrapersonalna

Nauczyciel wyszukuje tekst tematycznie związany z omawianymi zagadnieniami, o stopniu trudności dostosowanym do poziomu językowego uczniów, a następnie usuwa wybrane słowa i zastępuje je słowami, które pozbawiają tekst sensu. Tak przygotowany tekst rozdaje uczniom. Ich zadaniem jest znalezienie wszystkich bezsensownie użytych słów i wstawienie w ich miejsce wyrazów, które przywrócić tekstowi sens (na podstawie Thomä 2016:5).



**WYWIADY ŁAŃCUSZKOWE****Wspierane inteligencje: językowa, interpersonalna**

Dwóch uczniów – jeden zadaje pytania, a drugi na nie odpowiada – przeprowadza wywiad na podany przez nauczyciela temat. Pytający i opowiadający mogą być w każdej chwili zastąpieni innymi uczniami, którzy chcieliby przejąć te role. Aby to zrobić, należy podejść do pytającego lub odpowiadającego i dotknąć jego ramienia. Zastępowanie prowadzącego i udzielającego wywiadu powinno przebiegać harmonijnie (Puchta i in. 2009:72). Możliwe byłoby także włączenie uczniów w ustalanie tematu wywiadu. Mogłoby to pozytywnie wpłynąć na ich zainteresowanie zadaniem i skłonić do przejmowania roli pytającego lub odpowiadającego.

**KOMPUTER Z HISTORYJKAMI****Wspierane inteligencje: językowa, matematyczno-logiczna, kinestetyczna, interpersonalna**

Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Każda z grup otrzymuje gazetę, czasopismo, folder itp., z których uczniowie wycinają pojedyncze słowa i obrazki. Te słowa i obrazki grupa przekazuje sąsiedniej grupie, która porządkuje otrzymany materiał i na jego podstawie tworzy szkielek tekstu, np.

*Angelika – heute – zu spät – aufstehen / Angelika – today – too late – to get up  
sich verspäten – der Unterricht / to be late – class...*

Naklejony na papier szkielek tekstu grupa przekazuje kolejnej grupie, której zadaniem jest uzupełnienie tego szkieletu tak, żeby powstała historyjka, a następnie jej prezentacja (Thomä 2016:6). Celowe byłoby podanie konkretnej liczby słów i obrazków, które wycinają grupy, np. dziesięć. Ograniczyłyby to zakres zadania i pozwoliło wykonać je w ciągu jednej lekcji.

**MIGAJĄCE OBRAZY****Wspierane inteligencje: wizualno-przestrzenna, językowa, intrapersonalna, interpersonalna**

Przez krótką chwilę nauczyciel pokazuje obraz, który uczniowie następnie rysują z pamięci. Rysunki uczniów są omawiane. W alternatywnym wariantcie uczniowie nie oglądają obrazu prezentowanego przez nauczyciela, lecz przypominają sobie znane miejsca, pomieszczenia, przedmioty itp. (Haß 2008:9).

**NAPISZ NA PLECACH PARTNERA****Wspierane inteligencje: kinestetyczna, językowa, interpersonalna**

Uczniowie pracują w parach. Jeden z nich pisze palcem na plecach drugiego dowolne słowo. Należy odgadnąć

napisane słowo i w zależności od tego, czy jest to czasownik, rzeczownik, przymiotnik itp., podać formę czasu przeszłego, liczbę mnogą, antonim lub/i kolokacje dla tego słowa (Haß 2008:11). Po wykonaniu zadania uczniowie zamieniają się rolami.

**TRIMINO****Wspierane inteligencje: matematyczno-logiczna, językowa, interpersonalna**

Trimino jest wariantem domina, w którym kostki są zastąpione trójkątami, tworzącymi po ułożeniu gwiazdę, trójkąt lub sześciokąt. Stosując zasady domina, uczniowie w grupach układają wybraną figurę geometryczną, równocześnie wykonując zadanie językowe, np. dopasowanie słowa obcojęzycznego i jego ojczystego odpowiednika, nazw zawodów i wykonywanych czynności (lekarz/lekarzka – leczy ludzi), formy czasu teraźniejszego i przeszłego itd. Przygotowanie trimina do dowolnego zagadnienia umożliwia bezpłatny generator dostępny na stronie <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php> (Matthies 2015).

**ZRÓB TO SZYBCIEJ!****Wspierane inteligencje: językowa, kinestetyczna, intrapersonalna**

Nauczyciel wybiera z podręcznika fragment dowolnego tekstu z jeszcze nieomawianej lekcji (rozdziału), wyprzedzającej opracowywaną lekcję np. o dwie jednostki. Zadaniem uczniów jest bezbłędne przepisanie jak największej liczby słów z tego fragmentu w ciągu dwóch minut. Po upływie wyznaczonego czasu uczniowie wymieniają się swoimi pracami, poprawiają błędnie napisane słowa i liczą poprawne. Zwycięzca otrzymuje w nagrodę czekoladę lub inny drobiazg (Puchta i in. 2009:60-61).

Szanse na dalszą indywidualizację nauczania daje zastosowanie zadań wspierających inteligencje w połączeniu z odwróconą klasą, stacjami dydaktycznymi czy planem tygodnia.

**Głos Gardnera**

Gardner nie przedstawił *jasnego programu, wprowadzającego teorię [inteligencji wielorakich] do szkół* (Gardner i in. 2001:162). Odniósł się natomiast do sposobu, w jaki jego teoria jest realizowana w praktyce. Stwierdził, że *[b]ezsenssem i marnotrawstwem energii jest podchodzenie do każdego tematu na przynajmniej siedem sposobów*. Jednak uwzględnianie tylko jednej inteligencji też nie przyniesie właściwych efektów. Istotne jest, aby inteligencje były wspierane w sposób przemyślany. Na przykład *przypadkowe ruchy mięśni nie mają nic wspólnego z inteligencją [kinestetyczną] i jej wspieraniem*. Nie jest wskazane także

używanie inteligencji jako tła dla innych aktywności, np. odtwarzanie muzyki przy rozwiązywaniu zadań z matematyki. Gardner pokreślił, że główną ideą jego teorii jest respektowanie indywidualnych różnic między uczniami (Gardner 1998, za Woolfolk Hoy i in. 2008:142) i to ta idea powinna przyświecać działaniom nauczycieli.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Armstrong, T. (2009) *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*. Warszawa: MT Biznes.
- Haß, F. (2008) *Die Vielfalt der Intelligenzen. Intelligenzprofile im Englischunterricht berücksichtigen* [online] [dostęp 23.07.2018] <<http://docplayer.org/33316727-Die-vielfalt-der-intelligenzen-intelligenzprofile-im-englischunterricht-beruecksichtigen.html>>.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2002) Kwestionariusz inteligencji wielorakich. W: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gardner, H. (2006) *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gardner, H., Kornhaber, M., Wake, W. (2001) *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Kopik, A. (2016) Inteligencje wielorakie – wachlarz możliwości dziecka. W: *Konteksty Pedagogiczne, nr 2* [online] [dostęp 23.07.2018] <<http://kontekstypedagogiczne.pl/wp-content/uploads/KP.2016.02715.pdf>>.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2009) *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] [dostęp 23.07.2018].
- Kopik, A., Zatorska, M. (2010) *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju.
- Matthies, P. (2015) *Triminos als Übung und Wiederholung* [blog] [online] [dostęp 23.07.2018] <<http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php>>.
- Poleszak, W., Porzak, R., Kata, G., Kopik, A. (2014) *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych. Test uzdolnień wielorakich i materiały dydaktyczne*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [online] [dostęp 23.07.2018] <<https://docplayer.pl/5064746-Diagnoza-i-wspomaganie-w-rozwoju-dzieci-uzdolnionych-test-uzdolnien-wielorakich-i-materialy-dydaktyczne.html>>.
- Poleszak, W., Porzak, R., Kata, G. (2015) *Test uzdolnień wielorakich dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej* [online] [dostęp 23.07.2018] <<https://www.ore.edu.pl/2015/06/test-uzdolnien-wielorakich-tuw/>>.
- Puchta, H., Krenn, W., Rinvoluceri, M. (2009) *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Suchecka, E. (2012) *Uczmy inaczej. Inteligencje wielorakie w nauczaniu języka angielskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Thomä, S. (2016) *Eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Englischunterricht. Wie können sprachbegabte Schüler/innen gefördert werden?* Salzburg: ÖZBF [online] [dostęp 23.07.2018] <<https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Dossier-Sprachbegabung-FD-Englisch-.pdf>>.
- Wegerer, M. (2009) Leseförderung [blog] [online] [dostęp 23.07.2018] <[https://vs-material.wegerer.at/deutsch/d\\_lesen\\_foe.htm](https://vs-material.wegerer.at/deutsch/d_lesen_foe.htm)>.
- Woolfolk Hoy, A., Schönplflug, U. (2008) *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Deutschland.

**DR LUCYNA KRZYSIAK** Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej KUL. Specjalizuje się w dydaktyce języka niemieckiego, a jej zainteresowania naukowe to ewaluacja w kształceniu (językowym) oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych.



# Jak pracować z uczniem zdolnym na lekcji języka obcego?

MAŁGORZATA  
PIOTROWSKA-SKRZYPEK

Wielu uczniów jest zdolnych i utalentowanych. Proces rozpoznawania ich profili przez nauczycieli to często konieczność wyjścia *poza dostarczone informacje* (Bruner 1978). Zakładając, że uda nam się tego dokonać, stajemy jako nauczyciele praktycy przed wyzwaniem edukacyjnym polegającym na znalezieniu skutecznych sposobów podsycaenia tego szczególnego potencjału uczniów i dbania o niego.

**P**lanując działania dydaktyczne, szukamy optymalnych rozwiązań, zadając sobie konkretne pytania: Jak przygotować się do pracy z uczniami zdolnymi? Jakie strategie, techniki i narzędzia mogą nam i uczniom pomóc? Na czym dokładnie ma polegać nasza rola? Niniejszy artykuł stanowi próbę znalezienia aktualnych odpowiedzi na te i podobne pytania nurtujące nauczycieli zainteresowanych procesem kształcenia uczniów zdolnych.

## Cztery etapy<sup>1</sup> tworzenia koncepcji pracy

*Warunkiem sine qua non jest intensywne, uświadomione zainteresowanie przedmiotem, ciągła potrzeba ćwiczenia w tym umyśle, zupełnie jak fizyczny głód* – stwierdza Littlewood (1972:83). Pierwszym krokiem do zbadania stopnia zainteresowania przedmiotem może być bezpośrednia rozmowa z uczniem na temat jego oczekiwań i planów. W ich określeniu pomocne są pytania typu: Dlaczego uczysz się języka obcego/języków obcych? Co to wnosi do twego życia? Co może wnieść w przyszłości? Jest to etap przygotowawczy, który zachęca do przemyślenia zakresu zainteresowań. Jeśli rzeczywiście uczeń widzi lub zobaczy sens w uczeniu się języków obcych, wówczas zacznie w jego umyśle kiełkować i dojrzewać myśl, że języki obce są lub mogą pojawić się w kręgu jego (uświadomionego) zainteresowania. To drugi etap procesu, który można nazwać dojrzewaniem zainteresowania. W jego trakcie pojawiają się przemyślenia prowadzące do zrozumienia istoty zainteresowań, ich głębi i zasadności. Inaczej rzecz ujmując – do znalezienia odpowiedzi na pytanie: Dlaczego warto uczyć się języków obcych? Odkrycie własnej przekonującej odpowiedzi na tak postawione pytanie jest niczym innym jak znalezieniem wystarczającej motywacji, aby przejść do działania. Działanie jest ostatnim, czwartym etapem, polegającym na podjęciu pracy w kierunku rozwoju zainteresowań ucznia, które są, bądź okażą się, jego potencjałem zwanym zdolnościami.

## Rozwijanie potencjału ucznia zdolnego

*Primum non nocere* – jedna z naczelnych zasad stosowanych w medycynie powinna być motywem przewodnim wszelkich działań edukacyjnych. Nie szkodzić to przede wszystkim nie narażać uczniów na ryzyko, że szkoła zniechęci ich do rozwijania indywidualnego potencjału. Interesującym antidotum na tę ewentualność jest zaplanowanie strategii

<sup>1</sup> Niniejsza propozycja czterech etapów przechodzenia do pracy nad rozwijaniem zdolności językowych ucznia została zainspirowana fazami procesu twórczego, które zaproponował Littlewood (1972:83-84).

edukacyjnej na trzech poziomach<sup>2</sup> sprzyjających uczniom:

1. we wzmacnianiu i w podtrzymywaniu motywacji poprzez dostarczanie stymulujących wyzwań, nadających sens wysiłkowi dzięki określeniu profilu potrzeb własnych,
2. w rozwoju poczucia kompetencji i satysfakcji poprzez zapewnienie możliwości doskonalenia i rozwijania ponadprzeciętnych umiejętności w tych dziedzinach aktywności, w których mają talent,
3. w budowaniu tożsamości i rozwoju poczucia własnej wartości.

Strategie osadzone w tak określonym kontekście opierają się na odmiennych i różnorodnych rodzajach pracy, a nie na tym, by uczeń miał tej pracy więcej. Warto wziąć pod uwagę to, że zadawanie zbyt wielu dodatkowych zadań nie jest odpowiednie – uznawane jest przez uczniów za „zасыpywanie” ich obowiązkami, co z kolei może prowadzić do zniechęcenia i obniżenia ich motywacji.

Aby tego uniknąć, należy przede wszystkim sprawdzić przez pewien czas, jaki sposób pracy jest skuteczny dla ucznia, a tym samym stopniowo umożliwić mu znalezienie odpowiedzi na kolejne ważne pytanie: Jak pracować? Najlepiej, żeby uczeń samodzielnie doszedł do wniosków i określił swoje preferencje. Nauczycielowi trudno jednoznacznie założyć, która metoda jest najlepsza dla danego ucznia, gdyż ta sama propozycja pracy dla jednego może okazać się skuteczna, a dla innego ucznia nie.

### Rozwijanie wybranych umiejętności

Wybierając propozycje z bogatej oferty technik i narzędzi pracy z uczniami zdolnymi na lekcjach języka obcego, spróbujemy je przyporządkować do różnych obszarów językowych aktywności komunikacyjnych. Na potrzeby niniejszego artykułu proponujemy podział na te, które można stosować w obrębie rozwoju biegłości w mówieniu, rozwoju biegłości w pisaniu oraz rozwoju różnych umiejętności językowych i pozajęzykowych.

### Rozwijanie biegłości w mówieniu

Stopniowe osiąganie biegłości w mówieniu obejmuje następujące umiejętności: rozumienie tekstu mówionego, wypowiedź ustną ciągłą i w interakcji, mediację oraz komunikację niewerbalną. W celu ich doskonalenia proponujemy stosowanie sprawdzonych rozwiązań opisanych w Tab. 1.

Uczniowie zdolni oczekują przede wszystkim oryginalnych i nietuzinkowych propozycji zadań. Ich pełna inwencja i przemyślana postawa wobec przedmiotu

zainteresowań jest źródłem inspiracji dla nich samych i dla nauczycieli. Dlatego sprawdzają się podczas zajęć wszelkie metody stymulowania wyobraźni i myślenia twórczego prowadzące do użycia języka w celach niestandardowych.

TAB. 1. Propozycje zadań rozwijających biegłość w mówieniu (oprac.wł.)

CO PROPONOWAĆ?	W JAKIM CELU?
Zadania wspomagające zdolności poprzez twórcze podejście. Należą do nich wszelkie aktywności wspierające twórcze interakcje językowe, a więc: odgrywanie ról, dyskusje, debaty, negocjacje i inne.	Uczniowie ćwiczą płynność, giętkość (stosowanie zróżnicowanych strategii komunikacyjnych) i oryginalność (niestandardowe użycie środków językowych) <sup>3</sup> działań językowych.
Powierzenie uczniom prowadzenia fragmentów lekcji.	Wykorzystanie potencjału uczniów, a także ich własnych pomysłów i strategii uczenia się. „Zauważenie” przez nauczyciela, że uczeń zdolny potrafi więcej od kolegów i koleżanek w grupie. Uczeń może się wykazać w obszarze swoich zainteresowań i mocnych stron.
Techniki asocjacyjne: burza mózgów, tzw. kruszenie (odwrócona burza mózgów), mapy myśli, sześć kapeluszy de Bono, diagram przyczynowo-skutkowy Ishikawy, gra ze słowami (np. kalambury) i inne.	Możliwość swobody wypowiedzi, poszukiwanie oryginalnych rozwiązań, pomysłów i ich wyrażania w języku obcym.

### Rozwijanie biegłości w pisaniu

Umiejętność pisania obejmuje przede wszystkim tworzenie wypowiedzi pisemnych. W tym miejscu zależy nam szczególnie na podkreśleniu zastosowania jednej, ale kompleksowej techniki twórczej, która nie tylko rozwija typowe sprawności w pisaniu, lecz także może prowadzić do rozwoju umiejętności dialogowych<sup>4</sup>. Jest to pisanie kreatywne. Stosuje się do niego stymulatory zewnętrzne, które mogą pochodzić z różnych dziedzin zainteresowań artystycznych (sztuka, literatura, muzyka, film) albo są obiektami naturalnymi (kamienie, liście, muszki i inne). Pełczyńska (2013) przytacza wiele ciekawych przykładów prowadzenia zajęć (w tym pozalekcyjnych w formie kółek zainteresowań) opartych na założeniach tej techniki. Wśród nich oryginalną propozycją wydaje się malowanie przez uczniów obrazów inspirowanych na przykład impresjonizmem francuskim, a następnie ich interpretacja ustna oraz napisanie eseju na

<sup>2</sup> Te i inne propozycje rozwiązań można znaleźć w opracowanych ramach odniesienia dla polityki edukacyjnej uczniów zdolnych i utalentowanych, wdrożonych w szkołach kanadyjskich w prowincji Alberta: Service des ressources éducatives (2011) *Cadre de référence de la Politique des élèves doués et talentueux 2010–2011*.

<sup>3</sup> Więcej na ten temat można znaleźć w klasycznym opracowaniu: J. Sobańska-Jędrzych, B. Karpeta-Peć, M. Torenc, *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego* (2013).

temat własnego dzieła malarskiego. Inna propozycja, tym razem z wykorzystaniem obiektów naturalnych, dotyczy refleksyjnego opisu wybranych spontanicznie kamieni (mogą to być także muszki, liście, gałęzie itp.). Refleksyjny opis jest jednym z najważniejszych postulatów *creative writing*. Ćwiczenie poprzedzające przeprowadza się za pomocą techniki burzy mózgów, której celem jest znalezienie nietuzinkowych skojarzeń dotyczących kamieni. Z własnego doświadczenia możemy przytoczyć jedną z wypowiedzi pisemnych<sup>4</sup> licealisty zainspirowaną przypadkowo wybranym kamieniem. Polecenie dotyczyło napisania tekstu rozpoczynającego się od: „Ten kamień przypomina moje życie, ponieważ...” (*Ce caillou ressemble à ma vie parce que...*). Z kolei Pełczyńska podaje przykład z zajęć z języka angielskiego, na które uczący się przynieśli kamienie. Następnie mieli napisać o tym, w jaki sposób mogą one przypominać ich matki. Prowadzący zajęcia dopilnował, aby uczący się najpierw wybrali nieświadomie kamienie, nie znając celu ich zastosowania, a dopiero potem objaśnił zadanie. Oto jedna z wypowiedzi pisemnych: *The velvet surface of the rock [is] like my mother's tender and velvet skin. The odour of the stone is fresh and clean. My mom smells the same. When I touch this stone I feel warmth. It is like my mother's hands: warm and tender* (Fearnside 2003, za Pełczyńska 2013:73).

Oprócz użycia języka w celach niestandardowych pisanie kreatywne służy również rozwijaniu sfery afektywnej (emocjonalnej) uczniów dzięki twórczemu wymiarowi proponowanych zadań i ich indywidualizującemu charakterowi.

### Zintegrowane rozwijanie różnych umiejętności językowych i pozajęzykowych

Uczeń zdolny jest zwykle otwarty na doświadczenia związane z rozwiązywaniem problemów i myśleniem twórczym. Ceni stymulację i dostęp do różnych bodźców, gdyż zadania na nich oparte pobudzają wyobraźnię i sprzyjają rozwojowi samoświadomości. Ponadto właściwie zaproponowane aktywności edukacyjne odpowiadające jego poziomowi i odbywające się w stosownym tempie sprzyjają rozwojowi dyscypliny w uczeniu się. Z tych założeń wynika wybór zadań zaproponowanych w Tab. 2.

Wybierając konkretne propozycje pracy i działań, należy kierować się przede wszystkim zdrowym rozsądkiem i pamiętać, że nie chodzi o liczbę stosowanych technik, lecz o ich rzeczywiste wdrażanie w celu wspierania uczniów.

### Rola nauczyciela w działaniu na rzecz ucznia zdolnego

Skuteczność podejścia zależy przede wszystkim od nauczyciela, który je realizuje. Celowo pomijamy innych aktorów życia szkoły, ponieważ pragniemy podkreślić moc, wysiłek i starania głównych przewodników na edukacyjnej ścieżce ucznia, którymi są właśnie nauczyciele. W wirze niepewności i zmian kreujących rzeczywistość szkolną warto kierować się sprawdzonymi, stałymi zasadami i działać w sposób, na który ma się wpływ: liczyć na siebie. Dotyczyć to jednak powinno tylko nauczyciela, gdyż ucznia zdolnego nie wolno zostawiać samemu sobie, wychodząc z założenia, że „on sobie i tak poradzi”. Uczeń zdolny (tak jak każdy inny uczeń w klasie) wymaga wsparcia, ale charakteryzującego się elastycznością w podejściu. Trzeba zrezygnować z kontroli, która nie funkcjonuje dobrze wobec uczniów zdolnych, gdyż potrzebują swobody w działaniu. Nie mogą być wtłaczani w schemat, nie powinno się narzucać im modelu postępowania. Ponadto nie lubią być informowani o tym, co mają robić, bez wyjaśnienia, dlaczego mają to robić – narzędziem nauczyciela w takich sytuacjach jest cierpliwość. Nauczyciel powinien również być gotowy do twórczej konfrontacji, gdyż wcześniej czy później utalentowani uczniowie zadadzą pytanie, na które nie zna odpowiedzi. Zdaniem psychologów nic się nie stanie, jeśli odpowiemy później (odpowiedź odroczone) lub/i rzucimy wyzwanie uczniowi: może sam jest w stanie znaleźć odpowiedź i przedstawić ją w późniejszym czasie w celu wspólnego omówienia.

Wielu uczniów zdolnych preferuje towarzystwo dorosłych i nie ma w tym nic złego, gdyż zaufanie dorosłego może mieć ogromne znaczenie dla poczucia własnej wartości ucznia. Tym dorosłym może być nauczyciel. W okresie dojrzewania wiele dzieci zaczyna ukrywać swoje zdolności, szczególnie gdy spotykają się z drwiącymi docinkami rówieśników typu „kujon” czy „wszystkowiedzący”. Nauczyciel może pomóc uczniowi czuć się dobrze ze sobą i z innymi bez konieczności rezygnowania z rozwoju uzdolnień.

### Tytułem podsumowania

Zdolności trzeba nie tylko wykrywać, lecz także świadomie o nie dbać, tworząc odpowiednie warunki do ich rozwoju. Duża odpowiedzialność za osiągnięcia ucznia spoczywa przede wszystkim na wspierającym i zaangażowanym podejściu nauczyciela, na tym, „co nauczyciel

<sup>4</sup> Szczegółowy opis zastosowania pisania kreatywnego i inspirujące przykłady można znaleźć w pracy Anny Pełczyńskiej pt. *Wpływ pisania kreatywnego na rozwój sprawności dialogowych w języku angielskim* (2013). Rozprawa jest dostępna on-line w wersji pdf.

<sup>5</sup> Oto jedna z wypowiedzi pisemnych (pisownia oryginalna): *Ma vie est comme ce caillou parce qu'elle est grise à l'extérieur. Pourtant il n'y a que moi qui le sait à quel point elle est pleine de couleurs à l'intérieur. Elle est remplie d'éclats d'amitiés, de jours ensoleillés, de rêves qui attendent, de ... je ne sais pas parfois de quoi d'autres... Un jour je le saurais peut-être ou peut-être pas... Reste avec moi mon caillou. Je prendrai soin de toi comme j'essaie de prendre soin de ma vie.*

TAB. 2. Propozycje zadań rozwijających różne umiejętności językowe i pozajęzykowe (oprac.wł.)

CO PROPONOWAĆ?	W JAKIM CELU?
Otwarte formy nauczania <sup>6</sup> : praca swobodna, stacje uczenia się/powtarzania, praca według planu tygodniowego, praca projektowa.	Uczeń zdolny może wykazać się nietuzinkowymi pomysłami i działaniami, sięgnąć do źródeł obcojęzycznych, zaspokoić swoje potrzeby poznawcze, podejść indywidualnie do swych konkretnych zainteresowań.
Czas dla geniuszu <sup>7</sup> (lub: czas dla geniusza): polega na tym, aby 20 proc. czasu pracy uczniowie poświęcali na coś, co lubią. Do uczniów należy wybór formy, w jakiej przedstawią to, co zrobili podczas czasu danego im do dyspozycji. Może to być np. wybrane zagadnienie gramatyczne zaprezentowane w formie cluster, przeczytanie fragmentu książki w języku obcym, którą uczeń przyniesie lub nauczyciel pożyczyci mu na lekcji (w jednej ze szkół we Francji w piątki kilkanaście minut lekcji poświęca się na obowiązkowe czytanie wybranej indywidualnie książki). Jeśli jest dostęp do komputera, to uczeń może przygotować animację w formie dialogu (w chmurkach). Ma również możliwość przeznaczenia danego mu „czasu wolnego” na skorzystanie z zasobów Akademii Khana <sup>8</sup> .	Uczeń sam wybiera temat, zagadnienie, nad którym chce pracować. Taka możliwość daje mu poczucie sprawstwa i tworzy przestrzeń do działań autonomicznych. Jest nagrodą za osiągnięcia i dotychczasowe zaangażowanie. Pomaga mu uniknąć monotonii powtórek z zagadnień, które już opanował. W zróżnicowanym środowisku, jakim jest klasa szkolna, uzdolnieni uczniowie muszą mieć czas na samodzielną naukę (indywidualną i autonomiczną).
Tutoring edukacyjno-rozwojowy oparty na spersonalizowanej relacji nauczyciel (mistrz) - uczeń. Polega na dopasowaniu propozycji działań do indywidualnych potrzeb ucznia określonych na podstawie stawianych jednostkowo celów. Polega na cyklu zajęć/spotkań z uczniem i udzieleniu mu wsparcia w konkretnych, wybranych wspólnie aspektach rozwoju językowego (i nie tylko). Prowadzi do pogłębiania wiedzy i umiejętności językowych i pozajęzykowych.	Indywidualna ścieżka rozwoju ucznia. Inspirowanie do wychodzenia poza treści programowe. Łączenie i rozwijanie wiedzy i umiejętności z doświadczeniem i eksperymentowaniem w ramach własnych inicjatyw i projektów. Zwiększanie motywacji i zapału do dalszej pracy. Budowanie poczucia większej samodzielności.

robi” lub „czego nie robi”, gdyż jest on nadal i długo jeszcze będzie głównym „menedżerem” zmian mającym wpływ na proces edukacyjny (Hattie 2012).

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bruner, J.S. (1978) Wychodzenie poza dostarczone informacje. W: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: PWN, s. 378-412.
- Hattie, J. (2015) *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Civitas i Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Karpeta-Peć, B. (2009) *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Karpińska-Musiał, B. (red.) (2016) *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Littlewood, J.E. (1972) *Kunst pracy matematyka*. W: *Wiadomości matematyczne*, XIV, 81-92.
- Manthey, E. (2017) *Godzina Geniuszu – co się*

*stanie, jeśli przez jedną godzinę w tygodniu pozwolimy uczniom zająć się tym, co ich interesuje?* [blog] [dostęp 15.07.2018] [www.juniorowo.pl/godzina-geniuszu/](http://www.juniorowo.pl/godzina-geniuszu/) → Ministère de l'éducation de l'Alberta. Direction de l'éducation française (2002) *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Alberta: Alberta Learning.

→ Pełczyńska, A. (2013) *Wpływ pisania kreatywnego na rozwój sprawności dialogowych w języku angielskim* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Katowice: Uniwersytet Śląski.

→ Service des ressources éducatives (2011) *Cadre de référence de la Politique des élèves doués et talentueux 2010–2011* [online] [dostęp 12.07.2018] [en.calameo.com/read/001194928eec45b119175](http://en.calameo.com/read/001194928eec45b119175).

→ Sobańska-Jędrych, J., Karpeta-Peć, B., Torenc, M. (2013) *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

**DR MAŁGORZATA PIOTROWSKA-SKRZYPEK** Wykładowca w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW. Przez wiele lat nauczyciel języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy. Egzaminator maturalny z doświadczeniem pracy w gimnazjum i liceum. Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli.

6 Cenionym opracowaniem szczegółowo przedstawiającym stosowanie otwartych form nauczania na lekcjach języków obcych jest książka pod znanym tytułem: *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy*, której autorką jest B. Karpeta-Peć (2009).

7 Niniejsza propozycja została zainspirowana artykułem pt. *Godzina Geniuszu – co się stanie, jeśli przez jedną godzinę w tygodniu pozwolimy uczniom zająć się tym, co ich interesuje?* (Manthey 2017), który ukazał się na blogu prowadzonym przez Elżbietę Manthey i Wojciecha Musiała, podejmującym tematykę wychowania i edukacji opartych na szacunku i dobrych relacjach, znanym jako JUNIOROWO: [www.juniorowo.pl](http://www.juniorowo.pl).

8 Na stronie internetowej [fr.khanacademy.org/](http://fr.khanacademy.org/) uczniowie mogą przećwiczyć samodzielnie gramatykę języka angielskiego: [pl.khanacademy.org/humanities/grammar](http://pl.khanacademy.org/humanities/grammar). Dla uczniów z klas dwujęzycznych są zasoby w językach obcych z matematyki i chemii oraz innych przedmiotów: [fr.khanacademy.org/](http://fr.khanacademy.org/).

# Uczniowie podwójnie wyjątkowi w szkole

MONIKA ŁODEJ  
SYLWIA KOMPERDA  
ANNA PARYŻ

Praca z uczniami uzdolnionymi językowo stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Kształcenie takich uczniów wymaga dużej wiedzy merytorycznej i praktycznej potrzebnej do osiągnięcia pełnego rozwoju ich potencjału. Istotna jest również świadomość, że uzdolnienia nierzadko idą w parze ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tak jak w przypadku uczniów tzw. podwójnie wyjątkowych (ang. *twice exceptional*).

W artykule tym omówiono sylwetkę ucznia podwójnie wyjątkowego określanego w anglojęzycznej literaturze przedmiotu jako uczeń 2E. Najpierw przedstawiono profil ucznia uzdolnionego i jednocześnie doświadczającego trudności wynikających z deficytów poznawczych lub/i fizycznych. W części drugiej zaprezentowane zostały studia przypadku: opisy historii szkolnych uczniów z grupy 2E z perspektywy nauczycieli języka angielskiego – autorek niniejszego artykułu.

## Uczeń uzdolniony językowo

W anglojęzycznej literaturze na temat uczniów zdolnych spotykamy się z określeniami *gifted* i *talented*. *Gifted* odnosi się do uczniów posiadających wyjątkowe zdolności intelektualne określane mianem akademickich, które mierzone są testami IQ. Do grupy tej zaliczają się uczniowie, których wyniki w wystandaryzowanych testach IQ plasują ich w górnych 5 proc. populacji (Winzer 2008; Best, Craven i West 2008). Uczniowie określanii jako *talented* to z kolei ci posiadający ponadprzeciętne umiejętności w takich dziedzinach jak muzyka, sztuka czy sport. Do opisu ucznia uzdolnionego językowo przyjmuje się stosowanie frazy *linguistically gifted*. Według Sousy (2003) uczeń uzdolniony językowo to osoba, która ma wysoką świadomość językową, mocno rozwinięte umiejętności komunikacyjne, umiejętności lidera oraz ponadprzeciętne zdolności wnioskowania i argumentacji. W odniesieniu do nauki języka obcego Lowe (2002:143) wymienia następujące cechy charakteryzujące ucznia uzdolnionego: zainteresowanie innością, otwartość na odmienną kulturę, ciekawość, jak działają języki, rozpoznawanie struktur gramatycznych i funkcji wyrazów w zdaniu, umiejętności dyskryminacyjne (identyfikowania, zapamiętywania i produkowania nowych dźwięków), elastyczne myślenie, dobra pamięć, umiejętność formułowania reguł poprzez analizę przykładów, umiejętność stosowania zasad działania znanego języka do języka nowego, posiadanie intuicji językowej, precyzja szczegółu, niezależność, koncentracja, wytrwałość i umiejętność podejmowania ryzyka.

## Uczeń podwójnie wyjątkowy

Mówiąc o uczniach podwójnie wyjątkowych, warto zacząć od przywołania nazwisk Steve'a Jobsa (Malpas 2017:20), Nicka Vujicica (Vujicic 2012:17-18), Agathy Christie (Armstrong 2010:239) czy Michaela Phelpsa (Chandler 2001:4-5). Osoby te łączy



współwystępowanie talentu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z dysleksji (Steve Jobs i Agatha Christie), zespołu tetra-amelia (Nick Vujicic) i ADHD (Michael Phelps). To tylko kilka z listy nazwisk osób wybitnych, a należących do grupy 2E (Gargiulo 2015; Baum i in. 2017; Fried i Sosland 2011; Pfeiffer 2013).

Badania nad uczniami uzdolnionymi, którzy jednocześnie doświadczają trudności w nauce, zostały zapoczątkowane w roku 1923, kiedy Hollingworth (1923) opublikował *Special Talents and Defects: Their Significance for Education*. W pracy tej zaproponował określenie *gifted* oraz zaznaczył, że niektórzy bardzo uzdolnieni uczniowie doświadczają trudności w uczeniu się. W tym samym okresie Asperger (1944) zdefiniował nowe zaburzenie osobowości (nazwane później syndromem Aspergera), które, jak zauważył, występowało często u dzieci o wysokiej inteligencji i wyjątkowych umiejętnościach. W kolejnych latach prowadzono badania potwierdzające współistnienie wyjątkowych talentów i różnego typu zaburzeń (Strauss i Lehtinen 1947; Terman i Oden 1947; Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg i Tannhauser 1961; Gallagher 1966; Elkind 1973). Strauss i Lehtinen (1947) udowodnili, że trudności w uczeniu się nie są automatycznie powiązane z niskim poziomem inteligencji. W tym samym czasie Terman i Oden (1947) wprowadzili do diagnostyki umiejętności test Stanforda-Bineta mierzący poziom inteligencji. W swoich badaniach dowodzili, że test określający poziom inteligencji powinien być wprowadzany do diagnostyki uzdolnień tak wcześnie, jak to jest możliwe. Uczniowie, którzy znajdują się w 99. centylu, powinni być objęci programem nauczania dla uczniów zdolnych oraz prowadzeni przez specjalnie wykwalifikowanych nauczycieli (Maltby, Day i Macaskill 2010). Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg i Tannhauser (1961) wskazywali na związek pomiędzy wyjątkowymi umiejętnościami a szczególnym zainteresowaniem światem dookoła. Praca Gallaghery (1966) dostarczyła dowodów na to, że wzór rozkładu mocnych i słabych stron w grupie dzieci z trudnościami w uczeniu się może stać się podstawą do określania podobnego wzoru w grupie dzieci zdolnych z trudnościami w uczeniu się. W roku 1973 wyszła praca Elkinda, w której autor wprowadził pojęcie ucznia *twice exceptional*, czyli ucznia wybitnego mającego problemy z uczeniem się.

Definicja przyjęta w 2014 r. przez Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Uczniów Podwójnie Wyjątkowych (ang. Twice Exceptional Community of Practice) (w: Kaufman 2015:20) podaje, że *uczniowie podwójnie wyjątkowi doświadczają [jednocześnie] wyjątkowych umiejętności i zaburzeń, które skutkują wytworzeniem*

*specyficznych okoliczności edukacyjnych. Ich wyjątkowe umiejętności mogą dominować, ukrywając zaburzenia; ich zaburzenia mogą dominować, ukrywając wyjątkowe umiejętności; każdy z obszarów może maskować drugi w taki sposób, że nie jest on możliwy do rozpoznania i podjęcia interwencji* (tłum. wł. – M.Ł.). W metodach identyfikacji takich uczniów powinno się brać pod uwagę możliwe interakcje pomiędzy opisanymi wyjątkowościami. Praca z uczniem powinna być nastawiona na wzbogacanie i poszerzanie kontekstu edukacyjnego, rozwijanie zdolności i talentów, a jednocześnie na zaspokajanie jego specjalnych potrzeb edukacyjnych.

### Mity na temat ucznia podwójnie wyjątkowego

Warto przyrzeć się obiegowym opiniom na temat ucznia 2E w szkole (Morin 2018). Stworzy to również możliwość analizy zachowań nauczyciela i ich wpływu na funkcjonowanie ucznia w klasie.

**Mit 1:** Bycie uzdolnionym kompensuje trudności w uczeniu się i koncentracji.

Podwójna wyjątkowość może być trudna do zauważenia przez nauczycieli i rodziców. Wpływa to z faktu, że mocne strony ucznia wynikające z jego talentu (np. wysokie IQ, ponadprzeciętna pamięć, wyjątkowe umiejętności analityczno-logiczne) maskują obszary słabsze, np. trudności w koncentracji czy w uczeniu się. Gdy słabe i mocne strony ucznia zostaną precyzyjnie określone, nauczyciel może zauważyć, że bez względu na to, jak intensywnie uczeń wykorzystuje swoje mocne strony, potrzebuje wsparcia w tych słabych. Mocne strony ucznia nie kompensują słabych. Obszary te pozostają w izolacji i z biegiem czasu mogą się stać jeszcze bardziej widoczne.

**Mit 2:** Uczeń uzdolniony i przejawiający braki w podstawowych umiejętnościach po prostu nie stara się wystarczająco.

Uczniowie wypowiadający się na tematy trudne i skomplikowane koncepcyjnie i jednocześnie mający trudności z podstawowymi sprawnościami oraz umiejętnościami, takimi jak tempo przetwarzania informacji, rozumienie i nawiązywanie relacji społecznych czy rozumienie i wykonywanie poleceń, są właśnie uczniami 2E. Umiejętności rozłożone są nierówno. Deficyty wymagają nazwania i pracy dydaktycznej.

Jeśli jej zabraknie, wówczas uczniowie nadal będą mieli trudności, bez względu na to, jak mocno będą się starali je wyeliminować.

**Mit 3:** Uczeń 2E nie jest uprawniony do indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) i tzw. dostosowań.

Kiedy uczeń radzi sobie na lekcjach przeważnie dobrze, zarówno nauczyciele, jak i rodzice nie decydują się na diagnozę dziecka w kierunku specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jednak praca z uczniem 2E jest wskazaniem do diagnozy i wprowadzenia indywidualizacji wynikających z zaleceń z poradni pedagogiczno-psychologicznej realizowanych w formie IPET lub dostosowań edukacyjnych.

**Mit 4:** Uzdolnieniami i trudnościami ucznia nie da się kierować jednocześnie.

Aby uczeń 2E mógł się harmonijnie rozwijać, powinien być wspierany jednocześnie w zakresie swoich talentów i dysfunkcji. Powinno stawiać się przed nim wyzwania edukacyjne, które rozwiną jego talenty. Jednocześnie powinien otrzymywać wsparcie w dziedzinach wynikających z dysfunkcji (tak jak inni uczniowie dysfunkcyjni).

**Mit 5:** Korygowanie dysfunkcji powinno być priorytetem w pracy z uczniem 2E.

Specjaliści pracujący z uczniami zdolnymi zalecają, aby indywidualne programy nauczania uczniów kładły jednako- wy nacisk na talenty i na dysfunkcje. Żaden z tych obszarów nie powinien być ani zaniedbywany, ani priorytetowy.

Analizując potoczne opinie i wnioski z nich płynące, można zauważyć, że uczeń 2E w szkole napotyka liczne bariery i zaniedbania. Trudności wynikają zarówno z niskiej świadomości nauczycieli i rodziców tych dzieci, jak i z braku przygotowania zawodowego nauczycieli w tym zakresie. W trakcie kształcenia nauczycieli porusza się kwestie nauczania uczniów uzdolnionych, ale nie omawia się przypadków uczniów z grupy 2E. Istnieje tendencja, tak w rozporządzeniach ministerialnych, jak i w praktyce szkolnej, do priorytetowości organizowania kształcenia wspomagającego uczniów ze specjalnymi potrzebami, takimi jak dysleksja, ADHD, zespół Aspergera, zaburzenia społeczno-emocjonalne. Uczniowie uzdolnieni pozostają zazwyczaj na marginesie tych działań, ponieważ są trudni do sklasyfikowania<sup>4</sup>.

### Studia przypadku: dwie historie, czterech bohaterowie

Studia te to opisy historii uczniów wykazujących ponadprzeciętne umiejętności językowe. W wypowiedzi te wplecione zostały relacje nauczycieli języka angielskiego, którzy opisują swoją drogę od poznania ucznia do wypracowania metod pracy dla niego właściwych.

#### Studium przypadku ucznia A

##### Historia szkolna ucznia

Uczeń w wieku 14 lat – uczęszcza do VII klasy szkoły

podstawowej. Chłopiec zawsze osiągał bardzo wysokie wyniki w nauce, co było świadectwem ponadprzeciętne- go rozwoju intelektualnego. Jednak już na etapie edukacji przedszkolnej ujawniły się trudności z koncentracją uwagi i symptomy nadpobudliwości ruchowej. W wieku lat siedmiu zdiagnozowano u chłopca występowanie specyficznych trudności w uczeniu – szczególnie w poprawnym i kształtnym pisaniu. W czasie lekcji uczeń chętnie realizował wszystkie zlecone mu zadania, był pogodny i wytrwały w dochodzeniu do wyznaczonego celu. Jego wypowiedzi świadczyły o wiedzy wykraczającej poza wiadomości szkolne, zwłaszcza w zakresie historii i wiedzy językowej. Uczeń łatwo nawiązywał kontakty i był wrażliwy na pozytywne wzmocnienia ze strony nauczycieli.

#### Pierwsza wyjątkowość – zdolności językowe

Podczas siedmiu lat nauki języka angielskiego chłopiec opanował na wysokim poziomie umiejętności językowe, takie jak słuchanie, mówienie, czytanie i reagowanie na komunikaty. Z łatwością wypowiada się na różne tematy, poprawnie stosując szeroki zasób słownictwa, pyta i odpowiada na pytania oraz przekazuje istotne informacje dotyczące wybranych zagadnień. Dzięki właściwie ukształtowanej technice czytania rozumie wszystkie istotne dane zawarte w przeczytanym tekście, potrafi określić główną myśl i kontekst wypowiedzi oraz znaleźć w tekście określone informacje. Prawidłowy rozwój funkcji słuchowo-językowych sprawił, że uczeń rozumie wszystkie istotne informacje zawarte w tekście słuchanym, potrafi ze szczegółami odnieść się do konkretnych części wypowiedzi, komentując je w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości. Wykazuje się dużą wiedzą o krajach, społeczeństwach i kulturach, które posługują się językiem angielskim, oraz o kraju ojczystym. Posiada rozwiniętą świadomość związku między kulturą własną a obcą. Na podstawie obserwacji ucznia w czasie lekcji można stwierdzić, że wnosi pozytywny wkład w pracę grupy, często inicjuje dyskusje, przyjmując rolę lidera. Ma rozwiniętą samoświadomość językową i stosuje różnorodne strategie komunikacyjne.

#### Druga wyjątkowość – deficyt: dysleksja i dysgrafia

Chłopiec diagnozowany był w poradni od siódmego roku życia. Pierwsze badania wykazały trudności z koncentracją uwagi i symptomy nadpobudliwości ruchowej w podtypie mieszanym. W klasie VII diagnozowany był po raz czwarty głównie z powodu trudności w poprawnym i kształtnym pisaniu. Diagnoza potwierdziła występowanie

<sup>4</sup> Nauczyciele zainteresowani sposobami i parametrami diagnozy ucznia 2E mogą zapoznać się z 2e.ASSESSMENT.tool (Perler 2018) oraz z modelem badania przesiewowego dla uczniów podwójnie wyjątkowych (McCallum i in. 2013).

u ucznia trudności w opanowaniu umiejętności poprawnego i kształtnego pisania. Poziom graficzny pisma jest niski. Zaobserwowano również, że chłopiec kreśli wiele liter w niewłaściwym kierunku oraz pisze w wolnym tempie. Odczuwa wzmożone napięcie mięśniowe ręki piszącej. Ponadto popełnia różnorodne błędy w przepisywaniu oraz pisaniu ze słuchu i z pamięci.

### **Mocne strony ucznia i jego zainteresowania**

Ponadprzeciętne zdolności językowe chłopca można było dostrzec już w przedszkolu, a potem na początkowym etapie edukacji szkolnej. Wysoki poziom inteligencji wspomagał łatwość i szybkość przyswajania nowego słownictwa. Uczeń angażował się w wykonywane zadania, wierzył we własne możliwości i zdolności. Był pewny siebie i wytrwale pracował. Nigdy nie kwestionował sensu wykonywanego zadania i wręcz fascynowało go dążenie do wyznaczonego celu. Czynnikiem mającym ogromny wpływ na rozwijanie jego potencjału intelektualnego było otoczenie. Rodzina, szkoła i grono rówieśnicze, współdziałając ze sobą, pozwalały na swobodny rozwój jego zdolności.

Drugą ważną kwestią wskazującą na uzdolnienia językowe chłopca była kreatywność – cecha szczególnie widoczna podczas ćwiczeń doskonalących umiejętność czytania i reagowania. Uczeń dostrzegał informacje ważne, odnajdował analogie do sytuacji, które znał z doświadczenia. Z łatwością rozróżniał informacje bardziej i mniej istotne w danej sytuacji i prowokował do dyskusji. Czasem weryfikował swój punkt widzenia, ale niejednokrotnie dostrzegał nowe, często nietypowe rozwiązania. Analogiczne strategie stosował również w interakcjach językowych. Wychodził daleko poza schematyczny dialog, samodzielnie tworzył własne rozwiązania danej sytuacji językowej. Potrafił szybko i płynnie zareagować, a nawet zmienić nieodpowiadającą mu sytuację komunikacyjną na bardziej go interesującą lub taką, by czuć się w niej bardziej komfortowo.

Na podstawie obserwacji ucznia na kolejnym etapie edukacji, począwszy od klasy IV, nauczycielka mogła wnioskować, że istotną rolę w rozwijaniu uzdolnień odegrała motywacja do nauki języka. Nie ulega wątpliwości, że najpierw rozwinęła się motywacja instrumentalna, gdyż chłopiec często wyjeżdżał z rodzicami na wakacje za granicę i miał okazję, by używać języka w różnych sytuacjach. Wykorzystywał także możliwości, które stwarzała mu szkoła podczas corocznych spotkań z Amerykanami. Mógł wtedy uczestniczyć w konwersacjach, które dawały dużą swobodę wypowiedzi, ale jednocześnie utrzymywały odpowiedni poziom koncentracji na wykonywanym zadaniu. Natomiast motywacji integracyjnej doświadczył

w czasie wyjazdu do Irlandii, poznając kulturę, ludzi i ich codzienne funkcjonowanie. Wielokrotnie na lekcjach odnosił się do wspomnień z tego pobytu, zaznaczając, że za jakiś czas chciałby żyć właśnie w tamtej kulturze.

Równie istotna jak motywacja jest umiejętność nawiązania kontaktu i współpracy. Chłopiec jest zazwyczaj pogodny i wytrwale dąży do osiągnięcia celu, nawet w sytuacjach trudnych, długotrwałych i męczących. W każdej z czterech opinii z poradni stwierdzono, że uczeń nawiązywał prawidłowy kontakt z diagnostą, pracował wytrwale i sumiennie oraz z dużym zaciekawieniem wykonywał zadania. Podobne spostrzeżenia można formułować po zakończonej lekcji. Chłopiec często bierze udział w interakcjach językowych z nauczycielem i innymi uczniami.

### **Słabe strony ucznia**

Ze względu na deficyty rozwojowe warunkujące trudności w pisaniu najwolniej rozwija się u ucznia umiejętność pisania. Percepcja wzrokowo-przestrzenna i koordynacja wzrokowo-ruchowa ukształtowane są na niskim poziomie. Z tego powodu uczeń ma problemy z zachowaniem estetyki pisma oraz popełnia błędy w przepisywaniu. W konsekwencji uczeń nie potrafi odczytać własnych notatek. Na podstawie analizy wypowiedzi pisemnych, zeszytów i ćwiczeń nauczycielka stwierdziła występowanie licznych błędów typowo ortograficznych oraz specyficznych dla zaburzeń percepcyjnych: opuszczanie liter i ich elementów graficznych, zamiana liter *a-o*, *m-n*, *l-t-l*, *u-w*, mylenie głosek nosowych z odpowiadającymi im zespołami innych głosek, brak wielkich liter na początku zdań. Uczeń zna podstawowe zasady pisowni, ale nie potrafi zastosować ich podczas pisania. Poza tym słabo rozwinięta jest integracja słuchowo-wzrokowa odpowiedzialna za pisanie ze słuchu i z pamięci. Dużą trudność sprawia uczniowi napisanie dyktanda czy udzielenie odpowiedzi w formie pełnego zdania na pytania na podstawie wysłuchanego nagrania.

Chłopiec nie potrafi także przeprowadzać autokontroli napisanych przez siebie wyrazów. Niemożliwe jest zatem stosowanie autokorekty napisanych prac. Poziom graficzny pisma jest niski. Wiele liter jest niedokładnie odtwarzanych i łączonych. Zaburzone są proporcje liter w wyrazach. Miejscami pismo jest mało czytelne lub nieczytelne zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Zaobserwowano, że chłopiec pisze wolno i odczuwa wzmożone napięcie mięśniowe ręki piszącej. Przy pisaniu dłuższych wypowiedzi przerywa na jakiś czas pisanie i wykonuje ruchy rozluźniające. Ponadto uczeń kreśli wiele liter w niewłaściwym kierunku, co dodatkowo utrudnia mu wykonywanie płynnych ruchów pisarskich i spowalnia pisanie. Z tego powodu czasem nie nadąża za tempem pisania klasy i ma luki w notatkach.

### **Dziedziny budzące niepokój nauczyciela**

Nie ulega wątpliwości, że praca z uczniem zmotywowanym, kreatywnym, inteligentnym i chętnym do współpracy jest dla nauczyciela dużym wyzwaniem pod względem specyficznych trudności w uczeniu się. Z jednej strony, wymagania stawiane uczniowi są większe, a nauczyciel koncentruje się na aktywności ucznia, jego zaangażowaniu i pomysłowości. Z drugiej strony, nauczyciel musi stale monitorować zapisywane przez niego informacje i mobilizować do dokonywania ich autokontroli i autokorekty. Ponadto zalecenia z poradni sugerują wydłużenie czasu pisania sprawdzianów. W praktyce nie ma takiej potrzeby, gdyż prace pisemne z języka angielskiego nie są obszerne. Chłopiec radzi sobie z takimi zadaniami, tworząc ciekawe wypracowania w zwykłym przedziale czasowym. Problem polega na odczytaniu pracy i zaznaczeniu obszarów wymagających poprawy. Idealne byłoby takie rozwiązanie, żeby uczeń pisał prace na komputerze lub nagrywał swoją wypowiedź. Na razie pozostaje ocenianie prac pisemnych pod względem merytorycznym, a nie ortograficznym, w obecności ucznia bezpośrednio po napisaniu pracy.

Kolejny problem, z jakim zmagają się nauczyciel języka obcego, to zachęcanie uczniów do sprawdzenia swoich umiejętności językowych na konkursach i olimpiadach. W żadnym konkursie nie zakłada się udziału uczniów z dysfunkcją pomimo ponadprzeciętnych zdolności. Opisujący chłopiec ma świadomość tak swoich zdolności, jak i ograniczeń, a możliwość rywalizacji dawałaby mu dodatkową szansę na osiągnięcie sukcesu.

### **Proponowane cele edukacyjne stawiane przed uczniem**

Mając na względzie opisane wątpliwości, w dalszej pracy z uczniem należy starać się dostosować formy i metody pracy tak, aby maksymalnie niwelować deficyty przy jednoczesnym rozwijaniu zdolności językowych. Nie chodzi o to, by koncentrować się na sprawności pisania jako głównym deficycie powodującym trudności w osiągnięciu sukcesu, ale o to, by rozwijać i integrować wszystkie sprawności i kompetencje językowe. Należałoby też nadal rozwijać motywację wewnętrzną związaną z zainteresowaniami, umiejętnością samodzielnego zdobywania wiedzy oraz umiejętnością refleksji nad procesem uczenia się.

### **Indywidualny plan wsparcia ucznia**

Z uwagi na trudności z koncentracją i symptomy nadpobudliwości ruchowej w podtypie mieszanym w pracy z uczniem jasno określamy cele oraz ramy czasowe poszczególnych zadań, jednocześnie stosując więcej przerw i monitorując postępy ucznia. Ponadto dłuższe zadania dzielimy na etapy krótsze, możliwe do zrealizowania.

W ramach rozwijania integracji słuchowo-wzrokowej, która jest odpowiedzialna za pisanie ze słuchu i z pamięci, zamiast dyktand stosujemy teksty z lukami. Ten rodzaj dostosowania powoduje, że chłopiec koncentruje się na wybranych elementach tekstu, bez konieczności zapisywania całości.

Biorąc pod uwagę zaburzenia percepcyjne, takie jak opuszczanie liter i ich elementów graficznych, zamiast liter czy brak wielkich liter, niezbędne w dalszej pracy z uczniem jest rozwijanie strategii zobrazowania wyrazu tak, by zapisał się w pamięci. Sprawdzają się tu karteczki samoprzylepne, pudełka z kartkami, mapy myśli czy aplikacje (np. Duolingo). Ze względu na trudności w pisaniu zdecydowanie najbardziej wymagającym zadaniem jest dla chłopca pisanie dłuższych wypowiedzi. W tym przypadku konieczne jest nie tylko stworzenie planu pracy, wypisanie słownictwa i określenie struktur gramatycznych, lecz także umożliwienie uczniowi napisania pracy na komputerze lub nagrania pliku dźwiękowego. Nie należy również zapominać, że mamy do czynienia z uczniem zdolnym, więc aby dodatkowo wzbudzić jego ciekawość, stosujemy techniki pisania kreatywnego. Uczeń samodzielnie decyduje o formie, stronie językowej oraz treści wypowiedzi na podstawie danego impulsu, który porusza jego wyobraźnię. Dzięki tej technice możliwe jest stopniowe niwelowanie lęku przed pisaniem, a także wzmacnianie wiary we własne możliwości.

W całym procesie edukacji nauczycielka angażuje wielozmysłowe doświadczenia ucznia. Udział w grach i zabawach językowych nadaje nauczaniu bardziej praktyczny wymiar, motywuje do wykorzystywania potencjału intelektualnego i mobilizuje do przewyżniania trudności. Na zakończenie warto podkreślić, że zaproponowane metody pracy i dostosowania nie będą sprzyjały poczuciu osiągnięcia sukcesu przez ucznia, jeśli zastosujemy taką samą formę testowania w całej klasie. W przypadku ucznia z dysfunkcjami wystarczyłoby dostosować test do jego możliwości, natomiast mając na względzie ucznia podwójnie wyjątkowego, należałoby test poważniej zmodyfikować.

### **Studium przypadku ucznia B**

#### **Historia szkolna uczennicy**

Edukację szkolną rozpoczęła w wieku siedmiu lat. Rozwój intelektualny dziewczynki rozpoczynającej naukę był wyższy niż przeciętny. Rozwój społeczno-emocjonalny nie budził zastrzeżeń. Uczennica na lekcjach nauki wczesnoszkolnej wypowiadała się chętnie. Jej wypowiedzi były poprawne pod względem językowym oraz adekwatne do tematu. Wiedza o najbliższym otoczeniu dziewczynki

była właściwa, co charakteryzuje rozumienie sytuacji społecznych. Tworzyła pojęcia nadrzędne i ustalała związki przyczynowo-skutkowe. Wykonywała powierzone jej zadania. Dostrzegała błędy w swoich działaniach i potrafiła je skorygować. Myślenie matematyczne było prawidłowo wykształcone. Biegłe dodawała i odejmowała, rozróżniała figury geometryczne, porównywała liczebność zbiorów. Lepiej funkcjonowała sfera pojęciowo-słowna niż wykonawcza. Obniżone były: postrzeganie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, grafomotoryka, motoryka mała i duża.

W klasach IV–VII nadal obserwowano u dziewczynki przewagę inteligencji werbalnej nad percepcyjną i wykonawczą. Uczennica pracowała wolno. Przy dłuższym czasie pracy dziewczynka dekoncentrowała się i efektywność jej działań spadała. Poruszała się, trzymając matkę za rękę. Schodziła ze schodów i wchodziła po nich również wspomagana przez matkę. Uczennica siedziała na ławce lub z niej wstawała z pomocą matki i nauczyciela, a w starszych klasach z pomocą koleżanki lub kolegi.

### **Pierwsza wyjątkowość – zdolności językowe**

Na podstawie obserwacji w klasach I–VI szkoły podstawowej i dalszego stałego kontaktu z uczennicą oraz jej matką zasadne jest stwierdzenie, że dziewczynka jest uzdolniona językowo. Jej wysoki poziom inteligencji, ciężka i wytrwała praca, systematyczność, wiara w rozwiązywalność zadań oraz łatwość ich wykonywania pozwalają stwierdzić, że dziewczynka ma ponadprzeciętne zdolności językowe. Pierwsze spostrzeżenia nauczyciela języka angielskiego dotyczące uzdolnienia uczennicy pojawiły się w klasie II szkoły podstawowej, kiedy to dostrzec można było szybkość zapamiętywania słownictwa i uczenia się prawidłowej wymowy. Uczennica wyjątkowo łatwo łączyła nowe informacje z już posiadanymi. W klasie III, dzięki dociekliwości i ciekawości, dysponowała bardzo bogatym zasobem słownictwa wykraczającego poza program nauczania wczesnoszkolnego. W klasach starszych wypracowała własne techniki pozwalające jej na jeszcze szybsze zapamiętywanie materiału językowego oraz przywoływanie go w adekwatnych sytuacjach językowych.

### **Druga wyjątkowość – deficyt: mózgowie porażenie dziecięce**

Dziewczynka urodziła się w 29. tygodniu ciąży. W drugim roku życia stwierdzono mózgowie porażenie dziecięce spastyczne czterokierunkowe z przewagą kończyn dolnych. Uczennica nie porusza się samodzielnie. Potrafi przemieszczać się z pomocą drugiej osoby. Siedzi na krześle stabilnie. Wymaga pomocy w wykonywaniu czynności samoobsługowych. Występuje u niej obniżona sprawność

spostrzegania wzrokowego i trudności w koncentracji uwagi oraz sprawności manualnej. Na lekcjach edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego uczennicę cechowała szczególnie szybka męczliwość oraz słabnąca koncentracja. Koordynacja ruchów przysparzała jej dużo trudności. Opanowanie przedmiotami, pisanie, kreślenie czy łączenie spawały jej pracę. Uczennicę charakteryzuje silna motywacja wewnętrzna, dlatego dostosowanie ilości materiału do jej potrzeb edukacyjnych nie spełniało swojej roli. Dziewczynka nie chciała korzystać z możliwości minimalizowania liczby prac domowych oraz pisania notatek.

### **Mocne strony uczennicy i jej zainteresowania**

Uczennica jest wielbicieleką siatkówki kobiecej i oglądała w telewizji każdy mecz, z czego czerpała siłę do walki ze swoimi deficytami. Z pozoru wydawać się może, że mózgowie porażenie dziecięce zdominowało jej zdolności i zainteresowania. Jednak uczennica wielokrotnie udawiała, że jeśli chodzi o jej talent językowy, to może rywalizować z utalentowanymi uczniami zdrowymi. Osiągała sukcesy w konkursach powiatowych z języka angielskiego w szkole podstawowej. Uzyskiwała bardzo dobre wyniki w nauce, kończąc kolejne etapy edukacji ze średnią ocen 5,5. Warto zaznaczyć, że uczennica wyróżniła się jednym z najwyższych wyników na egzaminie gimnazjalnym, a także stu-procentowym wynikiem na maturze rozszerzonej z języka angielskiego. Odnosiła sukcesy w konkursach z języka angielskiego mimo podstawowej przeszkody, jaką był brak dostosowania czasu pracy do możliwości uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podczas zajęć z języka angielskiego w szkole podstawowej wykazywała się niejednokrotnie kreatywnością podczas pracy nad projektami. Jej działania cechowały się dokładnością. Obserwowano to również podczas dyskusji, dialogów i innych reakcji językowych w klasie. Jej wyczerpujące temat wypowiedzi odznaczały się płynnością i bogactwem słownictwa. Bez problemu zapamiętywała pokaźną ilość materiału. Co szczególnie ważne, sama dążyła do zwiększenia zasobu słownictwa. Chętnie dzieliła się nabytą wiedzą z kolegami z klasy. Indukcyjnie uczyła się zasad gramatycznych i łączyła je w całość, a w rezultacie szybko je stosowała.

### **Słabe strony uczennicy**

Uczennica zmagą się z jednym z tych deficytów, które mają duży wpływ na efektywność pracy w szkole. Jak powszechnie wiadomo, ucznia zdolnego charakteryzują szybkie tempo działania, wykonywanie większej liczby zadań niż pozostali uczniowie w klasie, a także zdolność do wyłożonej pracy przez dłuższy czas. Te cechy nie dotyczą jednak opisywanego przypadku. Z uwagi na znacznie

obniżoną sprawność grafomotoryczną uczennica często wykonywała zadania dłużej niż przeciętny uczeń. Ze względu na trudność w kontroli napięcia mięśniowego rąk (drżenie dłoni) dziewczynka popełniała błędy: omijała litery, nie kończyła wyrazów, zaczynała je pisać na nowo.

Dodatkowym deficytem dziewczynki są astygmatyzm nadwzroczny i niedowidzenie obu oczu, co jest sprzężone z mózgowym porażeniem dziecięcym. Można było to zaobserwować szczególnie na początku edukacji wczesnoszkolnej, zanim uczennica zaczęła nosić okulary. Związane z astygmatyzmem bóle głowy, pieczenie oczu i częste mruganie towarzyszyły dziewczynce w trakcie nauki. Rozdrażniona uczennica pocierała oczy w nadziei, że obraz się wyostrzy. Po zaleceniu noszenia okularów korekcyjnych dziewczynka dostrzegła różnicę w jakości widzenia. Nadal jednak niedowidzenie wpływało na jej zdolności uczenia się języka i przyczyniało się do trudności w koncentracji. Bez wątplenia uczniowie słabo widzący powinni mieć o wiele więcej czasu, aby dostrzec szczegóły. W przypadku opisywanej uczennicy czasu i tak już nie starczało na wykonanie wielu innych czynności. Reasumując, obniżona grafomotoryka, wzmożone napięcie mięśni, astygmatyzm i niedowidzenie miały znaczący wpływ na hamowanie rozwijania uzdolnienia językowego uczennicy.

### **Dziedziny budzące niepokój nauczyciela**

Szkoła podstawowa, do której uczęszczała uczennica, jest szkołą masową, bez nauczycieli wspomagających. Matka uczennicy odgrywała rolę swego rodzaju asystenta dziewczynki przez cały okres edukacji córki. Dzięki dobrej woli i absolutnemu zaangażowaniu nauczycieli, wychowawcy oraz dyrektora szkoły w klasach I–III matka była często obecna na lekcjach. Dziewczynka mogła liczyć na jej pomoc przy pisaniu, pisaniu po śladzie, wycinaniu, klejeniu, łączeniu i wielu innych czynnościach manualnych, również podczas zajęć z języka angielskiego. Z czasem obecność matki nie była już niezbędna.

Uczennica ma w tej chwili 19 lat. W trakcie jej nauki w szkole podstawowej nauczycielka angielskiego odczuwała brak dostatecznej wiedzy o uczniach mających specjalne potrzeby edukacyjne i możliwej pomocy. Należy przypuszczać, że nie była przypadkiem odosobnionym. Jednak wykształcenie i doświadczenie innych nauczycieli zrekompensowały ten brak. Intuicyjnie spośród znanych im metod i technik wybierali te, które wspomagały rozwój uczennicy w kierunku jej uzdolnień.

Czas pracy uczennicy wydłużany był według zaleceń z poradni, ale nasuwa się pytanie, czy za każdym razem było to zasadne. Po kilkuletniej obserwacji uczennicy nauczycielka przypuszcza, że nie zawsze sprzyjało to

rozwojowi uzdolnienia. Chodzi mianowicie o to, że im dłużej dziewczynka skupiała się, by wydłużyć swoją koncentrację, tym bardziej nadwyrężała wzrok i tym większe odczuwała zmęczenie fizyczne. Nie ulega wątpliwości, że przy wydłużającym się czasie pracy następują spadek koncentracji i obniżenie efektywności działania.

Uczennica przejawiała zdolności nie tylko językowe, ale długie absencje związane z operacjami, procesami rekonwalescencji i rehabilitacji nie sprzyjały rozwijaniu ani zdolności językowych, ani pozostałych. Warto jednak podkreślić, że obecnie uczennica studiuje pedagogikę specjalną i planuje także studiowanie filologii angielskiej.

### **Proponowane cele edukacyjne postawione przed uczennicą i indywidualny plan wsparcia**

Dostosowanie metod i form pracy do potrzeb uczennicy z uwagi na niepełnosprawność sprzężoną (ruchową i wadę wzroku) oraz rozwijanie zdolności językowych to główne cele postawione przez nauczyciela. Analizując słabe i mocne strony funkcjonowania uczennicy w klasie języka angielskiego oraz wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania uczennicy, nauczycielka stwierdziła, że dostosowanie form i metod pracy jest możliwe. Pełniejsze usamodzielnienie dziewczynki w kierowaniu własnym rozwojem mogło nastąpić poprzez zapoznanie jej z różnymi strategiami rozwiązywania zadań. Znając je, uczennica świadomie mogła wybierać najbardziej odpowiednie dla siebie.

Istotna jest motywacja – warto poświęcić jej czas. Na podstawie obserwacji dziewczynki wiadomo, że cechuje ją wysoki poziom motywacji oraz ciekawości poznawczej. Wykorzystując ten fakt oraz wiedzę o jej zainteresowaniach i hobby, można dłużej utrzymać koncentrację na zadaniu. Aby jednak nie wzmagać męczliwości, do wykonywania zadań oraz sporządzania notatek należy wykorzystywać komputer. Wpłynie to na kreatywność i rozwój wyobraźni dziewczynki. Jeśli chodzi o długość czasu pracy, to zasadne jest wydłużanie tego czasu tylko na wykonywanie zadań wymagających czynności graficznych, precyzji ruchów oraz dłuższych prac pisemnych. Należy też stosować przerwy na ćwiczenia rozluźniające ręce i na odpoczynek dla oczu.

Zdając sobie sprawę z płynnych i bogatych leksykalnie wypowiedzi uczennicy, należy angażować ją w trakcie zadań poświęconych ćwiczeniu umiejętności mówienia. W ten sposób umożliwia się zaprezentowanie możliwości, co daje nauczycielowi sposobność oceny pracy uczennicy. Angażowanie uczennicy w rolę asystenta w prowadzeniu części praktycznej lekcji czy wyznaczanie roli lidera w pracy grupowej jest szczególnie użyteczne podczas rozwijania uzdolnienia.

Ponadto należy uwzględnić nieprawidłowość percepcji wzrokowej, niedowidzenie oraz astygmatyzm. W związku z tym absolutnym minimum są: miejsce blisko nauczyciela i tablicy na środku klasy, dobre oświetlenie, dowolna forma prowadzenia zeszytu, unikanie niewerbalnych wskazówek, „okienko” do śledzenia tekstu czy powiększanie kart pracy. Należy skoncentrować się również na ocenianiu i testowaniu uczennicy. Podczas wyboru testu lub zadań istotne jest ograniczenie liczby ćwiczeń wymagających pisania. Zastąpić je można zadaniami wyboru, uzupełnianiem luk lub łączeniem. Z uwagi na obniżoną spostrzegawczość i wrażliwość na detale ważne jest minimalizowanie i niełączenie dystraktorów. Są nimi niepotrzebne obrazki, rozsypanki literowe czy wyrazy z dużą liczbą brakujących liter. Ważne jest, by zdania zaczynały się od nowej linii oraz by zadanie nie było rozdzielone na dwie strony. Natomiast zadania sprawdzające umiejętność czytania, komunikowania się czy rozumienia wypowiedzi powinny być podzielone na wyraźne paragrafy i napisane odpowiednią czcionką. Jakość widzenia uczennicy wymaga powiększenia testu oraz wydzielenia odpowiedniej wielkości luki na wpisanie wyrazu czy zdania.

## Podsumowanie

Opisane historie uczniów i ich nauczycieli świadczą o ciągle niewystarczającej wiedzy w zakresie pracy z uczniami podwójnie wyjątkowymi na lekcjach języka obcego. W pracy z uczniem podwójnie wyjątkowym najważniejszymi zasadami są indywidualizowanie i chęć niesienia pomocy ze strony nauczycieli, wychowawców i terapeutów. Najważniejsze jest przedstawienie nauczycielom propozycji form dostosowań wymagań dydaktycznych do potrzeb uczniów podwójnie wyjątkowych i dzielenie się doświadczeniem w tym zakresie.

## BIBLIOGRAFIA:

- Armstrong, T. (2010) *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Cambridge, MA: De Capo Press.
- Asperger, H. (1944) "Autistic psychopathy" in childhood. W: U. Frith (red.), *Autism and Asperger syndrome* (translated and annotated by U. Frith). New York, NY: Cambridge University Press, s. 37-92.
- Baldwin L., Baum, S., Pereles, D., i Hughes, C. (2015) Twice-Exceptional Learners. The Journey Toward a Shared Vision. W: *Gifted Child Today* 38(4), s. 206-214.
- Baum, S.M., Schader, R.M., i Owen, S.V. (2017) *To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more*. Texas: Prufrock.
- Best, B., Craven, S., i West, J. (2008) *Gifted & talented coordinator's handbook: Practical strategies for supporting more able students in secondary schools*. London: Optimus Education.
- Chandler, C. (2011) *The science of ADHD: A guide for parents and professionals*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cruickshank, W.M., Bentzen, F.A., Ratzeburg, F.H., i Tannhauser, M.T. (1961) *A teaching method for brain-injured children and hyperactive children*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Elkind, J. (1973) The gifted child with learning disabilities. W: *Gifted Child Quarterly*, nr 17(3), s. 45-47.
- Fried, S.E., i Sosland, B. (2011) *Banishing Bullying Behavior: Transforming the Culture of Peer Abuse*. Lanham: R & L Education.
- Gallagher, J.J. (1966) Children with developmental imbalances: A psychoeducational definition. W: W. Cruickshank (red.), *The teacher of brain-injured children* (Syracuse University Special Education and Rehabilitation Monograph Series 7). Syracuse, NY: Syracuse University Press, s. 23-43.
- Gargiulo, R.M. (2015) *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hollingworth, L. (1923) *Special talents and defects: Their significance for education*. Ithaca, NY: Cornell University Library.
- Morin, A. (2018) Seven myths about twice exceptional students. W: Understood for learning and attention issues [online] [dostęp 2.07.2018] [www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/7-myths-about-twice-exceptional-2e-students](http://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/7-myths-about-twice-exceptional-2e-students)
- Kaufman, S.B. (2018) *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. New York: Oxford University Press.
- Lowe, H. (2002) Modern Foreign Languages. W: D. Eyre i H. Lowe (red.) *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*, s. 140-163.
- Malpas, M. (2017) *Self-fulfilment with dyslexia: A blueprint for success*. London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Maltby, J., Day, L., i Macaskill, A. (2010) *Personality, Individual Differences and Intelligence*. Harlow: Pearson Education Limited.
- McCallum, R.S., i in. (2013) A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. W: *Gifted Child Quarterly*, nr 57(4), s. 209-222.

- Perler, S. (2018) *Is my Child 2E or Twice Exceptional? [The Ultimate Guide]*. W: Seth Perler. *Executive Function & 2e Coach* [online] [dostęp 4.07.2018] [sethperler.com/child-2e-twice-exceptional-ultimate-guide/](http://sethperler.com/child-2e-twice-exceptional-ultimate-guide/).
- Pfeiffer, S.I. (2013) *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York, NY: Routledge.
- Sousa, D.A. (2003) *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Strauss, A., Lehtinen, L. (1947) *Psychopathology and education for the brain-injured child*. New York, NY: Grune and Stratton.
- Terman, L.M., Oden, M. (1947) *Genetic Studies of Genius, Vol. 4: The gifted child grows up: Twenty-five years' follow up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Winzer, M. (2008) *Children with exceptionalities in Canadian classrooms*. Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Vujicic, N. (2012) *Life without limits: Inspiration for a ridiculously good life*. Colorado Springs: WaterBrook Press.

**DR MONIKA ŁODEJ** Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej prace badawcze dotyczą nauczania języka pierwszego i obcego uczniów z dysleksją oraz wpływu systemu ortograficznego nauczanego języka i typów dysleksji na umiejętność czytania. Autorka książki *Dyslexia in First and Foreign Language Learning: A Cross-Linguistic Approach*. Kieruje studiami podyplomowymi Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na UP w Krakowie.

**SYLWIA KOMPERDA** Nauczycielka języka angielskiego od 13 lat. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 14 im. Henryka III Głogowskiego w Głogowie. Absolwentka studiów podyplomowych Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na UP w Krakowie

**ANNA PARYŻ** Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 14 im. Henryka III Głogowskiego w Głogowie. Absolwentka studiów podyplomowych Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na UP w Krakowie.





# Talent do uczenia się języka obcego i dysfunkcja słuchu – czy da się to pogodzić?

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

Mówiąc o talencie do uczenia się języków obcych, rzadko – lub prawie wcale – nie myślimy o osobach z dysfunkcją słuchu, zakładając, że ich trudności w zakresie odbierania bodźców słuchowych utrudniają im percepcję języka obcego w stopniu uniemożliwiającym jego poznanie. Rzeczywistość jednak jest bogatsza niż nasze stereotypowe przekonania i pokazuje, że wcale nierzadko spotykamy się z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi znającymi język obcy na bardzo dobrym poziomie.

Celem tego tekstu jest omówienie zjawiska zdolności językowych u osób z dysfunkcją słuchu oraz zaprezentowanie studium przypadku: procesu uczenia się języka angielskiego jako obcego uczennicy – a obecnie studentki – z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu.

## Kompetencje osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie języka angielskiego jako obcego

Surdoglottodydaktyka – dyscyplina badająca proces uczenia się języka obcego przez uczniów z dysfunkcją słuchu – rozwija się dopiero od niecałych dwóch dekad, jednak obecnie nauczyciele powszechnie już mają świadomość specyficznych potrzeb uczniów niesłyszących i słabosłyszących oraz metod i technik umożliwiających oraz ułatwiających im uczenie się języka obcego. Sprawia to, że diametralnie zmieniło się nastawienie do nauczania języka obcego uczniów z dysfunkcją słuchu. Jeszcze kilkanaście lat temu byli oni powszechnie zwalniani z nauki języka obcego, zakładano bowiem, że nie są w stanie nauczyć się nawet sprawności czytania i pisania w języku innym niż ojczysty. Kolejne lata przyniosły wzrost wiedzy oraz – dzięki rozpowszechnieniu się edukacji integracyjnej i inkluzyjnej – praktycznych doświadczeń związanych z edukacją językową uczniów z dysfunkcją słuchu. Te doświadczenia, w połączeniu z postępem w zakresie protezowania (coraz lepszej jakości aparaty słuchowe i implanty ślimakowe) oraz z rozwojem technologicznym, umożliwiającym stosowanie nowych metod nauczania, pozwalają dzisiaj uczniom niesłyszącym i słabosłyszącym w coraz większym zakresie poznawać nie tylko język ojczysty, lecz także języki obce.

Dotychczasowe badania osiągnięć uczniów i studentów z wadami słuchu w zakresie nabywania języków obcych wskazują, że w korzystnych warunkach edukacyjnych, do których zalicza się: akceptowany i skutecznie wykorzystywany przez ucznia sposób komunikowania się (ustnie, przy pomocy języka migowego lub w technice mieszanej), wysoką motywację, realistyczne przekonania co do czynników warunkujących powodzenie w uczeniu się języka obcego, zwiększoną liczbę godzin nauki języka, zindywidualizowane

metody nauczania oraz dostosowany do potrzeb ucznia styl nauczania, są oni w stanie czytać samodzielnie teksty dostosowane do ich możliwości, tworzyć zrozumiałe wypowiedzi pisemne, a niektórzy z nich są w stanie także porozumiewać się ustnie – odczytywać mowę obcojęzyczną z ust oraz mówić w języku obcym (por. Domagała-Zyśk 2013a, 2013b, Karpińska Szaj 2013, Domagała-Zyśk, Kontra 2016).

Populacja osób z dysfunkcją słuchu jest niezmiernie zróżnicowana, a znaczące różnice obserwuje się także w zakresie ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego, poziomu ogólnych osiągnięć szkolnych, a co za tym idzie – osiągnięć językowych. Zasadniczo wysoki poziom funkcjonowania w języku ojczystym warunkuje możliwości ucznia w uczeniu się języków obcych (Domagała-Zyśk 2013a). Wskazane powyżej czynniki oraz złożona konstelacja innych uwarunkowań biologicznych, rodzinnych i społecznych sprawiają, że część dzieci z dysfunkcją słuchu, wcześniej zdiagnozowanych i zaaparowanych, uczestniczących w zajęciach z zakresu wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju, prezentuje przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej poziom kompetencji w języku ojczystym właściwy dla ich słyszących rówieśników. W takiej sytuacji nie ma przeszkód, aby dzieci te uczyły się także języków obcych i osiągały wysokie wyniki. Obserwacje wskazują także, że w populacji uczniów z dysfunkcją słuchu – tak jak w ogólnej populacji – są osoby bardziej i mniej zmotywowane oraz uzdolnione do uczenia się języków obcych. Z całą pewnością możemy też mówić o tym, że niektóre z nich są utalentowane językowo.

### Studium przypadku – Paulina i jej wyzwania

Materiały umożliwiające napisanie tego tekstu zostały zebrane w roku szkolnym 2017/2018 dzięki życzliwości Pauliny, która nie tylko z pasją i sukcesami uczy się języków obcych, lecz także tą pasją chce dzielić się z innymi, zwłaszcza z uczniami, którzy tak jak ona doświadczają poważnych trudności w słyszeniu. Na materiał badawczy składają się: Karta Indywidualna badanej osoby, jej audiogram, wypowiedź pisemna „Jak uczyłam się języka angielskiego?”, wiadomości e-mailowe otrzymywane od studentki oraz wypowiedź pisemna „10 questions”.

### Dane biograficzne

Paulina<sup>1</sup> w roku akademickim 2017/2018 była studentką II roku studiów II stopnia KUL na kierunku pedagogika specjalna. Jest to jej drugi kierunek studiów – poprzednio ukończyła dziennikarstwo i komunikację społeczną

na tej samej uczelni. W analizowanym okresie Paulina przebywała kilka miesięcy za granicą, realizując w ramach programu Erasmus+ dwa semestry studiów na wydziale Deaf Studies w University of Central Lancashire w Preston w Wielkiej Brytanii. Jest osobą z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu: ostatni audiogram wskazuje na uszkodzenie ponad 75 dB w uchu prawym i ponad 105 dB w uchu lewym. Paulina korzysta z aparatów słuchowych i – jeśli jest taka możliwość – pętli indukcyjnej. Ma słyszących rodziców i rodzeństwo, od urodzenia posługuje się językiem polskim jako głównym sposobem komunikowania się. Uczęszczała do ogólnodostępnej szkoły podstawowej (w tym w klasach I–III do oddziału integracyjnego) oraz gimnazjum, a następnie do liceum. Zna podstawy Polskiego Języka Migowego (PJM) i Brytyjskiego Języka Migowego (BSL) oraz wykorzystuje je w kontaktach z użytkownikami tych języków.

### Zabawa i język angielski – przedszkole i nauczanie wczesnoszkolne

Edukację przedszkolną Paulina odbywała w zerówce prowadzonej metodą Marii Montessori. Nauka języka angielskiego miała charakter zabawy, z wykorzystaniem nie tylko metod audytywnych (piosenki, wierszyki, proste dialogi), lecz także wizualnych (rysunki, kolorowanki, zeszyty słówek). Studentka wspomina ten okres jako czas przyjemnego zapoznawania się z językiem obcym, który dobrze przygotował ją do uczenia się języka w trakcie nauczania wczesnoszkolnego.

W klasach I–III wiele treści poznanych w przedszkolu było powtarzanych, co pozwoliło Paulinie na lepsze opanowanie słownictwa i gramatyki. Na tym etapie duże znaczenie zdaje się mieć organizacja pracy szkoły: z relacji studentki wynika, że uczniowie z dysfunkcjami wspierani byli na lekcjach przez nauczyciela wspomagającego, prowadzone były zeszyty korespondencji z rodzicami, którzy byli na bieżąco informowani o osiągnięciach uczniów, a także o potrzebie utrwalenia czy powtórzenia określonego materiału, otrzymując jednocześnie od nauczycieli wskazówki, jak mogą to zrobić. Ważną informacją zdaje się to, że w szkole Pauliny na lekcjach języka obcego uczniowie z niepełnosprawnością *byli zachęceni do aktywności i udzielania się podczas zajęć.*

### Tak samo jak inni? – starsze klasy szkoły podstawowej i gimnazjum

W klasach IV–VI Paulina uczyła się w szkole ogólnodostępnej, w ponad 25-osobowej klasie. Naukę języka obcego

1 Imię – za aprobatą badanej studentki – nie zostało zmienione.

ułatwiało to, że część klasy nie uczyła się go wcześniej, zatem po raz trzeci Paulina powtarzała podstawy angielskiego. Uczenie się w tak dużej grupie, a także zmieniający się nauczyciele (czterech w ciągu trzech lat) utrudniali jednak skuteczną naukę. Jak pisze Paulina: *musiałam dużo uczyć się w domu, aby dorównać poziomowi innych uczniów*. Na tym etapie uczennicy nie udzielano wsparcia w zakresie uczenia się wymowy i intonacji w języku angielskim, choć chciała ona tego i próbowała uczyć się wymowy sama. Jedyną jedną z czterech nauczycielek dbała o to, by Paulina uczyła się także mówienia, włączała ją do konwersacji, wyjaśniała, jak poprawnie wypowiadać słowa i zdania. Jak wspomina Paulina, na tym etapie edukacji była traktowana tak jak inni uczniowie – nie zmieniono dla niej zakresu wymagań, pisała też te same sprawdziany i klasówki. Osiągane przez uczennicę dobre i bardzo dobre oceny wiązały się z wielogodzinną pracą w domu – tak, aby brak możliwości zabierania głosu na lekcjach w szkole rekompensować dobrymi ocenami z prac pisemnych.

W gimnazjum klasa Pauliny pracowała w grupach, ucząc się angielskiego i niemieckiego. Zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego, uczniów zachęcano do mówienia w języku obcym, motywując ich „plusami” za każdą poprawną odpowiedź. Technika ta, sprawdzająca się w przypadku uczniów słyszących, była niedostępna dla uczennicy z wadą słuchu. Ponieważ nie zaproponowano jej w zamian innej możliwości wykazania się aktywnością na lekcjach, jedyną szansą zdobycia dobrych ocen były dla Pauliny sprawdziany i klasówki. Jak pisze Paulina, chociaż nauczyciel wiedział o jej wadzie słuchu, to *nie miał pojęcia, jak może pomóc*, i w związku z tym nie traktował uczennicy z należytą uwagą, a raczej – używając słów Pauliny – *odpuszczał sobie*. Paulina nie otrzymywała w tamtym czasie żadnej specjalistycznej pomocy – oczekiwano, że będzie pisała dyktanda (z których przeważnie otrzymywała oceny niedostateczne, najwyższą oceną było 3), odczytywała mowę obcojęzyczną z ust nauczyciela, czytała i mówiła zgodnie z zasadami poprawnej wymowy. Z wypowiedzi studentki można wywnioskować, że miała w tamtym czasie wysoką motywację do uczenia się języka obcego, pracowicie starała się samodzielnie poznać wymagany zakres słownictwa i gramatyki, jednak brak specjalistycznej pomocy czy chociażby zajęć indywidualnych uniemożliwiał jej sprostanie wymaganiom szkolnym i otrzymywanie ocen na miarę zaangażowania i wkładu pracy w naukę.

### Uczyłam się jak szalona – liceum

Wybierając liceum, Paulina postanowiła realizować swoje plany intensywnego uczenia się języków obcych i zgłosiła się do klasy artystyczno-językowej, z rozszerzonym

programem z języka niemieckiego i angielskiego. Podobnie jak na poprzednim etapie edukacji, Paulina nie otrzymała w liceum możliwości zindywidualizowanego uczenia się języka obcego. Pomimo uczęszczania w liceum na zajęcia przygotowujące do matury z języków obcych na poziomie rozszerzonym, po rozmowach z nauczycielem języka obcego postanowiła zdać tylko egzamin w wersji podstawowej. Na tym etapie edukacji uczennica – jak pisze – zdała sobie sprawę z różnic w zakresie opanowania języka obcego przez nią samą i jej rówieśników: pod koniec liceum byli oni w stanie płynnie rozmawiać w języku obcym, podczas gdy Paulina znała język angielski raczej biernie, pisząc jednak sprawdziany i klasówki niejednokrotnie lepiej niż pozostali uczniowie. Uczennica przypisuje niższe niż oczekiwane postępy w nauce języka obcego uszkodzeniu słuchu, należałoby jednak za ten stan rzeczy uczynić odpowiedzialnymi także nauczycieli Pauliny, którzy nie znaleźli sposobu wsparcia jej motywacji do poznawania języka obcego i niewątpliwych zdolności w tym kierunku. Paulina w tym okresie nie tylko uczyła się języka obcego *jak szalona*, lecz także startowała w konkursach językowych, zdobywając drugie miejsce w szkole w ogólnopolskim konkursie znajomości lektury obcojęzycznej (*Moby Dick* czytany po angielsku) oraz pierwsze miejsce w konkursie językowo-plastycznym ze znajomości idiomów angielskich i niemieckich.

### Komunikowanie się w języku obcym – studia

Przełom w uczeniu się języka angielskiego nastąpił w przypadku Pauliny na studiach na KUL, gdzie studentka zgłosiła się na specjalistyczny lektorat. W swojej wypowiedzi podkreśla, że szczególnie cenne było dla niej jasne sprecyzowanie celów uczenia się języka obcego, które nastąpiło na pierwszych zajęciach – po raz pierwszy miała wtedy możliwość sformułowania swojego pragnienia uczenia się **mówienia i komunikowania** się w języku obcym. Paulina zwraca uwagę, że poziom zajęć dostosowany był do jej kompetencji i systematycznie podnosił się, wraz ze wzrostem jej biegłości językowej. Za cenne uznaje korzystanie w czasie zajęć z różnorodnych materiałów dydaktycznych, także nagrań wideo pozwalających na odczytywanie mowy obcojęzycznej. Ważny dla niej był bieżący kontakt z lektorem, który w czasie każdych zajęć poprawiał jej wymowę i udzielał wskazówek. Najważniejsza dla niej była jednak możliwość *rozmawiania o wszystkim, o czym rozmawiają przeciętni ludzie*.

Czas studiów to także okres, kiedy Paulina skorzystała z możliwości praktycznego wykorzystania swoich kompetencji językowych w czasie pobytów za granicą – zarówno podczas dwukrotnego pobytu w USA związanego

z pracą w ramach programu „Work and Travel”, jak też w trakcie wyjazdów na zagraniczne seminaria i warsztaty dotyczące osób z niepełnosprawnościami, np. warsztaty *Striving towards policy impact, awareness-raising and access to social rights* (Strasburg 2014), szkolenie *Convention on the Rights of People with Disabilities* (Kopenhaga 2015), szkolenie „Mobility of youth workers *On your Marks, Get Set Go*” (Formia we Włoszech 2016 r.) i kilka innych. Od kilku lat Paulina jest także aktywnym członkiem International Federation of Hard of Hearing Young People (IFHOHP), co oznacza regularne kontakty i spotkania w języku angielskim jako roboczym języku tej organizacji, jak to opisuje w jednym z e-maili:

*Miałam swoje 40 min przed publicznością: członkami IFHOHP oraz delegatami EFHOH i IFHOH :) Prowadziłam część Nomination Committee, do którego należą (musiałam opowiedzieć o tym, czym się zajmuję, oraz poprowadzić część wyborów nowych członków zarządu itd.). Stresowałam się ogromnie, szczególnie że podczas AGM było sporo zamieszania i różnych zmian – przez to musiałam jakby być elastyczna na te zmiany.*

Informacje z tego e-maila wskazują na czynne i biegłe wykorzystywanie języka angielskiego do wypełniania zadań związanych z aktywnym udziałem w życiu społecznym – co niewątpliwie jest jednym z ważniejszych celów uczenia się języka obcego.

### **Dreams come true – studia zagraniczne**

Zachęcana przez swoją lektorkę Paulina, zdecydowała się na uwieńczenie swoich studiów odbyciem ich części na uczelni zagranicznej – w University of Central Lancashire w Wielkiej Brytanii. Paulina spędziła tam łącznie 12 miesięcy, zaliczając zgodnie z programem studiów w Learning Agreement kolejne przedmioty. Pobyt pozwolił zweryfikować osiągnięcie jednego z głównych celów uczenia się języka obcego – bycie rozumianym przez członków społeczności używającej danego języka jako ojczystego. Wyjazd na uczelnię zagraniczną stwarza możliwości sprawdzenia swoich kompetencji językowych zarówno w codziennych sytuacjach (lotnisko, sklep, wynajęcie pokoju), jak i w czasie zajęć na uczelni, gdzie konieczne są zrozumienie przekazywanych w języku akademickim treści, bieżące przygotowywanie się do zajęć oraz zaliczeń i egzaminów.

Studenci z dysfunkcją słuchu w UCLan mogą liczyć na różne formy wsparcia: zajęcia odbywają się w dobrych warunkach akustycznych w niewielkich grupach, jest także możliwość skorzystania z pomocy osoby przygotowującej

notatkę z zajęć lub zapisującej symultanicznie treści przekazywane na zajęciach (por. Domagała-Zyśk 2017a, 2017b). Szczególnym wyzwaniem jest jednak bieżący udział w zajęciach prowadzonych przez Brytyjczyków, razem z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego. Fragmenty e-maili obrazowo opisują codzienność takiego studiowania:

*Przedmiot „Diversity and Inclusive Practice with Children and Adults” prowadzi na zmianę dwie kobiety. Bardzo świetne są te zajęcia. Zapewniają mnóstwo dodatkowych materiałów, dzięki temu dowiadujemy się o różnych rzeczach z wielu źródeł (raporty, artykuły, rozdziały książek, linki). Sposób prowadzenia zajęć też czasami odbiega od tego, co jest zazwyczaj (np. rozwiązywanie quizu Kahoot z treści artykułu, który mieliśmy do przeczytania, rysowanie/pisanie na zadane tematy i następnie przedstawianie w małych grupkach).*

*„Families, Deafness and Disability” – prowadzi przeemiły wykładowca i robi to świetnie! Bardzo często wplata różne historie ze swojego życia albo podaje przykłady tak, by zobrazować dany problem realizowany na zajęciach. W bardzo prosty sposób przekazuje informacje tak, że studenci z przyjemnością uczestniczą w konwersacjach nt. danego problemu. Niestety problem jest taki, że bardzo szybko mówi i czasami, np. odgrywając scenkę/sytuację, zmienia głos i sposób mówienia [a zdarza się to nader często :)]. To powoduje, że często go nie rozumiem i muszę zerkać do notatek z zajęć, które robi dla mnie skryba.*

Powyższe fragmenty wskazują, że wyzwanie zostało przez studentkę podjęte, a decyzje o przedłużeniu pobytu o kolejne miesiące potwierdzają nie tylko jej zainteresowanie pedagogiką nauczaną na UCLan, lecz także wyjątkowe kompetencje językowe pozwalające na studiowanie na uczelni zagranicznej.

### **Zamiast zakończenia**

Zakończeniem tego tekstu niech będzie fragment ankietowej odpowiedzi Pauliny na pytanie o jej refleksje na temat uczenia się języka obcego. Niech będą nie tylko dowodem jej wysokich kompetencji językowych, lecz także źródłem motywacji do uczenia się języków obcych dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących oraz ich nauczycieli.

*Despite my involvement in learning English, English is difficult for me, until now. I have been learning English*

*for a very long time, I use this language everyday and I study in English in a country where English is an official language. I often have a dictionary in my hand (electronic version of dictionary :P) to make sure that I use words and sentences correctly. Many times I am not sure if I write well so I use google to find the right answer. It takes a long time for me to write sentences because I have to think about it for a moment. It is also difficult for me to understand the speech of another person, especially if the person speaks very quickly, quietly or in a blurry way. Many words are similar to each other for me because I often have to lip read. To this day I am learning to speak English fluently. To this day I am still learning to use English fluently.*

#### BIBLIOGRAFIA:

- Domagała-Zyśk, E. (2017) Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, nr 2, s. 105-114.
- Domagała-Zyśk, E. (2017) Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, nr II/23, s. 53-66.
- Domagała-Zyśk, E. (2014) *Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Domagała-Zyśk, E. (2013) *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2013) *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Kontra, E.H. (red.) (2016) *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons. Challenges and strategies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Karpińska-Szaj, K. (2013) *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wyd. UAM.

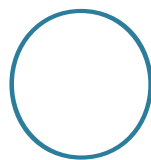
**DR HAB. PROF. KUL EWA DOMAGAŁA-ZYŚK** Pedagog, anglistka, pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Od 1999 roku prowadzi specjalistyczny lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących oraz systematyczne międzynarodowe badania naukowe w tym zakresie, które doprowadziły do sformułowania podstaw surdogłottodydaktyki języka obcego. Jest autorką m.in. monografii *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych (2013)* oraz *Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących (2014)*, redaktorką kilku monografii wieloautorskich i autorką ponad 100 artykułów z zakresu pedagogiki specjalnej w języku polskim, angielskim, hiszpańskim i czeskim.



# Olimpiada Języka Niemieckiego w kontekście pracy z uczniem zdolnym

PAWEŁ MOSKAŁA  
JOANNA SZCZUKIEWICZ

Kompleksowa struktura Olimpiady Języka Niemieckiego (OJN) stawia przed uczestnikami i nauczycielami języka niemieckiego wiele wyzwań. Sukces w tym konkursie można osiągnąć tylko dzięki indywidualizacji celów, treści i metod kształcenia w pracy z uczniem zdolnym. Ponieważ zadania w OJN w części pisemnej są bardzo zróżnicowane, niniejszy artykuł zawiera analizę wyłącznie pierwszego typu zadania, polegającego na uzupełnieniu tekstu z lukami, i stanowi tym samym przyczynek do szerszej dyskusji o konkursie i możliwych sposobach przygotowania się do niego.



gólnopolska Olimpiada Języka Niemieckiego (OJN) to obok olimpiad matematycznej, fizycznej, języka angielskiego i języka rosyjskiego jeden z najstarszych konkursów przedmiotowych organizowanych dla uczniów szkół ponadpodstawowych w Polsce (Orłowski 1994:30). Po raz pierwszy została zorganizowana w roku 1977 z inicjatywy Związku Filologów Polskich, a obecnie za jej prawidłowy przebieg odpowiedzialne są: Komitet Główny, afiliowany w Poznaniu przy Wyższej Szkole Języków Obcych im. S.B. Lindego, oraz 12 komitetów regionalnych, funkcjonujących przy największych polskich uniwersytetach. Olimpiada Języka Niemieckiego to konkurs, który corocznie przyciąga ponad 20 000 uczestników z całego kraju, co nie dziwi, gdy weźmie się pod uwagę interkulturowe ukierunkowanie młodzieży w dobie globalizacji (Ackermann 2004:140) czy chociażby kwestie motywacji i nagrody (Nuttin 2014:247). Finałiści Olimpiady<sup>1</sup> uzyskują bowiem 100 proc. punktów na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym, a także maksymalny wynik kwalifikacji przy ubieganiu się o miejsce na studiach filologicznych na kierunkach filologia germańska, filologia germańska z językiem angielskim i filologia szwedzka. Ponadto 15 uczestników Olimpiady z najlepszymi wynikami otrzymuje stypendia wyjazdowe organizowane przez takie instytucje jak Academia Baltica, Goethe-Institut i CAU Kiel.

## Przebieg Olimpiady

Olimpiada Języka Niemieckiego to konkurs trzyetapowy, odbywający się na szczeblu szkolnym, okręgowym oraz krajowym. Uczniowie zgłoszeni przez szkołę macierzystą przystępują w pierwszej fazie konkursu do testu pisemnego sprawdzającego głównie

<sup>1</sup> Zgodnie z Regulaminem OJN do finału przystępuje 40 osób, które zdobyły największą liczbę punktów z części pisemnej i ustnej etapu okręgowego. Grono to może być odpowiednio powiększone w przypadku uzyskania tej samej liczby punktów przez różnych kandydatów.



znajomość struktur leksykalno-gramatycznych. Ocenione przez nauczycieli prace są przesyłane do poszczególnych komitetów okręgowych, gdzie podlegają ponownej weryfikacji. Po ustaleniu ostatecznych wyników kwalifikacji Komitet Główny w Poznaniu wydaje decyzję o liczbie punktów wymaganej do wzięcia udziału w eliminacjach okręgowych, które przebiegają dwufazowo. Podobnie jak na etapie szkolnym, uczniowie najpierw rozwiązują test leksykalno-gramatyczny, ale trudniejszy. Po sprawdzeniu testów uczestnicy, którzy uzyskali co najmniej 85 proc. punktów, biorą udział w części ustnej konkursu, która jest przeprowadzana w 12 instytutach filologii germańskiej polskich uczelni. W tej części Olimpiady sprawdzana jest wiedza z zakresu literatury niemieckojęzycznej, historii, geografii, kultury i ustroju politycznego Niemiec, Austrii i Szwajcarii. Czterdziestu najlepszych uczestników z całej Polski<sup>2</sup>, którzy uzyskali co najmniej 95 proc. punktów z części pisemnej i ustnej, dostaje się do finału, organizowanego przez Komitet Główny w Poznaniu. Etap ten przebiega również dwufazowo, przy czym wszyscy uczestnicy przystępują do części zarówno pisemnej, jak i ustnej konkursu. Piętnastu najlepszych uczestników otrzymuje tytuł laureata OJN.

### Uczeń zdolny a sukces w Olimpiadzie

W komunikacie Komitetu Organizacyjnego Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Niemieckiego, dotyczącym założeń programowych konkursu, warto zwrócić uwagę na sugerowane obszary działań nauczyciela:

Podstawowym celem OLIMPIADY JĘZYKA NIEMIECKIEGO jest zainteresowanie młodzieży szkół ponadgimnazjalnych językiem niemieckim, wartościami kulturowymi niemieckiego obszaru językowego oraz poznanie kultury, literatury krajów niemieckiego obszaru językowego. Pogłębienie wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego ma służyć utwaleniu pokojowego współistnienia pomiędzy narodami naszego kontynentu, lepszemu zrozumieniu odmiennych wartości kulturowych, wyjaśnieniu ich rozwoju i znaczenia dla wspólnego kształtu polityczno-geograficznego tego obszaru.

Ważnym celem, jaki ma spełniać OLIMPIADA, jest aktywizacja uczniów, by poprzez celowe zdobywanie wiadomości podnosili ogólny poziom wiedzy, przygotowując się tym samym znacznie lepiej do samodzielnego studiowania. Celem OLIMPIADY jest również lepsze przygotowanie przyszłych kandydatów na studia neofilologiczne z zakresu filologii germańskiej<sup>3</sup>.

Zadaniem nauczyciela języka niemieckiego jako lokalnego przedstawiciela OJN na terenie swojej placówki

jest przede wszystkim to, by zainteresować uczniów językiem i wartościami kulturowymi niemieckiego obszaru językowego, a następnie zachęcać ich do zdobywania wiedzy i w konsekwencji rozwijania zdolności samodoskonalenia<sup>4</sup>. W koncepcji wielostronnego kształcenia według Wincentego Okonia (Okoń 1987:230) metody pracy odpowiednio dobrane przez nauczyciela powinny prowadzić w procesie nauczania do rozwoju trzech sfer aktywności ucznia: intelektualnej, emocjonalnej oraz praktycznej. Założenia programowe Olimpiady Języka Niemieckiego przewidują w tej materii poznanie i pogłębienie wiedzy o języku niemieckim oraz krajach niemieckojęzycznych, zrozumienie wartości kulturowych poprzez wyjaśnienie uwarunkowań politycznych, historycznych, geograficznych czy wreszcie zwyczajowych oraz utrwalanie pokojowego współistnienia pomiędzy narodami poprzez budowanie relacji na podstawie zaufania, tolerancji i szacunku. Takie ukierunkowanie procesu edukacyjnego stwarza, w myśl *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, okazję do poszerzania wiedzy językowej, jak również – na co szczególną uwagę zwraca Maciej Smuk (Smuk 2016:28) – do kształtowania kompetencji pozajęzykowych, w tym wiedzy deklaratywnej (*savoir*), uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*) oraz umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*).

Olimpiada Języka Niemieckiego, podobnie jak inne olimpiady przedmiotowe, należy do konkursów o najwyższym stopniu trudności, zatem o sukcesie w niej decydują kompetencje językowe na poziomie C1 oraz związane z nimi indywidualne sprawności ucznia w zakresie spostrzegania, myślenia, uczenia się oraz wyrażania emocji (Nowaczyk 1988:8). Wymagania stawiane uczestnikom konkursu wydają się nawet na tym poziomie edukacyjnym wysokie, czego dowodzi szczegółowy zakres tematyczny Olimpiady<sup>5</sup>, który na szczeblu okręgowym i krajowym wykracza poza treści kształcenia przewidziane w podstawie programowej. Dotyczy to zwłaszcza wiedzy wymaganej od uczestników w obydwu etapach ustnych, gdzie decydująca o sukcesie okazuje się znajomość wybranych tekstów literackich oraz obszerna wiedza historyczna, geograficzna, polityczna i kulturowa dotycząca Niemiec, Austrii i Szwajcarii. I tak, obok pytań o drugą wojnę światową, systemy polityczne, krainy geograficzne czy zabytki danego miasta, uczestnicy są pytani o konkretne landy i kantony,

2 Liczba osób zakwalifikowanych do finału olimpiady podlega regulacji prawnej Ministerstwa Edukacji i może zostać powiększona o uczestników, którzy uzyskali ten sam wynik kwalifikacyjny. W roku 2018 do finału olimpiady została zakwalifikowana rekordowa liczba uczestników: 84 osoby.

3 Patrz: <http://www.ojn.wsjo.pl/zalozenia/> [dostęp: 4.06.2018].

4 Celem dodatkowym jest przygotowanie uczestnika olimpiady do studiów filologicznych.

5 Patrz: <http://www.ojn.wsjo.pl/szczegolowy-zakres-tematyczny> [dostęp: 22.06.2018].

mniejszości narodowe, media publiczne, zwyczaje i obyczaje, centra kulturowe, instytuty naukowe, kulinaria czy wreszcie osobistości życia politycznego, publicznego i kulturowego z niemieckiego obszaru językowego. Z kolei na etapie pisemnym kandydaci muszą wykazać się kompetencjami leksykalnymi z zakresu życia społecznego, usług, odżywiania, środowiska, przyrody, kultury, turystyki. Ponadto w jednym z czterech zadań niezbędne są umiejętności czytania tekstu literackiego. Równolegle weryfikowane są kompetencje gramatyczne na poziomie C1 z zakresu koniugacji (czasy, strony, tryby, formy bezokolicznikowe, czasowniki modalne, czasowniki posiłkowe), rzeczownika i typów jego deklinacji, zaimków, spójników, stopniowania przymiotników, rodzajów zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie, rekcji oraz kongruencji. W innym zadaniu, w którym uczestnik powinien przeprowadzić transformację zdań, kluczowa jest znajomość terminologii gramatycznej.

Opanowanie tak kompleksowej wiedzy wymaga od uczniów szczególnych kompetencji językowych i pozajęzykowych, metod i harmonogramu pracy, wreszcie weryfikacji procesu i efektów (samo)kształcenia. Sukces w Olimpiadzie jest także wynikiem autonomicznego procesu uczenia się, w którym uczeń przejmuje odpowiedzialność za ów proces (Kolber 2012:152) i sam decyduje o treściach<sup>6</sup>, celach i strategiach nauczania, jak również o pomocach dydaktycznych, miejscu i czasie uczenia się czy wreszcie o kontroli procesu edukacyjnego oraz sposobach weryfikacji zdobytej wiedzy (Breuer 2001:88). Z corocznych ankiet przeprowadzanych wśród finalistów i laureatów wynika jednak, że najważniejszy w procesie przygotowania do Olimpiady jest nauczyciel języka niemieckiego, który nie tylko obserwuje i rozpoznaje potrzeby ucznia, tworzy sprzyjającą atmosferę i motywuje wychowanka, lecz także rozwija autonomię u uczniów i dostrzega ich podmiotowość, efektywnie organizuje uczniom naukę i pracę, wykorzystując umiejętności językowe, dydaktyczne i interakcyjne (Trendak 2018:60-62). Zindywidualizowany i empatyczny stosunek do ucznia wydaje się kluczowy w pracy z uczniem zdolnym i obejmuje nie tylko zaangażowanie emocjonalne nauczyciela w cały proces,

lecz także tak ważne dostosowanie metod pracy do indywidualnych preferencji sensorycznych ucznia.

### Pierwsze kroki w olimpiadzie

Pierwszym „olimpijskim” krokiem nauczyciela języka niemieckiego jest jak najwcześniejsze rozpoznanie ucznia zdolnego<sup>7</sup> oraz uzgodnienie we współpracy z jego rodzicami programu, metod oraz harmonogramu pracy. Częstym błędem jest odkładanie decyzji o zorganizowaniu dodatkowych zajęć z uczniem zdolnym na późniejsze lata nauki ze względu na jego niedostateczną jeszcze wiedzę językową. Praktyka pokazuje, że uczniowie, którzy rozpoczynają przygotowania do OJN dopiero w późniejszych latach, mają mniejszą szansę zdobycia tytułu finalisty lub laureata w porównaniu z tymi, którzy już na początku edukacji w szkole ponadpodstawowej podjęli taką próbę. Szczególnie ważne jest tu jak najwcześniejsze zaznajomienie ucznia z procedurami OJN, a także oswojenie go z emocjami towarzyszącymi temu wydarzeniu poprzez zgłaszanie ucznia jako uczestnika konkursu już w pierwszej fazie przygotowań, nawet jeśli jego szanse na tym etapie są niewielkie. Należy podkreślić, że absolwenci szkół podstawowych (po reformie szkolnictwa 2017) oraz ponadgimnazjalnych (przed reformą 2017), którzy uczęszczali już na zajęcia z języka niemieckiego, powinni opanować do chwili rozpoczęcia nauki w szkole ponadpodstawowej kompetencje językowe na poziomie B1 według ESOKJ<sup>8</sup>. Olimpiada Języka Niemieckiego wymaga znajomości języka na poziomie C1. Przyjmuje się, że przejście z poziomu B1 na poziom C1 wymaga kilkuset godzin lekcyjnych<sup>9</sup>. Należy jednak pamiętać, że pierwszy etap OJN przypada zawsze na początek roku szkolnego, a więc rzeczywista liczba godzin przeprowadzonych do momentu rozpoczęcia konkursu jest mniejsza. Widać zatem, że indywidualizacja celów, treści i metod kształcenia w pracy z uczniem zdolnym stanowi niezbędny warunek osiągnięcia sukcesu w Olimpiadzie.

### Jak skutecznie pracować?

Zadania w OJN są bardzo różnorodne, dlatego niniejszy artykuł jest jedynie przyczynkiem do szerszej dyskusji

6 W finale wymagana jest znajomość całego zakresu tematycznego podanego przez OJN. Na szczeblu okręgowym natomiast uczeń ma prawo wybrać z podanej listy pięć zagadnień z historii po 1933 r. i pięć z zakresu geografii, polityki i zjawisk kulturowych niemieckiego obszaru językowego.

7 Informacji o tym, kim jest uczeń zdolny i jakie kryteria powinien on spełniać, dostarczają m.in.: F. Preckel i T.G. Baudson: *Hochbegabung: Erkennen, Verstehen, Fördern*, München 2013, w szczególności s. 10–11, D.H. Rost, J.R. Sparfeld: *Intelligenz und Hochbegabung*. W: M.K.W. Schweer (red.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*, Wiesbaden 2008, s. 303–325, w szczególności s. 312, czy wreszcie N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecich: *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Warszawa 2013.

8 Podstawa programowa przewiduje opanowanie po szkole podstawowej języka obcego nowożytnego na poziomie A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi).

9 ESOKJ nie podaje szczegółowej liczby godzin dydaktycznych koniecznych do osiągnięcia danego poziomu językowego. Wpływ na to mają m.in. indywidualne uwarunkowania uczącego się czy poziom pokrewieństwa języków. Umownie, na potrzeby kursów językowych, stosuje się następujące założenie dla języka niemieckiego: A1: 200–300, A2: 200–500, B1: 300–600, B2: 500–750, C1: 800–1200, C2: 1400, por. [http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course\\_level/](http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course_level/) [dostęp: 25.06.2018].

o konkursie i możliwych sposobach przygotowania się do niego, by zoptymalizować możliwość sukcesu ucznia zdolnego. Według opinii krakowskiego komitetu organizacyjnego Olimpiady, pierwsze zadanie etapu szkolnego oraz okręgowego, polegające na uzupełnieniu tekstu z lukami, z reguły krótkiej historii z zaskakującą puentą lub ukrytym morałem, jest dla uczestników Olimpiady zadaniem o szczególnym stopniu trudności. Z tego powodu propozycje pracy z uczniem zdolnym opisane w tym artykule dotyczą właśnie tego typu zadania. Wymaga ono bowiem nie tylko zastosowania wiedzy z semantyki i morfologii języka, lecz także wykorzystania umiejętności czytania tekstu literackiego. Z tego względu należy dokładniej przyrzeć się trudnościom wynikającym z tej formy zadania, a za przykład posłuży tu tekst etapu szkolnego 41. OJN, *Der Herr und sein Diener*:

Herr Schmidt wohnte unweit von Köln in einer eleganten Villa mit einem Garten davor. (1)..... es ihm sehr gut (2)....., war er oft in schlechter Stimmung. Davon wusste sein alter Diener am (3).....  
(4)..... Tages war Herr Schmidt sehr unzufrieden, (5) ..... er zu Tisch kam. Die Suppe (6)..... ihm nicht, weil sie, (7)..... er erklärte, wieder zu kalt war. Deshalb (8)..... der Diener noch einen Teller Suppe bringen. Aber auch (9)..... schmeckte Herrn Schmidt nicht (10) ..... als die erste. Er stand plötzlich (11)....., (12)..... den Teller und warf ihn, (13)..... ein Wort zu sagen, zum Fenster hinaus. Auf den Diener, der, wie gesagt, seinen Herrn schon (14)..... vielen Jahren sehr gut (15)....., machte es (16)..... Eindruck. Er blieb ruhig und setzte seine Arbeit (17)..... . Er (18) ..... aus der Küche Fleisch, Kartoffeln und Gemüse, auch ein Glas Wein, ging (19)..... offenen Fenster und warf alles in den Garten (20)..... . Damit hatte Herr Schmidt nicht (21)..... „Was (22)..... denn das bedeuten? Was haben Sie getan?“ – (23) ..... er wütend. „(24)....., was vorher Sie selbst getan hatten, Herr Schmidt“, antwortete der Diener sehr höflich, „ich habe nämlich (25)....., (26)..... Sie heute die (27) ..... haben, im Garten (28) ..... essen“. Herr Schmidt wurde wütend und wollte etwas sagen. Er beherrschte sich jedoch und sagte (29).....  
(30) ..... der Diener ihm an den nächsten Tagen das Mittagessen servierte, schmeckte ihm alles ausgezeichnet.

Zadanie tego typu można rozpatrywać w kategorii specyficznej interakcji, w czasie której czytelnik konstruuje sens tekstu (Iser 1984:39), wychodząc od swego horyzontu oczekiwań, kształtowanego już w momencie zetknięcia się z tytułem tekstu. Czytelnik powinien poprzez ponowną lekturę tekstu dokonywać rewizji wcześniejszych przekonań aż do uzyskania pełnego obrazu treści (Gadamer 1993:57-65). Kaspar H. Spinner akcentuje w swoich pracach czynniki decydujące o przebiegu procesu rozumienia tekstu literackiego (Spinner

2006). Zwraca przede wszystkim uwagę na rozpoznanie narracyjnej logiki tekstu, wyrażonej poprzez relacje łączące postaci, perspektywę bohaterów i ich emocje względem przedstawianych wydarzeń (Spinner 2006:8). Należy jednak pamiętać, że każdy tekst literacki funkcjonuje również jako jednostka językowa, a analiza struktury tekstu, zarówno tej gramatycznej<sup>10</sup>, jak i tematycznej<sup>11</sup> (Brinker 2014:24), przybliży czytelnika do zrozumienia treści. Połączenie obu technik analizy tekstu, opisywanych przez Spinnera i Brinkera, może stać się pomocne dla uczestników olimpiady, a zaprezentowane poniżej metody pracy z tekstem *Der Herr und sein Diener* mogą stanowić punkt wyjścia do bardziej efektywnego rozwiązywania tego typu zadań konkursowych.

Według Brinkera teksty narracyjne o charakterze *Alltagserzählungen*, przedstawiające pojedyncze, zakończone w czasie wydarzenie, cechują się strukturą czteroelementową (Brinker 2014:65), rozumianą jako orientacja (informacje o czasie, miejscu, bohaterach), komplikacja (przedstawienie nadzwyczajnego wydarzenia), zakończenie (rozwiązanie problemu w sposób pozytywny lub negatywny) oraz ewaluacja (ocena wydarzenia)<sup>12</sup>. W przypadku przytoczonego tekstu jest to przede wszystkim ustalenie miejsca akcji (Kolonja, willa z ogrodem) oraz bohaterów (pan domu i jego służący), następnie nakreślenie nietypowego zachowania pana domu podczas obiadu, rozpoznanie metody prowokacji zastosowanej przez służącego (wyrzucenie jedzenia przez okno) i wreszcie ocena zdarzenia, czyli przedstawienie sytuacji w kolejnych dniach. Takie rozpoznanie wstępne tekstu może okazać się kluczowe dla poprawnego odczytania go oraz uzupełnienia brakujących informacji. Już na tym etapie, analizując przebieg wydarzeń, uczestnik Olimpiady jest w stanie uzupełnić niektóre okoliczniki czasu, np. *eines Tages*, *Als der Diener ihm in den nächsten Tagen...* Następnym krokiem uczestnika konkursu może być ustalenie (wedle teorii Spinnera) relacji łączących bohaterów, a także emocji towarzyszących rozgrywającym się wydarzeniom. Już sam tytuł zarysowuje hierarchiczną relację pana domu z jego służącym. O tym drugim wiadomo, że jest to *alter Diener*, stąd też logiczne wydaje się uzupełnienie zdania: „*Davon wusste sein Diener am besten* lub *Auf den Diener, der, wie gesagt, seinen Herrn schon seit vielen Jahren sehr gut kannte, machte es ..... Eindruck*.”

10 Przez pojęcie struktury gramatycznej należy rozumieć relacje syntaktyczno-semantyczne, które można zrekonstruować za pomocą korelacji pośrednich i bezpośrednich.

11 Przez pojęcie struktury tematycznej należy rozumieć występujące w tekście związki przyczynowe wyrażone na poziomie zdań.

12 Brinker wymienia również piąty element tekstów narracyjnych (Coda), w którym wyrażone są opinie narratora; jest to jednak element fakultatywny.

Znacznie bardziej rozbudowana jest w tym tekście warstwa emocjonalna. Czytelnik dowiaduje się o panu domu, że jest on posiadaczem eleganckiej willi, często niezadowolonym (*sehr unzufrieden*) i w złym humorze (*war er oft in schlechter Stimmung*). Informacje o wysokim statusie majątkowym bohatera oraz jego częstym złym samopoczuciu sugerują paradoks: *Obwohl es ihm sehr gut ging, war er oft in schlechter Stimmung*. Wiedząc, że służący był długoletnim pracownikiem pana domu, można również zorientować się, że zachowanie przełożonego przy stole było mu już znane i dlatego nie robiło na nim żadnego wrażenia (*machte keinen Eindruck*). Takie wstępne rozpoznanie pozycji bohaterów wydaje się jednym z podstawowych kroków w budowaniu i weryfikowaniu horyzontu oczekiwań (według wspomnianych stwierdzeń Isera i Gadamera).

Poprawne wykonanie tego typu zadania jest uwarunkowane także odpowiednim rozpoznanie struktury gramatycznej tekstu (Hohm 2008). Według Brinkera jest ona kluczowym elementem wpływającym na spójność tekstu, a rozpoznać ją można poprzez występujące w tekście korelacje pośrednie i bezpośrednie. Do korelacji pośrednich Brinker (2014:29-38) zalicza bliskość semantyczną, w tym logiczną, ontologiczną oraz kulturową. Formy korelacji bezpośrednich można rozpoznać poprzez dosłowne lub synonimiczne powtórzenie kontekstu, np. na płaszczyźnie językowej, na płaszczyźnie tekstu lub na płaszczyźnie pozajęzykowej opartej na wiedzy ogólnej. W tej kwestii decydującym czynnikiem rozpoznania poszczególnych korelacji jest zdolność uczestnika do spostrzegania, o czym wspomina Czesław Nowaczyk (1988:8). Odwołując się do przytoczonego tekstu, można wyróżnić m.in. następujące korelacje bezpośrednie i pośrednie: bliskość semantyczną na poziomie logicznym (*die Suppe schmeckte ihm nicht, fragte er wütend [...] antwortete der Diener sehr höflich*), synonimiczne powtórzenie kontekstu na płaszczyźnie zarówno językowej (*Was soll denn das bedeuten? Was haben sie getan? Er beherrschte sich jedoch und sagte nichts*), jak i pozajęzykowej (*Aber auch diese/sie [die Suppe] schmeckte Herrn Schmidt nicht besser als die erste*). Warto przy tym pamiętać, że proces interpretacji tekstu jest przecież bardzo złożony, a przedstawione elementy analizy przebiegają zwykle paralelnie.

### Podsumowanie

Kompleksowa struktura Olimpiady Języka Niemieckiego, wymagająca od uczestników obszernej wiedzy zarówno językowej, jak i pozajęzykowej, stawia przed nimi i ich nauczycielami języka niemieckiego wiele wyzwań: odpowiednie planowanie pracy oraz dobór jej metod i form. Przedstawiona tu analiza pierwszego zadania etapu szkolnego

i okręgowego Olimpiady wraz z zaproponowaną ścieżką postępowania może stanowić punkt wyjścia w przygotowaniach kandydatów do uzyskania optymalnych wyników w tym konkretnym typie zadania. Podobnej analizie warto by poddać inne zadania Olimpiady, z uwzględnieniem tak ważnej w pracy z uczniem zdolnym umiejętności samodoskonalenia, która jest szczególnie istotna w przygotowaniach do części ustnej konkursu.

### BIBLIOGRAFIA:

- Ackermann, A. (2004) *Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers*. W: Jaeger, F. i Rüsen, J. (red.) *Handbuch der Kulturwissenschaft. Bd. 3, Themen und Tendenzen*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, s. 138-154.
- Breuer, J. (2001) *Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet* [online] [dostęp 12.06.2018] [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000\\_breuer\\_Lernmethoden.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_breuer_Lernmethoden.pdf).
- Brinker, K., Cölfen, H., Pappert, S. (2014) *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Caspari, D., Küster, L. (2010) *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cybis, N., Drop, E., Rowiński, T., Ciecich, J. (2013) *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Warszawa.
- Estes, W.K. (2014) *Handbook of Learning and Cognitive Processes: Approaches to human learning and Motivation*, vol. 3, New York.
- Gadamer, H. (1993) *Hermeneutik II. Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Hohm, M. (2008) *Sprachbewusstsein, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Iser, W. (1984) *Der Akt des Lesens*. München: W. Fink Verlag.
- Jankowiak, P. (1996) 15 Jahre der Deutscholympiade in Polen. W: *Zeszyty Naukowe WSP (Konfigurationen: Beiträge und Untersuchungen zu Polnisch-Deutschen Kulturbeziehungen)*, nr 1. Bydgoszcz: Repozytorium UKW, s. 305-308.
- Kolber, M. (2012) Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia. W: *Forum Dydaktyczne*, nr 9-10, s. 150-165.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Nowaczyk, Cz. (1988) *Uczeń zdolny: rozpoznawanie*

*zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży*. Jelenia Góra: IKN.

→ Nuttin, J. (2014) *Motivation and Reward in Human Learning: A Cognitive Approach*. W: W. K. Estes, (2014) *Handbook of Learning and Cognitive Processes: Approaches to human learning and Motivation*, vol. 3, New York: John Wiley & Sons, s. 247-282.

→ Okoń, W. (1987) *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

→ Orłowski, H. (1994) *Literatur und Diskurs-Kreativität: zur Deutscholympiade in Polen*. W: *Glottodidactica*, nr 22. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 29-40.

→ Preckel, F., Baudson, T.G. (2013) *Hochbegabung: Erkennen, Verstehen, Fördern*, München.

→ Rost, D.H., Sparfeld, J.R. (2008) *Intelligenz und Hochbegabung*. W: Schweer M.K.W (red.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*, Wiesbaden, s. 303-325.

→ Rozenberg, M. (2013) *Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache. Hinführung zu einer Inklusiven Fremdsprachendidaktik – Beginn einer Debatte oder eine utopische Hoffnung?* W: *Convivium. Germanisches Jahrbuch Polen*. Bonn:

Deutscher Akademischer Austauschdienst, s. 307-330.

→ Smuk, M. (2016) *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être: rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.

→ Spinner, K.H. (2006) *Literarisches Lernen*. W: *Praxis Deutsch*, nr 33, s. 6-16.

→ Trendak, O. (2013) *Dobry nauczyciel, czyli kto?* W: *Języki obce w szkole*, nr 13 s. 59-64.

**DR PAWEŁ MOSKAŁA** Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej UJ. Zainteresowania badawcze to m.in. niemieckojęzyczna literatura XX w., dydaktyka literatury i nauczania języków obcych, tłumaczenie konsekwentne. Autor monografii o lirycy Hermanna Hessego oraz publikacji o tematyce związanej z liryką niemieckojęzyczną i dydaktyką literatury i nauczania języków obcych. Od 2012 r. sekretarz okręgowy Olimpiady Języka Niemieckiego.

**JOANNA SZCZUKIEWICZ** Doktorantka w Instytucie Filologii Germańskiej UJ. Dwukrotna stypendystka programu Erasmus na uniwersytetach w Lipsku oraz Bonn. Zainteresowania badawcze to m.in. niemieckojęzyczna epistolografia XVIII i XIX w. oraz dydaktyka nauczania języków obcych.

# Dzieci listy piszą

MARZENA INDRA

Nie SMS-y i e-maile, ale listy pisane odręcznie po angielsku i wysyłane pocztą tradycyjną wymieniali uczniowie szkoły podstawowej w Zgłobniu z rówieśnikami z Niemiec. Na każdy czekali z podekscytowaniem i mimo że „Pen Pal Project” zakończył się jakiś czas temu, to wrażenie nadal się utrzymuje. Szczególnie że projektowi w tym roku przyznano European Language Label, czyli europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych.

**S**ebastian: klasa VI, Miłosz: klasa VII, Wiktoria: klasa VII – uczniowie Szkoły Podstawowej im. Kardynała Wyszyńskiego w Zgłobniu. Aziz z Niemiec, Ana z Serbii, Naoma z Ghany i Emily z Nigerii – uczniowie Friedrich-Rückert-Gymnasium w Dusseldorfie. Oni i setka ich kolegów z obydwu szkół przez pół roku korespondowali ze sobą, wysyłając pocztą tradycyjną odręcznie pisane listy po angielsku. Dla niektórych było to pierwsze doświadczenie z „żywym” językiem. Dla większości – pierwsi koledzy z zagranicy. Dla wszystkich – niecodzienne doświadczenie, które nie tylko pozwoliło im poprawić znajomość angielskiego, lecz także doświadczyć różnorodności kulturowej i obyczajowej.

## Pocztowy projekt

– Na pomysł „Pen Pal Project” wpadłam przypadkiem. Od koleżanki anglistki usłyszałam o nauczycielce, Petrze Uffelman, która była zainteresowana udziałem we wspólnej inicjatywie pisania listów. Szybko opracowałyśmy cele, ustaliłyśmy harmonogram działań i jeszcze przed Bożym Narodzeniem dzieci napisały pierwsze listy do kolegów z Niemiec – wspomina Karolina Majdzińska-Nowak, koordynator projektu z ramienia szkoły w Zgłobniu. Od samego początku wiadomo było, że głównym celem projektu będzie podniesienie kompetencji językowych wśród uczniów obydwu szkół. W zgłobieńskiej placówce w projekcie wzięło udział prawie pięćdziesięcioro dzieci z klas od V do VII. W niemieckiej szkole chętnych było około sześćdziesięciorga uczniów, wśród których byli zarówno rodowici mieszkańcy Niemiec, jak i ci, którzy są tam od niedawna, a pochodzą z Syrii, Turcji, Afganistanu czy Rosji. Część z nich mieszka w ośrodkach dla uchodźców.

– Dzieci wymieniały ze sobą średnio po jednym liście w miesiącu – mówi Majdzińska-Nowak. – Staraliśmy się, by podczas pisania listów dzieci mogły przeciwżyć zasady gramatyki, które w danym momencie poznawały na lekcjach. Opisując swoje rodziny czy plany na wakacje, mogły to robić w przyjemnych okolicznościach – wspomina anglistka. Tematyka listów była zróżnicowana: począwszy od podstawowych informacji, kiedy dzieci przedstawiały się sobie nawzajem, opowiadały o swoich pasjach czy miejscu zamieszkania, poprzez opisy krajów pochodzenia, a kończąc na obchodzonych świętach, zwyczajach czy sposobach spędzania wolnego czasu. Każdy list wzbudzał wiele emocji i przemyśleń. Każdy okupiony był swego rodzaju wysiłkiem – dzieci starały się, by ich wiadomości były nie tylko jak najciekawsze dla rówieśników, lecz także by przysparzały im również doznań estetycznych, dlatego dużo czasu poświęcały na przyozdobienie swoich przesyłek.

## Lekcja otwartości

Wymiana korespondencji była dla dzieci nierzadko pierwszą okazją do poznania przedstawicieli innych kultur, religii i obyczajów. To lekcja otwartości na inną kulturę, a przez to

nauka tolerancji wobec tego, co inne, nowe. – Od uczniów, z którymi prowadziliśmy pisane konwersacje, dowiedzieliśmy się, że są różnego pochodzenia i różnej wiary – byli wśród nich chrześcijanie, muzułmanie i hindusi, różniący się kolorem skóry czy sposobem obchodzenia świąt – mówi Agnieszka Mardacz, uczennica V klasy.



Młodzi uczestnicy „Pen Pal Project” Fot. Karolina Majdzińska-Nowak

Akcja wzbudziła u dzieci ciekawość świata. Poza samodzielnym odkrywaniem, czym jest wielokulturowość, uczniowie listownie dyskutowali o bardziej prozaicznych kwestiach, takich jak różnice w kalendarzu szkolnym. Okazało się, że w czasie, kiedy polskie dzieci mają ferie, uczniowie niemieckiego gimnazjum dopiero się do nich przygotowują. Różne terminy dni wolnych od nauki wywoływały zabawne sytuacje – dzieciaki pytały na przykład o opis przebiegu świąt typowych dla danego miejsca, których uczniowie pochodzący z innych kultur nie obchodzą, dowiadując się w ten sposób o świątach zupełnie im wcześniej nieznanymi.

To właśnie takie „nieporozumienia” były główną motywacją do organizacji działań wspierających. Widząc zafascynowanie dzieci udziałem w projekcie, zorganizowano w Zgłobniu prezentacje na temat krajów pochodzenia korespondencyjnych przyjaciół – ich kultury, obyczajów czy języka. Uczniowie mieli również okazję uczestniczyć w zajęciach, podczas których poznawali flagi krajów, z których pochodzili koledzy, a następnie malowali je na kopertach.

## Nowa stara tradycja

Dzisiaj, kiedy działania projektowe już się zakończyły, wyraźnie widać, jak wiele pożytku, a przede wszystkim radości i frajdy „Pen Pal Project” przyniósł uczestnikom i koordynatorom. Odchodząca do lamusa tradycja pisania listów okazała się innowacyjną metodą szlifowania języka, dzięki której uczniowie obydwu szkół podwyższyli swoje kompetencje językowe, zdobywając silną motywację do dalszej nauki angielskiego. Poznali kolegów z całego świata, rodziny i kraje pochodzenia. Otworzyli się na wielokulturowość i – pokonując czasem własne bariery – nawiązali pierwsze zagraniczne przyjaźnie. Odkryli, że mimo różnic wiele ich łączy: pasje muzyczne czy piłkarskie. – Cieszę się, że stosunkowo niewielkim kosztem udało się osiągnąć aż tyle – podsumowuje Karolina Majdzińska-Nowak. Dzieci zyskały zupełnie inną perspektywę i jeszcze więcej zapału do nauki. A przy tym polubiły pisanie listów! – śmieje się.

Od lat zewsząd słychać narzekania, że to, na czym obecnie swą uwagę skupia młodzież, to media elektroniczne. Jak się okazuje, wystarczą entuzjazm i zaangażowanie opiekunów, aby odciągnąć ich uwagę od smartfonów i skierować ją na inne tory – angażując w aktywności, które, wydawałoby się, odeszły w zapomnienie. Efekty? Nie tylko językowe, bo wiele przyjaźni korespondencyjnych nadal trwa, a sami koordynatorzy już pracują nad kolejnym międzynarodowym projektem: w jeszcze większym gronie, wśród legend i obyczajów, które chcą przybliżyć młodzieży. Bo jaki jest świat, każdy widzi. Jednak każdy widzi go inaczej.

**MARZENA INDRA** Zawodowo zajmuje się organizacją międzynarodowych praktyk i staży absolwenckich w sektorze szkolnictwa wyższego. Motywuje studentów do wychodzenia poza strefę komfortu i korzystania z możliwości rozwoju zawodowego na arenie międzynarodowej. Jej główne zainteresowania to kształcenie i szkolenie zawodowe oraz szkolnictwo wyższego. Mobilna dziennikarka programu Erasmus+.

# Pocztówki z projektu

AGNIESZKA NOWAK

Językowe projekty edukacyjne mogą stać się fascynującą przygodą dla uczniów i ich opiekunów. Udowadnia to projekt IT4ME, czyli „IT dla mnie – technologia i nauka języka angielskiego”, finansowany z programu English Teaching. Wyjątkowość przedsięwzięcia Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Udaninie doceniło i nagrodziło jury tegorocznej edycji konkursu European Language Label. Dlaczego jest ono niezwykle? Aby się tego dowiedzieć, udajmy się w wirtualną podróż w czasie. W końcu technologie informatyczne stanowiły *clue* projektu.

Innowacyjne projekty językowe angażują uczniów i motywują ich do nauki. By taką funkcję rzeczywiście pełniły, muszą mieć dobrego lidera, który zaraża swoją wizją innych. Taką osobą jest Jolanta Gradowska, koordynator projektu IT4ME. Dzięki jej pomysłom o małej gminie na Dolnym Śląsku usłyszał świat. – Pomysł na projekt zrodził się z mojej pasji do programowania i trochę z tego, że jestem nauczycielem języka angielskiego – mówi pani Jolanta i zabiera mnie w podróż po projekcie. Środkiem komunikacji są nowe technologie, które posłużyły do nauki angielskiego: profil na Facebooku, blog i kanał YouTube. Ten pierwszy dokumentował krok po kroku, co się działo w szkole w Udaninie w czasie trwania projektu.

## Viral – potrzeba matką wynalazków

Jak zachęcić uczniów do udziału w projekcie? Ogłosić konkurs na promujący go plakat, a z autorów dziesięciu najciekawszych utworzyć drużynę projektową. Co natomiast zrobić, jeśli środków na pomoce informatyczne niezbędne do nauki wystarczyło tylko na projektor multimedialny? Rozpocząć akcję viralową *Telefon dla Edukacji* i rozpowszechnić informacje o niej na Facebooku. – Cuda się zdarzają – cieszy się pomysłodawczyni w jednym z postów, kiedy listonosz przynosi do szkoły kolejne smartfony. 10 aparatów ufundowali rodzice uczniów i darczyńcy z całego kraju. Posłużyły do dokumentowania działań projektowych, nauki programowania, geocoachingu, robienia zdjęć, filmowania, używania aplikacji (np. do kodów QR i GPS) oraz – po prostu – do kontaktu ze światem. Innowacyjny był zarówno pomysł na projekt, jak i metoda jego realizacji: na lekcjach angielskiego w Udaninie uczniowie pracowali w grupach cztero- lub pięcioosobowych, wykorzystując programy i aplikacje ułatwiające naukę. Interakcja była wręcz namacalna.

## Mali programiści

Nietuzinkowe były zajęcia i sposób ich prowadzenia. Zespół projektowy spędzał na spotkaniach dwie godziny w tygodniu, podczas których jego członkowie uczyli się języka i podstaw programowania, używając do tego anglojęzycznych aplikacji. Było to nie lada wyzwanie, bo kodować musieli po angielsku – większość najnowszych programów jest w tym języku. Niezrozumiałe do tamtej pory komendy, z którymi mierzyli się podczas lekcji informatyki, okazały się całkiem proste, a te najbardziej potrzebne trafiły do słowniczka, który młodzi programiści sami przygotowali.

A na czym polegały zadania? Wyjaśniają to posty na Facebooku i nauczycielka pasjonatka: podczas wizyty we Wrocławskim Parku Technologicznym uczniowie programowali





Uczestniczki projektu  
Fot. Jolanta Gradowska

prawdziwe roboty, tzn. musieli sprawić, by „ludzik” przeszedł z punktu A do punktu B. Szkoła wzięła także udział w konkursie Fundacji Orange i wygrała LOFI Robota, który posłużył uczestnikom. Swoje postępy i osiągnięcia dokumentowali w dziennikach projektowych.

Wielką atrakcją była wizyta dwóch wolontariuszek, uczestniczek obozów Fundacji Euroweek. Meksykanka i Chinka spędziły w Udaninie pięć dni i były traktowane jak celebrytki. – Uczniowie ustawiali się w kolejce po autografy – śmieje się Jolanta Gradowska. Były to pierwsze osoby z zagranicy, które przyjechały do szkoły. Na zdjęciach i filmach widzę uradowane dzieci i zaskoczone popularnością dziewczyny. Uczniowie wcielili się w rolę dziennikarzy: nagrywali i opracowywali wywiady, wolontariuszki zaś odpowiadały na ich pytania podczas zajęć, które prowadziły. Opowiadały o kulturze swojego kraju i dzieliły się swoimi wrażeniami z pobytu w Polsce. Ich obecność zelektryzowała nie tylko szkolną społeczność, lecz także mieszkańców gminy.

### Do kogo dziś wysłamy kartkę?

Postcrossing był bodaj najciekawszą częścią projektu. Młodzi informatycy stanęli bowiem przed zadaniem zaprojektowania tradycyjnej pocztówki i musieli wysłać ją

w świat. By ów „świat” skonkretyzować, skorzystano ze strony internetowej, dzięki której można poznać ludzi z całego globu<sup>1</sup>. Po założeniu konta (w tym przypadku był to profil grupy projektowej) losuje się adresata i można przystąpić do dzieła. – Nie było łatwo, bo okazało się, że dzieci w ogóle nie potrafią pisać kartek pocztowych – mówi koordynatorka. Motywował je jednak element nieprzewidywalności: nigdy nie wie się wcześniej, do kogo wyśle się pocztówkę i od kogo się ją dostanie<sup>2</sup>.

Szkoła wysłała około 20 kartek napisanych po angielsku podczas zajęć i prawie tyle samo otrzymała – często z pozdrowieniami i życzeniami dla grupy projektowej, tłumaczonymi przez uczniów na język polski. Podekscytowane dzieci zgadywały, od kogo przyjdzie poczta i kogo wylosują: może tym razem będą to Chiny, Meksyk albo USA? Zabawa posłużyła do nauki geografii. Na jednej z kartek widać największy w Europie wodospad: uczniowie dowiedzieli się, że jest na Łotwie. Kartka z Korei przedstawiała lokalne potrawy: dzieci wspólnie zastanawiały się, jak smakują te dania i z czego je zrobiono.

– Sukces akcji z kartkami to prawdziwy ewenement na skalę lokalną – twierdzi pani Jolanta. Ze 100 wydrukowanych sztuk część trafiła do pani wójt, która rozdawała je swoim gościom. Do szkoły zwrócił się również pan

<sup>1</sup> Popularna międzynarodowa platforma postcrossingowa (<https://www.postcrossing.com/>) - *przyp. red.*

<sup>2</sup> Kartki pocztowe wysyłali nie tylko uczestnicy projektu IT4ME. Inny przykład powrotu do tradycyjnej korespondencji znajdują Państwo w artykule „Dzieci listy piszą” Marzeny Indry w bieżącym numerze JOwS – *przyp. red.*

kolekcjonujący pocztówki z herbami – o projektowych kartkach dowiedział się za pośrednictwem Facebooka. Akcja postcrossingowa okazała się niestandardową promocją gminy dzięki wyprodukowaniu pierwszej w jej historii kartki pocztowej, na której, oprócz uczniów, znalazły się lokalne atrakcje turystyczne. Dzięki niej o projekcie, szkole i Udaninie usłyszał świat.

### Wszystko jest możliwe

Drużyna projektowa nie spoczęła na laurach po sukcesie z kartkami. Kiedy pojawiło się zadanie zorganizowania apelu wielkanocnego, koordynatorka uznała, że powiąże je z IT4ME. – Lubię łączyć rzeczy, które pozornie do siebie nie pasują – podkreśla w rozmowie. Skorzystała z możliwości, jakie daje program eTwinning, wciągając w projekt szkoły z 21 krajów. Uczniowie przygotowali filmy o tradycjach świątecznych w swoich krajach: opowiadali o Wielkanocy, poznawali zwyczaje związane z ramadanem, przy okazji ucząc się tolerancji. Inicjatywa się powiodła – w szkole wystąpił lokalny zespół folklorystyczny, a film stworzony przez uczniów robi niesamowite wrażenie: barwny kolaż pokazuje, ile pracy włożyły w to działanie dzieciaki i ile miały z tego satysfakcji.

Nie sposób wymienić wszystkich pobocznych działań towarzyszących projektowi. Coroczne obozy językowe do Międzygórza na ziemi kłodzkiej to tylko jeden z przykładów. – Dzieciom bardzo się te wyjazdy podobają. Mają zajęcia od rana do wieczora i chcą jeszcze – deklaruje Gradowska. Nie są to lekcje w ławkach, ale warsztaty, podczas

których uczniowie współpracują nie tylko z innymi szkołami, lecz także z wolontariuszami z całego świata.

Projektowy profil na Facebooku relacjonuje przebieg konkursów plastycznych, olimpiad językowych, wybieżek, warsztatów, interakcji z uczniami z całego świata. Kolejne działania potwierdzają innowacyjność IT4ME i to, że inicjatywa zasłużyła na nagrodę ELL. Sprzęt i technologie teleinformatyczne sprawdziły się i zachęciły dzieci do nauki angielskiego. One same dzięki udziałowi w projekcie stały się bardziej otwarte i pewne siebie. I czekają na kolejne akcje.

Satysfakcji nie kryje również pomysłodawczyni przedsięwzięcia. Uważa, że największym sukcesem było zaangażowanie uczniów, którzy przekonali się, że nauka angielskiego może być zabawą i przygodą. Z kolei dzięki jej pasji i zaangażowaniu udało się połączyć różne pomysły, środki i wykorzystać potencjał innych językowych pasjonatów z całego świata. Był to pierwszy projekt Jolanty Gradowskiej i, jak sama mówi, nie przypomina sobie większych komplikacji. – Dla mnie nie ma rzeczy niemożliwych! – podsumowuje.

**AGNIESZKA NOWAK** Absolwentka marketingu i zarządzania na UE we Wrocławiu i filologii germańskiej w PWSZ w Nysie. Stypendystka programu Erasmus+ i Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej DAAD. Przedsiębiorca i autorka publikacji naukowych i popularnonaukowych dotyczących turystyki, zarządzania i marketingu. Współpracuje z TTG Dziennik Turystyczny i TTG Wiadomości Gospodarcze. Członek Stowarzyszenia Polskich Mediów. Mobilna dziennikarka programu Erasmus+.



# Turecki pomysł na języki obce

Nauczanie kontekstowe, metoda „uczenia się przez nauczanie” i nacisk na naukę więcej niż jednego języka obcego już od pierwszej klasy szkoły podstawowej – to główne założenia projektu Innowacje Nowoczesne Technologie Języki Obce (INTJO) w kontekście strategii rozwoju Powiatu Tureckiego. Jego twórcy mogą już pochwalić się certyfikatem European Language Label (ELL). O nagrodzonym projekcie mówi Mariusz Seńko – jego koordynator, a jednocześnie Starosta Turecki.

## **W tegorocznej edycji konkursu ELL komisja nagrodziła najlepsze inicjatywy w obszarze wielojęzyczności w naszym kraju. Państwa projekt znalazł się w gronie sześciu laureatów. Co to dla Was oznacza?**

Odbieramy to przede wszystkim jako wyraz docenienia naszych działań i potwierdzenia, że objęty przez nas kierunek w edukacji jest właściwy. Wcześniej nie było projektu na taką skalę, a to wyróżnienie motywuje nas do dalszej pracy. Już przygotowujemy kolejne projekty, przyjmując perspektywę kilkunastu lub nawet kilkudziesięciu lat do przodu. Są one częścią strategii rozwoju naszego powiatu realizowanej w różnych dziedzinach życia.

## **Po co powstało INTJO?**

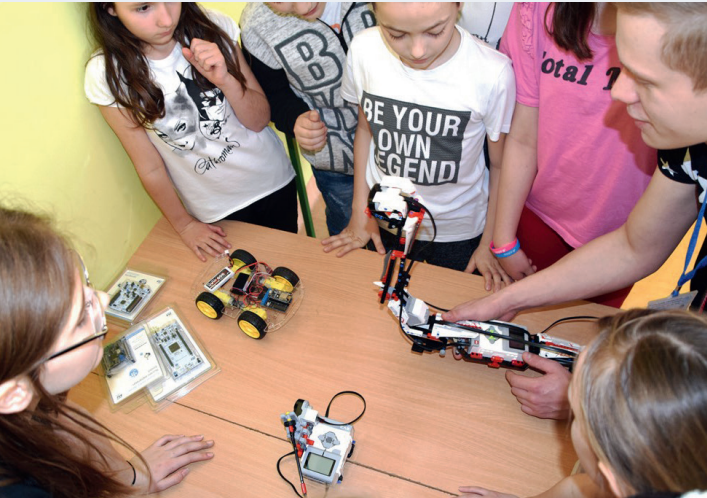
Aby to zrozumieć, trzeba spojrzeć na historię powiatu. Przemysł paliwowo-energetyczny, od kilkudziesięciu lat stanowiący podstawę tutejszej gospodarki, zaczął zanikać – na obszarze wschodniej Wielkopolski skończył się węgiel. Zaczęliśmy więc szukać innych dróg rozwoju. Postawiliśmy na nowe technologie i Przemysł 4.0. Procesu transformacji do gospodarki opartej na wiedzy nie da się jednak przeprowadzić bez znajomości języków obcych. Żeby to się udało, przy perspektywie demograficznej zakładającej stopniowe zmniejszanie się liczby mieszkańców powiatu, nastawiliśmy się na podnoszenie kompetencji pracowników obecnych na rynku oraz zmianę sposobu kształcenia pod kątem przyszłych pokoleń, tak aby powiat mógł się rozwijać. Stąd wzięły się projekt INTJO i nacisk na naukę więcej niż jednego języka obcego już od pierwszej klasy szkoły podstawowej.

## **Postawiliście na język niemiecki. Dlaczego akurat na niego?**

W naszych szkołach językiem wiodącym, obowiązkowym i realizowanym od pierwszej klasy szkoły podstawowej jest angielski, a drugi język jest wprowadzany dość późno. Wybraliśmy więc niemiecki, tym bardziej że istnieje w naszym powiecie duże powiązanie kapitałowe z Niemcami i ich rynkiem. Sami przedsiębiorcy kooperujący z firmami zza Odry zaczęli zresztą wskazywać, że brakuje im osób posługujących się tym językiem. Jako władze lokalne, którym podlegają szkoły, musieliśmy więc skoordynować kwestie nauczania w podstawówkach, liceach oraz technikach, tak aby osiągnąć synergię w edukacji.

## **Jak zatem uczono języków obcych w ramach projektu?**

Chcieliśmy połączyć współpracę szkół średnich z podstawowymi oraz zainicjować wymianę doświadczeń pomiędzy nauczycielami tych szkół. Zaczęliśmy pracę nad metodą, która pozwoliłaby na wprowadzenie nauczania kontekstowego w szkole podstawowej.



Zajęcia projektowe. Zdjęcie z archiwum Zespołu Szkół Technicznych w Turku

Założenie było proste: dzieci uczą się języka, mając jednocześnie styczność z jakimś przedmiotem, np. techniką, chemią czy fizyką.

Kolejną wypracowaną przez nas metodą było „uczenie przez nauczanie”. Uczniowie szkół średnich, pod nadzorem swoich nauczycieli, przychodzili do szkół podstawowych i kierowali małymi zespołami uczniów. Przekazywali im wiedzę z różnych dziedzin życia, wykorzystując do tego języki obce. Uczniowie ze szkół podstawowych korzystali natomiast z tworzonej w szkołach średnich Akademii Młodego Inżyniera.

### **I co z tej młodej współpracy wynikło?**

Udało się skrócić dystans między uczniami w różnym wieku, a korzyść była obopólna: dzieci z podstawówek zetknęły się z nowymi technologiami, a starsi uczniowie rozwijali kompetencje miękkie, które są oczekiwane na rynku pracy. Chcieliśmy, by uczniowie będący liderami w szkołach średnich, szkolili przyszłych liderów ze szkół podstawowych. Nasz projekt zakładał przekrojowe działanie i edukację od pierwszej klasy szkoły podstawowej do ostatniej szkoły średniej. Celem było rozwinięcie umiejętności społecznych, przedmiotowych i językowych, a efektem finalnym – uzyskanie certyfikatu językowego otrzymanego na koniec szkoły.

### **Jak na działania projektowe reagowały dzieci i młodzież?**

Przede wszystkim byliśmy bardzo pozytywnie zaskoczeni tym, że równoległe uczenie się dwóch języków obcych nie było dla młodszych dzieci obciążeniem, a wiedzę przyswajały bardzo szybko. Po prostu chłonęły ją jak gąbka! Z kolei uczniowie szkół średnich uczyli się brać odpowiedzialność

za swoje działania, co przyda się im w zawodowej przyszłości, zwłaszcza na stanowiskach kierowniczych.

### **A nauczyciele – czy oni również zyskali na udziale w projekcie?**

Owszem! Odbywały się szkolenia, oferowane były wsparcie i materiały naukowe, np. z Instytutu Goethego czy British Council. Wymiernym efektem naszego projektu było jednak to, że dzięki pracy z uznanymi w środowisku naukowym autorytetami i partnerami zmieniało się podejście naszych pedagogów do nauczania języków obcych. Stwarzaliśmy okazje do wymiany doświadczeń podczas konferencji skierowanych do przedsiębiorców, samorządowców i nauczycieli czy wyjazdów studyjnych do Niemiec. I wciąż jesteśmy zapraszani na różne wydarzenia, by opowiadać o projekcie – to udowadnia, że nawet w tak małym powiecie można stworzyć coś fajnego i zainspirować tym innych. Jednak dla nas najważniejsza jest przyszłość młodego pokolenia. Chcemy, aby uzyskało ono kompetencje, które pomogą mu się rozwijać i dadzą przewagę na rynku pracy.

### **Nie boi się Pan, że ci młodzi, dobrze wykształceni ludzie wyjadą z Turku?**

Oczywiście jest obawa, że tak się może stać, ale nie mamy dziś alternatywy: jeżeli nie zainwestujemy w rozwój dzieci i młodzieży, to przy obecnych problemach demograficznych powiatu nie będziemy w stanie w przyszłości sprostać wymaganiom rynku i gospodarki. Na naszych samorządowych barkach spoczywa zadanie przekonania młodych, by rozwijali się właśnie w Turku.

### **Kolejny Państwa projekt jest wdrażany z Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego. Czyli odrotu od tego typu działań już nie ma?**

Sądzę, że zaszczyliśmy na tyle daleko, że dla wszystkich w powiecie staje się to powoli oczywistością. Młodzi ludzie w szkole średniej, widząc perspektywę wymian w ramach Erasmusa i rozwijania kontaktów międzynarodowych, uświadamiają sobie realną konieczność posługiwania się językami obcymi. Współpracując ze szkołami z różnych krajów – aktualnie z Hiszpanii, Niemiec, Estonii i ze Słowacji – zachęcamy do otwierania się na różne doświadczenia, nowe kraje i kultury, ale też na współpracę z przedsiębiorcami. Wszystko to działa w dwie strony, gdyż nieraz to my jesteśmy powiatem goszczącym uczniów i nauczycieli z innych państw, którzy obserwując wypracowane przez nas rozwiązania, mogą brać z nas przykład!

*Rozmawiał Krzysztof Grzędzielski*

*Autor jest mobilnym dziennikarzem programu Erasmus+*

# Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole?

AGNIESZKA OTWINOWSKA-  
-KASZTELANIC

Jeśli zapytamy polskich rodziców, co uważają za ważne w edukacji ich pociech, to z pewnością usłyszymy, że znajomość kilku języków obcych. Otwiera dzieciom drogę do lepszej dalszej edukacji, a w przyszłości – do uzyskania dobrej pracy. Rodzice rozumieją wartość języków, zwłaszcza że ich przekonania są wspierane systemowo: w szkołach zarówno w Polsce, jak i w całej Europie podkreślamy wartość języków i tworzymy podstawy ich nauczania, prowadząc uczniów ku znajomości kilku języków, czyli wielojęzyczności. Polityka językowa Unii Europejskiej promuje bowiem wielojęzyczność jako klucz do osobistego sukcesu<sup>1</sup>.

Choć mamy jasne wskazania Rady Europy dotyczące rozwijania u obywateli wielojęzyczności, pojęcie to często nie jest jednak jasne. W Polsce możemy zauważyć niepisany podział na wielojęzyczność pożądaną i wielojęzyczność „gorszego sortu”. Z jednej strony, portale internetowe pełne są sensacyjnych informacji o korzyściach płynących z dwujęzyczności, a żłobki, przedszkola i szkoły prześcigają się w tworzeniu programów wychowania dwujęzycznego, najlepiej z językiem angielskim. Z drugiej strony, polscy nauczyciele, przyzwyczajeni do nauczania według jednojęzycznych standardów, zmagają się z problemem uczniów mówiących słabo po polsku: imigrantów, dzieci z mniejszości językowych czy dzieci polskich emigrantów powracających z zagranicy. Wielu nauczycieli i pedagogów wciąż nie wie, w czym dziecko dwujęzyczne/wielojęzyczne różni się od dziecka mówiącego w jednym języku i jak wspierać takich uczniów w nauce przedmiotów w języku polskim.

## Wielojęzyczny, czyli jaki?

Zanim zmierzmy się z definicjami dwujęzyczności i wielojęzyczności, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, kim jest uczeń dwujęzyczny lub wielojęzyczny, przyglądając się sylwetkom kilkorga uczniów.

- **Kasia** ma 9 lat, urodziła się i mieszka w Anglii. Jej ojciec jest Anglikiem, a matka Polką. Kasia na co dzień chodzi do angielskiej szkoły, w weekendy zaś do polskiej, gdzie pisze i czyta po polsku, a spędzając wakacje w ojczyźnie matki, rozmawia w tym języku z dziadkami. *Czy Kasia jest dwujęzyczna?*
- **Matthias** ma 12 lat, urodził się i mieszka w Niemczech. Jego ojciec jest Niemcem, a matka Polką. Matthias mówi po polsku z wyraźnym niemieckim akcentem, porozumiewa się tylko w podstawowych kwestiach i nie przyznaje się do mówienia po polsku wśród rówieśników, nie pisze i nie czyta po polsku. Matthias od nowego roku szkolnego będzie mieszkał w Polsce, bo jego rodzice się rozwiedli. *Czy Matthias jest dwujęzyczny?*
- **Maciek** ma 16 lat, mieszka w Polsce. Przez pierwsze dwa lata życia mieszkał w Niemczech, ale w domu mówił wyłącznie po polsku. Od piątego roku życia uczy się

<sup>1</sup> Por. European Commission (2008), Rekomendacja R 98/6.

angielskiego, a od dziesiątego również niemieckiego. Często gra w gry zespołowe online i mówi przy tym płynnie po angielsku, choć jego gramatyka trochę szwankuje. *Czy Maciek jest dwujęzyczny? A może wielojęzyczny?*

- **Marysia** ma 14 lat, mieszka w Polsce, jest słyszącym dzieckiem głuchych rodziców. Używa polskiego w szkole i w rozmowach z przyjaciółmi, w domu zaś posługuje się językiem migowym. Marysia uczy się angielskiego i hiszpańskiego, porozumiewa się w obu tych językach. *Czy Marysia jest wielojęzyczna?*
- **Yulia** ma 6 lat, mieszka w Polsce od roku. Oboje rodzice Yulii są Ukraińcami, mówią z Yulią po rosyjsku i ukraińsku. Yulia będzie chodzić do polskiej szkoły, czytać i pisać po polsku. *Czy Yulia jest wielojęzyczna?*

Aby rozwiązać wątpliwości, wszyscy uczniowie opisani powyżej to osoby dwujęzyczne lub wielojęzyczne. Wbrew częstym przekonaniom dwujęzyczność nie dotyczy bowiem tylko osób wychowanych w rodzinach mieszanych ani nie jest jednoznaczna z równą i doskonałą znajomością dwóch języków, jak prawie sto lat temu proponował Bloomfield (1933). Oznacza po prostu zwyczajowe użycie dwóch języków przez daną osobę, przy czym kryterium poziomu znajomości tych języków nie jest istotne (Grosjean 1992). Możemy wyróżnić *dwujęzyczność równoczesną* (symultaniczną), gdy dziecko przyswaja dwa języki (lub więcej) równocześnie przed trzecim rokiem życia, np. w rodzinie dwujęzycznej. Takie osoby najczęściej potocznie uważamy za „dwujęzyczne”. Bardziej powszechna jest jednak dwujęzyczność sekwencyjna, gdy dana osoba już ze znajomością języka pierwszego, którym posługuje się w domu, zaczyna przyswajać kolejne języki, np. w przedszkolu czy w szkole. Dlatego w ramach dwujęzyczności sekwencyjnej każdego uczącego się języka obcego można traktować jako osobę dwujęzyczną/wielojęzyczną, jeśli regularnie używa swoich języków (Cook 2007).

Warto pamiętać, że dwujęzyczność jest postrzegana obecnie jako szczególny przypadek wielojęzyczności definiowanej jako zdolność użycia (wcale nie doskonała!) kilku języków, wzajemne interakcje tychże języków w umyśle użytkownika oraz całość doświadczeń językowych i kulturowych składających się na jego kompetencję komunikacyjną (Jessner 2008). Jak mogliśmy zauważyć, patrząc na sylwetki uczniów przedstawione powyżej, wielojęzyczność przybiera różne kształty. Wielojęzycznymi możemy nazwać nie tylko dzieci wychowane w rodzinach, w których rodzice mówią różnymi językami, lecz także migrantów, członków mniejszości regionalnych, rodzimych użytkowników języków migowego i mówionego, jak również osoby uczące się języków obcych i używające ich na co dzień.

### Jacy są uczniowie dwu- i wielojęzyczni?

Istnieją zatem różne profile osób wielojęzycznych. Czy jednak każda wielojęzyczność jest korzystna dla użytkownika? A może dwujęzyczność przeszkadza dzieciom migrantów w nauce przedmiotów w szkole? Aby odpowiedzieć na te pytania, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną klasyfikację. Badacze wyróżniają *dwujęzyczność subtraktywną* (zubażającą), gdy dziecko uczy się drugiego języka kosztem braku rozwoju lub zapominania języka pierwszego, jak również *dwujęzyczność addytywną* (wzbogacającą), gdy dziecko przyswaja drugi język i jednocześnie wzmacnia język pierwszy, wyniesiony z domu (Wei 2011, Otwinowska 2015). To właśnie dwujęzyczność addytywna powinna być celem wychowywania dzieci i nauki szkolnej. Jeśli języki dziecka są odpowiednio rozwijane, to wzajemnie wspomagają swój rozwój, ułatwiając dziecku osiągnięcie sukcesu na gruncie edukacyjnym.

Zgodnie z **Interdependence Hypothesis**, teorią współzależności Cummins (1979), istnieją całe obszary wspólnej wiedzy pozajęzykowej, które rozwijają się przez wzajemną interakcję języków i tworzą bazę dla rozwoju językowego dziecka (*common underlying proficiency*). Przykładem może być umiejętność spójnego opowiadania u dzieci przedszkolnych, co przekłada się na ich późniejsze sukcesy w pisaniu i czytaniu (Dickinson i McCabe 2001). Jak wskazują najnowsze badania (Gagarina 2016, Otwinowska i in. 2018), dzieci dwujęzyczne potrafią tworzyć logiczne historyjki w obu swoich językach, niezależnie od stopnia ich znajomości. Jeśli dziecko potrafi składować opowiadać w swoim języku domowym, bo rodzice zachęcali je do tego i czytali mu książki, to będzie też potrafiło to robić w drugim języku, używanym w szkole. Choć opowiadanie może nie być w pełni poprawne gramatycznie i dziecku może brakować słów w jednym z języków, w swoich historyjkach zwróci ono uwagę na bohaterów, ich uczucia, związki przyczynowo-skutkowe niezależnie od języka, którym się posługuje (Otwinowska i in. 2018). Żeby jednak dwa używane przez dziecko języki wzajemnie się wspomagały, trzeba dążyć do rozwijania obu. Znajomość języków przynosi bowiem korzyści pod warunkiem ich częstego użycia (Wodniecka i Haman 2013). Nie istnieją też języki „korzystne” i „niekorzystne” dla dziecka, niezależnie od tego, czy są to języki o dużym prestiżu społecznym, czy nie.

Jakich korzyści z dwujęzyczności możemy się spodziewać? W prasie i Internecie znajdujemy liczne artykuły, według których dwujęzyczni mają być inteligentniejsi, bardziej empatyczni, a nawet bardziej odporni na hałas (co brzmi trochę fantastycznie). Według naukowców badających te zagadnienia, istnieją dwa główne

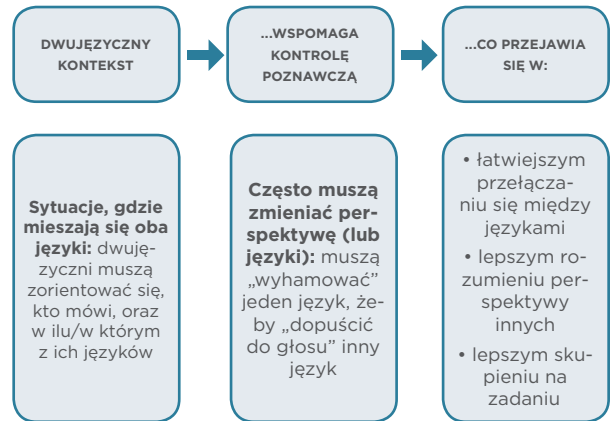
rodzaje korzyści z dwujęzyczności: językowe i poznawcze. **Językową** korzyścią z dwujęzyczności, szczególnie tej addytywnej, gdzie rodzice i nauczyciele dbają o rozwój języków dziecka, może być wyższa świadomość metajęzykowa. Dwujęzyczni lepiej rozumieją, jak „działają” języki, widzą ich podobieństwa i różnice, dzięki czemu mają łatwość uczenia się kolejnych (Jessner 2008, Otwinowska 2015). Czy jednak można wysunąć tezę, że uczniowie dwujęzyczni są bardziej inteligentni i bardziej empatyczni od jednojęzycznych?

Otóż nie jest to kwestia inteligencji. Najważniejszą **poznawczą** korzyścią dwujęzyczności jest pewna elastyczność umysłu, wynikająca z konieczności obcowania z kilkoma językami i „przełączania się” między nimi. Efekty dwujęzyczności zaobserwowano już u dzieci w wieku 4-6 lat. W eksperymentach polegających na przedstawianiu się z jednego typu zadania na drugi (sortowanie przedmiotów ze względu na kolor lub kształt) dzieci dwujęzyczne radziły sobie znacznie lepiej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy (Białystok i Martin 2004). Podobną przewagę zauważono u starszych dzieci i dorosłych w wielu innych zadaniach, które wymagały zignorowania jednej zasady lub nieistotnego bodźca i zastosowania nowej zasady czy zwrócenia uwagi na nowy bodziec, np. w rozpoznawaniu figur ambiwalentnych (Białystok i Shapero 2005), sortowaniu kart (Białystok i Martin 2004), rozumieniu perspektywy słuchacza i odpowiedniej reakcji na prośbę (Fan i in. 2015) czy zrozumienia polecenia zakłóconego hałasem (Filippi i in. 2014).

Badania eksperymentalne, w których dzieci dwujęzyczne wypadły lepiej niż jednojęzyczne, są pozornie bardzo różne, mają jednak ważny wspólny mianownik. Wszystkie wymagają doskonałej **kontroli poznawczej**, czyli zaangażowania pewnych kontrolnych funkcji mózgu. Aby je wykonać, trzeba wyhamować wykonywanie jednego typu zadania i zabrać się do innego (elastyczność), wyhamować patrzenie z własnej perspektywy i przyjąć perspektywę innej osoby (empatia), wyhamować nieistotny szum i skupić się na zrozumieniu komunikatu (funkcjonowanie w hałasie). Dwujęzyczni są w tym lepsi dlatego, że ci z nich, którzy często używają swoich języków, muszą też często stosować mechanizmy kontroli poznawczej. Aby używać dwóch lub więcej języków, osoba dwujęzyczna musi zdecydować, którego z nich użyje, i skutecznie wyhamować niepotrzebny język, by mówić w języku drugim (hamowanie, elastyczność). Musi też wyłowić słowa i zdania w jednym języku spomiędzy słów i zdań w innym języku (lepsze rozumienie w hałasie). A zatem przebywanie w kontekście dwujęzycznym/wielojęzycznym i żonglowanie językami wspomaga mechanizmy kontroli

poznawczej, co skutkuje łatwiejszym naprzemiennym wykonywaniem różnych zadań. Można to przedstawić na schemacie (Rys. 1).

rys. 1. Mechanizm powstawania poznawczych skutków dwujęzyczności



Istnieją też **językowe konsekwencje dwujęzyczności** uczniów. Jeśli chodzi o kamienie milowe (główne stadia) rozwoju językowego, to dzieci znające więcej niż jeden język rozwijają się podobnie do dzieci jednojęzycznych. W przypadku umiejętności cząstkowych dwujęzyczność jednak ma pewną specyfikę. Dzieci dwujęzyczne mają na przykład mniejszy zasób słownictwa w każdym języku w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi (Białystok i in. 2010). Mogą też rozwijać pewne struktury składniowe później niż dzieci jednojęzyczne (Nicoladis 2006). Zdarza się im mówić z wyraźnym akcentem w obu swoich językach (Wrembel i in. 2018) oraz je mieszać. Specyfiki tej absolutnie nie należy jednak traktować jako zaburzenia (Genesee i Nicoladis 2006, Wodniecka i Haman 2013) i wiemy to z wielu badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich 30 lat, których obszernie omówienie po polsku znajdziemy u Wodnieckiej (2011) oraz Wodnieckiej i Haman (2013). Kompleksowe porównanie umiejętności składniowych, słownictwa, fonologii i dyskursu w przypadku polskich dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych na progu edukacji szkolnej znajdziemy u Haman i in. (2017).

Spójrzmy na przykład. Uczniowie dwujęzyczni mają mniejszy zasób słownictwa w każdym z języków w stosunku do uczniów jednojęzycznych w tym samym wieku. Można to zaobserwować, dając dzieciom do rozwiązania test, w którym mają wskazać jeden obrazek z czterech, odpowiadający słowu wypowiedzianemu przez badacza. W badaniach Białystok i in. (2010) prowadzonych w Kanadzie przebadano w sumie 1738 dzieci w wieku od 3 do 10 lat mówiących po angielsku, w tym jednojęzycznych



i dzieci emigrantów z różnych stron świata, mówiących w szkole w języku angielskim. Wyniki badań pokazały, że dzieci jednojęzyczne znają więcej angielskich słów niż ich dwujęzyczni rówieśnicy, i to we wszystkich grupach wiekowych. Jednak, co ważne, grupy dzieci nie różniły się, gdy porównano tylko słownictwo związane z kontekstem szkolnym. Jak twierdzą Wodniecka i Haman (2013:4), *oznacza to, że znajomość słownictwa jest ściśle związana z możliwościami poznania i używania określonego materiału językowego (w szkole lub w domu), a nie wynika z dwujęzyczności jako takiej*. Uczniowie dwujęzyczni nie są więc „głupsi” ani mniej rozwinięci od jednojęzycznych, lecz jedynie używają swoich języków do różnych celów. Mieli też mniej różnorodnego i długotrwałego kontaktu z danym językiem (mniej tzw. osłuchania). Dlatego jeśli dzieci dwujęzyczne znajdują się w polskiej szkole lub przedszkolu, to trzeba pomóc im opanować słownictwo i wyrażenia niezbędne do zrozumienia lekcji.

### Dwujęzyczność w polskiej szkole: kto i gdzie?

Dwujęzyczność w Polsce wciąż nie jest zjawiskiem powszechnym, choć spotykamy się z nią w przypadku uczniów znacznie częściej niż jeszcze kilkanaście lat temu, kiedy przeważająca większość dzieci wychowywała się w domach, w których mówiono tylko w języku polskim. Warto jednak pamiętać, że do lat 40. XX w. Polska była krajem wielonarodowym i wielojęzycznym. Jednojęzyczność, którą znamy, była skutkiem polityki językowej i edukacyjnej za czasów komunizmu, a wcześniej drugiej wojny światowej oraz czystek etnicznych i przesiedleń (Komorowska 2014). Przyjrzyjmy się zatem, które grupy dzieci w Polsce możemy nazwać dwu- i wielojęzycznymi.

- **Dzieci z polskich dwujęzycznych szkół i przedszkoli.** Ta najbardziej pożądana i reklamowana wielojęzyczność dotyczy języków o wysokim prestiżu, np. angielskiego, hiszpańskiego czy niemieckiego. Jest skutkiem edukacji dwujęzycznej (np. CLIL, czyli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe; Wolff i Otwinowska 2010), szeroko promowanej jako inwestycja w przyszłość dziecka. W szkołach i przedszkolach dwujęzycznych uczą się też dzieci obcokrajowców przebywających w Polsce. Dwujęzyczna edukacja w językach prestiżowych jest dość elitarna, często płatna, stać na nią dobrze sytuowaną część społeczeństwa (Otwinowska i Forys 2017). Do renomowanych szkół państwowych (na przykład liceów z przedmiotami nauczonymi w językach obcych) wprowadzane są dodatkowe egzaminy z języka obcego.
- **Dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych.** Dzieci z mniejszości białoruskiej, czeskiej, litewskiej,

niemieckiej, armeńskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej, jak również Łemkowie, Karaimowie i Kaszubi mają prawo do edukacji w językach mniejszościowych (Eurydice 2014). Wiele z nich nauczanych jest na poziomie szkoły podstawowej, lecz szkoły średnie kształcące w tych językach należą już do rzadkości. Dzieci dwujęzyczne z tymi językami są „wchłaniane” przez szkoły z językiem polskim, który jest językiem większości (Komorowska 2014).

- **Dzieci dwujęzyczne z językiem romskim.** Romowie mają odrębny język i kulturę. Dzieci romsko-polskie często nie uczestniczą w edukacji przedszkolnej, nie dostają wsparcia językowego w domach, mogą nawet nie znać swoich polskich imion, gdyż w rodzinach nazywane są imionami tradycyjnymi. Odmienność antropologiczna i obyczajowa Romów sprawia, że szkoła z językiem polskim budzi w nich obawy o utratę tożsamości. Dlatego dzieci romsko-polskie często trafiają do szkół z bardzo słabą znajomością języka polskiego i kultury, co niestety często skutkuje błędną diagnozą dotyczącą ich możliwości intelektualnych. Raport na temat rozwoju poznawczego i językowego dzieci romskich mieszkających w Polsce (red. Kołaczek i Talewicz-Kwiatkowska 2011) wskazuje, że ponad 50 proc. takich dzieci posiadających orzeczenie ze względu na niepełnosprawność intelektualną zostało błędnie skierowanych do szkół specjalnych ze względu na nieznaną im języka i kultury polskiej oraz ze względu na brak zrozumienia ich dwujęzyczności ze strony badających (<http://www.stowarzyszenie.romowie.net>).
- **KODA, czyli słyszące dzieci niesłyszących rodziców** (ang. *Kids/Kid of Deaf Adults*). Ponad 90 proc. głuchych rodziców ma słyszące dzieci. W Polsce język migowy nie jest uznawany za język mniejszości, inaczej niż w wielu krajach Europy. Jednak KODA to dzieci dwujęzyczne o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podobnie jak inne dzieci dwukulturowe. Mogą zmagać się z problemami z językiem polskim lub z nadmiernymi obciążeniami, odgrywając rolę tłumacza i przewodnika niesłyszących rodziców. Bywają też tłumaczami w kontakcie szkoła – rodzice. O ile kuratoria prowadzą ewidencję uczniów niesłyszących, o tyle dzieci KODA jako grupa o specjalnych potrzebach są niewidoczne dla polskiego systemu edukacji (<http://www.codapolska.org>).
- **Dzieci imigrantów.** Dzieci dwujęzyczne w Polsce to także imigranci z Ukrainy, Rosji, Kazachstanu, Czech, Wietnamu czy Chin. Często znają język polski tylko w stopniu podstawowym, co powoduje, że

nie radzą sobie na lekcjach. Niestety, nie ma programów kształcenia dla uczniów ze słabą znajomością polskiego. Nie ma też przepisów określających, jak oceniać uczniów, którzy przyjechali z zagranicy. Często oceniani są tak samo jak dzieci jednojęzyczne, mimo że nie mają szansy zrozumieć poleceń (Szybura 2018). Wiele zależy od szkół i od samorządów, które z edukacją obcokrajowców muszą sobie radzić same, np. poprzez organizację dodatkowych lekcji adaptacyjnych.

- **Dzieci powracające, młodzi reemigranci.** Liczba dzieci powracających wraz z rodzicami z zagranicy jest trudna do precyzyjnego określenia, MEN nie zbiera tego rodzaju danych, jednak jest to kilka tysięcy uczniów (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Dzieci polskie, które wychowywały się za granicą, często nie radzą sobie na lekcjach po polsku, brakuje im na przykład znajomości słownictwa specjalistycznego (np. mszaki, powstanie). Dzieci polsko-angielskie, których jest najwięcej, przyzwyczajone są do tego, że każdy ich wysiłek w szkole brytyjskiej był nagradzany, przywykły do wyrażania własnej opinii, wchodzenia w polemikę z nauczycielem. W szkole polskiej mają problemy i z językiem, i z zachowaniem nieadekwatnym do polskiej rzeczywistości szkolnej (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015).

Podsumowując, uczniowie dwujęzyczni i wielojęzyczni pojawiają się w polskich szkołach w dwóch kontekstach. Jednym z nich jest kontekst formalny, czyli *edukacja dwujęzyczna* (np. CLIL), gdzie nauczane są języki prestiżowe (angielski, niemiecki, francuski, włoski). Taka edukacja jest społecznie pożądana i często dostępna tylko dla dzieci z zamożnych rodzin. Edukacja dwujęzyczna dostępna jest też dla niektórych dzieci w językach mniejszości, jednak nie na wszystkich etapach edukacyjnych. W drugim

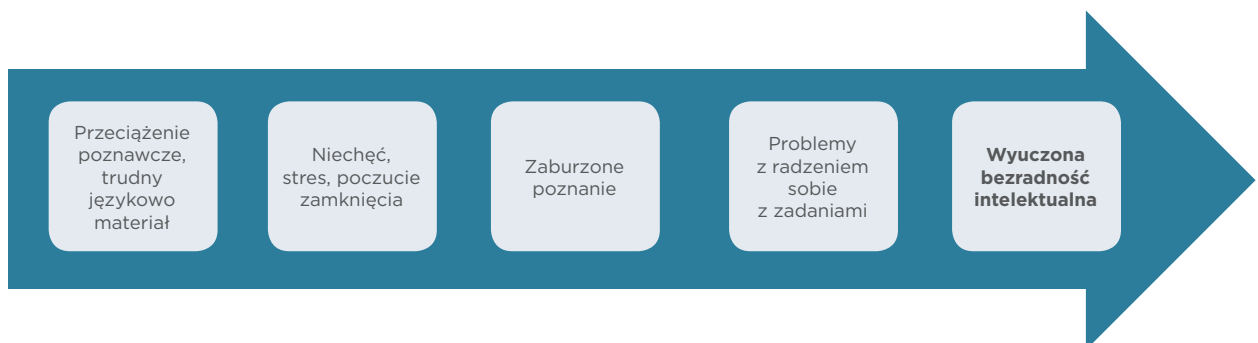
kontekście, naturalnym, dwujęzyczność uczniów pojawia się poprzez **kontakt dziecka ze społeczeństwem** mówiącym językiem innym niż język domowy/mniejszościowy dziecka oraz w związku z **migracją**. W tym przypadku dwujęzyczność nie jest celem, ale efektem ubocznym, a język domowy może mieć niski prestiż w stosunku do języka społecznego/większościowego.

### Co jest trudne w szkole dla dzieci dwujęzycznych?

W tekście w JOwS sprzed dwóch lat Szybura (2016) podaje kilka rodzajów trudności, jakie dzieci dwujęzyczne napotykają w polskiej szkole. Po pierwsze, uczniowie z doświadczeniem migracji mogą mieć trudności w nauce przedmiotów, otrzymywać niskie oceny i mieć słabe wyniki egzaminów, co jest konsekwencją braku odrębnych kryteriów oceniania dzieci dwujęzycznych. Po drugie, takim dzieciom trudniej komunikować się z rówieśnikami i pracownikami szkoły, a to może skutkować problemami z integracją w grupie rówieśniczej, trudnościami wychowawczymi i zaburzeniami emocjonalnymi. Wspólnym mianownikiem tych trudności są problemy z językiem polskim jako narzędziem codziennej komunikacji, nauki i rozwoju.

Warto tu zaznaczyć, że wbrew pozorom trudności napotykają nie tylko dwujęzyczne dzieci migrantów, lecz także dzieci w prestiżowych szkołach dwujęzycznych, w których uczestniczą w zajęciach po angielsku. Jak pokazały Otwinowska i Foryś (2017), mają na to wpływ czynniki językowe (słabsza znajomość języka wykładowego), czynniki afektywne (stres, niechęć do trudnych zadań w języku obcym) i czynniki kognitywne (zaburzone uwaga i przetwarzanie informacji spowodowane stresem). Układają się one w ciąg przyczynowo-skutkowy, prowadząc u części dzieci do wyuczonej bezradności intelektualnej (jak pokazano na Rys. 2).

rys. 2. Mechanizm prowadzący do bezradności intelektualnej u dziecka, które ma kłopoty z językiem wykładowym



Pojęcie bezradności intelektualnej (Sędek 1995) dotyczy zaburzeń poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych wywołanych kontaktem z sytuacją, gdy mimo wzmóženego wysiłku intelektualnego uczeń traci możliwość wpływania na bieg zdarzeń, bo próby nauki nie przynoszą oczekiwanych wyników. W przypadku dzieci dwujęzycznych trudny językowo materiał i brak postępu w rozwiązywaniu problemów pomimo intensywnego wysiłku intelektualnego („walenie głową w mur”) prowadzą do wyczerpania poznawczego: pogorszenia wykonywania złożonych zadań („pustka w głowie”), zaniku kreatywności i motywacji wewnętrznej, czyli zaprzeczenia tego, czym powinna być edukacja dwujęzyczna dla dzieci.

Aby sprawdzić, co jest trudne dla dzieci dwujęzycznych w szkole i co może wywoływać bezradność intelektualną na lekcjach CLIL, Otwinowska i Foryś (2017) zbadały dwujęzyczne dziesięciolatki i jedenastolatki uczące się w prestiżowej szkole przyrody i matematyki po angielsku. Jednym z narzędzi (obok skali bezradności intelektualnej) był kwestionariusz z pytaniami otwartymi, gdzie dzieci mogły same napisać, co jest dla nich łatwe lub trudne na lekcjach przedmiotów w języku obcym. Kwestionariusz zachęcał dzieci do dokończania zdań dotyczących ich pozytywnych i negatywnych odczuć związanych z lekcjami przedmiotów w języku obcym. Poniżej widać dwa fragmenty ze 140 przeprowadzonych ankiet kwestionariuszy. Można zauważyć, co dzieci mówiły o zadaniach, które były dla nich trudne i językowo (po angielsku), i intelektualnie (matematyka i przyroda).

**Uczeń 4a8:** [Na przyrodzie po angielsku jest dla mnie trudne] *wszystko z paroma wyjątkami*; [Na matematyce po angielsku jest dla mnie łatwe] *bardzo mało rzeczy, wolę się uczyć po polsku*; [Podobają mi się takie tematy jak:] *w ogóle prawie nic*; [Ten temat nie był ciekawy/fajny/użyteczny, bo] *nie podobają mi się, bo ich nie lubię*, [Ten temat był trudny bo] *nie umiem dobrze angielskiego 90 proc. nie rozumiałem*; [Co ci jeszcze przychodzi do głowy?] *Nie nawidzę angielskiego!*

**Uczeń 4b15:** [Na przyrodzie po angielsku jest dla mnie trudne] *zapamiętanie niektórych rzeczy i skupienie się, zrozumienie pojęć; chciałbym, żebyśmy więcej rozmawiali po polsku i zwolnić trochę z szybkością kolejnych tematów*; [Na matematyce po angielsku jest dla mnie trudne] *to, że cały czas pędzimy z następnym tematem*; [Co ci jeszcze przychodzi do głowy] *nie przepadam za językiem angielskim, więc te lekcje mnie NUDZĄ.*

Widać, że przez problemy z językiem u tych dzieci występują objawy stresu i niechęci do trudnych zadań w języku obcym, co przekłada się na brak uwagi i przetwarzania informacji. Na podstawie powyższego przykładu możemy wnioskować, jakie trudności mogą przeżywać dzieci migrujące, które przybywają do polskich szkół, nie znając dobrze (lub wcale) języka polskiego. Jeśli dodatkowo nie otrzymują wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli i rówieśników, ich doświadczenia szkolne mogą prowadzić do zaburzeń poznawczych.

Dlaczego dzieci dwujęzyczne mają trudności z nauką w języku szkolnym, podobnie jak w przypadku dzieci uczących się metodą CLIL? Dlaczego dzieci i młodzież reemigrujące do Polski, nawet gdy nieźle po polsku mówią, mają problem z nauką w tym języku? Dobrze opisał to Cummins (1979), który od lat 70. XX w. zajmował się zagadnieniami edukacji dzieci dwujęzycznych. Badacz zauważył (Cummins 1979, 2000), że istnieje różnica między użyciem języka w rozmowie potocznej a użyciem języka do celów nauki. Według niego w rozmowie potocznej używamy podstawowych umiejętności komunikacyjnych, czyli BICS (ang. *Basic Interpersonal Communication Skills*). BICS to taki „język z podwórka” używany w rozmowie, który jest zależny od kontekstu, gestów, mowy ciała, słowem – łatwy do zrozumienia i użycia. Z kolei na lekcjach w szkole używamy języka do celów nauki, czyli CALP (ang. *Cognitive Academic Language Proficiency*). CALP, czyli „język ze szkoły”, ma trudniejsze słownictwo i trudniejszą składnię od języka potocznego (np. strona bierna, okresy warunkowe). Często dotyczy abstrakcyjnych przedmiotów i pojęć oraz nie jest osadzony w kontekście. Jest to język związany z umiejętnościami kojarzenia faktów i wyrażania tego w mowie, tworzeniem hipotez, ocen, formułowaniu wniosków, uogólnień i predykcji, np. *jeśli zwiększylibyśmy ten kąt o 5 stopni, wtedy uzyskalibyśmy...* Tego języka rzadko uczymy w szkole, zakładamy, że dzieci go przyswoją w trakcie nauki, również w przypadku edukacji dwujęzycznej. A to właśnie użycie języka typu CALP sprawia największe trudności uczniom i to o rozwój języka do celów nauki powinni zadbać nauczyciele przedmiotów uczący dzieci dwujęzyczne (Otwinowska i Foryś 2017). Sporym grzechem polskiej edukacji dwujęzycznej jest brak dbałości o nauczanie CALP, czyli rzucanie dzieci (i nauczycieli) na głęboką wodę, bo jakoś sobie poradzą. Niestety, nie zawsze sobie radzą, a źle przygotowane nauczanie dwujęzyczne, podobnie jak brak pomocy dziecku dwujęzycznemu w edukacji po polsku, może powodować u dzieci sporą frustrację, a nawet wywoływać symptomy bezradności intelektualnej.

## Dwujęzyczność w polskiej szkole: co mogą zrobić nauczyciele?

Nauczyciele często czują się zagubieni w postępowaniu z uczniami dwujęzycznymi i cudzoziemcami, którzy słabo mówią po polsku. Trudno ich za to winić, bo zagadnienia wielojęzyczności nie są w wystarczającym stopniu poruszane ani w procesie kształcenia nauczycieli przedmiotów, ani nauczycieli języków. Co mogą zatem zrobić nauczyciele, by pomóc uczniom dwujęzycznym lub z doświadczeniami migracji, aby ich rozwój w polskiej szkole był harmonijny? Na pewno nie powinni doszukiwać się zaburzeń językowych w objawach typowego rozwoju dwujęzycznego (dzieci dwujęzyczne nie są „głupsze”), porównywać dzieci dwujęzycznych i tych z doświadczeniem emigracyjnym do dzieci jednojęzycznych ani namawiać rodziców do zarzucenia dwujęzycznego wychowania. Wręcz przeciwnie, opiekunom dzieci należy pokazywać zalety dwujęzyczności i podkreślać wagę wszystkich języków dla osiągnięcia zysków z niej płynących.

Innymi słowy, nauczyciele powinni współpracować z rodzicami i wspierać ich w budowaniu właściwego otoczenia językowego dziecka. Warto brać tu przykład z takich krajów jak Wielka Brytania, gdzie dwujęzyczność dzieci w szkołach jest powszechna i gdzie wypracowano metody pracy wspomagające dziecko w kontakcie z językiem szkolnym. Poniżej przedstawiam kilka praktycznych pomysłów.

### Jak pomóc dziecku zaadaptować się w klasie?

- Na początku warto przedstawić dziecko innym uczniom, zbudować wokół niego **przyjazną atmosferę**. Niech inni uczniowie podadzą mu rękę, przywitają się.
- Jeśli jest to dziecko z doświadczeniem migracji, to można pokazać uczniom na mapie miejsce, z którego pochodzi. Można też poprosić, aby dziecko powiedziało kilka słów w swoim języku (nieważne, czy jest to zrozumiałe).
- Można znaleźć uczniowi **kolegę/koleżankę do pracy w parze**. Powinno być to traktowane jako wyróżnienie dla ucznia polskiego, a nie kara! Taki pomocnik będzie dodatkowo tłumaczył niektóre terminy, pomagał w zrozumieniu zadań. Warto też prosić uczniów o pomoc w zaadaptowaniu się nowego kolegi/koleżanki w klasie.
- Należy **doceniać ucznia** i chwalić jego postępy! Nasi nauczyciele rzadko chwalą uczniów, raczej więcej od nich wymagają. Może być to szok dla dzieci przyzwyczajonych do innych metod pracy. Tymczasem warto docenić nawet najmniejsze starania ucznia.

- Należy przy tym pamiętać, że przynajmniej na początku w ocenach nie można uczniów dwujęzycznych (migrantów, reemigrantów) traktować tak samo jak uczniów polskich. Z pewnością nie będą w stanie napisać np. odpowiedzi do zadania (ale tylko sam wynik) ani zapisać wszystkiego, używając beżładnej ortografii.

### Jak ułatwić dziecku zrozumienie materiału?

W przypadku uczniów młodszych, w klasach I–III, można użyć gotowych darmowych materiałów do pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (Pamuła-Behrens i Szymańska 2017). Są one komplementarne do obowiązujących w szkole podręczników. W przypadku uczniów starszych warto skorzystać z metod używanych w edukacji dwujęzycznej CLIL, czyli uczyć razem i treści przedmiotowych, i języka polskiego. Zasady CLIL są tu dość proste i intuicyjne.

- Przede wszystkim szukamy **słów kluczowych** dla zrozumienia lekcji (np. *okrąg, promień, ciężiwa*) i uczymy ich dziecko przed lekcją. To da dziecku poczucie bezpieczeństwa i lepszą orientację w temacie.
- Wprowadzamy słowa **w kontekście**, ćwiczymy. Sama sucha lista słów nie pomoże w zrozumieniu. Warto zatem dać przykłady zdań z użytym słowem, pokazać w kontekście obrazka, a potem poprosić dziecko o samodzielne użycie słów i zwrotów w zdaniach.
- Dajemy dzieciom dwujęzycznym **zadania prostsze językowo** niż reszcie klasy. Piszemy dla nich krótsze zdania, unikamy zdań złożonych, strony biernej, rzadkich konstrukcji. Wspomagamy te zadania wizualnie, używamy pomocy naukowych i rysunków, które ułatwią zrozumienie.
- Dajemy dzieciom **zadania modelowe i przykłady**. Zamiast tłumaczyć skomplikowane pojęcie, lepiej pokazać na przykładzie. Używamy technik aktywizujących, aby dziecko zaczęło używać danego słowa lub zwrotu, pracując w parze z kolegą/koleżanką.
- Doceniamy pracę dziecka i chwalamy jego postępy.

### Jak pomóc dziecku utrwalić materiał?

- Przygotowujemy **zestaw słów/zwrotów** do nauczania się w domu.
- Prosimy ucznia o **opowiadanie/pisanie** według przykładu.
- Prosimy rodzica o ćwiczenie z dzieckiem słów i zwrotów **w obu językach**.

## Zakończenie: nauczyciele języków obcych na pomoc!

Wielojęzyczność dzieci niesie za sobą wiele korzyści, ale też wiele wyzwań dla rodzin, samych uczniów i ich nauczycieli. Wielojęzyczni wymagają rzetelnej pracy nad rozwojem swoich języków. Dlatego jest ważne, aby uczniowie dwujęzyczni i wielojęzyczni, szczególnie ci z doświadczeniami migracji i reemigracji, nie „rozpływali się” w systemie edukacji. Powinni dostać konkretne wsparcie od swoich nauczycieli i od swoich rodzin.

Nauczycielom przedmiotów powinni tu przyjść w sukurs nauczyciele języków obcych. Choć kształcenie nauczycieli języków obcych wciąż przebiega zgodnie z tradycyjnymi wzorcami rozwoju kompetencji językowych i metodycznych, gdzie skupiamy się wyłącznie na języku docelowym (angielskim czy niemieckim), są oni jednak metodologicznie przygotowani do nauczania słownictwa i gramatyki każdego języka. Znają też metody prezentacji i ćwiczenia elementów językowych, używają metod aktywizujących, takich jak praca w parach czy ćwiczenia z luką informacyjną itp. W ich kształceniu coraz częściej kładzie się nacisk na pedagogikę wielojęzyczną, czyli podejście, które zakłada, że języków nie uczymy w izolacji i staramy się aktywnie wykorzystać znane uczniom języki, inne niż docelowy. Nauczyciele języków, lepiej niż przedmiotowi, rozumieją też procesy uczenia się języków i mają wiedzę metajęzykową ułatwiającą budowanie porównań między nimi. Dzięki takiej wiedzy i znajomości metodyki nauczania świadomi językowcy mogą stać się pomostem między wielojęzycznymi uczniami a nauczycielami przedmiotów i wspierać tych ostatnich w nauczaniu języka polskiego równoległe z przekazywaniem wiedzy przedmiotowej.

## BIBLIOGRAFIA:

- Bialystok, E. i in. (2010) Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development*, nr 11(4), s. 485-508.
- Bialystok E., Martin, M.M. (2004) Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, nr 7(3), s. 325-339.
- Bialystok, E., Shapero, D. (2005) Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, nr 8(6), s. 595-604.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- Cook, V. (2007) The Goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? W: J. Cummins, Ch. Davison (red.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, s. 237-248.
- Cummins, J. (1979) Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. W: *Working Papers on Bilingualism*, nr 19, s. 121-129.
- Cummins, J. (2000) Putting Language Proficiency in its Place. W: J. Cenoz, U. Jessner (red.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 54-83.
- Dickinson, D.K., McCabe, A. (2001) Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. W: *Learning Disabilities Research and Practice*, nr 16(4), s. 186-202.
- European Commission (2008) *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*. Communication of the European Commission: 1-15 [online][dostęp 23.06.2018] <ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\_0566\_en.pdf>.
- Eurydice (2014) *The System of Education in Poland*. Warsaw: FRSE.
- Fan, S. i in. (2015) The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. W: *Psychological Science*, nr 26(7), s.1090-1097.
- Filippi, R., i in. (2015) Bilingual children show an advantage in controlling verbal interference during spoken language comprehension. *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 18(3), s. 490-501.
- Gagarina, N. (2016) Narratives of Russian–German Preschool and Primary School Bilinguals: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics*, nr 37 (1), s. 91-122.
- Genesee, F., Nicoladis, E. (2006) Bilingual first language acquisition. W: E. Hoff i M. Shatz (red.), *Handbook of Language Development* Oxford: Blackwell, s. 45-67.
- Grosjean, F. (1992) Another view of bilingualism. *Advances in psychology*, nr 83, s. 51-62.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i in. (2015) *(Nie) łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Haman, E. i in. (2017) How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom. *Frontiers in Psychology* nr 8, s.1444.

- Jessner, U. (2008) Teaching third languages: Findings, trends and challenges, *Language Teaching*, nr 41(1), s. 15-56.
- Kołaczek, M., Talewicz-Kwiatkowska, J. (red.), (2011) *Raport końcowy z projektu badawczego Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*. Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce.
- Komorowska, H. (2014) Analyzing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland. W: A. Otwinowska i G. De Angelis (red.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, s. 19-31.
- Linguistic diversification: parliamentary assembly recommendation 1383 (1998): [online] [dostęp 23.06.2018] <[search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016804dda23](http://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804dda23)>.
- Nicoladis, E. (2006) Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 9(1), s. 15-32.
- Otwinowska, A. (2015) *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska, A., Foryś, M. (2017) They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. W: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* nr 20(5), s. 457-480.
- Otwinowska, A. i in. (2018) Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. W: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [online] <[www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2018.1434124](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2018.1434124)>.
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2017) *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik* [online] <[www.fundacjareja.eu](http://www.fundacjareja.eu)>.
- Sędek, G. (1995) *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Szybura, A. (2016) Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 112-117.
- Wei, L. (2000) Dimensions of bilingualism. W: L. Wei (red.), *The Bilingualism Reader*. Routledge: London and New York, s. 3-25.
- Wodniecka, Z. (2011) Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Warszawa: Academica, s. 253-284.
- Wodniecka, Z., Haman, E. (2013) Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia. W: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. Publikacja pokonferencyjna [online] <[www.euroemigranci.pl/dokumentacja.html](http://www.euroemigranci.pl/dokumentacja.html)>.
- Wolff, D., i Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010) CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej. *Języki Obce w Szkole*, nr 6, s. 7-13.
- Wrembel, M., i in. (2018) The predictors of foreign-accentedness in the home language of Polish-English bilingual children. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, s. 1-18.

---

#### NETOGRAFIA

- [www.codapolska.org](http://www.codapolska.org) [dostęp 20.06.2018].

#### DR HAB. AGNIESZKA OTWINOWSKA-KASZTELANIC

Adiunkt w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się badaniami dwu- i wielojęzyczności u dzieci i dorosłych. Autorka programów nauczania i podręczników do nauczania języka angielskiego.



# Elementy CLIL w nauczaniu języka obcego jako naturalne wsparcie rozwoju intelektualnego uczniów na poziomie wczesnoszkolnym

HALINA CHODKIEWICZ

W opinii wielu specjalistów kształtujących współczesną politykę edukacyjną w Europie i na świecie zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL) jest bardzo korzystnym rozwiązaniem ze względu na możliwość osiągnięcia jednocześnie dwóch celów: nabywania kompetencji języka obcego oraz wiedzy z danego przedmiotu szkolnego. Konceptualizacja współzależności tych dwóch płaszczyzn w świetle rzeczywistych uwarunkowań edukacyjnych, szczególnie na etapie wczesnoszkolnym, stanowi jednak duże wyzwanie tak w teorii, jak i praktyce.

W niniejszym artykule odnoszę się do dwóch ważnych kwestii, które znalazły się w centrum zainteresowania współczesnej dydaktyki języków obcych. Pierwsza z nich to zasadność rozpoczynania nauki języka obcego przez dzieci w warunkach edukacji formalnej, druga zaś to wymóg nowej podstawy programowej, aby aspekty zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego zostały włączone do nauczania języków obcych na etapie wczesnoszkolnym. Postawienie przed nauczycielami takich celów dydaktycznych niewątpliwie wymaga profesjonalnego podejścia do ich realizacji w codziennej praktyce szkolnej, oczywiście przy wydatnej pomocy ze strony autorów podręczników i innych materiałów dydaktycznych.

## Wczesna nauka języków obcych jako wyraz nowej polityki edukacyjnej

W okresie ostatnich 30 lat wielu specjalistów zaangażowało swe wysiłki w opracowanie merytorycznych i pedagogicznych podstaw nauki języka obcego dzieci. W wyniku dyskusji na temat nauczania języków obcych dzieci od okresu przedszkolnego do starszych klas szkoły podstawowej podkreślano liczne korzyści wynikające z przyswajania języka obcego przez dziecko, a kursy językowe oferowane na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym stały się zjawiskiem powszechnym nie tylko na skalę europejską, lecz także światową. Johnstone (2009:33) określił to zjawisko jako *possibly the world's biggest policy development in education* („prawdopodobnie najbardziej znaczące zmiany w polityce edukacyjnej w skali światowej” – tłum. wł. H.Ch.). Muñoz (2014) przypomina, że taka polityka edukacyjna dominuje aktualnie w krajach Unii Europejskiej, gdzie w roku 2011 aż w 23 krajach nauka języka angielskiego rozpoczynała się wcześniej niż w wieku 10 lat. Jak wiadomo, od dnia 1 września 2017 r. obowiązkowe nauczanie języka obcego w naszym kraju dotyczy dzieci pięcioletnich.



Za najważniejsze przyczyny wsparcia dla wczesnej nauki języka obcego można uznać przekonanie o tym, że dobre wyniki osiągnięte już przez uczniów szkół podstawowych pomogą im w przyszłości odnaleźć się w zglobalizowanym świecie, gdzie międzynarodowym środkiem komunikacji stał się język angielski. I wreszcie nie bez znaczenia są naciski rodziców chcących zapewnić swoim dzieciom jak najlepszy start życiowy i zawodowy (Copland, Garton, Burns 2014; Mayo 2017). Jednak pomimo podejmowania decyzji o wczesnym nauczaniu języków obcych w tak wielu krajach wiedza naukowa na ten temat jest ciągle niewystarczająca (Muñoz 2014). Co więcej, brak jest badań empirycznych, które potwierdziłyby, że im wcześniej dzieci rozpoczynają naukę języka obcego, tym lepsze osiągają rezultaty końcowe (Mayo 2017).

Wątpliwości co do skuteczności przyswajania języka obcego przez dzieci, wbrew przeważającym opiniom pozytywnym, pojawiają się już od dawna. Przedstawiana argumentacja wskazuje na to, że mamy do czynienia ze zjawiskiem bardzo skomplikowanym, wieloaspektowym zarówno pod względem kognitywnym i emocjonalnym, jak i społecznym. Już w roku 1978 Snow i Hoefnagel-Hohle zauważyli, że porównywanie postępów dzieci, nastolatków i dorosłych jest niezwykle trudne, ponieważ niektóre zadania wykorzystywane w badaniach empirycznych pozostają poza możliwościami poznawczymi dzieci. Błędem jest także pomijanie dynamiki rozwoju językowego i poznawczego dzieci, co umożliwi im osiągnięcie coraz wyższych poziomów umiejętności w zdobywaniu wiedzy i kształceniu językowym. Wypowiadając się w tej sprawie, Ur (1995) podkreśla, że nauka języka obcego kontynuowana przez długi okres od jej wczesnego startu daje bardzo dobre rezultaty. Niemniej jednak dzieci starsze są w stanie opanować materiał językowy w sposób bardziej efektywny niż dzieci młodsze, zarówno dzięki lepiej rozwiniętym umiejętnościom poznawczym, jak i samodyscyplinie.

Muñoz (2016) z kolei zwraca uwagę na to, że o efektywności przyswajania języka obcego przez dzieci decyduje cała gama czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych. Z jednej strony jest to stopień piśmienności dziecka w języku rodzimym, wrażliwość gramatyczna, umiejętność kodowania fonetycznego oraz pamięć, z drugiej zaś kontekst szkolny, poziom edukacji rodziców oraz ilość czasu przeznaczona na naukę języka obcego. Co więcej, istotną rolę odgrywa różnica pomiędzy dziećmi rozpoczynającymi naukę języka obcego wcześniej, a tymi, które rozpoczęły ją później. Te pierwsze uczą się wolniej, przyswajają język w sposób implicytny i potrzebują bardzo intensywnej ekspozycji na język, która ostatecznie może im zapewnić nawet poziom kompetencji zbliżonych do

rodzimego jego użytkownika. Uczniowie starsi pracują szybciej, bardziej efektywnie, wykorzystują swój intensywny rozwój poznawczy oraz uczą się w sposób eksplicytny. Inne znaczące czynniki w przyswajaniu języka obcego to podobieństwa (lub ich brak) między językiem rodzimym uczącego się i językiem docelowym, jakość inputu językowego oraz rozkład nauki w czasie. Z tego względu odpowiedź na pytanie, czy korzystne jest wczesne nauczanie dzieci języka obcego, nie może być jednoznaczna, ponieważ o jego efektywności decyduje wiele powiązanych ze sobą czynników, zależnych od indywidualnych przypadków dzieci oraz różnorodnych kontekstów edukacyjnych.

Warto też wziąć pod uwagę aktualny, ciekawy głos w tej dyskusji Pfenigger i Singletona (2017). Na podstawie wyników badania przeprowadzonego wśród dzieci wielojęzycznych w Szwajcarii, wypowiadają się oni przeciwko wczesnemu rozpoczynaniu nauki języka drugiego, co uzasadniają istnieniem mechanizmów zapewniających uczniom na wyższych etapach edukacji możliwość szybkiego dojścia do poziomu, który osiągnęli uczniowie, rozpoczynający naukę języka drugiego wcześniej. Analiza danych ilościowych i jakościowych czynników środowiskowych, socjoafektywnych i tych dotyczących procesu dydaktycznego doprowadziła badaczy do wniosku, że późniejsze rozpoczynanie nauki języka obcego jest korzystne ze względów językowych, poznawczych oraz emocjonalnych.

Tocząca się od wielu lat debata na temat wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych, w której obecne są stanowiska negatywne, nie zmienia tego, że specjaliści związani z nauczaniem dzieci podkreślają korzyści, jakie przynosi wczesna ekspozycja na języki obce. Wśród nich wymieniają: nabywanie wiedzy o innych kulturach, rozwijanie świadomości językowej oraz pozytywnego stosunku do nauki języka obcego, wykorzystanie chęci dzieci do komunikacji oraz interakcji, jak również instynktu zabawy, który umożliwia zastosowanie ludycznych form pracy. Nie bez znaczenia jest również to, że opanowany język pierwszy oraz rozwijające się myślenie logiczne są dobrą podstawą do budowania umiejętności w zakresie języka drugiego (Mayo 2017).

### CLIL: ważne przesłanie dla edukacji językowej

Koncepcja CLIL (zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe), pomimo braku ogólnie zaakceptowanej definicji, niezmiennie cieszy się dużym zainteresowaniem wśród dydaktyków języków obcych. Nie ulega wątpliwości, że pozwoliła ona zauważyć kilka ważnych aspektów nauczania języka obcego pomijanych lub niedocenianych w nauczaniu uznawanym za tradycyjne. Należą do nich:

rozwijanie sprawności akademickich i kompetencji kluczowych, podnoszenie świadomości języka rodzimego w kontekście języka drugiego, praca z tekstem autentycznym, stosowanie zróżnicowanych strategii nakierowanych na rozwój kognitywny i metakognitywny uczniów, podkreślenie wartości motywacji, a także rozwijanie kompetencji interkulturowej, tolerancji oraz wiedzy o innych krajach (np. Chodkiewicz 2011, 2015; Coyle, Hood, Marsh 2010; Komorowska 2010). Inne zalety CLIL uzasadniano z psycholingwistycznego punktu widzenia, a wśród nich wymieniano traktowanie języka jako nośnika treści oraz angażowanie procesów intelektualnych w przetwarzanie tekstów, a w ich konsekwencji do budowania wiedzy przedmiotowej przez uczniów. Co ważne, sylabus stworzony wokół wybranych treści zapewnia podporządkowanie elementów gramatyki jednostkom znaczeniowym i w rezultacie lepsze przyswajanie terminologii danej dziedziny wiedzy (Dakowska 2014).

Jako przykład holistycznego ujęcia podejścia CLIL łączącego jego najważniejsze elementy warto przywołać model zwany 4 C's autorstwa Coyle (2007), który z pewnością zyskał na popularności ze względu na swoją klarowną formułę. Na model ten, „zawieszony” w danym kontekście społeczno-edukacyjnym, składają się cztery komponenty, a mianowicie: treści przedmiotowe (ang. *content*), proces przyswajania języka docelowego i jego użycie (ang. *communication*), uczenie się i procesy poznawcze (ang. *cognition*) oraz rozumienie interkulturowości i tzw. globalnego obywatelstwa (ang. *culture*).

Próby zdefiniowania ogólnych cech charakteryzujących podejście CLIL nie zmieniają tego, że proponowane i stosowane w jego ramach programy/modele przybierają bardzo różne formy w zależności od konkretnych warunków edukacyjnych. W opinii Cenoz, Genese i Gortrer (2013) bardzo pomocne byłoby stworzenie taksonomii programów CLIL, która nakreślałaby potencjalny sposób ich zastosowania w praktyce. Jednak brak odpowiednich badań uniemożliwia opis takich programów, a poważny problem stanowi adekwatne określenie współzależności między wiedzą i językiem, a co za tym idzie – jasne formułowanie celów dydaktycznych oraz oczekiwanych rozwiązań praktycznych na tych dwóch płaszczyznach w odniesieniu do wybranych grup uczniów i sytuacji.

Próbkę uchwycenia relacji pomiędzy proponowanymi treściami niejęzykowymi a językiem, przy pomocy którego są one nauczane, podjęli Lyster i Ballinger (2011), wyróżniając trzy warianty współzależności między tymi dwoma komponentami. Pierwszy z tych wariantów opiera się na wybranych treściach (ang. *content-driven*) i oznacza całkowitą lub częściową immersję, czyli nauczanie treści

przedmiotowych jako głównego celu przy użyciu języka docelowego. Drugi odnosi się do organizacji nauczania języka jako punktu wyjściowego (ang. *language-driven*) poprzez wybrane jednostki tematyczne. Trzeci wariant to poszukiwanie zrównoważonej integracji pomiędzy kursem przedmiotowym i nauczaniem języka (ang. *content courses and language classes*). W świetle rozważań podjętych w niniejszym artykule to właśnie ten drugi sposób włączania wybranych treści w prymarnie ustalone cele językowe można uznać za istotny dla nauczycieli prowadzących ogólne kursy językowe. Sprzyjającym czynnikiem jest też tematyczny układ materiału językowego, który często stanowi podstawę struktury kursów językowych dla dzieci.

Ocena skuteczności stosowania CLIL w praktyce edukacyjnej nie wydaje się jednak bezproblemowa. Dopuszczalna elastyczność w konstruowaniu programów opartych na zasadach CLIL, pomocna jako reakcja na różnorodność edukacyjną i wykorzystywanie zalet takiego modelu kształcenia, stanowi jednocześnie utrudnienie w prowadzeniu badań empirycznych. Co więcej, nie wszystkie warianty CLIL omawiane przez badaczy przekładają się łatwo na zastosowania praktyczne. Na przykład wyrażono wątpliwość co do realnej możliwości osiągnięcia zrównoważonego rozwoju treści i języka jako głównego celu programu CLIL (Bruton 2013).

### **Język obcy na pierwszym etapie edukacyjnym w nowej podstawie programowej – odniesienia do aspektów CLIL**

Mimo że na sukces w nauce języka obcego wpływa wiele czynników, fundamentalną rolę w przebiegu procesu uczenia się odgrywa wiek uczniów. Stąd potrzebny jest właściwy opis odmiennych cech fizycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych danej grupy wiekowej uczniów oraz kwestii związanych z ich rozwojem w danym okresie życia. Biorąc pod uwagę wiek uczniów w Polsce, wyróżniono dwa etapy edukacji w szkole podstawowej. Pierwszy z nich obejmuje klasy I–III (7–9 lat), czyli edukację wczesnoszkolną, drugi zaś – klasy IV–VIII (10–15 lat).

Warto zauważyć, że nauczanie dzieci języka obcego, oparte na ogólnie przyjętym podejściu komunikacyjnym, nie jest dla nauczycieli zadaniem łatwym. Obowiązek wykorzystania zasad integracji językowo-przedmiotowej stawia przed nimi kolejne cele, z którymi powinni się dokładnie zapoznać. Celem nadrzędnym jest tu zachowanie spójności w realizacji treści w zakresie języka obcego z treściami podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, czyli edukacji polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, plastycznej, technicznej, muzycznej i zdrowotnej.

Innymi słowy, wprowadzanie elementów CLIL do wczesnoszkolnego nauczania języka obcego jest wyraźnym zaletaniem podstawy programowej.

Nie negując zasadności postawienia takiego zadania przed nauczycielami języka obcego (głównie angielskiego) kształcącymi młode pokolenie Polaków, skłaniam się ku opinii, że jest to duże wyzwanie dla aktualnych i przyszłych nauczycieli klas I–III. Istnieją ku temu dwa powody. Pierwszy z nich to brak dostatecznej wiedzy na temat stosowania podejścia CLIL w nauczaniu dzieci, jego zalet, a także problemów, które może rodzić. Drugi zaś to potrzeba zapoznania się przez nauczycieli języka obcego z całością podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej i zrozumienia zależności pomiędzy podejmowanymi celami językowymi i niejęzykowymi.

Jeśli chodzi o stosowanie podejścia CLIL w nauczaniu dzieci na poziomie wczesnoszkolnym, to w literaturze nie ma zbyt wielu doniesień empirycznych na temat jego efektywności (Mayo 2017; Llinares 2017), chociaż pojawiają się refleksje i wskazówki adresowane do nauczycieli. Opisując różne możliwe zastosowania CLIL w nauczaniu dzieci, Coyle, Hood i Marsh (2010:18–20) zadają przy tym pytanie, czy ograniczona ekspozycja na język obcy w ramach prezentacji treści przedmiotowych przyniesie uczniom oczekiwane korzyści. Z drugiej jednak strony podkreślają, że nawet ci najmłodszy uczniowie rozwijają świadomość języka i jego roli w przyswajaniu wiedzy, a co więcej – angażują swe procesy myślowe w odbiór informacji w kategoriach językowych CLIL. Podobnego zdania są Mehisto, Marsh i Frigolas (2008), twierdzący, że komunikowanie się w języku CLIL uświadamia uczniom fakt istnienia różnych języków (dźwięków, struktur) i pozytywnie nastawia uczniów do ich nauki. Kluczową zaś rolę odgrywa tworzenie odpowiednich zadań klasowych, odpowiednio łączących pracę nad językiem i wybranymi treściami, a przy tym właściwe stosowanie tzw. scaffoldingu przez nauczyciela (Mayo 2017).

Sprawdzenie, na ile dzieci są w stanie rozwijać swoją świadomość uczenia się języka obcego, było celem badania przeprowadzonego przez Muñoz (2014). Badaczka zaobserwowała, że dzieci były świadome procesu uczenia się języka obcego, swoich umiejętności oraz korzystnych warunków do opanowania języka obcego. Badanie to pomogło stwierdzić, że już na poziomie wczesnoszkolnym dzieci budują swoje poglądy na temat uczenia się języka obcego, które są wynikiem ich rozwoju osobistego oraz doświadczeń nabywanych w szkole. Kilka ciekawych wniosków przedstawiła również autorka eksperymentu przeprowadzonego z udziałem uczniów 10-letnich w Słowenii. Jak zaobserwowała, osiągnęli oni wyższy

stopień rozumienia tekstów autentycznych lub quasi-autentycznych niż tych nastawionych na analizę językową (Pizorn 2017). Ponadto wyrażali pozytywny stosunek do tematyki czytanych tekstów, czytali je z zainteresowaniem, a także sami odczuwali poprawę w uczeniu się. Stąd konkluzja autorki, że autentyczne cele w czytaniu tekstów, które wzbudzają zainteresowanie uczniów, stawiają przed nimi wyższe wymagania kognitywne w rozumieniu i przetwarzaniu informacji niż zadania zorientowane na język. Nie bez znaczenia jest, w opinii autorki, wprowadzanie zadań angażujących umiejętności poznawcze uczniów, rozwijanie świadomości uczenia się, a przy tym umiejętności metakognitywnych, metajęzykowych i metakulturowych.

### Edukacja środowiskowa w edukacji wczesnoszkolnej i rozwój intelektualny uczniów

Omawiając potrzebę zachowania spójności pomiędzy nauczaniem języka obcego oraz innymi treściami zawartymi w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, w tej części artykułu odnoszę się do przykładowo wybranych treści należących do edukacji środowiskowej i możliwości wykorzystania ich jako aspektu CLIL w nauczaniu języka obcego. Treści te związane są z dostrzeżeniem środowiska przyrodniczego przez dzieci oraz poznawaniem jego składników i ich wzajemnych relacji. Oprócz zjawisk *sensu stricto* przyrodniczych celem nauki jest również poznawanie innych kultur, w tym krajów Unii Europejskiej, sztuki, zwyczajów i zabaw dzieci innych narodowości.

Doprecyzowanie celów, na które nakierowane są edukacja środowiskowa i zrozumienie jej roli w rozwoju poznawczym dzieci, jest konieczne dla nauczyciela języka obcego odwołującego się do pewnych treści z tego zakresu wiedzy. Jak zauważa Więckowski (1998), treści przyrodnicze, geograficzne i historyczne oferowane dzieciom stanowią odpowiedź na ich potrzeby poznawcze, zaspokajają ich ciekawość świata. Dzieci nie tylko zadają pytania, lecz także same potrafią dokonywać trafnych obserwacji zjawisk przyrodniczych i formułować wnioski. Zjawiska te mogą być przedstawiane bezpośrednio (naturalnie) lub pośrednio przy pomocy środków audiowizualnych. Z językowego punktu widzenia bardzo ważne jest to, że akwizycja wiedzy o świecie wymaga przyswojenia przez uczniów wielu nowych pojęć. Natomiast budowanie nowych konceptów stanowi proces, który rozpoczyna się od zestawiania przez uczniów różnych przedmiotów ze sobą oraz wyszukiwania i określania cech, które je różnią (Więckowski 1998). W procesie nauki języka obcego może się okazać, że uczniowie znają już dane pojęcie i jedynie

uczą się jego ekwiwalentu w języku obcym, ale też mogą znaleźć się w sytuacji, gdy nie tylko pojawia się nowy wyraz, ale jednocześnie nieznaną koncepcję, np. przedstawiający zjawisko, z którym dopiero będą musieli się zapoznać. Warto przyrzeć się, jak z elementami edukacji środowiskowej radzą sobie autorzy dwóch podręczników języka angielskiego przygotowanych do wykorzystania na etapie wczesnoszkolnym, z których oba postawiły sobie za cel zachowanie integracji językowo-przedmiotowej.

Autorzy podręcznika *Bugs Team* (cz. 1 i 2) już za pomocą jego tytułu sugerują, że elementy edukacji przyrodniczej odgrywają w nim ważną rolę, a międzyprzedmiotowa integracja treści służy podtrzymywaniu ciekawości uczniów w poznawaniu świata. Bohaterowie historyjek i wielu ćwiczeń to – jak w książkach dla dzieci – fikcyjne zwierzęta, ale uczniowie zapoznają się z problematyką rzeczywistą, w tym ze światem owadów, roślin, pożywieniem czy zdrowym stylem życia. Co istotne, w podręczniku zawarto również wiedzę o elementach kultury Wielkiej Brytanii oraz kultury polskiej. Wprowadzając elementy treści, podręcznik w sposób programowy łączy z nimi różnego typu zadania. Ich celem jest rozwijanie zdolności poznawczych uczniów, w tym umiejętności logicznego myślenia i strategii uczenia się. Zadania klasowe skonstruowane zostały w przemyślany sposób tak, aby uczniowie mogli wykonywać różnorodne operacje kognitywne, takie jak przewidywanie, kojarzenie, porównywanie, kategoryzowanie, klasyfikowanie itd.

W strukturze podręcznika *Incredible English* (cz. 1 i 2) również pojawiają się systematycznie przedstawiane treści międzyprzedmiotowe zintegrowane z nauczaniem języka. Regularnie wprowadzane są elementy wiedzy z zakresu matematyki, sztuki, nauk przyrodniczych oraz edukacji społecznej i prozdrowotnej. W podręczniku obecne są zatem zagadnienia dotyczące uczenia się przez całe życie, kooperacji, opieki nad zwierzętami, utrzymywania dobrej formy fizycznej, respektowania reguł gry czy pomocy w domu. Ponadto umożliwia się uczniom refleksję na temat podobieństw i różnic o charakterze kulturowym. Nacisk kładziony jest również na rozwijanie świadomości uczenia się, kształcenie stylu i strategii uczenia się oraz rozwój inteligencji wielorakich. Zadania zapewniają uczniom rozwój intelektualny również dzięki konieczności dokonywania wyborów czy rozwiązywania problemów.

### Podsumowanie

Wprowadzenie elementów podejścia CLIL do nauczania języków obcych na poziomie wczesnoszkolnym wydaje się uzasadnione i ważne ze względu na możliwość

wykorzystania edukacyjnie ciekawych treści służących jednocześnie kształceniu odpowiednich zasobów językowych i wiedzy o świecie, a przy tym wspierających rozwój intelektualny dzieci. Wiele umiejętności społecznych rozwijanych na lekcji języka obcego związanych jest z uczeniem się przez całe życie. Warto także zaznaczyć, że ciekawa tematyka i formy aktywności klasowej nie tylko stymulują kompetencje komunikacyjne uczniów, lecz także ich zaangażowanie i zainteresowanie sytuacyjne, co w dłuższej perspektywie wspomaga rozwój tak istotnych w procesie uczenia się indywidualnych zainteresowań uczniów.

### BIBLIOGRAFIA:

- Bruton, A. (2013) CLIL: Some of the reasons why and why not. W: *System*, nr 41, s. 587-597.
- Cenoz, J., Genesee, F., Gortrer, D. (2013) Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. W: *Applied Linguistics*, nr 35(3), s.243-262.
- Chodkiewicz, H. (2011) Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 4, s. 11-29.
- Chodkiewicz, H. (2015) On a continuum between content and language in CBI/CLIL-oriented settings. W: H. Chodkiewicz (red.) *Towards Integrating Language and Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JPIL, s. 11-28.
- Copland, F., Garton, S., Burns, A. (2014) Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. W: *TESOL Quarterly*, nr 48(4), s. 738-762.
- Coyle, D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. W: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, nr 10, s. 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. (2014) Why does CLIL work? A Psycholinguistic perspective. W: M. Olpińska-Szkielko, L. Bartelle (red.) *Zweitsprachigkeit und Bilingualer Unterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 47-64.
- 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 Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, England: Garnet Education, s. 31-41.
- Komorowska, H. (2010) Content and Language Integrated Learning. W: H. Komorowska, L., Aleksandrowicz-Pędich (red.) *Coping with Diversity: Language and Culture*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS, s. 54-77.

- Llinares, A. (2017) Learning how to mean in primary school CLIL classrooms. W: M. P. G. Mayo (red.) *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. Bristol: Multilingual Matters, s. 69-85.
- Lyster, R., Ballinger, S. (2011) Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. W: *Language Teaching Research*, nr 15(3), s. 279-288.
- Mayo, M.P.G. (2017). Introduction. W: M. P. G. Mayo (red.) *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. Bristol: Multilingual Matters, s. XIII-XXIII.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Muñoz, C. (2014) Exploring young learners' foreign language learning awareness, W: *Language Awareness*, nr 23(1-2), s. 24-40.
- Muñoz, C. (2016) *Young Foreign Language Learners: The Beginning of a Long Journey*. Wykład wygłoszony na 28th International Conference on Second/Foreign Language Acquisition, Szczyrk 19th-21st May 2016.
- Pfenninger, E., Singleton, D. (2017) *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*. Bristol: Multilingual Matters.
- Phillips, S, Gainger, K., Morgan, M, Slattery, M (2018) *Incredible English*. Drugie wydanie. Książka nauczyciela 1 i 2. Oxford: Oxford University Press.
- Pizorn, K. (2017) Content and language integrated learning (CLIL): A panacea for young English learners? W: J. Enever , E. Lindgren (red.) *Early Language Learning. Complexity and Mixed Methods*. Bristol: Multilingual Matters, s. 145-163.
- Podstawa programowa – język obcy. Wstęp (2017) [online] <men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf>
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej – I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna (2017)[online] <edukacja.wczesnoszkolna.edu.pl/wp-content/uploads/2017/02/podstawa\_programowa\_2017\_sp\_edukacja.wczesnoszkolnaedupl.pdf>
- Read, C., Soberon, A. (2016) *Bugs Team*. Książka Nauczyciela 1 i 2. Warszawa: Macmillan Polska.
- Snow, C. E., Hoefnagel-Höhle, M. (1978) The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. W: *Child Development*, nr 49(4), s. 1114-1128.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Więckowski, R. (1998) *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

**DR HAB. HALINA CHODKIEWICZ, PROF. PSW** Kierownik Katedry Nauk Humanistycznych i Społecznych w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Jej prace badawcze dotyczą m.in. rozwijania sprawności czytania i słuchania, akwizycji i nauczania słownictwa obcojęzycznego, strategii uczenia się oraz zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL).

# Kreatywność a skuteczne nauczanie języków obcych

TOMASZ RÓG

Choć rozwijanie kreatywnego myślenia uczniów nie jest celem nauki języka obcego, może znacząco usprawnić proces akwizycji językowej. Skuteczność opiera się tu na zapewnieniu głębokiego przetwarzania danych i aktywizowaniu procesów myślowych wyższego rzędu. Sprawdza się tu stara prawda, że nie jest ważne, ile się uczy, ale jak się uczy.

Problemy, z jakimi stykamy się w szkole, zwykle są zamknięte, precyzyjnie zdefiniowane i mają jedno dobre rozwiązanie. Problemy, jakie napotykamy w życiu codziennym, są zwykle otwarte, wieloaspektowe i często mają niejasną strukturę. Aby móc rozwiązać te pierwsze, należy odtworzyć wiedzę, by rozwiązać te drugie – trzeba myśleć kreatywnie.

Myślenie kreatywne, wymagające od uczniów znajdowania różnych rozwiązań problemów, ma szansę zdecydowanie podnieść skuteczność uczenia się. Łączy się ono bowiem z uświadomieniem sobie luk we własnej wiedzy, samodzielnym poszukiwaniem koniecznych informacji, ze stawianiem hipotez i z testowaniem ich, oceną własnych pomysłów i prezentowaniem dokonanych odkryć. Tym samym, jako proces myślowy najwyższego rzędu (Anderson i Krathwohl 2001), kreatywność sprzyja głębokiemu przetwarzaniu danych (Craik i Lockhart 1972).

W tym artykule przedstawiam koncepcję wykorzystania zadań stymulujących kreatywność uczniowską w nauczaniu języka obcego. Na podstawie dostępnej wiedzy naukowej wyjaśniam, w jaki sposób kreatywność może zwiększać skuteczność dydaktyki obcojęzycznej, zwłaszcza poprzez prowokowanie pełniejszego przetwarzania danych językowych. Proponuję również przykłady ćwiczeń odpowiednich do wykorzystania w rozwijaniu sprawności produktywnych i receptywnych oraz w nauczaniu słownictwa.

## Kreatywność w dydaktyce językowej

Kreatywność uznawana jest za proces myślowy najwyższego rzędu, który integruje inne procesy myślowe (Anderson i Krathwohl 2001). Takimi procesami są przede wszystkim:

- eksplorowanie (dociekanie, poszukiwanie problemów, formułowanie pytań, redefiniowanie problemów, penetracja, badanie),
- kombinowanie (kojarzenie, myślenie asocjacyjne, łączenie odległych koncepcji),
- transformowanie (przekształcanie starego w nowe, pozbywanie się starych schematów),
- generowanie alternatywnych, nieszablonowych rozwiązań (Szmidt 2017:59).

Skrótko rzecz ujmując, myślenie kreatywne jest tożsame z wymyślaniem rozwiązań nowych i wartościowych (pod względem użyteczności lub estetyki). Gdy zawężymy kreatywność do nauczania języków obcych, może się ona wyrażać m.in. poprzez:

- samodzielne tworzenie przez ucznia wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- wykorzystywanie danych językowych do dedukowania reguł i tworzenia tekstów,

- stawianie i testowanie hipotez dotyczących funkcjonowania języka, np. poprzez transformacje języka i sprawdzanie ich zrozumienia w komunikacji.

Jak pokazują badania, ćwiczenie kreatywności działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego z przyswajaniem języka. Oznacza to, że rozwijanie kreatywności może przynieść korzyści w zakresie uczenia się języka obcego oraz odwrotnie – nabywanie kompetencji obcojęzycznej może wspomagać trenowanie własnej kreatywności (zob. Róg 2017).

Wszelkie zadania na lekcji języka obcego, które wymagają od uczniów myślenia kreatywnego, sprzyjają również głębokiemu przetwarzaniu, a tym samym lepszemu przyswojeniu materiału. Zanim zajmiemy się szczegółowo procesami twórczymi na lekcjach języków obcych, wyjaśnimy, czym jest głębokie przetwarzanie treści i jaki jest jego związek z nauką języków.

### Głębokie przetwarzanie a zapamiętywanie

Uczenie się języka obcego opiera się w dużej mierze na zapamiętywaniu. Komunikacja nie może zajść, jeżeli uczący się nie dysponuje choćby elementarnym zasobem zwrotów w języku obcym. Oznacza to, że im więcej danych językowych zapamięta uczący się, tym potencjalnie większy będzie jego repertuar środków w spontanicznej komunikacji. Efektywność kształcenia językowego opiera się więc przede wszystkim na umiejętności dobrego zapamiętywania.

Wzmacnianie śladów pamięciowych związanych z językiem obcym przybierało rozmaite formy w obrębie różnych metod nauczania – od drylu językowego przez wywoływanie pozytywnych emocji do wprowadzania uczących się w stan głębokiego relaksu. Jedną z najszerszej omawianych koncepcji zapamiętywania (nie tylko w odniesieniu do języka obcego) jest koncepcja głębokiego przetwarzania danych, która została wysunięta przez Craika i Lockharta w roku 1972.

W myśl przywołanej koncepcji nie liczba powtórzeń, ale ich jakość decyduje o stopniu zapamiętania danego materiału. Craik i Lockhart odrzucili tradycyjny podział na pamięć krótko- oraz długoterminową i założyli, że pamięć jest produktem ubocznym przetwarzania informacji. Głębokość przetwarzania to metafora opisująca sposób analizy materiału – im głębiej zostanie przetworzony, tym większe szanse na jego zapamiętanie. Przetwarzamy zaś na dwa sposoby:

- Na pierwszym poziomie przetwarzamy strukturę materiału – jego „cechy zewnętrzne”, to, jak wygląda i jak brzmi, np. układ i kształt liter w nowym słowie, jego brzmienie. Jest to poziom nazywany płytkim przetwarzaniem informacji, tzn. pozwalającym

na chwilowe utrzymanie materiału w pamięci. Prawdopodobieństwo dłuższego zapamiętania wzrasta, gdy dokonamy głębokiego przetwarzania, charakterystycznego dla drugiego poziomu.

- Na drugim poziomie przetwarzanie semantyczne polega na analizie znaczenia i powiązaniu go z innymi znaczeniami lub na manipulowaniu informacjami poprzez używanie ich w różnych kontekstach. Przykłady z klasy językowej są następujące:
  - Przetwarzanie płytkie – powtarzanie słów po nauczycielu, wpisywanie brakujących liter, uzupełnianie luk, układanie rozsypanki wyrazowej, odpowiadanie na pytania do tekstu itd.
  - Przetwarzanie głębokie – grupowanie słów w kategorie, układanie opowiadania z konkretnymi wyrażeniami, streszczanie, opowiadanie, wymyślanie alternatywnych zakończeń, stawianie wniosków, zadawanie pytań, syntetyzowanie pomysłów itd.

Teoria poziomów przetwarzania leży u podstaw ponad stu różnych badań. Dzięki nim wiemy, że oprócz przetwarzania na poziomie znaczenia lepszemu zapamiętywaniu sprzyjają także:

- częsty kontakt z przyswajającym materiałem (Ellis 2002),
- rozłożenie ekspozycji na materiał w czasie (Dempster 1996),
- częste przywoływanie materiału z pamięci (DeKeyser 1998),
- powiązanie z innym materiałem (Laufer i Hulstijn 2001).

Podsumowując, można zatem przyjąć, że zapamiętywaniu służy nie tylko głębokie przetwarzanie, lecz także różnorodność kontekstów. Dla przykładu, ucząc się nowych zwrotów w języku obcym, warto zadbać o to, żeby uczeń je usłyszał, przeczytał i użył ich w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Efektywnym sposobem zadbania o takie uczenie się jest wykorzystanie myślenia kreatywnego.

### Umiejętności produktywne

Tworzenie przez uczniów kompozycji pisemnych lub wypowiedzi ustnych jest z definicji procesem twórczym. Wymaga ono między innymi kodowania semantycznego i syntaktycznego oraz monitorowania, czy intencja komunikacyjna odpowiada produkowanej formie, a przede wszystkim wymaga formułowania pomysłów. Jak to się jednak dzieje, że myślenie kreatywne zwiększa efektywność nauki?

Produkcja językowa, zgodnie z hipotezą outputu językowego (Swain 1985), może sprzyjać akwizycji języka dzięki zwracaniu uwagi ucznia na luki we własnej kompetencji komunikacyjnej. Istnieją również badania

potwierdzające skuteczność tworzenia wypowiedzi pisemnych w perspektywie przyswajania słownictwa i gramatyki. Przykładowo, Keating (2008) przebadał dwie grupy młodych Hiszpanów uczących się języka angielskiego. Pierwsza z grup utrwałała słownictwo poprzez zadania wymagające (nietwórczego) wpisania odpowiedniego słowa w lukę, druga grupa miała zaś pisać (twórczo) zdania z nowymi słowami. W testach badających zapamiętanie lepiej wypadła grupa druga, choć, jak zauważył autor badania, samodzielne wymyślanie zdań było bardziej czasochłonne.

Podobne badanie relacjonuje Zou (2017). Autor podzielił swoich uczniów na trzy grupy, którym przypisano różne sposoby uczenia się dziesięciu nowych słów:

- uzupełnianie luk,
- pisanie zdań z tymi słowami,
- pisanie wypracowania.

Uczniom przedstawiono listy słów wraz z ich definicjami; pierwsza grupa dodatkowo otrzymała tekst z lukami, w które należało wpisać odpowiednie słowo z listy. Pozostałym dwóm grupom polecono napisanie zdań (grupa druga) bądź stworzenie spójnej wypowiedzi pisemnej z wykorzystaniem podanego słownictwa (grupa trzecia). Wszystkie grupy napisały później niezapowiedziany test sprawdzający zapamiętanie słownictwa oraz podobny test odłożony w czasie o tydzień. Uczestnicy w grupie piszącej wypracowania uzyskali najwyższe wyniki na teście (15,9 p.). Grupa pisząca zdania z nowymi słowami uzyskała 12,3 p., a grupa uzupełniająca luki uzyskała najniższy wynik: 8,3 p. Podobne wyniki uzyskano w teście przeprowadzonym tydzień później.

Przywołane badania dowodzą, że wypowiedź pisemna lub ustna może stanowić – z jednej strony – doskonałe przejście pomiędzy kontrolowanym użyciem języka a spontaniczną samodzielną produkcją językową, ale – z drugiej strony – może być też niezwykle skutecznym narzędziem dydaktycznym. Nałożenie ram na wypowiedź ucznia wymusza bowiem myślenie kreatywne. W badaniu Zou (2017) taką ramą było narzucone słownictwo – uczący się mogli komponować dowolne wypowiedzi pisemne, ale musieli właściwie użyć dziesięciu konkretnych słów.

Oznacza to, że kreatywność stymulują ograniczenia. Paradoksalnie, danie uczniom wolnej ręki w tworzeniu tekstów mogłoby doprowadzić do blokady twórczej. Nasuwają się więc dwa wnioski: język dobrze jest ćwiczyć w użyciu, ale warto zadbać również o myślenie kreatywne.

Oto kilka przykładów ćwiczeń umiejętności produkcyjnych angażujących myślenie kreatywne:

1. Amerykański pisarz Ernest Hemingway wygrał zakład o to, że napisze ciekawą historię w sześciu

słowach. Napisał: „Na sprzedaż: Buty dziecięce, nigdy nieużywane” („For sale: Baby shoes, never worn”). Uczniowie zachęca się, by stworzyli podobne „zamknięte” historie, wykorzystując tylko sześć słów.

Opcjonalnie: zachęcamy uczniów do napisania opowiadań składających się z 50 słów lub streszczeń teledysków w 25 słowach itd.

Pomysł na to zadanie pochodzi z pracy Clare (2016:50).

2. Uczniowie pracują w parach lub grupach trzyosobowych. Nauczyciel prosi ich o opowiedzenie sobie „scenariusza” filmu opisującego ich życie. Uczniowie opierają swój scenariusz na pięciu etapach: Młodość, Dorastanie, Ważne wydarzenie, Teraz i W Przyszłości. Zadaniem uczniów jest także dopytywanie o szczegóły „scenariusza” partnera. Uczniowie spisują swoje scenariusze. Istotą tego ćwiczenia jest przedstawienie swojego życia (dotychczasowej historii oraz przewidywanej przyszłości) w formie nietypowego gatunku.

3. Nauczyciel pyta uczniów, w jaki sposób składa się życzenia z okazji świąt, urodzin, rocznic itd. Prawdopodobnie wszyscy używamy podobnych formuł. Uczniowie zastanawiają się, jak złożyć życzenia inaczej. Pracując w parach/grupach, wymyślają życzenia świąteczne dla różnych osób: kierowcy piętrowego autobusu z Londynu, bohatera filmu sensacyjnego, nauczyciela języka angielskiego, królowej brytyjskiej, prezydenta USA itd.

Opcjonalnie: uczniowie wykonują własnoręcznie kartki świąteczne ze swoimi życzeniami.

4. Zgodnie z tzw. efektem Prousta (smak magdalenki umoczonej w herbacie) zmysły mogą w silny sposób aktywować wspomnienia. Nauczyciel prosi uczniów, żeby pomyśleli o jakimś zapachu, który przywołuje ich wspomnienia z dzieciństwa. Może to być również obraz lub dźwięk. Uczniowie opisują to wydarzenie, odwołując się do zmysłów, np. opisując smaki, jakie towarzyszyły im podczas wakacji u dziadków. W swoim opisie powinni wyjaśnić także, dlaczego dane wydarzenie jest dla nich tak szczególne.

Zadania ułożone w ten sposób, a więc narzucające uczniom różne ograniczenia, stymulują kreatywność. Tym samym uczniowie są zachęceni do głębszego zastanowienia się nad omawianym materiałem: zarówno nad jego formą, jak i znaczeniem.

### Receptywne sprawności językowe

O ile założenie, że sprawności produktywne wymagają myślenia kreatywnego, daje się łatwo obronić, o tyle miejsce kreatywności w sprawnościach receptywnych nie jest



już takie oczywiste. Z samej definicji umiejętności receptywnych wynika, że rolą ucznia jest odbiór danych językowych, a nie ich produkowanie. Nie oznacza to oczywiście bierności. Scrivener (2011:252), w odniesieniu do umiejętności słuchania, stwierdza bardzo ogólnie, że uczniowie powinni słuchać po to, by zrozumieć ogólny sens nagrania lub by wyłowić szczegółowe informacje. W moim przekonaniu zadania rozwijające umiejętność rozumienia tekstów pisanych i słuchanych mają dwa nadrzędne cele:

- 1) pomóc uczniowi rozpoznać, odkodować i rozróżnić elementy języka występujące w danym tekście,
- 2) przygotować ucznia do skuteczniejszej recepcji tekstów w przyszłości.

Aby zrealizować pierwszy z tych celów, uczeń powinien rozwinąć najpierw szereg mikrosprawności: od rozpoznawania liter i dźwięków do rozpoznawania procesów mowy łączącej czy wnioskowania o intencji autora. W typowej sytuacji klasowej uczniowie otrzymują tekst do przeczytania lub odsłuchania, a nauczyciel stawia przed nimi różne zadania, które skłaniają ich uczniów do uważniejszej analizy tekstu. Odpowiedzi uczniów są następnie sprawdzane i omawiane. Można jednak odnieść wrażenie, że takie postępowanie przypomina nieco bardziej testowanie niż nauczanie. Rodzi się więc pytanie związane z drugim z wymienionych celów: Jak sprawić, by teksty, które uczniowie czytają (słuchają) dzisiaj, pomogły im czytać/słuchać lepiej w przyszłości?

Stanowiska badaczy nie są jednoznaczne. Kontrowersyjny amerykański językoznawca Krashen (2004) zebrał dowody sugerujące, że uczy się czytać poprzez czytanie. Jego zdaniem akwizycja języka spowodowana jest tylko wskutek przychodzących danych językowych, wynika więc tylko z recepcji, a nie z produkcji. Aby czytać skuteczniej, uczniowie powinni czytać więcej. Autor podręcznika dla nauczycieli języka angielskiego, Harmer (2015:306), sugeruje z kolei, żeby ćwicząc umiejętności receptywne, skupiać się przede wszystkim na znaczeniu, czyli zachęcać uczniów do interakcji z tekstem. np. poprzez sprawdzanie informacji w Internecie, wypełnianie formularzy na podstawie informacji zawartych w tekście lub rozwiązywanie zagadek związanych z tekstami. Wydaje się jednak, że te zalecenia nadal bliższe są tradycyjnego testowania niż pomagania w zrozumieniu.

Oczywiste jest, że recepcja poprzedza produkcję. Teksty słuchane i czytane w czasie lekcji są niezwykle cennym źródłem danych językowych i powinno im się poświęcać dużo czasu lekcyjnego, zwłaszcza na początkowych etapach nauki. Choć dwukrotne zapoznanie się z tekstem i odpowiedzi na dwa-trzy pytania są standardem w podręcznikach do nauki języków obcych (i klasycznym zadaniem na egzaminach językowych), warto

poświęcić im więcej uwagi i przetworzyć je głębiej, wykorzystując techniki myślenia kreatywnego. Takimi technikami są:

1. Streszczanie fragmentów tekstu / przytaczanie stanowisk bohaterów tekstu – może być wykonywane w języku obcym lub ojczystym ucznia. Zmusza ono do analizy znaczenia tekstu, upraszczania zdań, redukcji tekstu do jego „esencji”, wyszukiwania podstawowych faktów, parafrazowania, przytaczania dialogów itd.
2. Błędne tłumaczenia – uczniowie tłumaczą fragmenty przeczytanego tekstu na język ojczysty. W swoich tłumaczeniach celowo zmieniają gdzieś sens wypowiedzi, np. podają inne słowa lub zmieniają czas gramatyczny. Następnie wymieniają się tłumaczeniami i poprawiają błędy. To ćwiczenie przede wszystkim zwiększa uwagę selektywną oraz wymusza zauważanie form i znaczeń elementów języka.
3. Zmiana gatunku – uczniowie zamieniają tekst w danej formie na inną: ogłoszenie, rozmowę na czacie, scenariusz filmowy, poradnik. Tak jak w poprzednich zadaniach, wywołujemy głębokie przetwarzanie informacji, skupiamy uwagę uczniów na tekście, zmuszamy do dokładnego zrozumienia znaczenia i pracy nad formą językową.
4. Układanie pytań do tekstu – uczniowie układają dla siebie nawzajem po dwa-trzy pytania sprawdzające zrozumienie tekstu.
5. Zamiana tekstu na obraz – na niższych poziomach zaawansowania możemy zachęcić uczniów do graficznej prezentacji tego, co przeczytali, np. w formie komiksu lub mapy myśli.
6. Pisanie z użyciem słów z tekstu – uczniowie wyszukują konkretną kategorię słów w przeczytanym tekście, np. łączniki, okoliczniki czasu, przymiotniki, i piszą własny tekst, który będzie je zawierał.

Umiejętności tzw. skanowania – przebiegania po tekście wzrokiem w celu zrozumienia jego tematyki czy słuchania w celu zrozumienia intencji autora – są oczywiście ważnymi i cennymi elementami rozwijania sprawności receptywnych. Jednak w sytuacji, kiedy uczniowie zapoznają się z tekstem jeden raz lub dwa, efekty nauczania będą raczej marne. O wiele korzystniejsza będzie intensywna praca wymagająca wielokrotnego kontaktu z tekstem i analizowania go na różne sposoby. Obok tradycyjnych zadań typu: prawda/fałsz, uzupełnij lukę czy wybierz jedną z opcji, warto wykorzystać procesy myślenia twórczego, które nie będą wymagały dużych nakładów pracy ze strony nauczyciela, a wygenerują masę okazji do pracy z tekstem, a przede wszystkim do akwizycji języka.

## Nauczanie słownictwa

Nauczanie podsystemu językowego takiego jak słownictwo wydaje się najbardziej naturalnym polem wykorzystania kreatywności uczniowskiej. Wiąże się ono bowiem z zachęcaniem uczniów do pełnego aktywnego przetwarzania słów, do „przesuwania” ich z systemu pasywnego do czynnego, do włączania ich do repertuaru aktywnych środków językowych.

Podstawowe pytanie, jakie musimy sobie zadać, to nie tylko jak wprowadzać słownictwo, lecz także jak go skutecznie nauczać. Nauczycielowi zależy zwykle na jednym: by uczeń był w stanie używać nowych słów w spontanicznej i autentycznej komunikacji. Jednak przeglądając większość podręczników do edukacji anglistów, należy stwierdzić, że nawet tacy klasycy jak Harmer (2015), Scrivener (2011) czy Ur (2005) opisują głównie sposoby wprowadzania słownictwa, o nielicznych technikach utrwalania zaledwie wspominając. Tymczasem nauczanie słownictwa wymaga jeszcze jednego kluczowego elementu: zachęcania uczniów do kreatywnego, niepoprzedzonego próbami użycia słów w autentycznej komunikacji.

Nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego wymaga zatem trzech kroków: (1) Wprowadzenie/Prezentacja, (2) Utrwalanie oraz (3) Aktywizacja – tworzenie wypowiedzi z tym słownictwem, a nie używanie go odtwórczo.

Pomysłom na wprowadzanie słownictwa poświęca się zwykle dużo uwagi w różnych opracowaniach dla nauczycieli języków obcych [z polskich opracowań warto wymienić przede wszystkim monografię Komorowskiej (2001) oraz Szpotowicz i Szulc-Kurpaskiej (2007)]. Wśród wymienianych sposobów prezentacji nowego słownictwa najczęściej pojawiają się: podawanie uczniom zwięzłej definicji bądź szczegółowego opisu, przedstawienie przykładów użycia w zdaniu, pokazanie ilustracji do słowa lub innych pomocy wizualnych, zademonstrowanie znaczenia, użycie gestów, zachęcanie uczniów do odgadnięcia znaczenia z kontekstu, podawanie synonimów lub antonimów wprowadzanego słowa, elicytacja, nauczanie rówieśnicze, podawanie tłumaczenia na język ojczysty ucznia, wywoływanie skojarzeń, podawanie kolokacji i zachęcanie uczniów do samodzielnej pracy ze słownikiem. Dotychczas nie udało się ustalić, który z tych sposobów jest najskuteczniejszy (Nation 2008) lub – raczej – udało się ustalić, że to, co jest skuteczne w przypadku danego ucznia w danym dniu, może być zupełnie nieprzydatne w trakcie innych zajęć lub z innymi uczniami.

Kolejnym koniecznym warunkiem pracy ze słownictwem jest zwiększanie szans na zapamiętanie nowych słów, czyli utrwalanie. Utrwalanie jest o tyle ważne, że uczniowie zwykle zapominają większość słów w ciągu tygodnia od ich pojawienia się na lekcji, jeśli nie są one

powtarzane. Ur (2016) powołuje się na najnowsze badania dotyczące pamięci i podkreśla, że aby zapamiętać dane słowo, uczeń powinien spotkać się z nim od 10 do 16 razy w różnych kontekstach i na różne sposoby. Utrwalanie słownictwa powoduje, że uczeń zapamiętuje formę (ortografię, wymowę) i znaczenie słowa (w tym relacje znaczeniowe, znaczenie w kontekście, kolokacje). Tym samym jest ono niezbędne, aby mówić o dalszych etapach pracy ze słownictwem, a więc o jego użyciu.

Samo zapamiętanie słownictwa nie oznacza umiejętności jego użycia. Tym samym nauczyciel może wprowadzić i utrwalić nawet 40 nowych słów na lekcji, ale o nauczaniu *sensu stricto* możemy mówić dopiero wtedy, gdy uczeń samodzielnie stworzy wypowiedzi z tymi słowami w sytuacji komunikacyjnej. Aby tak się stało, należy zaangażować procesy myślowe wyższego rzędu, a więc wykrywać kreatywność uczniowską, spersonalizować treści, zadbać o głębokie przetwarzanie danych i sprowokować użycie konkretnych struktur.

Ćwiczenia tu proponowane opierają się na prostej zasadzie: nauczyciel narzuca uczniom bądź negocjuje z nimi słownictwo, które powinni zaktywizować. Słowa mogą być zapisane na tablicy, podane uczniom na kartkach, wyświetlone itp. Uczniowie wykonują zadania komunikacyjne w taki sposób, aby w odpowiednim momencie użyć odpowiednio konkretnego słownictwa. Nauczyciel czuwa nad przebiegiem ćwiczenia. Przykłady zadań komunikacyjnych:

- przeprowadź wywiad z gwiazdą Internetu; w swoich pytaniach użyj pięciu słów z dzisiejszej lekcji;
- opowiedz o swoich ulubionych potrawach, wykorzystując 10 nowych wyrażen;
- chcesz zabrać swoich anglojęzycznych przyjaciół na koncert polskiej gwiazdy; przekonaj ich do tego pomysłu; w swojej argumentacji użyj wyrażen, które dziś poznałeś/-eś;
- ułóż scenariusz filmu o sobie, wykorzystując...;
- napisz życzenia świąteczne dla kierowcy autobusu, które będą zawierały...;
- wymyśl plotkę / rozbuduj plotkę usłyszaną od partnera; wykorzystaj stronę bierną;
- stwórzcie regulamin pierwszej randki, uwzględniając tryb rozkazujący;
- opisz siłownię z perspektywy bieżni;
- wymyśl wyzwanie dla niedoświadczonej osoby starającej się o posadę kucharza, wykorzystując zwroty związane z kulinariami.

Tak skonstruowane zadania wymuszają na uczniach użycie konkretnego języka (gatunku, konstrukcji gramatycznej, leksyki itd.), zmuszają do zastanowienia się, w jaki sposób sformułować swoje myśli, aby uwzględnić

wymagane konstrukcje językowe, a tym samym koncentrują uwagę uczniów na znaczeniu i na formie słów. Ponadto większość z tych zadań jest bardziej lub mniej spersonalizowana, a więc budzą emocje – to kolejny element sprzyjający lepszemu zapamiętywaniu. Nie są to jednak zadania łatwe – pogłębione ćwiczenia wymagają wysiłku umysłowego (Ericsson, Prietula, Cokley 2007:114), ale ten, powtórzmy raz jeszcze, sprzyja głębokiemu przetwarzaniu treści.

### Zakończenie

Kreatywność zdaje się słowem wytrychem odmiennym w ostatnich latach przez wszystkie przypadki nie tylko w pedagogice, lecz także w biznesie, marketingu, sporcie... Proponowana w tym artykule kreatywność w dydaktyce języków obcych nie stanowi celu sama w sobie, nie jest też traktowana jako ozdobnik ani atrakcyjny dodatek do zajęć. Chciałbym raz jeszcze podkreślić z pełnym przekonaniem, że włączanie elementów kreatywnego myślenia do nauczania języka obcego może zdecydowanie podnieść naszą (nauczycielską) efektywność.

Przedstawione w tym artykule przykłady ćwiczeń pobudzają nie tylko kreatywność językową uczniów, lecz także ich kreatywność ogólną. Dzieje się tak, gdy uczniowie napotykają problemy wymagające nowych rozwiązań (takie jak np. przedyskutowaj z partnerem, jak pozbyć się z domu pajaków) oraz te wiążące się z celowym przekraczaniem osiągniętego przez nich poziomu kompetencji językowych. Kreatywność, choć zwykle kojarzona z nagłym olśnieniem, wymaga wytrwałości, zwiększenia uwagi selektywnej, koncentracji na formie i treści, a następnie ewaluacji pomysłów, ewentualnej modyfikacji i dalszej pogłębionej pracy nad danym materiałem. To wszystko sprawia, że prowokowanie kreatywności uczniowskiej sprzyja podnoszeniu efektywności kształcenia językowego.

Istnieją różne sposoby na wyzwalanie myślenia kreatywnego uczniów – propozycje przedstawione w artykule opierają się na zasadach, że ograniczenia stymulują twórczość i że aktywność na lekcji powinna leżeć przede wszystkim po stronie uczących się. Siła tych zadań tkwi również w prostocie, ponieważ nie wymagają tworzenia żadnych dodatkowych pomocy. Wymyślanie podobnych ćwiczeń może być wartościowym doświadczeniem rozwijania kreatywności także u nauczycieli.

### BIBLIOGRAFIA:

- Anderson, L., Krathwohl, D. (2001) *Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nowy Jork: Longman.
- Clare, A. (2016) Creativity in ELT: Ideas for developing creative thinking. W: D. Xerri, O. Vassallo (red.) *Creativity in*

*English language teaching*. Floriana: ELT Council, s. 45-56.

- Craik, F., Lockhart, R. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, nr 11, s. 671-684.
- DeKeyser, R.M. (1998) Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. W: C. Doughty, J. Williams (red.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, s. 42-63.
- Dempster, F.N. (1996) Distributing and managing the conditions of encoding and practice. W: E.L. Bjork, R.A. Bjork (red.) *Handbook of perception and cognition (2nd ed.)*. Memory. San Diego, CA, US: Academic Press, s. 317-344.
- Ellis, N. (2002) Frequency effects in language processing, *SSLA 24*, s. 143-188.
- Ericsson, K.A., Prietula M.J, Cokley, E.T. (2007) The making of an expert. *Harvard Business Review* nr 85, s. 114-121.
- Harmer, J. (2015) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson.
- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (2004) *The power of reading*. Westport: Libraries Unlimited.
- Laufer, B., Hulstijn, J. (2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, nr 22(1), s. 1-26.
- Nation, I.S.P. (2008) *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Heinle ELT.
- Róg, T. (2017) *Kreatywność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Wydawnictwo PWSZ.
- Scrivener, J. (2011) *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. W: S. Gass, C. Madden (red.) *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 235-253.
- Szmida, K.J. (2017) *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2007) *Teaching English to young learners*. Warszawa: PWN.
- Ur, P. (2005) *A course in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Ur, P. (2016) *Penny Ur's 100 teaching tips*. Cambridge: CUP.
- Zou, D. (2017) Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research*, nr 21(1), s. 54-75.

**DR TOMASZ RÓG** Starszy wykładowca w Zakładzie Filologii w PWSZ im. S. Staszica w Pile. Specjalista w zakresie językoznawstwa, zwłaszcza angielskiego. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na komunikacji interkulturowej oraz kreatywności językowej.

# Competitive Exercises in Language Instruction

ROBERT PINE

Competition is defined as the striving between two or more individuals, groups or teams to attain an object, position, award or prize through engagement in a contest or match usually governed by a set of fixed rules. It is solidly in the sense of this definition that competitive exercises reside.

Through the act of competition to win, competing students not only draw on everything they have within, but additionally learn from the efforts of their co-players. In a very subtle manner, competition brings together several attributes important to enhancing learning and remembering.

## **Competition:**

**Generates Excitement:** Without question, competition in any form - games, sports, business, sibling rivalry, etc. - generates excitement among both the participants and the observers. Furthermore, it is contagious. As a result, in some form the entire class becomes actively involved in the exercise.

**Focuses the Brain:** Competition requires a maximum amount of input by which, often instinctively, decisions are made and actions are taken. Concentration on the task at hand is a necessity for effective competition. Loss of focus is the surest way to play the wrong card, make the wrong move or be in the wrong position on the field. Hence, brain activity focuses on the objective and the means of attaining it. In this process the student makes more connections between the input, the mental activity of analysis, and arriving at the solution.

**Enhances Memory:** Excitement results in physical and chemical reactions that originally protected us from predators and other perils, and prepared us for those to be experienced in the future. Much the same as the force of learning by touching the hot stove versus being told to beware, meeting a lion on the savannahs was a deeper and more permanent learning experience than being told of the danger. This holds true in the environment of the classroom where competition produces “positive stress” from excitement that reinforces the learning experience and memory. Think of your most vivid memories and your deepest learning experiences. What was the intensity of the moment that created them?

**Motivates Participation:** Most people do not want to be left outside the group, especially a group involved in an interesting activity. For many, the urge to compete is the motivator to participate. Thus, students are more likely to be an active participant or an active and supporting observer when playing to win or cheering for their team.

**Engenders Teamwork:** The process of competition fosters the development of teamwork and mutual support. In the goal for the team, team members act to assist each other. It is not a question of having or not having an answer or solution; it is who has an answer. Teamwork provides the structure whereby students learn from each other.

Every student on the team will not have every solution; but if even only one has the solution, it is shared with and learned by the others. Furthermore, the group works as a team to filter the answers, deciding which are valid, and why or why not. Thus, students share and learn analytical techniques while arriving at answers.

**Stimulates Risk Taking:** Working within, and with the support of the team, students are among their common competitors. They are equals who are striving for victory to be shared by all. They are not alone before the teacher and classmates. Thus, they are less hesitant to take the risk of putting forward a solution.

**Creates a Fun Environment:** Finally, an enjoyable environment fosters learning more than a dull environment. Competition is a fun and memorable experience. Competition unites each of these factors into a cohesive, multifaceted dynamic in which learning is a challenging but also fun activity of exploration and discovery rather than mechanical memorization detached from context and usage.

COMPETITION is well suited to elements of language learning in the area of vocabulary development, fundamentals of word construction and differentiation of meaning, and understanding idioms. In each of these cases a very narrow but unquestionably important component of the language can be explored with a minimum set of rules to govern the competition. Furthermore, it is through the process of competition that rules and methods employed by these elements are illustrated and learned.

Following are several exercises that encompass the elements noted above. While designed for use in English language instruction, except for the exercise dealing with phrasal verbs all are applicable to most other languages, especially those within the Indo-European group.

### Descriptiveness Challenge

- The objective is to expand and develop a broad and deep vocabulary of descriptive words.
- The format utilizes visual cues from a real object.
- Memory is strengthened through the immediate relationship between the specific traits and the words employed to describe them.

#### Process

- Identify 3 or 4 separate desks at the front of the class; one for each team. It is necessary for the desks be located to enable the line of students of each team to easily access their desk in rotation, and to prevent teams from seeing what others are writing. On each is a sheet of paper.

- Select teams composed of five to eight students. Each team forms a line starting a couple steps away from their assigned desk.
- In a place easily seen by all teams, place a covered three-dimensional object. The object can be a figurine or sculpture, a complex tool, a stuffed animal; something of interesting and varied shape, color and texture.
- Instruct the students that within a given period of time they are to produce a list of words describing, in whole or in part, the form, color, texture, size and other attributes of the object you are about to uncover. One at a time, each member of the team adds a word to the list. No talking or sharing of words between team members is permitted.
- Expose the object:
  - The leading student in each row steps to the desk, scans the list to avoid duplication, clearly writes their new word on the list, and then rotates to the end of the line.
  - Following students continue to rotate in a similar fashion.
  - If after scanning the list a student cannot add a word, he or she goes to the end of the line and the rotation continues.
  - Teams continue to rotate until time is called.
- Call time:
  - Verify the answers and declare a winner.
  - See which words were used by all or most teams.
  - Discuss words found only on one or two of the lists.
  - Ask if anyone has thought of additional words to add.
  - Present for discussion words that you can add.

### Word Gradation Championship

- The ability to employ words along a graduated scale adds depth and subtlety in the use and understanding of a language.
- Comparative and superlative forms are one option. However, the thrust of this exercise is to differentiate the meaning of a particular concept through a vocabulary placed along a graduated spectrum.
- A good thesaurus is the best resource to have at hand for this exercise

#### Process

- Select and describe a simple theme to illustrate the exercise. For example, what words describe the degree of temperature? As words are suggested by the

class write them on the board in the order they are suggested. Use hints or suggestions to bring forth as many words as possible before you add any extras.

*Hot, Cold, Boiling, Freezing, Searing, Icy, Frigid, Broiling, Roasting, Chilly, Chilling, Cool, Cryogenic, Frosty, Sizzling, Biting, Arctic, Tropical, Scorching, Wintry, Nippy* (of course this list is not comprehensive)

Then ask the class to rank the words from coldest to hottest. For example:

*Cryogenic, Arctic, Biting, Frigid, Icy, Freezing, Wintry, Cold, Frosty, Chilling, Chilly, Nippy, Cool, Hot, Tropical, Boiling, Sizzling, Roasting, Scorching, Searing, Broiling*

Are the center and extremes easiest? But what debate arises between *nippy* and *chilly*, or *scorching*, *searing* and *broiling*?

Note: Doubles, such as might be given for the rate of motion – *snail paced*, *light speed* and *warp speed* – are acceptable; but not the use of qualifiers such as *very fast* and *quite fast*.

- Form two teams, each of three or four students. Locate them at separate desks or tables where they can easily work together but apart from each other. Of course the entire class can also be broken into teams.
- Provide each team with an ample number of small slips of paper large enough to write a single word. Hold more in reserve in case needed.
- Give them the time they have for the exercise. 5 minutes is good, but you can adapt according to your class and your expectations. For example, with an advanced class you might hold lightening rounds of only 1 or 2 minutes to develop the word lists.
- Announce the theme plus provide one obvious word that fits this theme. This word should be near the center of the theme so they can expand the scale in both directions.
- Start the clock. They start by writing words that match the theme; one word on each slip. At some point they must begin arranging the slips in scale order, then sliding new words into the scale, and possibly rearranging the order as they proceed.
- Announce the half-way point. At this point you might remind them they need to arrange the slips in grade order. Announce the time again at the 1 minute mark and 30 second mark. Then count down the final 10 seconds.
- At the finish:
  - The teams come to the front board to write their word list on the board with the highest intensity at top to the lowest intensity at the bottom.

- Question any words that you feel do not belong. Ask if they can defend it.
- Identify differences in ranking between teams for the same word or words, and ask why each placed it where they did.
- Ask the full class if they have any additions.
- Open a class debate about the words and their order.

### Examples (none is exhaustive).

Rate of Motion, from the prior exercise, can also add: *Snail paced, Sluggish, Languid, Leaden, Jetting, Racing, Quick, Inching, Fast, Rapid, Hasty, Swift, Hurried, Plodding, Leisurely, Crawling, Fleet, Speedy, Light speed, Warp speed, Trans-warp speed*

### Degree of Fear:

*Apprehensive, Nervous, Scared, Terrified, Horrified, Petrified, Timid, Anxious, Hesitant, Dreading, Trepidatious, Frightened, Panicked, Startled, Shocked, Stunned, Alarmed, Trembling, Quaking, Shivering, Shuddering, Jumpy, Tingling, Aghast*

### Suggestions of other themes with samples in the scale.

Theme	From	>>	To
<i>intensity of light</i>	<i>pitch black</i>		<i>blinding</i>
<i>intensity of sound</i>	<i>inaudible</i>		<i>deafening</i>
<i>intensity of work</i>	<i>effortless</i>		<i>Herculean</i>
<i>frequency</i>	<i>never</i>		<i>eternally, unending</i>
<i>appearance</i>	<i>ugly</i>		<i>radiant, angelic</i>
<i>rain conditions</i>	<i>misty</i>		<i>torrential</i>

### Playing with Suffixes Tournament

- By understanding the function and meaning of suffixes, through their adept addition to known and understood root verbs and nouns, one has the ability to construct a significant vocabulary.
- Furthermore, the reverse of the prior point is that the understanding of suffixes provides a technique by which to decipher new, not fully understood words, where one understands the root word and the meaning of the appended suffix or suffixes.
- Thus, the objective of this exercise is to enhance the ability to construct words from a given root word by the addition of one or more suffixes that change its part of speech, function and meaning.

### Process

- Competition can be between pairs of teams of 3 to 5 students each, or divide the full class into several teams. Depending on how you form teams, you can have a single competition with the full class,

multiple rounds between pairs with playoffs, a single competitive exercise each day between pairs, or other some variation.

- Running the tournament
  - If pairs compete, have them at the board or flip chart so the class sees their work progress, but neither team can see the work of the other. If the full class is engaged, teams work at desks well separated from each other.
  - Set a specific period of time for each match.
  - Within that time period each team is to create new words from the given root word only by adding suffixes, and suffixes to suffixes.
  - The addition of “-s” for plurals or the first person singular of verbs is not allowed because a new word or part of speech is not created. Similarly, adding “-ed” to form the past and past participle of a verb is not a new word. “-ing” is usually excluded, but can be included at your option.
  - Once again competition is limited to a set amount of time.
  - At the end, words are checked, discussed by the class, and a winner is declared. There often is a debate about “new” words that are created. Does the formation properly follow the rules? How is it used? What does it mean?
- To be successful, created words must possess understandable meaning. This can be part of the discussion after each contest. Or, to be judged correct or for bonus points:
  - each new word must be identified as to its part of speech, and/or
  - each new word must be properly used in a sentence that clearly illustrates its meaning.
- In regard to the above, you might suggest teams create a chart with headings for the parts of speech under which new words are added in the appropriate column as they are created, such as below.

**Example: IMAGE**

This list might not include all possibilities.

- Other excellent root words include:

<i>Constitute</i>	<i>Continue</i>	<i>Convene</i>	<i>Elect</i>
<i>Govern</i>	<i>Person</i>	<i>Sign</i>	<i>System</i>

- The best word I have discovered to date is “Sense”. From it can be derived some 90 different words and meanings. This count does not include a number of specialized technical, medical, psychological and philosophical forms. Test yourself. See how many you can create.

Verb	Noun	Adjective	Adverb
Image	Image	Imagable Imaginal	
	Imager Imagery Imagism Imagist		
Imagine	Imaginant Imaginer Imaginarian Imagineer Imagination Imaginarium	Imagistic Imageless	
	Imaginability	Imaginational Imaginable	Imaginably
Imaginate		Imaginary Imaginative	Imaginarily Imaginatively

**Phrasal Verb Ordeal**

- Phrasal verbs present one of the most perplexing aspects of English, even to native speakers of the language.
- These expressions tend to be a composite of short, simple words used in every day speech. Though meaning may be difficult to decipher, there is nothing grandiose or pretentious in their nature. However, a very large percentage of phrasal verbs can be replaced by single word equivalents of different derivation. They are part of the mixed heritage of English vocabulary with a matching of basic Anglo-Saxon words with richer sounding words derived, or absorbed whole, from Latin and French.
- Here are some examples from the probably hundreds that exist:

<i>abide by</i>	<i>obey, follow</i>
<i>account for</i>	<i>explain</i>
<i>ask for</i>	<i>request</i>
<i>back down</i>	<i>retreat, withdraw</i>
<i>back out of</i>	<i>quit, renege</i>
<i>bank on</i>	<i>trust, depend, rely</i>

*cut back on*  
*dawn on*  
*get at*  
*get by*  
*get in on*  
*get into*  
*get over*  
*get through*  
*give away*  
*look in on*  
*look into*  
*look on*  
*look out for*  
*look over*  
*look through*  
*push back*  
*push on*  
*stand by*  
*stand for*  
*take after*  
*take in*  
*take off*  
*take out*

*reduce*  
*realize*  
*attain, reach*  
*survive*  
*join, participate*  
*enter, involve*  
*heal, recover*  
*survive, finish*  
*bestow, donate*  
*visit (briefly)*  
*examine, investigate*  
*observe, spectate*  
*mentor, protect*  
*inspect, examine*  
*scan, examine, search*  
*repulse, rebuff*  
*continue*  
*support*  
*represent*  
*resemble, copy*  
*absorb; learn*  
*depart, leave*  
*date*

### Process

- Create at the front of the class two or three teams, each of three or four students; or divide the entire class into several teams.

- Prepare a collection of phrasal verbs with single-word equivalents. There are a number of sources to be found on-line, though it might require you to supply the matching single-word equivalent.
- You read a phrasal verb to the contesting teams.
- Any student in a team who thinks they have the answer signals by raising their hand or other means you define. But, they do not shout the answer.
- The first to respond is acknowledged to state their answer. If correct, they earn a point. Furthermore, they can earn a point for additional words that qualify as a substitute.
- If incorrect, no points are deducted, and the second to have signaled can answer, or you open it again to the remaining teams.
- Keep score on the board where all can see the positions of the teams against each other.
- Play for a set period of time, to a set score total, or until a set number of phrasal verbs are employed.

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





# Częstotliwość słów

## Implikacje dla uczenia się, nauczania i testowania leksyki w języku obcym

MAŁGORZATA  
KRZEMIŃSKA-ADAMEK  
KAROLINA  
KOTOROWICZ-JASIŃSKA

Nie ulega wątpliwości, że słownictwo jest jednym z najważniejszych komponentów kompetencji komunikacyjnej. Jednym z kluczowych czynników wpływających na proces uczenia się leksyki jest częstotliwość występowania słów w języku. Nie tylko determinuje ona stopień trudności słownictwa i jego szeroko pojętą przydatność, lecz także stanowi punkt wyjścia dla nauczycieli i edukatorów decydujących o kształcie sylabusów przedmiotu i doborze odpowiednich technik nauczania. Ponadto różne narzędzia pomiaru oparte na listach częstotliwości dostarczyć mogą przydatnej informacji zwrotnej o aktualnym stanie kompetencji leksykalnej ucznia.

Wiedza leksykalna przez długi czas uważana była za marginalny aspekt ogólnie pojętej kompetencji językowej. Jednak w latach 80. XX w. słownictwo stało się przedmiotem licznych badań i publikacji, co doprowadziło do powstania modeli kompetencji leksykalnej oraz wielu teorii uczenia się leksyki w języku obcym. W wielu badaniach empirycznych oraz studiach teoretycznych opisujących receptywne i produktywne zasoby leksykalne w języku obcym podejmowano m.in. problem rozróżnienia między deklaratywną a proceduralną wiedzą słownikową (np. Read i Chapelle 2001; Read 2004), zależności między rozmiarem zasobu leksykalnego a ogólną biegłością w posługiwaniu się językiem obcym (np. Laufer 1998), a także roli informacji o częstotliwości występowania słów w języku w nauce obcojęzycznej leksyki (np. Nation 2001; Nation 2006).

Częstotliwość słów była analizowana z wielu perspektyw. Zainteresowanie badaczy wzbudzała między innymi zależność między częstotliwością występowania wyrazów a procesem uczenia się obcojęzycznego słownictwa (np. Ellis i Beaton 1993). Przez długi czas wiedza słownikowa oceniana była jedynie z perspektywy rozmiaru (ang. *vocabulary size*), co było odzwierciedleniem popularnego poglądu, że liczba znanych słów jest związana z poziomem wykształcenia, odczytania czy inteligencji osoby władającej językiem (Nation i Waring 1997). Dziś wiadomo jednak, że oprócz ogólnej liczby słów znanych danemu użytkownikowi języka obcego ważne jest też to, jakiego rodzaju słownictwem dysponujemy, ponieważ ma to bezpośredni wpływ na skuteczne użycie języka w różnych kontekstach komunikacyjnych. Innym ciekawym tematem rozważań jest wpływ informacji o częstotliwości na wybór materiału leksykalnego, którego nauczamy w klasie, a także na dobór technik pracy ze słownictwem (np. Schmitt i Schmitt 2014). Odrębnym, niezwykle bogatym obszarem badań jest ocenianie kompetencji leksykalnej uczniów oparte na listach częstotliwości stworzonych na podstawie danych korpusowych (np. Laufer 1995; Meara i Fitzpatrick 2000; Milton 2007; Nation 1983).

Częstotliwość występowania słów jest zjawiskiem, które można rozumieć różnie, w zależności od przyjętej definicji. Jak sugeruje Singleton (1999), na częstotliwość

wyrazów można patrzeć z perspektywy pojawiania się słowa w danych językowych (ang. *input*), na przykład tych zgromadzonych w korpusach, bądź w danych językowych, które są dostępne uczącemu się lub do których on świadomie sięga. Można też określać częstotliwość słów, które pojawiają się w języku produkowanym przez ucznia (ang. *output*). Aitchison (2003) z kolei definiuje wyrazy częste jako te, które są przyswajane najwcześniej i są w związku z tym najłatwiej zapamiętywane. Warto podkreślić, że w przypadku każdego słowa wszystkie opisane rodzaje częstotliwości mogą przyjmować różne wartości, zależnie od osoby, poziomu jej wykształcenia, przynależności do grupy zawodowej czy społecznej. Nie bez znaczenia są również czynniki niezależne od osoby uczącej się – ogólnodostępne listy słów oparte są bowiem na różnych źródłach, zatem listy pochodzące np. z *British National Corpus* mogą wskazywać na inną częstotliwość danego słowa niż listy zawierające dane z *Corpus of Contemporary American English*.

Informacja o częstotliwości słów staje się przydatna wtedy, gdy potrafimy ją właściwie zinterpretować. W tradycyjnym ujęciu słownictwo o wysokiej częstotliwości definiowano jako dwa tysiące najczęściej używanych rodzin wyrazów, natomiast leksyka nienależąca do tego obszaru była klasyfikowana jako słownictwo rzadkie czy bardziej wyszukane (np. Nation 1990; Nation 2001; Schmitt 2000). Oprócz tych dwóch kategorii w literaturze zwraca się również uwagę na ogólne słownictwo akademickie i słownictwo fachowe czy żargon typowy dla dziedzin naukowych. Schmitt i Schmitt (2014) zwracają uwagę, że podział na przedziały częstotliwości powinien zostać zrewidowany z uwagi na to, że tradycyjnie przyjmowany poziom 2 tys. słów oparty był na danych pochodzących z lat 50. XX w. (tzw. *General Service List*, West 1953). Najnowsze badania nad udziałem procentowym słownictwa z różnych przedziałów częstotliwości w dyskursie mówionym i czytanim (np. Nation 2006) wskazują jasno, że liczba słów (a właściwie rodzin wyrazowych), które stanowią największą część języka w badanych korpusach<sup>1</sup>, zamyka się w około 3 tys. rodzin wyrazowych, a nie – jak dotychczas uważano – w 2 tys. Innym argumentem za rozszerzeniem definicji słownictwa o wysokiej częstotliwości jest to, że angielskie słowniki jednojęzyczne (np. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* 2002 czy *Oxford Advanced Learner's Dictionary* 2010) zawierają definicje opisane, w zależności od założeń wydawcy, za pomocą leksyki z zakresu oscylującego między 2 tys. a 3 tys. najczęstszych słów. Schmitt i Schmitt (2014) sugerują, by

słownictwem rzadkim (wyszukanym) nazywać rodziny wyrazów mieszczące się najwcześniej w dziewiątym tysiącu słów. Podkreślają oni również wagę słownictwa o średniej częstotliwości, którego znajomość przynosi konkretne korzyści, takie jak ułatwienie rozumienia tekstów autentycznych, poprawa płynności w receptywnym i produktywnym użyciu leksyki i osiąganie satysfakcjonujących wyników w testach ogólnej biegłości językowej.

### Częstotliwość wyrazów a proces przyswajania słownictwa

Częstotliwość słów może na wiele sposobów wpływać na stopień przyswajalności leksyki w języku obcym. Po pierwsze, zauważyć można wyraźną korelację między częstotliwością a innymi czynnikami wpływającymi na poziom trudności słowa (ang. *learnability*). Wyrazy używane częściej są zazwyczaj dość krótkie i charakteryzują się relatywnie nieskomplikowaną i regularną formą (łatwą pod względem wymowy, ortografii czy związku między nimi). Wiele z nich to także słowa o konkretnym znaczeniu, odnoszące się do obiektów fizycznych. Słowa rzadsze natomiast to zazwyczaj słowa dłuższe, o znaczeniu abstrakcyjnym lub skomplikowanym, a ich uczenie się czasami wymaga również stworzenia nowej reprezentacji w leksykonie mentalnym.

Badania nad rolą pamięci w uczeniu się leksyki pokazują, że częstotliwość słów ma bezpośredni wpływ na zapamiętywanie wyrazów i stopień ich zapominania. Udowodniono na przykład, że słowa o wysokiej częstotliwości są bardziej odporne na zapominanie (Ellis i Beaton 1993; Lotto i de Groot 1998; de Groot i Keijzer 2000; Marefat i Rouhshad 2007). Najprawdopodobniej jest to związane z faktem, że uczenie się słów o dużej częstotliwości, cechujących się zazwyczaj konkretnymi znaczeniami, prowadzi do wytworzenia trwalszych śladów pamięciowych niż w przypadku słów trudniejszych, abstrakcyjnych, bardziej wyszukanych. Jeśli założymy, że zapominanie leksyki nie jest spowodowane bezpowrotną utratą wiedzy, lecz raczej jest związane z trudnościami z przywołaniem z pamięci kiedyś zapamiętanych informacji (Baddeley 2005; Weltens i Grendel 1993), to możemy też przyjąć, że słowa o małej częstotliwości, które kiedyś były częścią produktywnego leksykonu osoby uczącej się, nie zostaną zupełnie zapomniane, tylko zmienią swój status na receptywny. Produktywny zasób leksykalny uczniów składa się zatem w większości z leksyki o dużej częstotliwości, natomiast znajomość wielu słów rzadkich ogranicza się do umiejętności rozpoznawania ich w języku pisanim lub mówionym.

<sup>1</sup> Nation (2006) badał dyskurs mówiony i pisany zawarty w dziewięciu korpusach językowych: LOB, FLOB, Brown, Frown, Kohlapur, Macquarie, Wellington (język pisany), Wellington (język mówiony) oraz LUND.

Dobra znajomość słów o dużej częstotliwości może się również przyczyniać do dalszego poszerzania wiedzy słownikowej, głównie o słowa występujące rzadziej. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu jest stała i intensywna ekspozycja na teksty pisane, które zawierają odpowiednio dużą liczbę słów znanych czytelnikowi. Według różnych źródeł wyrazy znane powinny stanowić nie mniej niż 95 proc. słów bieżących w tekście, a optymalnie – 98 proc. (Nation 2001; Nation 2006; Nation i Waring 1997), by umożliwić odgadywanie znaczeń wyrazów nieznanych z kontekstu, a w konsekwencji ich przyswojenie. Co ciekawe, znajomość 2 tys. najczęstszych słów w języku przekłada się na rozumienie nawet 86 proc. słów bieżących w przeciętnym tekście, a trzeci tysiąc najczęstszych wyrazów stanowi dodatkowe 3–5 proc. (Nation 2006:79), co wyraźnie pokazuje, jak ważne jest to, by uczynić ze słów o dużej częstotliwości podstawę nauczania leksyki w języku obcym.

### Jak postępować ze słowami o różnej częstotliwości na lekcjach języka obcego?

Słownictwo pochodzące z różnych poziomów częstotliwości pełni różne funkcje w języku i wymaga innego podejścia w klasie. Jeśli chodzi o słownictwo częste, którego rolę pokrótce już wyjaśniono, to jest ono niezbędne w codziennym użyciu języka (np. w rozumieniu tekstów pisanych, w których stanowi blisko 90 proc. wszystkich wyrazów), w związku z czym powinno być nauczane jako pierwsze. Po osiągnięciu tego celu zabiegi nauczyciela powinny być nakierowane na zaprezentowanie uczniom wachlarza strategii uczenia się, które umożliwiają zindywidualizowane uczenie się leksyki (Meara 1995; Nation 1993; Nation i Waring 1997). Zakłada się, że większość słownictwa o małej częstotliwości powinna być przyswajana w taki właśnie sposób – przez indywidualną pracę wspartą użyciem strategii – choć bez wątpienia trudno uniknąć pojawiania się słów rzadkich na lekcjach, w szczególności w pracy z uczniami na wyższych poziomach zaawansowania. Nauczyciel jednak powinien podjąć świadomą decyzję co do tego, czy będzie wymagać produktywnej, czy raczej jedynie receptywnej znajomości tych słów.

Jest kilka powodów, dla których warto poświęcać sporo uwagi słownictwu o dużej częstotliwości. Po pierwsze, wyrazy te są istotnym elementem tzw. *sight vocabulary*, definiowanego jako słowa, których forma oraz podstawowe znaczenie/znaczenia są rozpoznawane automatycznie w procesie czytania. Jak twierdzi Laufer (1997), rozległa znajomość słownictwa, które jesteśmy w stanie szybko i skutecznie rozpoznać w tekście, przyczynia się do zwiększenia tempa i płynności czytania, co pozwala skupić się na głębszym przetwarzaniu tekstu i uczeniu się z niego nowej leksyki.

Inną korzyścią płynącą z dobrej znajomości słownictwa częstego jest jego swobodne użycie w komunikacji ustnej. Jak dowodzi Nation (2006), 3 tys. najczęstszych rodzin wyrazów w języku angielskim (według list zaczerpniętych z *British National Corpus*) stanowi około 95 proc. całego słownictwa obecnego w codziennym języku mówionym. Warto więc zadbać o to, żeby słownictwo o dużej częstotliwości stało się częścią produktywnego leksykonu uczniów. Uczynić to można przez zapewnienie wielokrotnej ekspozycji na ten sam materiał leksykalny, np. poprzez włączenie wybranej leksyki do codziennego języka nauczyciela (Meara, Lightbown i Halter 1997) czy angażowanie uczniów w czytanie kilku tekstów na zbliżony temat w pewnych odstępach czasu (Nation 2001). Nie bez znaczenia jest również bezpośrednie zwracanie uwagi na częstotliwość słów, których nauczamy, poprzez wysyłanie uczniom sygnału, że dane słowo warto znać, ponieważ z pewnością będą go oni używać w przyszłości w wielu sytuacjach.

Jeśli uznamy, że celem uczenia się słownictwa dla przeciętnego ucznia jest opanowanie kilku tysięcy rodzin wyrazów (ilu konkretnie i w jakim zakresie – recepcji czy produkcji – zależy od założeń kursu, docelowego poziomu biegłości itp.), to trzeba z całą pewnością stwierdzić, że nauczanie wszystkich potrzebnych uczniom wyrazów nie jest możliwe w trakcie zajęć. Słownictwo o mniejszej częstotliwości powinno być w dużej mierze nabywane samodzielnie, choć w niektórych przypadkach pomoc nauczyciela (nawet przyjmująca formę wskazówki dotyczącej użycia słów czy doboru odpowiednich strategii uczenia się) może okazać się niezbędna. Przykładem takiej sytuacji jest użycie odpowiedniego słownictwa podczas tworzenia tekstów w języku obcym, co – jak pokazują badania (np. Astika 1993) – wpływa w największym stopniu na ogólną ocenę tekstów uczniowskich dokonywaną przez nauczycieli. Doceniają oni bogactwo leksykalne (ang. *lexical richness*) definiowane jako unikanie powtórzeń i umiejętność używania synonimów, a także wyrafinowanie leksykalne (ang. *lexical sophistication*), rozumiane jako używanie odpowiedniej liczby słów rzadkich w tekście. Oba te kryteria związane są z rozmiarem zasobu leksykalnego, którym dysponuje uczeń, a tym samym z liczbą znanych mu słów o małej częstotliwości. W przypadku uczniów o wyższym poziomie kompetencji językowej, w szczególności tych, którzywiążą swoją przyszłość z językiem angielskim, duże znaczenie ma znajomość słownictwa o charakterze akademickim (na przykład pochodzącego z popularnej listy *Academic Word List*, Coxhead 2000). Cobb i Horst (2004:19) uważają bezpośrednie nauczanie słownictwa akademickiego za równie zasadne co nauczanie słów o wyższej częstotliwości, a wyjaśniają to w następujący sposób:

*Duża część osób uczących się języka angielskiego na całym świecie, a możliwe, że nawet ich większość, uczy się tego języka właśnie po to, by być w stanie swobodnie czytać teksty należące do dyscypliny akademickiej, którą będą studiować, a także teksty dotyczące wybranej przez nich profesji (tłum. wł. – M.K.A.).*

Techniki nauczania wyrazów o małej częstotliwości nie mają aż takiego znaczenia jak zapewnienie uczniom odpowiedniej liczby powtórek i stwarzanie możliwości wielokrotnego „spotkania” tych słów. Dodatkowo, jak sugeruje Schmitt (2000), rozwiązaniem problemu ograniczonego zasobu leksykalnego i niewielkiej znajomości słów rzadkich jest zachęcenie uczniów do pracy ze słownikami synonimów czy słownikami typu *Longman Language Activator*, które są nieocenioną pomocą podczas tworzenia tekstów.

Podstawowym problemem, z jakim może borykać się nauczyciel języka angielskiego chcący właściwie postępować ze słownictwem o zróżnicowanej częstotliwości, jest brak wiedzy o tym, które z nauczanych słów zalicza się do najczęstszych słów w języku, a które do tych używanych rzadziej. Z badań (np. Alderson 2007; McCrostie 2007; Schmitt i Dunham 1999) wynika, że nauczyciele języka angielskiego (co ciekawe, także rodzimi użytkownicy tego języka) dysponują dość słabą intuicją dotyczącą częstotliwości słów. Dlatego zawsze warto weryfikować swoją opinię na ten temat z obiektywnymi kryteriami, czyli dostępnymi listami częstotliwości (Leech, Rayson i Wilson 2001, za Schmitt 2008). Jednym z wiarygodnych źródeł list częstotliwości opartych na różnych korpusach językowych jest strona *Lextutor* stworzona przez Toma Cobba, badacza zajmującego się częstotliwością słów i tworzeniem narzędzi do analizy i testowania leksyki (<https://www.lexutor.ca/>, zakładka *Frequency*). Należy oczywiście zaznaczyć, że odpowiedzialność za dobór i nauczanie właściwej leksyki nie leży jedynie po stronie nauczycieli. Przede wszystkim to autorzy podręczników i innych pomocy edukacyjnych powinni dbać o to, by dostępne na rynku materiały zawierały informacje oparte na najnowszych badaniach, a w konsekwencji – by publikowane materiały miały realną wartość praktyczną.

### Ocenianie słownictwa na podstawie przedziałów częstotliwości

Większość testów przeprowadzanych w warunkach klasy lekcyjnej to tak zwane testy osiągnięć, odnoszące się w bardzo wyraźny sposób do obszarów wiedzy, umiejętności i materiału językowego, który pojawił się na wcześniejszych lekcjach. Listy częstotliwości słów oparte na aktualnych danych korpusowych dają zupełnie inne możliwości oceniania bieżącego stanu wiedzy i kompetencji

leksykalnej uczniów. Można powiedzieć, że narzędzia te zbliżone są w swoich założeniach do testów biegłości językowej, ponieważ nie są związane z żadnym konkretnym kursem ani podręcznikiem. A zatem testy leksykalne oparte na przedziałach częstotliwości mogą pełnić następujące funkcje:

- diagnostyczną (lokalizowanie obszarów trudności, np. przedziałów częstotliwości, w których uczniowie mają braki);
- plasującą (ustalenie, w jakiej grupie uczeń powinien się uczyć);
- prognostyczną (wyciąganie wniosków na temat ogólnego poziomu biegłości ucznia – wyniki testów leksykalnych zazwyczaj dobrze korelują z wynikami testów biegłości);
- motywującą (dostarczanie uczniom informacji zwrotnej o postępach w nauce słownictwa, co można zrobić za pomocą tzw. testów rozmiaru słownictwa).

Jednym z najpopularniejszych testów rozmiaru słownictwa (ang. *vocabulary size tests*) jest *Vocabulary Levels Test* (Nation 1983; Nation 1990; Schmitt i in. 2001). Jest on testem receptywnym, a więc sprawdza jedynie umiejętność rozpoznawania formy i znaczenia słowa. Typowa jednostka tego testu wygląda następująco (Nation 1990):

1. *apply*
2. *elect*                    \_\_\_ *choose by voting*
3. *jump*                    \_\_\_ *become like water*
4. *manufacture*        \_\_\_ *make*
5. *melt*
6. *threaten*

*Vocabulary Levels Test* obejmuje pięć poziomów, z czego cztery oparte są na listach częstotliwości (2 tys., 3 tys., 5 tys., 10 tys.), a jeden zawiera słownictwo o charakterze akademickim. Każdy poziom zawiera 18 jednostek, a wynik powyżej 12 punktów pozwala uznać, że dany poziom częstotliwości został przez ucznia opanowany.

Mimo że *Vocabulary Levels Test* uznano za jeden z najlepszych testów rozmiaru słownictwa (Meara 1996), istnieją również inne narzędzia o tym samym charakterze, jednak nieco łatwiej dostępne i prostsze w swojej strukturze. Jednym z nich jest *Vocabulary Size Test* (Nation i Beglar 2007; Read i Chapelle 2001), sprawdzający słownictwo z 14 przedziałów częstotliwości. Każda jednostka w tym teście ma taką samą strukturę – pytań wielokrotnego wyboru. Testowane słowo zaprezentowane jest w dość ogólnym zdaniu, które go nie definiuje, natomiast pod zdaniem podane są cztery możliwości odpowiedzi – krótkie definicje lub synonimy:

*azalea: This azalea is very pretty.*

- a. *small tree with many flowers growing in groups*
- b. *light material made from natural threads*
- c. *long piece of material worn by women in India*
- d. *sea shell shaped like a fan*

Najnowsza wersja testu dostępna jest online<sup>2</sup>. Strona <https://my.vocabularysize.com/>, oprócz możliwości przetestowania wiedzy leksykalnej, daje również nauczycielom możliwość założenia własnego profilu, co pozwala na przykład na tworzenie testów dla konkretnych grup uczniów. Na stronie dostępne są także ciekawe artykuły na temat rozmiaru słownictwa oraz jego oceny.

Jeśli chodzi o ocenianie słownictwa produktywnego uczniów to, możemy posłużyć się tekstami przez nich napisanymi i zamiast (lub oprócz) standardowej oceny dokonać analizy użytej w nich leksyki pod względem zawartości słów pochodzących z różnych poziomów częstotliwości. Choć wydaje się to dość skomplikowane, dostępne są narzędzia, dzięki którym taką analizę możemy przeprowadzić bardzo szybko. Jednym z nich jest tzw. profil leksykalny (*Lexical Frequency Profile*, Laufer 1994; Laufer 1995; Laufer i Nation 1995), dostępny obecnie online w najnowszej wersji opartej na aktualnych danych korpusowych (<https://www.lextutor.ca/>, zakładka *VocabProfile*). Aby przeprowadzić analizę słownictwa użytego przez ucznia w wypracowaniu, należy jego elektroniczną wersję umieścić w oknie dialogowym na stronie i użyć przycisku *submit*. Otrzymujemy szczegółową analizę słów zawartych w tekście, z podziałem na przedziały częstotliwości.

Ciekawym sposobem na zaobserwowanie, jak produktywny leksykon ucznia zmienia się w czasie, jest dokonywanie analizy częstotliwości wypracowań ucznia na zbliżone tematy, napisanych w pewnych odstępach czasu. Profil leksykalny może nam też dostarczyć interesujących informacji o zawartości różnego rodzaju leksyki w tekstach, które czytają uczniowie.

## Podsumowanie

Wiedza leksykalna jest bardzo skomplikowanym, wieloaspektowym konstruktem, a na jej nabywanie mają wpływ liczne i różnorodne czynniki. Niniejszy artykuł miał na celu opisanie jednego z nich – częstotliwości występowania słów w języku. Częstotliwość, która związana jest w sposób oczywisty z trudnością wyrazów, warunkuje to, które z nich nabywane są szybciej, wcześniej i łatwiej, a które przysporzyć

mogą uczniom więcej problemów. Niezwykle ważne jest również to, by nauczyciel brał pod uwagę częstotliwość słów, podejmując decyzje dotyczące tego, które słowa powinny pojawić się na lekcjach języka obcego, w którym momencie i jak wiele uwagi powinno się im poświęcić. Biorąc pod uwagę to, jak ważną rolę odgrywa słownictwo w rozwoju ogólnej biegłości posługiwania się językiem obcym, decyzje te mogą się w istotny sposób przyczynić do osiągnięcia przez uczniów sukcesu w nauce języka obcego, a także, w dalszej perspektywie, sukcesu akademickiego czy zawodowego.

## BIBLIOGRAFIA:

- Aitchison, J. (2003) *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Alderson, J.C. (2007) Judging the frequency of English words. W: *Applied Linguistics*, nr 28(3), s. 383-409.
- Baddeley, A. (2005) *Human Memory. Theory and Practice. Revised Edition*. Hove and New York: Taylor and Francis.
- Cobb, T., Horst, M. (2004) Is there room for an academic word list in French? W: P. Bogaards, B. Laufer (red.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 15-38.
- Coxhead, A. (2000) A new academic word list. W: *TESOL Quarterly*, nr 34(2), s. 213-238.
- de Groot, A.M.B., Keijzer, R. (2000) What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting. W: *Language Learning*, nr 50(1), s. 1-56.
- Ellis, N., Beaton, A. (1993) Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. W: *Language Learning*, nr 43(4), s. 559-617.
- Laufer, B. (1994) The lexical profile of second language writing: does it change over time? W: *RELC Journal*, nr 25(2), s. 21-33.
- Laufer, B. (1995) Beyond 2,000: a measure of productive lexicon in a second language. W: L. Eubank, M. Sharwood Smith, L. Selinker (red.), *The Current State of Interlanguage (Studies in Honour of William E. Rutherford)*. Amsterdam: John Benjamins, s. 265-272.
- Laufer, B. (1997) The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. W: J. Coady, T. Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 20-34.
- Laufer, B. (1998) The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? W: *Applied Linguistics*, nr 19(2), s. 255-271.

<sup>2</sup> Wiele innych testów opartych na częstotliwości słów (m.in. *Vocabulary Levels Test* i jego produktywny odpowiednik *Yes/No Test*, *Word Associates Test*) można również znaleźć na stronie Lextutor w zakładce *Tests*.

- Laufer, B., Nation, P. (1995) Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. W: *Applied Linguistics*, nr 16, s. 307-322.
- Leech, G., Rayson, P., Wilson, A. (2001) *Word frequencies in written and spoken English*. Harlow: Longman.
- Lotto, L., de Groot, A.M.B. (1998) Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. W: *Language Learning*, nr 48(1), s. 31-69.
- Marefat, H., Rouhshad, A. (2007) Second language attrition: Are different nouns equally likely to be lost? W: *Porta Linguarum*, nr 8, 85-98.
- McCrostie, J. (2007) Investigating the accuracy of teachers' word frequency intuitions. W: *RELC Journal*, nr 38(1), s. 53-66.
- Meara, P. (1995) The importance of early emphasis on L2 vocabulary. W: *The Language Teacher*, nr 19(2), s. 8-10.
- Meara, P. (1996) The dimensions of lexical competence. W: G. Brown, K. Malmkjær, J. Williams (red.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 33-53.
- Meara, P., Fitzpatrick, T. (2000) Lex30: and improved method of assessing productive vocabulary in an L2. W: *System*, nr 28, s. 19-30.
- Meara, P. i in. (1997) Classrooms as lexical environments. W: *Language Teaching Research*, nr 1(1), s. 28-46.
- Milton, J. (2007) Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests. W: H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 47-58.
- Nation, P. (1983) Testing and teaching vocabulary. W: *Guidelines*, nr 5(1), s. 12-25.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (1993) Vocabulary size, growth and use. W: R. Schreuder, B. Weltens (red.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 115-134.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006) How large a vocabulary is needed for reading and listening? W: *The Canadian Modern Language Review*, nr 63(1), s. 59-82.
- Nation, P., Waring, R. (1997) Vocabulary size, text coverage and word lists. W: N. Schmitt, M. McCarthy, (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 6-19.
- Nation, I.S.P., Beglar, D. (2007) A vocabulary size test. W: *The Language Teacher*, nr 31(7), s. 9-13.
- Read, J. (2004) Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? W: P. Bogaards, B. Laufer (red.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 209-228.
- Read, J., Chapelle, C.A. (2001) A framework for second language vocabulary assessment. W: *Language Testing*, nr 18(1), s. 1-32.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008) Instructed second language vocabulary learning. W: *Language Teaching Research*, nr 12(3), s. 329-363.
- Schmitt, N., Dunham, B. (1999) Exploring native and non-native intuitions of word frequency. W: *Second Language Research*, nr 15(4), s. 389-411.
- Schmitt, N., Schmitt, D., Clapham, C. (2001) Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. W: *Language Testing*, nr 18(1), s. 55-88.
- Schmitt, N., Schmitt, D. (2014) A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. W: *Language Teaching*, nr 47(4), s. 484-503.
- Singleton, D. (1999) *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weltens, B., Grendel, M. (1993) Attrition of vocabulary knowledge. W: R. Schreuder, B. Weltens (red.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 135-156.
- West, M. (1953) *A General Service List of English Words*. London: Longman. Wersja adaptowana przez Bauman i Culligan (1995), <http://jbauman.com/gsl.html>.

**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.

**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 trenerka oraz autorka materiałów dydaktycznych.

# Filmowe role Edith Piaf

MIECZYŚLAW GAJOS

Najbardziej rozpoznawalny głos w historii francuskiej piosenki zamilkł 10 października 1963 r. Należał do najznakomitszej pieśniarki paryskiej ulicy, Edith Giovanny Gassion, którą świat poznał i zapamiętał jako Edith Piaf. W tym roku przypada 55. rocznica *disparition* Paryskiego Wróbelka.

Kiedy w 2005 r. przeprowadzono we Francji plebiscyt na najsłynniejszych Francuzów wszech czasów, nazwisko Edith Piaf zamykało pierwszą dziesiątkę. Znalazła się w znakomitym gronie wybitnych naukowców, polityków i literatów, m.in. Charles'a de Gaulle'a, Louisa Pasteura, Moliera czy Victora Hugo. Mimo upływu lat jej gwiazda ciągle jasno świeci na francuskim firmamencie. Miała talent, geniusz i to „coś”, co ma niewielu artystów. Zawsze była sobą, nikogo nie naśladowała, a z każdej zaśpiewanej piosenki potrafiła zrobić spektakl, jakiego nie postydziłiby się najwięksi dramaturdzy. Swoim artystem i prostotą przekazu trafiała i do serc zwykłych odbiorców, i do wyrafinowanej publiczności.

W przedmowie do autobiografii Edith Piaf *Au bal de la Chance (Na balu szczęścia)*, opublikowanej w 1958 r., Jean Cocteau napisał: „Edith Piaf jest genialna. Jest niezrównana. Nigdy dotąd nie było Edith Piaf i nigdy już nie będzie” (Piaf 1958). Z kolei Charles Aznavour we wstępie do katalogu wystawy, która odbyła się w paryskim merostwie z okazji 40. rocznicy śmierci artystki, przyrównał ją do Joanny d'Arc, Napoleona i Victora Hugo, którzy symbolizują Francję. „Ten okrucieństwo kobiety spoczywa w naszych gorących sercach, z dala od lodowatych grobowców Panteonu” (Lévy 2005).

O wielkości Piaf stanowią nie tylko jej niepowtarzalny głos i interpretacja piosenek, lecz także bogaty, wartościowy repertuar tworzony specjalnie dla niej przez znakomitych kompozytorów i poetów. Warto dodać, że sama Piaf również pisała teksty i komponowała muzykę wykonywanych przez siebie piosenek. Jeden z największych standardów nie tylko francuskiej, lecz także światowej muzyki rozrywkowej, *La vie en rose*, wyszedł spod pióra Edith Piaf. Utwór ten doczekał się wielu aranżacji: popowych, jazzowych, symfonicznych, a mieli go w swoim repertuarze najwięksi z największych: Marlena Dietrich, Louis Armstrong, Cindy Lauper, Donna Summer, Grace Jones czy Placido Domingo. Po repertuar Piaf sięgają kolejne pokolenia wykonawców: Patricia Kaas, Anna Calvi czy Zaz.

Edith Piaf, choć pozostaje niekwestionowaną ikoną francuskiej i światowej muzyki rozrywkowej, była również aktorką teatralną i filmową. Ta część twórczości artystki pozostaje mniej znana, choć to specjalnie dla niej pisano sztuki teatralne i scenariusze filmowe. Grała główne role, grała epizody, a jej talent aktorski doceniali krytycy teatralni i filmowi.

Warto przybliżyć nauczycielom języka francuskiego i ich uczniom tę mniej znaną część twórczości Edith Piaf. O rolach teatralnych Piaf pisałem na łamach *Pamiętnika Teatralnego* (Gajos 2016). Ten artykuł poświęcam wyłącznie jej rolom filmowym.

W Internecie, na kanale YouTube, łatwo można znaleźć fragmenty filmów z udziałem Edith Piaf, które mogą być przedmiotem opracowania dydaktycznego i stanowić doskonały materiał do pracy na zajęciach z języka francuskiego na różnych poziomach nauczania. Sekwencje filmów, filmowe piosenki Piaf, plakaty czy fotografie mogą służyć kształtowaniu i rozwijaniu szeroko rozumianej kompetencji językowej, ale również



kompetencji kulturowej. Filmy, w których zagrała Piaf, mogą dostarczyć wielu różnorodnych informacji na temat historii Francji, Paryża, historii francuskiej kinematografii, jej twórców, aktorów itd.

Dokonania filmowe Edith Piaf zostaną zaprezentowane w układzie chronologicznym.

Przygoda Edith z kinem rozpoczęła się już w 1935 r. Zauważona przez Louisa Leplée i wprowadzona z ulicy do kabaretu La Môme Piaf („Wróbelek”) rozpoczęła swoją profesjonalną karierę artystyczną w październiku 1935 r. Dzięki Louisowi Leplée Edith poznała wpływowe osoby, które umożliwiły jej wejście do studia radiowego, nagraniowego i... filmowego.

Na początku listopada Piaf przeszła pomyślnie próbę mikrofonową w wytwórni płytowej Polydor, a dwa tygodnie później dokonała nagrań pierwszych piosenek: *Les mêmes de la cloche*, *La java de Cézigue*, *Mon apéro* i *L'étranger*. Ta ostatnia piosenka była pierwszym sukcesem kompozytorskim Marguerite Monnot – przez długie lata będzie ona ulubioną kompozytorką Piaf i napisze dla niej wiele wspaniałych utworów.

### La Garçonne

W pierwszych dniach grudnia 1935 r. La Môme Piaf została zaproszona na plan powstającego od października filmu *La garçonne* („Chłopczyca”), który reżyserował Jean de Limur. Film był kręcony na podstawie skandalizującej powieści Victora Margueritte'a pod tym samym tytułem.

Margueritte opisuje w swojej książce życie Monique, córki bogatych przedsiębiorców, która zmienia styl swojego dotychczasowego postępowania, oddaje się różnym, często wyuzdanym przyjemnościom cielesnym po tym, jak zastaje swojego narzeczonego Luciena Vignereta w ramionach innej kobiety. Związki hetero- i homoseksualne, narkotyki, wyzwolone życie, które wiedzie bohaterka, sprawiły, że książka została bardzo źle przyjęta przez cenzurę obyczajową, a jej autor został nawet zmuszony do odwołania Legii Honorowej.

Powieść szybko przetłumaczono na wiele języków, a na jej kanwie zaczęły powstawać liczne adaptacje teatralne i filmowe. Już w 1923 r. została nakręcona pierwsza, niema, francusko-belgijska wersja *La Garçonne* w reżyserii Armanda du Plessy. Film nie został jednak dopuszczony przez cenzurę francuską do dystrybucji.

Minęło 12 lat, zelżała nieco cenzura obyczajowa, co pozwoliło Jeanowi de Limur sięgnąć ponownie po tę obyczajową powieść Victora Margueritte'a. Scenariusz do filmu napisał Albert Dieudonné. Reżyser powierzył wprawdzie La Môme Piaf jedynie małą rolę, ale dał jej możliwość zaśpiewania po raz pierwszy na dużym

ekranie. Filmowy debiut Piaf miał miejsce 21 lutego 1936 r. W tym czarno-białym filmie, trwającym 95 minut, Edith zaśpiewała piosenkę *Quand même*, do której słowa napisali Jean Mario i Louis Poterat.

*Je sais qu'à la porte d'un bar  
Où j'aurai bu jusqu'à l'extrême  
On ramassera quelque part  
Mon corps brûlé sur un brancard.  
Je bois quand même...  
Que sous la drogue lentement  
D'extase en extase suprême  
Je m'approche implacablement  
Du sombre asile des déments.  
J'en prends quand même...*

(J. Mario, L. Poterat / J. Wiener 1936)

Piosenka zawiera specyficzne słownictwo dotyczące uzależnień. Tematyka poruszona w tekście może być z powodzeniem wykorzystana z uczniami na wyższym poziomie znajomości języka podczas dyskusji na temat narkomanii, zagrożeń i skutków wynikających z przyjmowania środków odurzających.

W filmie *La Garçonne* wystąpiło wielu znanych francuskich aktorów lat 30.: Marie Bell, Arletty, Maurice Escande i Jean Tissier.

Po wojnie przez długi czas obraz uważano za zaginiony. Został on jednak odnaleziony w archiwach francuskiej kinematografii w Bois-d'Arcy w 1991 r. i odrestaurowany. Dzisiaj film nie budzi takich emocji jak w roku 1936, kiedy to przyjęto go z dużymi oporami natury moralnej, a jego projekcjom towarzyszyły liczne protesty. Cokolwiek by o tym filmie powiedzieć, był on z całą pewnością wyzwaniem dla Edith. Praca na planie filmowym dała La Môme Piaf możliwość wypróbowania możliwości aktorskich i pokazania się szerszej publiczności.

### Montmartre sur Seine

Pięć lat musiała Edith czekać, aż została ponownie zaproszona na plan filmowy. Po jej sukcesach estradowych i po bardzo dobrym przyjęciu sztuki Jeana Cocteau *Le Bel Indifférent* reżyser Georges Lacombe zaproponował Piaf jedną z głównych ról w czarno-białym filmie fabularnym *Montmartre-sur-Seine* („Montmartre nad Sekwaną”). Film powstał na podstawie oryginalnego scenariusza, którego współtwórcą był André Cayatte. Muzykę skomponowała Marguerite Monnot. Zdjęcia do filmu trwały od 18 sierpnia do 28 września 1941 r. Premiera tej 110-minutowej produkcji odbyła się 9 listopada tego samego roku

w paryskim kinie L'Ermitage. W filmie tym, podobnie jak w sztuce *Bel indifférent*, Piaf partnerował Paul Meurisse. Obok nich wystąpili Jean-Louis Barrault, Henri Vidal i Roger Duchesne.

Edith zagrała dziewczynę sprzedającą kwiaty na Montmartrze, która zakochuje się w młodym przystojnym robotniku. Ten jednak kocha inną. Dziewczynie udaje się pokonać smutek, marząc, że kiedyś zostanie sławną pieśniarką. W *Montmartre-sur-Seine* Edith Piaf zaśpiewała cztery piosenki, do których sama napisała słowa: *Tu es partout, Un coin tout bleu, J'ai dansé avec l'amour, L'homme des bars*. Te dwa ostatnie utwory, swingujące, nagrała z towarzyszeniem zespołu Jazz de Paris pod kierunkiem Alixa Combelle'a.

Jean-Louis Barrault w swoich wspomnieniach z kręcenia filmu podsumował talent aktorski Piaf stwierdzeniem: „Miała doskonale ustawioną grę sceniczną, mogła zostać bardzo dobrą aktorką” (Marchois 1995:20). Paul Meurisse, który partnerował jej w tym filmie, doceniał przede wszystkim zamiłowanie Piaf do perfekcji, choć nie do końca podzielał zdanie Barraulta na temat poziomu gry aktorskiej Piaf.

Z całą pewnością piosenki zaśpiewane przez Edith Piaf w filmie Georges'a Lacombe'a są warte zauważenia – zarówno ze względu na swoją wartość literacką, jak i wartość muzyczną. Są one inne w stylistyce, różnią się znacznie od utworów śpiewanych przez Piaf wcześniej.

### *Étoile sans lumière*

Za najlepszy film Edith Piaf uważa się *Étoile sans lumière* („Gwiazda bez blasku”) wyreżyserowany przez Marcela Blistène'a. Zdjęcia do filmu trwały od 30 lipca do 5 października 1945 r., a jego premiera na ekranach paryskich kin odbyła się 3 kwietnia 1946 r. W tym czarno-białym filmie, trwającym 85 minut, zagrał u boku Edith Piaf młody Yves Montand. Dla Montanda, który wielokrotnie później występował w produkcjach filmowych, był to debiut kinowy.

Akcja filmu toczy się w latach 30. Gwiazda kina niemego próbuje odzyskać popularność w dobie filmu dźwiękowego. Okazuje się jednak, że aktorka nie ma mikrofonowego głosu, przez co jej dalsza kariera filmowa stoi pod znakiem zapytania. Reżyser, a równocześnie jej kochanek, zabiera ją na wieś, gdzie przypadkowo oboje słyszą, jak jedna ze służących śpiewa przy pracy. Oczywiście rolę służącej obdarzonej fenomenalnym głosem Marcel Blistène powierzył Edith Piaf. Reżyser – bohater filmowy – roztacza przed pięknie śpiewającą służącą perspektywę kariery i podstępem każe jej śpiewać do mikrofonu. Jak się później okaże, jej głos miał jedynie posłużyć jako playback dla gasnącej

gwiazdy. Film osiąga wielki sukces. Służąca, oglądając film, ze zgrozą rozpoznaje swój własny głos. Zawiedziona, nie chcąc pozostawać w cieniu i być jedynie „gwiazdą bez blasku” opuszcza swojego „miejskiego” narzeczonego, którego grał Yves Montand i wraca na wieś, gdzie znajduje szczęście w ramionach swojej pierwszej miłości. W tej roli wystąpił młody, przystojny Serge Regiani.

Scenariusz filmu został napisany przez Marcela Blistène'a specjalnie dla Edith Piaf. Podczas jednego ze spotkań towarzyskich Blistène zdradził Edith, że chciałby zostać reżyserem. Piaf poradziła mu, aby najpierw napisał scenariusz, jeśli naprawdę marzy o pracy filmowca. Kiedy Blistène zapytał, dla kogo, Edith rzuciła: „No, dzięki! Dla mnie, na Boga!”. I w ten oto sposób jakiś czas później Marcel Blistène przedstawił Edith Piaf swój pierwszy scenariusz, do realizacji którego przystąpiono po zakończeniu II wojny światowej, w 1945 r.

W filmie *Étoile sans lumière* Piaf zaśpiewała pięć piosenek: *Adieu mon cœur, C'est merveilleux, Le chant du pirate, Mariage* i *C'était une histoire d'amour*. Słowa do wszystkich utworów napisał Henri Contet. Muzykę do piosenek (oprócz ostatniej – autorstwa Jeana Jala) skomponowała Marguerite Monnot. O grze Piaf recenzent napisał: „Edith Piaf jest w tym filmie gwiazdą, ale gra z dużą dozą dyskrecji i prostoty, co tylko jej przysparza wiele sympatii” (Jean Rougeul, *Avril*, 1946).

Cyfrowa wersja filmu na nośniku DVD została wydana w 2008 r. Bardzo starannie przygotowana obwoluta płyty może posłużyć jako pomoc dydaktyczna, dostarczając cennych informacji na temat filmu, którego fragmenty mogą być zaprezentowane uczniom i służyć do realizacji celów dydaktyczno-językowych. Jednym z nich może być wprowadzenie podstawowego słownictwa z zakresu filmu: *cinéma parlant, cinéma muet, film, long-métrage, scénario, adaptation et dialogues, réalisateur, directeur de la photographie, directeur de production, musique, acteur, actrice, rôle* itp. Streszczenie filmu, znajdujące się na drugiej stronie okładki, można wykorzystać np. do rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem i w ten sposób przygotować uczniów do pełnego odbioru filmu.

### *Neuf garçons et un cœur*

W wytwórni filmowej Studio Cinéma w Boulogne-Billancourt powstał kolejny film z udziałem Edith Piaf. *Neuf garçons et un cœur* („Dziewięciu chłopców, jedno serce”), zrealizowany na podstawie scenariusza i w reżyserii Georges'a Freedlanda, kręcono od 16 września do 8 października 1947 roku. Obraz ten miał swoją premierę w paryskim kinie Le Marignan 24 marca 1948 r. W filmie wraz z Edith Piaf wystąpili Les Compagnons de la Chanson.

Grupa ta to dziewięcioosobowy francuski boysband założony w 1944 r. Na początku swojej kariery śpiewali piosenki ludowe. Rok później spotkali Piaf, która roztoczyła nad nimi opiekę artystyczną i wpłynęła znacząco na zmianę ich repertuaru. Edith Piaf występowała z Les Compagnons przez prawie trzy lata. Razem odbyli swoją pierwszą podróż do Stanów Zjednoczonych w 1946 r. Na fali sukcesów odnoszonych w salach koncertowych Piaf i Les Compagnons zgodzili się na udział w filmie Freedlanda, który specjalnie dla nich napisał swój scenariusz.

Akcja filmu rozgrywa się w noc wigilijną i opowiada historię ubogich głodnych muzyków, bez pracy i środków do życia, którzy marzą o znalezieniu zatrudnienia w nocnym klubie. Po wielu perypetiach ich marzenia się spełniają. Edith Piaf zagrała w tym filmie siebie, podobnie zresztą jak Les Compagnons de la Chanson. W sumie Edith zaśpiewała w tym muzycznym filmie pięć piosenek, z czego trzy utwory to piosenki solowe: *La vie en rose Louiguy*, *Sophie* z muzyką Norberta Glanzberga i *Un refrain courait dans la rue* Roberta Chauvigny. Dwie pozostałe piosenki – *Les trois cloches* i *C'est pour ça* – zostały wykonane wspólnie z Les Compagnons de la Chanson.

Najbardziej znanym utworem wykonywanym wspólnie przez Edith Piaf i Les Compagnons pozostaje piosenka *Les trois cloches*, autorstwa Jeana Villarda. *Trzy dzwony* to nastrojowy utwór, śpiewany a cappella, o przemijaniu człowieka życia, którego główne etapy wyznaczają uderzenia kościelnych dzwonów. Pierwszy raz dzwony biją, gdy w niewielkiej zapomnianej wiosce przychodzi na świat pyzaty chłopczyk. Dzwony oznajmniają zdumionemu światu, że to ich radosne bicie jest dla Jeana-François Nicot, aby powitać nową duszę, nowy kwiat budzący się do życia, zaledwie płomyk, który wymaga ochrony, czułości i miłości. Po 19 latach dzwony ponownie biją radośnie, gdy Jeana-François bierze za żonę słodką Elizę, białą jak kwiat jabłoni, i kiedy w starym kościółku, przed Bogiem, zostają sobie zaślubieni. Po wielu latach, w gwiazdzistą noc, serce Jeana-François zatrzymuje się, dzwony oznajmniają światu jego śmierć. Tym razem dźwięk dzwonów jest monotony, natrętny, zdaje się powtarzać ludziom:

*Ne tremblez pas cœurs fidèles,  
Dieu vous fera signe un jour,  
Vous trouverez sous son aile,  
Avec la vie éternelle  
L'éternité de l'amour!*

Ten piękny poetycki tekst, ze względu na swoją wartość literacką, może być z powodzeniem wykorzystany na lekcjach języka francuskiego.

Warto dodać, że walory utworu Villarda zostały dostrzeżone poza granicami Francji, zwłaszcza w Stanach

Zjednoczonych, gdzie stał się on wielkim przebojem nagrany przez Andrews Sisters (*The Three Bells*). Angielski tekst piosenki został napisany przez Berta Reisfelda. Uczniom/studentom znającym język angielski i język francuski można zaproponować porównanie wersji Villarda i Reisfelda oraz obserwację sztuki przekładu tekstu literackiego.

### *La Boîte à musique*

W dorobku filmowym Edith Piaf odnajdziemy również małe epizody w kinie amerykańskim. Mianowicie w roku 1949 Edith, wraz z Compagnons de la Chanson, dubbingują śpiewające Andrews Sisters w jednym z filmów rysunkowych, zrealizowanym przez Jacka Kinneya dla wytwórni filmowej Walta Disneya (*Johnny Fedora and Alice Blue Bonnet*). W tej kreskówce Edith zaśpiewała piosenkę *Alice et Johnny*. Jest to wzruszająca historia dwóch zakochanych w sobie kapeluszy.

### *Paris chante toujours*

*Paris chante toujours* („Rozśpiewany Paryż”) to film muzyczny, którego reżyserem był Pierre Montazel. Zdjęcia do filmu realizowano w Billancourt, w okresie od 10 lipca do 24 sierpnia 1951 r. W tym samym czasie Piaf występowała w teatrze, w komedii muzycznej Marcela Acharda *La P'tite Lili*, w której kreowała postać tytułowej Lili. Z powodu wypadku samochodowego (14 sierpnia), w którym Edith została dość poważnie kontuzjowana, sceny z nią nakręcono później, 6 listopada 1951 r. W tym muzycznym obrazie, trwającym 112 minut, wystąpiła plejada aktorów i piosenkarzy lat 50.: Line Renaud, Yves Montand, Tino Rossi i oczywiście Edith Piaf, która przed Katedrą Notre-Dame-de-Paris zaśpiewała jeden ze swoich najpiękniejszych i najwyśmienniejszych utworów: *L'Hymne à l'amour*, do którego sama napisała słowa. Muzykę skomponowała Marguerite Monnot. Edith nagrała ten oratoryjny hymn miłości z towarzyszeniem chóru Raymonda Legranda.

Fabuła filmu jest bardzo prosta. Zmarły aktor zapisał w testamencie ogromną fortunę 20 mln franków osobie, która zbierze jak największą liczbę autografów gwiazd estrady. Zaczyna się gonitwa po Paryżu w poszukiwaniu śpiewających artystów. Obraz był pretekstem do przybliżenia najbardziej utalentowanych francuskich wykonawców śpiewających w połowie XX w.

Film został wydany w 2005 r. na płycie DVD przez wydawnictwo René Chateau Vidéo.

### *Boum sur Paris*

Również Maurice de Canonge postanowił nakręcić muzyczną opowieść z udziałem plejady francuskich wykonawców muzyki rozrywkowej, wśród których nie mogło

zabraknąć Edith Piaf. Realizacja scenariusza trwała przez miesiąc, od 10 czerwca do 11 lipca 1953 r., w studiu Les Films Marceau. Premiera filmu odbyła się 2 października 1953 r. Muzykę skomponował Louiguy, ten sam, który podpisał się pod *La vie en rose*. Obok Piaf w tej muzyczno-sensacyjnej opowieści zagrali i zaśpiewali także: Juliette Gréco, Annie Cordy, Charles Trenet, Moulodji oraz Jacques Pills. Edith wykonała dwie piosenki: *Je t'ai dans la peau*, którą specjalnie dla niej napisali Jacques Pills (zanim został jej mężem) i młodzieńki Gilbert Bécaud oraz *Pour quelle soit jolie ma chanson* – Edith nagrała ją w duecie z Pillssem.

Cyfrowa wersja *Boum sur Paris* została wydana na płycie DVD w 2005 r.

### *Si Versailles m'était conté*

W tym samym okresie co do *Boum sur Paris* trwały zdjęcia do innego filmu z udziałem Edith Piaf. Od 6 lipca do 6 września 1953 r. kręcono w Wersalu epicki obraz *Si Versailles m'était conté* („Gdyby opowiedziano mi o Wersalu”). Autorem scenariusza i reżyserem obrazu przedstawiającego losy Francji z okresu wielkiej rewolucji był Sacha Guitry, który wymarzył sobie, aby w scenie szturm ludu francuskiego na siedzibę królewską w Wersalu pojawiła się Edith Piaf i zaśpiewała pieśń rewolucjonistów *Ah ça ira, ça ira, ça ira*. Pomimo złego stanu zdrowia Edith przyjęła zaproszenie i pojawiła się na planie filmowym w niezwykle trudnym dla siebie okresie. Była tuż po zakończonej kuracji odwykowej, jednak zarówno silne bóle artretyczne, na które cierpiała, jak i bezsenność sprawiły, że znów sięgnęła po leki uzależniające. Praca w filmie bardzo pozytywnie wpływała na samopoczucie Edith. Oglądając i słuchając Piaf w scenie szturm na Wersal, nie widzimy żadnych oznak słabości. W filmie *Si Versailles m'était conté*, trwającym aż 167 minut, Piaf zagrała jedynie epizod, w którym brawurowo odśpiewała na bramie wiodącej do pałacu wersalskiego pieśń *Ah ça ira!* Scena z udziałem Edith została nakręcona w dniach 10–11 lipca 1953 r. Podczas realizacji tego ujęcia Sacha Guitry kilka razy prosił o powtórzenie sceny. Przy kręceniu kolejnego dubla Edith, zaniepokojona, zapytała, czy tak źle gra i śpiewa, na co reżyser odpowiedział, że wręcz przeciwnie, kręci kolejne ujęcia, aby móc jej posłuchać jeszcze raz. I rzeczywiście, Piaf zaśpiewała fantastycznie. Zapraszając Edith do udziału w filmie, Sacha Guitry powiedział: *Ma Pani głos, który byłby w stanie zburzyć porządek publiczny...* (Piaf 1994).

Scena z udziałem Edith Piaf może być z powodzeniem wykorzystana na lekcjach języka francuskiego. Utwór *Ah, ça ira, ça ira, ça ira* został zarejestrowany w studiu nagrań

i jest dostępna jego wersja audio, ale gorąco polecam tę z filmu Sachy Guitry. Film został nakręcony w kolorze, a muzyczna sekwencja z udziałem Edith Piaf dostępna w Internecie zawiera napisy, które mogą ułatwić zrozumienie tekstu.

*Ah, ça ira, ça ira, ça ira,  
Les aristocrates à la lanterne,  
Ah, ça ira, ça ira, ça ira,  
Les aristocrates, on les pendra.*

*V'la trois cents ans  
Qu'ils nous promettent  
Qu'on va nous accorder du pain  
V'la trois cents ans  
Qu'ils donnent des fêtes  
Et qu'ils entretiennent des catins  
V'la trois cents ans  
Qu'on nous écrase  
Assez de mensonges et de phrases  
On ne veut plus mourir de faim.*

*Ah, ça ira, ça ira, ça ira...*

*V'la trois cents ans  
Qu'ils font la guerre  
Au son des fifres et des tambours  
En nous laissant crever de misère  
Ça ne pouvait pas durer toujours  
V'la trois cents ans  
Qu'ils prennent nos hommes  
Qu'ils nous traitent  
Comme des bêtes de somme  
Ça ne pouvait pas durer toujours*

*Ah, ça ira, ça ira, ça ira...*

*Le châtement pour vous s'apprête  
Car le peuple reprend ses droits  
Vous vous êtes bien payé nos têtes  
C'en est fini messieurs les rois  
Il faut plus compter sur les nôtres  
On va s'offrir maintenant les vôtres  
Car c'est nous qui faisons la loi*

*Ah, ça ira, ça ira, ça ira...*

Edith Piaf zaprzyjaźniła się ze znakomitymi aktorami poznaczonymi na planie filmowym, wśród których znaleźli się m.in. innymi Jean Marais, Gérard Philipe i Orson

Welles. Dzięki nim poznała Jeana Renoira, artystę i reżysera, który wkrótce zaproponuje jej udział w powstającym właśnie filmie muzycznym.

Uroczysta premiera filmu *Si Versailles m'était conté*, z udziałem wielu oficjalnych gości z elit rządowych, odbyła się w Operze Narodowej w Paryżu 15 grudnia 1953 r., a publiczność mogła oglądać ten film w kinach od 12 lutego 1954 r.

Wydawnictwo René Chateau Vidéo wydało w 2004 r. zrekonstruowaną, cyfrową wersję filmu Sachy Guitry.

### French cancan

Jean Renoir, znakomity francuski reżyser, scenarzysta i producent filmowy, postanowił w 1954 r. nakręcić film o narodzinach paryskiego kabaretu Moulin Rouge. Zaangażował do tego przedsięwzięcia czołówkę wybitnych aktorów i artystów. Wśród nich znaleźli się m.in.: Jean Gabin, Michel Piccoli, Patachou, André Claveau i oczywiście Edith Piaf. Artystka wcieliła się w postać słynnej francuskiej pieśniarki kabaretowej z początku XX w., Eugénie Buffet, niezrównanej wykonawczyni tzw. piosenek realistycznych. Sekwencja, w której Edith Piaf śpiewa *La Sérénade du pavé*, została zarejestrowana 11 grudnia 1954 r. Premiera filmu w Gaumont-Palace w Paryżu odbyła się 27 kwietnia 1955 r.

Scena z udziałem Piaf dostępna jest w Internecie, ale istnieje także cyfrowa wersja *French cancan*, wydana na płycie DVD w 2004 r.

### Les amants de demain

Po kilku filmach z epizodycznymi rolami Edith Piaf przyszedł czas na film fabularny, w którym reżyser Marcel Blistène po raz drugi powierzył Piaf główną rolę. Scenariusz do *Les amants de demain* („Jutrzejści kochankowie”) napisał Pierre Brasseur. To dramatyczna historia nieszczęśliwej kobiety mieszkającej i pracującej w paryskim hotelu.

Edith Piaf zagrała Simone, żonę hotelarza, łajdaka, który ją zdradza, bije i doprowadza do alkoholizmu. Jedyńą jej ucieczką od doznawanych rązów i poniżeń jest zajmowanie się dzieckiem, któremu śpiewa kołysanki. Pewnego dnia do hotelu przyjeżdża młody przystojny mężczyzna o imieniu Pierre, który jest kompozytorem. Simone jest pod jego silnym urokiem i zakochuje się w nim. Mąż, widząc to, próbuje odkryć przeszłość przybysza. Okazuje się, że Pierre popełnił zbrodnię w afekcie: zamordował swoją żonę i ukrywa się przed policją w ich hotelu. Mąż Simone grozi przybyszowi, że wyda go policji. Próbuje pozbyć się rywala, lecz zakochana kobieta, nie chcąc do

tego dopuścić, postanawia zabić męża tyrana. Film kończy scena, w której Simone i Pierre schodzą do policyjnej furgonetki przy dźwiękach tytułowej piosenki śpiewanej przez Edith Piaf. Męża Simone zagrał Armand Mestral, a Pierre'a – Michel Auclair.

Ten czarno-biały obraz, trwający 80 minut, powstał w okresie od 9 grudnia 1957 r. do 8 stycznia 1958 r., w studiu filmowym w Boulogne. Wszedł na ekrany 26 sierpnia 1958 r. Muzykę do *Les amants de demain* skomponowała Marguerite Monnot. Edith Piaf zaśpiewała w sumie cztery piosenki: *Tant qu'il y aura des jours*, *Fais comme si*, *Les neiges de Finlande* oraz utwór tytułowy.

Po premierze filmu recenzenci podkreślali bardzo dojrzałą grę Edith Piaf. Zauważyli, że zagrała rolę mającą wiele wspólnego z historiami miłości, o których śpiewała w swoich piosenkach. Jeden z dziennikarzy na łamach *Paris-Presse* (26 sierpnia 1958 r.) napisał: *Edith Piaf a un rôle qui ressemble à ses chansons*. („Edith Piaf ma rolę, która przypomina jej piosenki”).

Ostatni film fabularny z udziałem Edith Piaf jest dostępny w wersji DVD. Został wydany w 2007 r. przez René Chateau Vidéo.

Dorobek filmowy Edith Piaf jest znaczący i godny pamięci. W świadomości wielu osób Piaf funkcjonuje jedynie jako pieśniarka realistyczna, która jak nikt inny potrafiła wyśpiewać dramaty ludzkich serc. Jednak Piaf to również aktorka teatralna i filmowa. Warto zatem również przybliżyć uczniom i studentom uczącym się języka francuskiego i poznającym kulturę Francji tę część dorobku artystycznego Edith Piaf. Możliwości wykorzystania dydaktycznego filmografii z udziałem Edith Piaf mogą być bardzo różne, uzależnione w dużym stopniu od inwencji nauczyciela oraz wieku i zainteresowań uczniów. Moim celem było jedynie zaprezentowanie mniej znanego, ale ważnego obszaru twórczości artystycznej Edith Piaf. Natomiast uwagi dotyczące możliwości eksploatacji dydaktycznej filmów z udziałem Paryskiego Wróbelka mają jedynie charakter wskazówek i sugestii.

Marcel Blistène, który reżyserował filmy z udziałem Edith Piaf, napisał po jej śmierci:

*Piaf nie może umrzeć...*

*Ona nigdy nie umrze...*

*Po prostu odeszła, to wszystko...*

*Pozostawiła nam jednak to, co miała najlepszego  
Swoj głos.*

Pozostawiła największy skarb, jakim los ją obdarzył: głos, ale pozostawiła również swoją muzykę i teksty, sztuki teatralne, w których występowała, i... swoje filmy.

**BIBLIOGRAFIA:**

- Bonini, E.(2008) *Piaf, la vérité*. Paris: Pygmalion, département de Flammarion.
- Deniot, J.A.(2012) *Edith Piaf. La voix, le geste, l'icône. Esquisse anthropologique*. Paris: Lelivred'art.
- Gajos, M. (2016) Teatralne role Edith Piaf. W: *Pamiętnik Teatralny*. Rok LXV/2016, Zeszyt 1-2, s. 225-239.
- Huthwohl, J. (red.)(2015), *Piaf*. Paris: Bibliothèque nationale de France.
- Lévy, F. (2003) *Passion Edith Piaf. La môme de Paris*, Paris: Les Éditions Textuel.
- Marchois, B. (1993) *Piaf, Emportée par la foule*. Paris: Editions du Collectionneur.
- Marchois, B. (1995) *Edith Piaf: „opinions publiques”*. Paris: TF1 Éditions.
- Piaf, E. (1994) *L'hymne à l'amour*, Édition établie par Pierre Saka, Préface de Yves Salgues. Paris: Librairie Générale Française.
- Piaf, E. (2003) *Au bal de la chance*. Paris: L'Archipel (I wyd. 1958).

- Quinonero, F. (2008) *Edith Piaf. Le temps d'illuminer...* Paris: Éditions Didier Carpentier.
- Vassal, H. (2002) *Dans les pas de... Edith Piaf*. Paris: Les 3 Orangers.

**Filmy z udziałem Edith Piaf dostępne na płytach DVD:**

- *Étoile sans lumière*, reż. Marcel Blistène, Les Classiques français SNC 2008.
- *Les amants de demain*, reż. Marcel Blistène, René Château Vidéo 2007.
- *Boum sur Paris*, reż. Maurice Canonge, René Château Vidéo 2005.
- *Paris chante toujours*, reż. Pierre Montazel, René Château Vidéo 2005.
- *Si Versailles m'était conté*, reż. Sacha Guitry, René Château Vidéo 2004.
- *French cancan*, reż. Jean Renoir, René Château Vidéo 2004.

**PROF. DR HAB. MIECZYŚLAW GAJOS** Romanista, pracownik naukowy Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w językoznawstwie stosowanym i glottodydaktyce. Ma bardzo bogaty i różnorodny dorobek naukowy, który obejmuje przeszło 80 pozycji.



# Osobowość nauczyciela a wpływ wychowawczy – ujęcie teoretyczne

KRYSTYNA MIHUŁKA

Rosnące od lat 60. XX w. i utrzymujące się wciąż zainteresowanie kwalifikacjami zawodowymi nauczyciela i jego kompetencjami uprawniającymi do wykonywania tego zawodu spowodowało jego „odczłowieczenie”. A przecież to właśnie osobowość nauczyciela decyduje często o jego wpływie wychowawczo-dydaktycznym na uczniów i o tym, czy zostawi ślad w ich pamięci.

*W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela*  
(Dawid 1959:34)

Zgodnie z definicją słownikową<sup>1</sup> nauczyciel to *osoba trudniąca się uczeniem kogoś*. Oznacza to, że każdego człowieka można by określić mianem nauczyciela, gdyż każdy występuje w życiu zarówno w roli nauczyciela, jak i ucznia. Bardziej szczegółowo pisze Okoń (1998:255), dla którego nauczyciel to ktoś, *kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć*. (...) *Współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych)*. Powodzenie tej pracy zależy od wielu zmiennych, takich jak uczniowie, program kształcenia i wychowania, uwarunkowania zewnętrzne, ale przede wszystkim od nauczyciela, czyli jego osoby i kwalifikacji.

## Zarys problematyki

W literaturze przedmiotu, szczególnie w pracach współczesnych, wiele uwagi poświęca się kwalifikacjom nauczyciela, którym przypisuje się kluczową rolę w procesie wychowawczo-dydaktycznym. *Umiejętności pedagogiczne są wykształcalne, a mistrzostwo pedagogiczne jest osiągalne, lecz jedynie w drodze wnikliwego studiowania teorii (...) oraz rozwijania umiejętności stosowania jej w praktyce* (Suchodolski 1973:630). O profesjonalizmie nauczyciela przesądzają zatem adekwatne wykształcenie oraz konieczne doświadczenie w nauczanej dziedzinie. Niewątpliwie profesjonalny nauczyciel powinien wzorowo ukończyć studia, gdyż tylko one zapewniają rzeczywiste, odpowiednie, naukowe, czyli teoretyczne przygotowanie do wykonywania tego zawodu (por. Grucza 1993). Ponadto powinien dysponować wachlarzem kompetencji, dających się ogólnie ująć w trzy podstawowe grupy: kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze (Taraszkiewicz 2001:175)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Słownik języka polskiego PWN ([sjp.pwn.pl/szukaj/nauczyciel.html](http://sjp.pwn.pl/szukaj/nauczyciel.html)) [dostęp 4.04.2018].

<sup>2</sup> Szerzej na temat kompetencji, w które powinien być wyposażony nauczyciel (języka obcego), można przeczytać w: Laska (2007), Strykowski (2005), Komorowska (2005), Pfeiffer (2001), Zawadzka (2004) i Targońska (2009).



Oczywiście, wzorowo skończone studia nie czynią jeszcze z nauczyciela profesjonalisty. Wiedzę i umiejętności zdobyte przez przyszłych nauczycieli języków obcych nazywa Wysocka (2003:11) *kompetencją wstępną*, którą rozumie za Wallace'em jako *formalne, np. poświadczone dyplomem, stwierdzenie, że ktoś spełnia stawiane mu wymagania i jest już uprawniony do wykonywania zawodu*. Wysocka zaznacza, że wraz z podjęciem pracy dydaktycznej na podstawie kompetencji wstępnej kształtuje się u nauczyciela *kompetencja profesjonalna*, postrzegana jako „ruchomy cel”, w kierunku którego profesjonaliści nauczyciele podążają całe swoje zawodowe życie. Podobne przekonanie wyraża także Kwiatkowska (1997, za: Laska 2007:109), stwierdzając: *kwalifikacje nauczycielskie nie mogą mieć postaci finalnej, one ustawicznie się stają. Są dobre, jeśli są w ruchu*. Powyższe spostrzeżenia nawiązują do myśli Konfucjusza: *Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez przerwy zdobywa, ten może być nauczycielem innych*.

Wyżej zaprezentowane rozważania na temat profesjonalnego nauczyciela oscylują tylko wokół jego kwalifikacji zawodowych, a więc odpowiedniego wykształcenia, zaangażowania w doskonalenie zawodowe po skończonych studiach oraz refleksyjnego podejścia do wykonywanego zawodu. Podążając tym tokiem rozumowania, można by przyjąć, że właśnie nienaganne wykształcenie nauczyciela jest kluczem do sukcesu wychowawczo-dydaktycznego. Niekiedy jednak nawet wielcy uczeni nie potrafili wywrzeć wpływu na swoich wychowanków i są słabymi nauczycielami. Obserwując pracę nauczycieli, do takich wniosków doszli już ponad wiek temu Dawid (1959:38), a w okresie powojennym Kreutz (1959:154) i Grzegorzewska (2002:33-35). Współcześnie badacze (np. Okoń 1959, 2003, Bandura 1972, Putkiewicz 1973, Solak 2007, Stasiak 2008, Karwatowska 2018, Miłułka 2018) reprezentują podobny pogląd. *Wpływ osobisty nie zależy zupełnie od wiedzy, uczoności lub zdolności intelektualnych danego osobnika* (Kreutz 1959:154). Zatem pomijane w charakterystyce profesjonalnego nauczyciela (języka obcego) cechy osobowościowe, determinujące jego sposób bycia, mogą wpływać na nastawienie uczniów do nauczyciela i przedmiotu nauczanego przez niego<sup>3</sup>, a co za tym idzie – zarówno wspierać proces uczenia się (nabywania języka przez nich), jak i powodować stagnację czy wręcz regres.

Do zastąpienia modelu nauczyciela-fachowca koncepcją nauczyciela „używającego” swojej osobowości jako

*podstawy niepowtarzalnych, podmiotowych stylów działania pedagogicznego* wzywała przed 30 laty Kwiatkowska (1988:37), a apel ten wcale nie traci na aktualności. W zawodzie nauczyciela nie chodzi bowiem tylko o przekazywanie wiedzy, gdyż każdy nauczyciel, o czym coraz częściej się zapomina, jest przede wszystkim w y c h o w a w c ą. Taki nauczyciel, co trafnie ujął Okoń (2003:375), stale dąży do *stawania się lepszym, mądrzejszym i wrażliwszym na piękno, a zarazem do czynienia innych takimi*. Co więcej, czyni to nie z musu, ale z przekonania, że to jedyny słuszny sposób postępowania. W tym kontekście warto przytoczyć myśl Grzegorzewskiej (2002:51): *Prawdziwie wartościowym człowiekiem jest ten, kto się całe życie uczy, kto się całe życie w pracy i przy pracy kształci z własnej woli, dlatego, że tak chce i że inaczej wartości swojej pracy zrozumieć nie może*. Trzeba zatem stwierdzić, że braki nie tylko intelektualno-kulturalne, lecz także moralne mogą dyskwalifikować nauczyciela, co podkreślał Szuman, przywołując pojęcie *bogactwa osobowości nauczyciela* (Szuman 1959:98).

Celem tego artykułu jest ukazanie istoty osobowości nauczyciela w procesie wychowawczo-dydaktycznym oraz jej wpływu na rozwój osobowościowy i intelektualny uczniów. Opracowanie ma charakter teoretyczny i skupiono się w nim na wybranych klasycznych i współczesnych koncepcjach polskich uczonych, przede wszystkim pedagogów i psychologów.

### Osobowość nauczyciela w poglądach polskich pedagogów i psychologów

Wszyscy uczeni, których poglądy tu przedstawiono, postrzegają osobowość jako zbiór pewnych zalet, cnót, dyspozycji nauczyciela, pozwalających na wywieranie pozytywnego wpływu na swoich wychowanków, a poprzez to osiągnięcie ponadprzeciętnych rezultatów w pracy wychowawczo-dydaktycznej. Wypada dodać, że nie wszyscy badacze używali właśnie tego pojęcia: Dawid pisał o *duszy nauczycielstwa*, a Mysłakowski i Szuman mówili o *talencie pedagogicznym*.

W swoich rozważaniach przedstawionych w rozprawie z 1912 r. *O duszy nauczycielstwa* Jan Władysław Dawid (1959:34) próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie: *Co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia”, z powołania?* W jego przekonaniu istotą nauczycielskiego powołania jest miłość dusz ludzkich – miłość, ponieważ człowiek, wychodząc poza

3 Wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, odbywających praktyki w szkołach, wydają się potwierdzać powyższą konstatację. Prawie połowa badanych wyraziła przekonanie, że stosunek uczniów do języka niemieckiego znajduje odzwierciedlenie w ich stosunku do nauczyciela, 21 proc. respondentów nie miało zdania w tej kwestii, a ok. 31 proc. uznało, że pomiędzy nastawieniem do nauczyciela a stosunkiem do przedmiotu nie zachodzi żaden związek (Miłułka 2016:74).

siebie, czyni bezinteresownie coś dobrego dla drugiego człowieka; miłość dusz, gdyż chodzi o troszczenie się o wnętrze drugiego człowieka, czyli o *jego dobro moralne, oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej* (Dawid 1959:36). Cecha ta powoduje wyzwolenie się niezwykle silnej więzi pomiędzy nauczycielem a uczniem, co z kolei wpływa na jakość ich relacji. *Miłość dusz ludzkich* stanowi istotę *duszy nauczycielstwa*, którą uzupełniają kolejne zalety etyczne, takie jak potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga, a ponadto skłonność do społecznego oddziaływania. Cechy te postrzega Dawid (1959:49) jako *dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastka*.

Innym pojęciem, określającym walory wewnętrzne nauczyciela, które w przeciwieństwie do *duszy, instynktu* czy *typu antropologicznego* dłużej funkcjonowało w pedeutologii, jest *talent* (por. Okoń 1959:10). Termin ten przejęty został przez pedagogów i psychologów z dziedzin twórczości artystycznej, przy czym określenie jego pojemności znaczeniowej w dziedzinach wtórnych nie było już tak oczywiste.

Pojęciem tym posługiwał się w latach 20. XX w. wybitny polski pedagog Zygmunt Mysłakowski (1959:61), dla którego *talent* jest *wrodzoną dyspozycją psychofizjologiczną, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny niż w wypadku zajmowania się czym innym*. Pamiętać jednak należy, że stopnie utalentowania są różne i że talent może być skutecznie rozwijany w dwojaki sposób. Można go doskonalić poprzez procesy świadome, refleksję lub poprzez wprawę, czyli nabywanie odpowiednich przyzwyczajzeń i automatyzmów na podstawie doświadczenia filogenetycznego i ontogenetycznego (Mysłakowski 1959:59, 61, 68). W swoich pracach autor zajmuje się nie tyle możliwościami twórczymi człowieka, ile raczej sposobem realizacji jego twórczych zamierzeń. Istotą tak rozumianego *talentu pedagogicznego* jest *kontaktość*, postrzegana przez Mysłakowskiego (1959:61) jako umiejętność *bycia z kimś w stałym kontakcie*. Jest ona uzależniona od innych cech, będących składnikami talentu pedagogicznego, spośród których najważniejsza jest wrodzona żywość wyobraźni, umożliwiająca wczuwanie się w cudze stany psychiczne i odtwarzanie ich, zdolność do

obserwacji ruchów ekspresyjnych oraz dane instynktu (instynkt rodzicielski), uczuciowości (ekspresja uczuć) i psychiki indywidualnej („ekstrawersja”, czyli nastawienie na zewnątrz) (Mysłakowski 1959:66-67).

Dla Stefana Szumana (1959:78-79) *talent* to zbiór pewnych zdolności. O występowaniu danej zdolności można mówić natomiast tylko wówczas, gdy człowiek posiada pewną cechę psychiczną (fizyczną) w silnym natężeniu, a cecha ta jest do czegoś przydatna, tzn. *z jej pomocą spełnia się pewne czynności szczególnie dobrze*. W opublikowanej po raz pierwszy w 1947 r. rozprawie pt. *Talent pedagogiczny* Szuman akcentował, że *nie istnieje jakaś jedna odrębna, wrodzona cecha, która by była swoistym i zasadniczym dyspozycyjnym podłożem tego talentu*. I dodaje: *mylny jest pogląd naiwny, że człowiek nosi w sobie jakieś oddzielne, wrodzone, potencjalne talenty* (Szuman 1959:81). Zdaniem autora każdy człowiek, przychodząc na świat, wyposażony jest w pewien zespół neutralnych cech umożliwiających rozwój talentu, ale wyłącznie w warunkach korzystnych. W związku z tym nie można mówić o wrodzonym talencie pedagogicznym. Zagadnienie talentu pedagogicznego sprowadza Szuman do osobowości nauczyciela, którą należy analizować z perspektywy tego, jak postępuje utalentowany nauczyciel i jakimi cechami osobowościowymi dysponuje. I natychmiast dodaje, że nie ma jednego właściwego schematu talentu pedagogicznego<sup>4</sup>.

Szczególnie wiele uwagi poświęca Szuman *bogactwu osobowości nauczyciela*, będącej podstawowym warunkiem talentu, której kształt jest wynikiem obdarzenia przez naturę oraz wysiłku włożonego przez nauczyciela w jej wzbogacanie i kształtowanie. Na bogactwo duszy, bogactwo osobowości składają się trzy strefy: bogactwo etyczne osobowości, bogactwo życia estetycznego i bogactwo życia umysłowego (Szuman 1959:98-99). W osobowości „idealnego” nauczyciela powinny znaleźć się dwa zasadnicze elementy, czyli bogactwo jego własnej osobowości, o czym już była mowa, oraz umiejętność jej „rozdawania”, tzn. oddziaływania na wychowanków. Harmonijne występowanie tych dwóch elementów jest fundamentem pełnej osobowości nauczyciela. Osobowość odgrywa w zawodzie nauczyciela bardzo istotną rolę. Jak zauważa Szuman (1959:104), nie można jej pozostawić na uboczu jak w przypadku innych zawodów. *Pedagog nie może się*

4 W opinii Szumana (1959:89) każdy „utalentowany” nauczyciel posiada swój własny styl, swoje indywidualne metody, swoje osobiste możliwości i granice nauczania i wychowania (...), swoje własne (...) bogactwa duchowe, cnoty, umiejętności i entuzjazmy, którymi może obdzielać i karmić wychowanków”. Jednak nie ma nauczycieli-wychowawców neutralnych, tzn. takich, których działania odpowiadają wszystkim wychowankom. Osobowość danego nauczyciela-wychowawcy może doskonale oddziaływać na dany typ uczniów, a przynosić odwrotne skutki w stosunku do innych. Szuman (1959: 94) konstatuje, że jedni nauczyciele obdarzeni są talentem do wychowywania jednych, a drudzy innych dzieci/uczniów. Stwierdzenie Szumana potwierdza Bandura (1972:188), przywołując swoje osobiste doświadczenia jako ucznia.

jej wyrzec ani wyprzeć. I właśnie gdy wychowuje, dochodzi ona zawsze do głosu.

Istocie osobowości nauczyciela-wychowawcy poświęcił swoje rozważania z 1938 r. Mieczysław Kreutz. Autor rozpoczyna swoje przemyślenia od wyjaśnienia podziału na osobowość w znaczeniu empirycznym, metafizycznym i normatywnym, zaznaczając, że punktem wyjścia jego refleksji jest *osobowość empiryczna* rozumiana jako *ogół dyspozycji psychicznych i fizycznych jednostki, przy czym przez dyspozycję rozumie się warunki tkwiące w jednostce i niezbędne do wystąpienia pewnych zjawisk, bądź to fizycznych, bądź psychicznych, tzw. odpowiednich korelatów odpowiednich dyspozycji* (Kreutz 1959:113). Każdy człowiek, przychodząc na świat, wyposażony jest w osobowość empiryczną, która w ciągu jego życia ulega pewnym przekształceniom. Autor rozróżnia dyspozycje niespecyficzne (występujące u wszystkich ludzi, wykonujących różne zawody) i specyficzne. Właśnie na tych drugich Kreutz skupia uwagę, podkreślając, że w pracy nauczyciela są one jak najbardziej pożądane, stanowią jego cechę charakterystyczną, warunkują jego silny wpływ wychowawczy na uczniów (prowadzący do zamierzonych zmian w ich osobowości), decydują o osiąganych przez niego rezultatach oraz o tym, czy jest nauczycielem dobrym.

Kreutz za punkt wyjścia swoich rozważań obrał wzór osobowości nauczyciela proponowany przez Dawida. Korygując, uzupełniając, uściślając jego konstatacje oraz niekiedy polemizując z nimi, wyprowadził swoją własną formułę osobowości nauczyciela, opierającą się na trzech dyspozycjach: miłości ludzi (która działa przeważnie drogą pośrednią i objawia się jako *motyw skłaniający nauczyciela do pewnego sposobu działania* (Kreutz 1959:133), skłonności do oddziaływania społecznego (u jej podstaw leżą umiejętności agitacji) oraz zdolności sugestywnej<sup>5</sup>. To właśnie zdolność sugestywna, co podkreśla Kreutz (1959:150), decyduje o wpływie wychowawczym nauczyciela i tylko nauczyciel w nią wyposażony może odegrać decydującą rolę w życiu wychowanków. Nauczyciel posiadający zdolność sugestywną jest uosobieniem takich cech jak:  *pewność siebie, głęboka niedopuszczająca cienia wątpliwości wiara we własne zdolności, w prawdziwość swoich przekonań lub w wartość swych ideałów oraz bezkompromisowe i prostolinijne dążenie do realizowania swych celów, sprawiedliwość i nieubłagana konsekwencja* (Kreutz 1959:157-158). Autor podkreśla również, że aby nauczyciel mógł w jakikolwiek sposób kształtować osobowość

wychowanka, jego miłość ludzi i skłonność do oddziaływania społecznego muszą osiągnąć pewne znaczne *quantum*. Jednak najważniejszą i przeważającą cechą dobrego nauczyciela, o czym już była mowa, jest w przekonaniu Kreutza (1959:159-160) *zdolność sugestywna*.

Osobowość nauczyciela jest również przedmiotem rozważań Stefana Baleya (1959), który przywołuje także inne pojęcia: *psychika nauczyciela* i *talent pedagogiczny*. Autor, projektując obraz dobrego, idealnego nauczyciela, wprowadza pojęcie *zdatności wychowawczej*, którą definiuje jako *zbiór wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowanie drugich* (Baley 1959:192). Wacłław wspomnianych właściwości otwiera przychylność dla uczniów utożsamiana z życzliwością, bez której rozumienie dziecka i jego stanów psychicznych nie byłoby możliwe. Z kolei brak poznania i zrozumienia dziecka wyklucza jakiegokolwiek zabiegi wychowawcze (Baley 1959:196-197). Należy przy tym pamiętać, że wychowanie dziecka to proces długotrwały, wymagający systematycznego zajmowania się nim, czyli rzeczywistego, trwałego i bliskiego obcowania z dzieckiem, co, jak zaznacza autor, nie powinno słabnąć nawet przy braku wzajemności (Baley 1959:198-199). Inne istotne cechy idealnego nauczyciela to, w przekonaniu Baleya (1959:200-202), cierpliwość, taktowność, w tym takt pedagogiczny (czyli taktowne postępowanie z dzieckiem, wpływające w pozytywny sposób na jego psychikę), postawa pedagogiczna i skłonność do mentorstwa. Niezwykle istotny w relacjach nauczyciel - uczeń jest entuzjazm tego pierwszego, czym powinien zarażać swoich uczniów. Autor pisze w tym kontekście o tzw. naturze entuzjastycznej nauczyciela. Nie mniej istotna w pracy wychowawczo-dydaktycznej jest zdolność artystyczna, opierająca się w przeważającej mierze na intuicji (Baley 1959:205).

Wszystkie wyszczególnione elementy składające się na wszechstronną zdatność wychowawczą dają się, zdaniem Baleya (1959:206-207), przyporządkować do dwóch ogólnych grup. W pierwszej z nich składniki zdatności oscylują wokół przychylności dla uczniów, w drugiej zaś wokół chęci i zdolności obcowania wychowawczego. Nauczyciela-wychowawcę, który dysponowałby wszystkimi wymienionymi własnościami w stopniu ponadprzeciętnym, nazywa autor *wychowawcą integralnym* i dodaje, że taki wychowawca w rzeczywistości nie istnieje, a jego opis należy postrzegać w kategoriach postulatu.

Obraz dobrego, a przy tym rzeczywistego nauczyciela opisuje z kolei w *Listach do Młodego Nauczyciela*

<sup>5</sup> Kreutz (1959:145) wskazał na wyraźną różnicę w interpretacji pojęć *skłonność* i *zdolność*: *Od skłonności zależy, czy ktoś chce pewną rzecz zrobić, od zdolności zaś, czy ją zrobić potrafi.*

Maria Grzegorzewska (2002). Wypada dodać, że prezentowany przez nią wizerunek nauczyciela-wychowawcy jest pokłosiem wieloletnich intensywnych obserwacji nauczycieli pracujących w szkołach znajdujących się w różnych regionach powojennej Polski. Autorka, przywołując autentyczne historie wielu nauczycieli, będących uosobieniem cnót i wad, wskazuje na pożądane i niepożądane cechy w tym zawodzie. Wysoko ceniąc wiedzę i kwalifikacje zawodowe nauczyciela, skupia się w swoich opisach i przemyśleniach na jego osobowości, kreśląc dwa portrety: pozytywny (nauczyciela wyzwalającego) i negatywny (nauczyciela hamującego). Autorka jest przekonana, że to przede wszystkim walory osobiste nauczyciela przesądzają o jego wpływie wychowawczym na uczniów oraz o tym, czy zapisze się on w pamięci uczniów na stałe – *Im jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla innych życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszach dzieci* (Grzegorzewska 2002:16). Oprócz życzliwości, dbałości o każdego ucznia, poczucia łączności z nim, wychodzącej poza sprawy szkolne, i świadomości odpowiedzialności spoczywającej na nauczycielu, autorka wskazuje na dobroć jako na jedną z podstawowych cech dobrego nauczyciela-wychowawcy (Grzegorzewska 2002:35,43). Poglądy Grzegorzewskiej są niejako potwierdzeniem i rozwinięciem stanowiska Dawida. Dla niej również miłość i życzliwość dla uczniów stanowią najistotniejszy element struktury psychicznej dobrego nauczyciela-wychowawcy.

Zaprezentowane tu refleksje o osobowości nauczyciela stanowią tło dla współczesnych rozważań, często zawierających do nich analogie. Wypada jednak dodać, że dominujący do lat 60. XX w. model osobowościowego wzoru nauczyciela w kolejnych latach został niejako usunięty w cień przez koncepcje nauczyciela-fachowca, w których na pierwszy plan wysuwało się jego specjalistyczne wykształcenie. Nie oznacza to, że osobowość nauczyciela uznano za nic nieznaczący detal w tej profesji, jednak rozważania na ten temat stały się o wiele rzadsze.

Wincenty Okoń (1959:14-15), szkicując portret nauczyciela doskonałego z punktu widzenia jego wartości osobistej, akcentuje konieczność występowania następujących walorów z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych: wysoki poziom opanowania wiedzy o świecie oraz umiejętność wcielania jej w życie, znajomość podstawowych norm społeczno-moralnych i estetycznych. Chodzi zatem o nauczyciela, który *ucieleśnia*

*w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna* (Okoń 1959:14). Jak dodaje autor, wszechstronna wiedza nauczyciela, bogactwo jego charakteru oraz zamiłowanie do piękna stanowią wprawdzie podstawę jego oddziaływania wychowawczego, jednak nie decydują o następstwach tego wpływu. Osiągnięty rezultat zależy, zdaniem Okonia (1959:15), od *stosunku między nauczycielem a jego uczniami, od efektywności wysiłków nauczyciela nad przekształcaniem wychowanków*.

W podobnym tonie o cechach wybitnego nauczyciela wypowiada się również Ludwik Bandura (1972:187-198). Na podstawie własnych przeżyć i doświadczeń z okresu szkolnego oraz wyników analizy 39 charakterystyk nauczycieli, którzy na badanych wywarli największy wpływ i którym najwięcej zawdzięczają, przedstawił autor obraz nauczyciela doskonałego, czyli takiego, który dla swoich uczniów był, jest i na zawsze pozostanie autorytetem, takiego, którego się nie zapomina. Szczególnie wiele miejsca zajmują w wizerunku dobrego nauczyciela jego kwalifikacje zawodowe, a zatem cechy intelektualne (związane z posiadaniem rozległej wiedzy i z chęcią ustawicznego doskonalenia zawodowego), zręczności dydaktyczne (sprowadzające się do wzorowego zaplanowania i przeprowadzenia lekcji, z wykorzystaniem różnorodnych materiałów i pomocy oraz stosowaniem rozmaitych metod) oraz erudycja. Jednak autor wyraźnie podkreśla, że posiadanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych nie wystarcza, *by uczniowie czynili dobre postępy i w sposób trwały przyswoili sobie wiedzę. Ważny jest jeszcze stosunek nauczyciela do ucznia* (Bandura 1972:195). O jego jakości decydują pewne cechy osobowe nauczyciela, do których zaliczono: życzliwość, wrażliwość, empatię, cierpliwość, łatwość nawiązywania kontaktu, bycie sprawiedliwym, wymagającym i konsekwentnym.

Nie wszyscy wyżej przywołani uczeni mówią w kwestii osobowości nauczyciela jednym głosem, ale za to wszyscy upatrują sukces wychowawczo-dydaktyczny nie tyle w programie nauczania, podręczniku, warunkach nauczania, ile w osobie nauczyciela, a dokładniej w jego walorach osobistych, doszukując się cech koniecznych w tej profesji. Osobowość nauczyciela stała się kwestią nadrzędną dociekań uczonych, którzy jednak nigdy nie negowali wartości solidnego wykształcenia nauczyciela ani jego gotowości do ciągłego pogłębiania wiedzy. Na podstawie analizy ich poglądów daje się wyprorowadzić schemat oddziaływania wychowawczego nauczyciela. Punkt wyjścia stanowi miłość do uczniów (*miłość dusz ludzkich / miłość ludzi / sympatia / życzliwość*

/ przychylność / dobroć / ludzki stosunek do drugiego człowieka<sup>6</sup>), gdyż tylko ona umożliwi powstanie więzi pomiędzy nauczycielem a uczniem (*kontaktowość, rozumienie dziecka, obcowanie, zdolność sugestywna*), bez której o wpływie wychowawczym nie może być mowy. Uzupełnić należy, że nauczyciela dysponującego imponującą wiedzą, będącego uosobieniem cnót, posiadającego bogatą osobowość wewnętrzną nie można jeszcze uznać za dobrego nauczyciela-wychowawcę. Aby nim się stać, konieczna jest jeszcze *umiejętność dzielenia się sobą* (wiedzą i wartościami) ze swoimi wychowankami.

### Słowo końcowe

Autorzy, których poglądy tu przywołano, starali się drogą dedukcyjną lub indukcyjną dotrzeć do cech wzorowego, idealnego nauczyciela, a więc takiego, który wykorzystując swoje walory osobiste, wywiera silny pozytywny wpływ kształcący i wychowawczy na swoich uczniów.

Każdy człowiek nosi w sobie załączki pewnych cech, które w odpowiednich warunkach rozwijają się, osiągając poziom ponadprzeciętny. To powoduje, że dana jednostka odróżnia się od innych i staje się wybitna w tym, co robi. Nierzadko określa się ją mianem osoby utalentowanej. Jednak nie wszyscy ludzie potrafią odkryć swój talent lub są wprawdzie świadomi swoich uzdolnień w danej dziedzinie, ale z różnych przyczyn decydują się na wykonywanie innej profesji. Takie osoby mogą być pracownikami przeciętnymi, a niekiedy, gdy intensywnie pracują nad sobą i dołożą wszelkich starań – dobrymi, ale nigdy znakomitymi. To samo dotyczy nauczycieli. Mamy przecież nauczycieli-mistrzów „powołanych” do tego zawodu, ale też nauczycieli-rzemieślników, u których o wyborze drogi zawodowej zadecydował przypadek lub inne czynniki.

Doskonałość, wybitność nauczyciela wiąże się bezpośrednio z jego swoistymi własnościami, które przesądzają o tym, czy zapisze się on w pamięci uczniów na zawsze, czy nie.

*Mamy [...] wśród swoich nauczycieli takich, którzy pozostawili niezatarty ślad w naszej pamięci, którym dużo zawdzięczamy, których słowa i nawiązujemy jak żywe. Czujemy, że nadal kierunek naszemu życiu i że przejęliśmy po nich wiele. Tych nie zapominamy, ale wspominamy ze czcią, z dumą powtarzamy, że byliśmy ich uczniami, bo*

*słowa niegdyś przez nich wypowiedziane posiadają tę moc, że nadal nami kierują* (Bandura 1972:186).

Za cechę zasadniczą dobrego nauczyciela-wychowawcy, przesądzającą o jego pozytywnym wpływie wychowawczym i stanowiącą niejako fundament dla pozostałych cech, uznać należy, w moim przekonaniu, życzliwe nastawienie do uczniów, tzw. uczniolubność, na którą ponad wiek temu zwracał uwagę wybitny polski psycholog i pedagog Jan Władysław Dawid, a którą przywołują do dziś kontynuatorzy jego poglądów. Akcentowana przez Dawida (1959:39) *miłość dusz ludzkich jest tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który o tym życiu decyduje, może być i jest czasem – jakiś jeden nauczyciel*.

Ja sama miałam to szczęście i spotkałam na swojej drodze właśnie takiego nauczyciela, będącego uosobieniem cnót, o których pisali Dawid, Mysłakowski, Grzegorzewska, Szuman, Kreutz, Baley, Bandura. Nauczyciela-mistrza, wzór do naśladowania: panią prof. dr hab. Halinę Stasiak. Dziękując za wpływ wychowawczy, chciałabym dedykować jej niniejszy artykuł.

### BIBLIOGRAFIA:

- Baley, S. (1959) Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 170-209.
- Bandura, L. (1972) *O procesie uczenia się*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Bandura, L. (1978) Skuteczność pracy nauczyciela. W: S. Wołoszyn (red.), *Nauczyciel tradycje współczesność przyszłość*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk (Studia Pedagogiczne XXXIX), s. 277-292.
- Dawid, J.W. (1959) O duszy nauczycielstwa. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 33-51.
- Grucza, F. (1993) Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. W: F. Grucza i in. (red.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 7-96.
- Grzegorzewska, M. (2002) *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I–III*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Karwatowska, M. (2018) *Nauczyciel – kwestionowany (?) autorytet*. Referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej interdyscyplinarnej konferencji naukowej Al Didactica Dydaktyka i wartości: nauczyciel sprawiedliwy, która odbyła się w Lublinie (UMCS) 17.05.2018 r.
- Komorowska, H. (1999) *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – potrzeby i propozycje rozwiązań*. W: L. Aleksandrowicz-Pędich, H. Komorowska (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce: narodziny systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 75-88.
- Kwiatkowska, H. (1988) *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Kreutz, M. (1959) *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 113-164.
- Laska, E.I. (2007) *W poszukiwaniu wyznaczników edukacyjnej aktywności nauczyciela*. Samokształcenie. W: E.I. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 108-115.
- Mihułka, K. (2016) *Der Deutschunterricht in Polen – Bemerkungen der Germanistikstudenten der Universität Rzeszów nach dem Abschluss des pädagogisch-didaktischen Praktikums*. W: K. Mihułka, M. Sieradzka, R. Budziak (red.), *Die Fremdsprache Deutsch in Polen: Anfänge, Gegenwart, Perspektiven*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 61-82.
- Mihułka, K. (2018) *Osobowość nauczyciela kluczem do sukcesu dydaktycznego?* Referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej interdyscyplinarnej konferencji naukowej Al Didactica Dydaktyka i wartości: nauczyciel sprawiedliwy, która odbyła się w Lublinie (UMCS) 17.05.2018 r.
- Mysłakowski, Z. (1959) *Co to jest „talent pedagogiczny”?* W: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 57-68.
- Okoń, W. (1959) *Problem osobowości nauczyciela*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 5-28.
- Okoń, W. (1998) *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (2003) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Putkiewicz, Z. (1973) *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Solak, A. (2007) *Tischnerowski etos nauczyciela*. W: E.I. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 70-76.
- Stasiak, H. (2008) *Osobowość nauczyciela a jego autorytet*. W: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 213-223.
- Strykowski, W. (2005) *Kompetencje współczesne nauczyciela*. W: *Neodidagmata*, nr 27-28, s. 15-28.
- Suchodolski, B. (1973) *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szuman, S. (1959) *Talent pedagogiczny*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 73-108.
- Taraszkiewicz, M. (2001) *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Wydawnictwo ARKA: Poznań.
- Targońska, J. (2009) *Wiedza czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?* W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań / Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu / UAM w Poznaniu, s. 11-25.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

**KRYSTYNA MIHUŁKA** Profesor nadzwyczajny w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, kierownik Zakładu Glottodydaktyki i Komunikacji Interkulturowej. Jej zainteresowania naukowe obejmują glottodydaktykę (w szczególności kształcenie interkulturowe, kształcenie nauczycieli języków obcych), edukację i komunikację interkulturową oraz stereotypy i uprzedzenia w postrzeganiu polsko-niemieckim.



# Włoski w 10 godzin

ELIZA BORCZYK

Każdy nauczyciel doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak trudno jest przełamać bariery osób uczących się nowego języka. Wyzwanie stanowią nie tylko fonetyka i prozodia, lecz także gramatyka, zwłaszcza te elementy, których nie ma w języku ojczystym uczniów.

W ramach programu Erasmus+ coraz więcej uczniów, np. liceów profilowanych, wyjeżdża na praktyki do Włoch. Dla potencjalnych praktykantów organizowane są przygotowujące kursy języka. Zgodnie z założeniami projektu nauczyciel ma do dyspozycji 10 godzin lekcyjnych na przygotowanie językowe oraz od czterech do sześciu godzin na przygotowanie kulturowe. Nie ulega wątpliwości, że znacznie trudniej nauczyć podstawowej konwersacji w języku włoskim niż w angielskim, z którym każdy młody człowiek ma styczność od przedszkola. Chociaż melodia języka jest przyjemna, a wymowa niezbyt skomplikowana, to aby budować proste zdania, nie obędziemy się bez zapoznania uczniów z rodzajnikami, koniugacjami, zasadami uzgadniania końcówek poszczególnych rodzajów i liczby mnogiej. Jak osiągnąć taki cel w tak krótkim czasie? Korzystając z prostych dialogów sytuacyjnych oraz niedocenianej techniki drylu językowego.

Jako nauczyciel języka włoskiego w kolegium językowym, w którym nauka tego języka zaczyna się od „zera”, stosuję różnorodne strategie utrwalania materiału językowego, w tym mapy myśli, transformacje i opowiadanie tekstów z różnych punktów widzenia. Stałym elementem zajęć z praktycznej znajomości języka są również metody aktywizujące, takie jak praca w parach czy mniejszych grupach. Wszystkie wymienione techniki mają na celu efektywne zapamiętanie nowego materiału językowego już na zajęciach i umiejętność posługiwania się nim przez uczniów w różnych sytuacjach. Postanowiłam zastosować większość z tych technik podczas kursu przygotowującego do wyjazdu na praktyki we Włoszech. Dotychczas miałam okazję prowadzić taki kurs dwukrotnie. Podczas pierwszego z nich korzystałam z wybranych ćwiczeń z podręcznika *Arrivederci! 1 Corso multimediale di italiano per stranieri*, podczas drugiego opracowałam własny zestaw ćwiczeń i dialogów.

Planując kurs, założyłam, że uczniowie powinni umieć:

1. Przedstawić siebie i innych.
2. Zapytać o samopoczucie, poinformować o własnym samopoczuciu.
3. Złożyć zamówienie w barze czy restauracji.
4. Zrobić zakupy, zapytać o cenę.
5. Zapytać o drogę i udzielić wskazówek osobie o to pytającej.

Zaprezentowany tutaj kurs zawiera propozycje gotowych tekstów oraz ćwiczeń. Można je potraktować jako przykład lub gotowy wzór.



## Kurs włoskiego na poziomie początkującym w 10 godzin

### Lekcje 1-2

**Temat:** *Conosciamoci – presentiamo se stessi e gli altri.  
Salutiamoci. Numeri 0–10.*

### PRZEBIEG LEKCJI 1-2 (90 minut)

Witamy się z uczniami, przedstawiamy cel kursu, techniki i rodzaje ćwiczeń, które zamierzamy stosować, oraz sprawności językowe, które będziemy rozwijać. Aby zmotywować uczniów, warto podkreślić, że Włosi nie są mistrzami w uczeniu się języków obcych i znajomość podstaw ich języka może okazać się niezwykle przydatna w komunikacji.

#### I. ZASADY WYMOWY I PISOWNI WŁOSKIEJ

Każdy nauczyciel języka wie, jak mało atrakcyjne i demotywuujące jest wypisywanie i zapamiętywanie poszczególnych zasad pisowni. Proponuję skorzystać z „gotowych wzorów”, czyli na przykład nazw włoskich marek, dań, nazwisk, dzięki którym uczeń łatwo skojarzy wymowę typowych sekwencji głosek. W języku włoskim najbardziej problematyczne są kombinacje ze spółgłoskami *c, g, s, z*.

**spaghetti**  
**buongiorno**  
**LAVAZZA**  
**GUCCI**  
**AZZURRI**  
**GELATI**  
**Berlusconi**  
**Pisa**

**LASAGNE**  
**DOLCE & GABBANA**  
**VERSACE**  
**ZUCCHERO**  
**pizza**  
**Michelangelo**  
**Adriatico**  
**Leonardo da Vinci**

W polu tekstowym zamieszczone zostały przykładowe nazwy i nazwiska. Do ich przedstawienia możemy zastosować prezentację multimedialną z elementami graficznymi, plakat lub po prostu kolorową kredę. Wspólnie z uczniami formułujemy zasady wymowy, np. *ghe* czytamy [ge] tak jak w wyrazie *spaghetti*, *gi* czytamy [dzi] tak jak w wyrazie *buongiorno*.

#### II. MI CHIAMO... E TU, COME TI CHIAMI?

Nauczyciel zapisuje na tablicy i wyjaśnia wyrażenia, które mogą być przydatne podczas różnych ćwiczeń, jak i w autentycznej komunikacji: *non lo so; non capisco; ripeta, per favore* (nie wiem, nie rozumiem, proszę powtórzyć). Następnie przystępuje do powszechnie stosowanego na pierwszych zajęciach ćwiczenia komunikacyjnego: przedstawia się i zadaje pytanie pierwszemu uczniowi: *Come ti chiami?* Po udzieleniu odpowiedzi uczeń zadaje pytanie kolejnej osobie, na zasadzie łańcuszka, aż do ostatniego uczestnika.

Ćwiczenie ma na celu ośmielenie kursantów, jak również przygotowuje do przeczytania pierwszego dialogu.

#### III. DIALOG

Uczniowie czytają dialog w czteroosobowych grupach, a następnie nauczyciel wyznacza jedną z grup do przeczytania dialogu na głos, aby skorygować ewentualne błędy w akcencie, np. w wyrazie *piacere*.

*Anna: Ciao! Sono Anna. E tu, chi sei?*

*Pietro: Ciao! Mi chiamo Pietro Rossi. Piacere.*

*Anna: Salve. Tu sei Roberto?*

*Marco: No, io sono Marco Grandi.*

*Roberto: Roberto sono io. Ciao a tutti!*

#### IV. WPROWADZENIE ODMIANY CZASOWNIKÓW ESSERE I CHIAMARSI (DRUGI CZASOWNIK TYLKO W LICZBIE POJEDYNCZEJ)

Prezentując odmianę, należy poinformować uczniów o fakultatywnym użyciu zaimków osobowych. W przypadku czasownika zwrotnego *chiamarsi* podkreślić regularne końcówki I koniugacji.

#### V. ĆWICZENIE AUTOMATYZUJĄCE ODMIANĘ

Aby utrwalić odmianę, nauczyciel proponuje szybkie i proste ćwiczenie w trzyosobowych grupach. Każdy uczeń powtarza frazę: *io sono... tu sei... lui/lei è lub mi chiamo... ti chiami... lui/lei si chiama...* uzupełniając ją imionami kolegów. Jeśli w skład grupy wchodzi osoba z różnych klas, to ćwiczenie nabiera charakteru integracyjnego. Ćwiczenie to może wydawać się mało oryginalne, jednak specyfika języka włoskiego (jego fleksyjność) wymaga mechanicznego odmieniania czasowników, zanim uczniowie zaczną automatycznie używać poprawnych końcówek czasowników w różnych osobach.

#### VI. WPROWADZENIE ZAIMKA WSKAZUJĄCEGO QUESTO/QUESTA

Nauczyciel przedstawia alternatywę dla zaimków *lui/lei*. Wskazuje na kilku uczniów, np. *questo è Marco, questa è Barbara*. Zapisuje formy na tablicy, aby podkreślić różne końcówki dla obu rodzajów.

#### VII. ĆWICZENIE GRAMATYCZNE

W celu utrwalenia nowo poznanych form nauczyciel proponuje uczniom proste ćwiczenie pisemne, w którym uzupełniają luki właściwymi formami czasownika *essere* w liczbie pojedynczej, np.:

1. *Ciao, questo ..... Franco Martini?*

2. *Tu ..... Maria?*

3. *Io ..... Paola e lui ..... Pietro.*

4. *Piacere, ..... Giorgio Bruni.*  
 5. *Questa ..... Giulia.*  
 6. *Tu ..... Antonio?*

### VIII. BUONGIORNO VS BUONA GIORNATA

Nauczyciel wyjaśnia uczniom funkcję obu pozdrowień, jak również *buona sera* i *buona serata*. Proponuje zestawienie pozdrowień nieformalnych i formalnych:

INFORMALI	FORMALI
<i>ciao</i>	<i>buongiorno/buona giornata</i>
<i>salve</i>	<i>buon pomeriggio; buona sera/buona serata</i>
<i>arrivederci</i>	<i>arrivederla</i>

### IX. ĆWICZENIE KOMUNIKACYJNE

W kilkusobowych grupach uczestnicy kursu przedstawiają się sobie i zadają pytania typu: *Tu sei...? Ti chiami...? Come ti chiami? Come si chiama Lei? Lui/Lei è...? Come si chiama lui/lei?* Ponadto używają pozdrowień oraz *piacere*. Zapisujemy niezbędne wyrażenia i zaimki pytające na tablicy.

### X. NAUCZYCIEL PRZEDSTAWIA SIĘ UCZNIOM, DODAJĄC NOWE INFORMACJE

*Mi chiamo Anna Kowalska. Sono polacca. E tu? Chi sei? Sei polacco/polacca?* Wyznacza kolejno uczniów do odpowiedzi, sugerując poprawną formę dla rodzaju męskiego i żeńskiego. Stopniowo wprowadza nazwy innych **narodowości**: *Sei italiano/italiana, francese, austriaco/austriaca, tedesco/tedesca, spagnolo/spagnola, russo/russa, americano/americana*. Jednocześnie mechanizuje negację, np. *non sono francese*. Wskazuje na typowe końcówki dla obu rodzajów (-o, -a) oraz na formę uniwersalną -e.

### XI. NAUCZYCIEL PREZENTUJE FOTOGRAFIE (SLAJDY) ZNANYCH POSTACI

Uczniowie kończą rozpoczęte przez nauczyciela zdania, np. *Questa è... Monica Belluci. Lei è italiana. Lui si chiama... Silvio Berlusconi. Lui è italiano. Questo si chiama... Emanuel Macron. Lui è francese. Lei si chiama Angela Merkel, lei è tedesca...*

### XII. WPROWADZENIE LICZEBNIKÓW 0–10

Uczestnicy, jeden po drugim, powtarzają liczebniki za nauczycielem, który wyznaczając osoby, dodaje kolejne liczebniki: 01, 012, 0123. Zapisuje liczebniki słownie na tablicy.

### XIII. ZAKOŃCZENIE ZAJĘĆ

Podczas ostatniego ćwiczenia uczniowie dyktują sobie po włosku numery telefonu.

## Lekcje 3–4

**Temat:** *Conosciamoci meglio – presentiamo le nazionalità e luogo di abitazione. I coniugazione dei verbi regolari. Come stiamo?*

### PRZEBIEG LEKCJI 3–4 (90 minut)

Na początku lekcji nauczyciel wita się z uczniami, używając pozdrowień *ciao, salve, buongiorno* i dodając imiona uczniów w wersji włoskojęzycznej. Zadaje pytania, np. *Tu sei Paolo? Ti chiami Anna? Lui è Gianni?* Następnie przedstawia główne cele lekcji.

#### I. WPROWADZENIE ODMIANY CZASOWNIKÓW REGULARNYCH I KONIUGACJI *PARLARE* I *ABITARE*

Po pokazaniu form czasowników nauczyciel proponuje ćwiczenie mechanizujące, jednocześnie utrwalające nazwy narodowości: *Io sono polacca, parlo polacco e italiano. Tu parli francese?* Zadaje pytanie kolejnym uczniom, zmieniając nazwy narodowości. Można uatrakcyjnić tę konwersację, wprowadzając przysłowki *molto bene, bene, un po'*.

#### II. WPROWADZENIE PODSTAWOWYCH KONSTRUKCJI Z CZASOWNIKIEM *ABITARE*

Nauczyciel omawia przykłady z tabeli, zwracając uwagę na poprawną wymowę i akcent. Daje uczniom chwilę na przygotowanie informacji o sobie z wykorzystaniem wszystkich możliwych struktur. Następnie proponuje krótkie prezentacje w grupach trzy-, czteroosobowych, aby każdy uczeń mógł się wypowiedzieć, używając nowych wyrażen.

<i>abitare</i>	<i>a Cracovia</i>
	<i>a Varsavia</i>
	<i>in Polonia</i>
	<i>in Italia</i>
	<i>in città/in campagna</i>
	<i>in centro/in periferia</i>
	<i>in via Wolności</i>
	<i>in via Marini</i>
	<i>vicino/lontano</i>

#### III. ĆWICZENIE UTRWALAJĄCE

Uczniowie uzupełniają zdania odpowiednimi formami czasowników *parlare* i *abitare*.

- Maria ..... a Roma, in via Veneto.*
- (Lui) Non ..... tedesco.*
- Stefano e Teresa ..... in Austria.*
- (Tu) .....spagnolo?*
- (Noi) ..... a Milano, in periferia.*

6. (Voi).....inglese e francese?  
7. Io ..... un po' italiano.

#### IV. UTRWALENIE I UZUPEŁNIENIE ZAIMKÓW PYTAJĄCYCH

Uczniowie łączą pytania z obu kolumn. Nauczyciel wyjaśnia, że w języku włoskim pytania konstruujemy za pomocą zaimków pytających lub odpowiedniej intonacji (czyli tak jak po polsku):

1. **Di che** nazionalità sei? A. *Abitate a Napoli?*  
2. **Che** lingue parla? B. *Ti chiami Barbara?*  
3. **Come** ti chiami? C. *Sei polacco?*  
4. **Dove** abitate? D. *Parla inglese o italiano?*

#### V. ĆWICZENIE UTRWALAJĄCE

Rozdajemy uczniom fotografie znanych osób wraz z informacjami na temat ich narodowości i miejsca zamieszkania. Uczniowie pracują w trzy-, czteroosobowych grupach: wcielają się w rolę osób z fotografii, zadają sobie nawzajem pytania o narodowość i miejsce zamieszkania z użyciem zaimków pytających, udzielają odpowiedzi.

#### VI. WPROWADZENIE CZASOWNIKA NIEREGULARNEGO STARE

Proponujemy uczniom szybką odmianę czasownika przez wszystkie osoby w parach: jedna osoba odmienia konstrukcję *stare bene*, druga – *stare male*.

#### VII. DIALOG

Nauczyciel wyznacza trzy osoby do przeczytania dialogu. Następnie wyjaśnia nowe słownictwo. Wspólnie z uczniami konstruuje listę możliwych odpowiedzi na pytanie: *Come stai?*

Paolo: *Ciao, Franco. Come stai?*

Franco: **Bene**, grazie. E tu?

Paolo: **Non c'è male**. Anna, tu stai bene?

Anna: **Abbastanza**, grazie. E come sta tua sorella Barbara?

Paolo: **Purtroppo sta così così**.

Anna: **Mi dispiace**. Saluta Barbara!

Paolo: **Grazie, arrivederci**. Buona giornata!

Franco: **Grazie, altrettanto**. A domani!

Paolo: **Va bene, ciao**. A dopo!

#### VIII. ĆWICZENIE UTRWALAJĄCE

Uczniowie pracują w parach – symulują rozmowę telefoniczną, w której wykorzystują wszystkie poznane do tej pory wyrażenia.

#### IX. WPROWADZENIE ODMIANY CZASOWNIKA AVERE W LICZBIE POJEDYNCZEJ ORAZ DODATKOWEGO SŁOWNICTWA INFORMUJĄCEGO O SAMOPOCZUCIU

Aby przygotować uczniów na ewentualną sytuację, w której konieczne będą wezwanie lekarza lub zakup leków w aptece, nauczyciel przygotowuje listę prostych konstrukcji z czasownikiem *avere*:

Ho	<i>mal di</i>	<i>testa gola dente orecchio stomaco</i>
	<i>la febbre la tosse il catarro la nausea</i>	

#### X. ĆWICZENIE KOMUNIKACYJNE UTRWALAJĄCE

Uczniowie losują obrazki/fotografie osób z konkretnymi dolegliwościami, a następnie opisują złe samopoczucie własne lub osoby trzeciej.

#### Lekcje 5–6

**Temat:** *In un bar – presentiamo se stessi e gli altri, ordiniamo da bere e da mangiare.*

#### PRZEBIEG LEKCJI 5–6 (90 minut)

##### I. POWITANIE

Nauczyciel wita się z uczniami, jednocześnie pytając o ich samopoczucie. Zadaje pytanie kilkakrotnie, aby wyczerpać możliwe odpowiedzi, wprowadzone na poprzednich zajęciach.

##### II. WPROWADZENIE NOWEGO TEMATU

Nauczyciel prezentuje slajdy lub fotografie pokazujące typowy włoski bar, serwowane tam napoje i przekąski. Uczniowie nazywają znane produkty po włosku, np. *caffè*.

##### III. LEKTURA

Nauczyciel wyznacza uczniów do przeczytania tekstu:

*Anna e Louis sono in un bar, a Firenze. Lei è polacca, di Cracovia. Lui è francese, di Parigi. Lei è studentessa di lingue, lui è fotografo. Loro non sono in Italia per le vacanze: Anna è qui per un tirocinio, Louis – per un corso d'italiano. Ordinano da bere e da mangiare:*

*Cameriere: Buongiorno, che cosa ordinate?*

*Anna: Io vorrei un cappuccino.*

*Louis: Per me, un caffè.*

*Cameriere: Prendete qualcosa da mangiare?*

*Anna: Sì, io prendo un gelato.*

*Cameriere: E per te?*

*Louis: Un tramezzino, per favore.*

Pracę z tekstem nauczyciel rozpoczyna od jego tłumaczenia wspólnie z uczniami.

#### IV. PRACA Z TEKSTEM

Uczniowie wyszukują w tekście wszystkie możliwe struktury z czasownikiem *essere* (*polacca, francese, studentessa di lingue, fotografo, di Cracovia, di Parigi, a Firenze, in un bar, in Italia, per un corso d'italiano, per le vacanze*). Nauczyciel konstruuje z zebranych wyrażen notatkę na tablicy w formie mapy myśli, wskazując funkcje i znaczenie przyimków *di, da, per*.

#### V. PROWADZENIE CZASOWNIKA II KONIUGACJI

##### PRENDERE

Nauczyciel wskazuje typowe końcówki i sposób odmiany. Informuje uczniów, że w kontekście dialogu czasownik ten stanowi synonim *ordinare* (np. *un gelato, un tramezzino*):

#### VI. WPROWADZENIE FORM RODZAJNIKA

##### NIEOKREŚLONEGO

Nauczyciel wyjaśnia znaczenie i funkcje rodzajnika, jak również odpowiednie formy w rodzaju męskim i żeńskim:

RODZAJNIK NIEOKREŚLONY	
RODZAJ MĘSKI	RODZAJ ŻEŃSKI
<b>un</b> bar	<b>una</b> studentessa
<b>uno</b> studente	<b>un'</b> acqua minerale

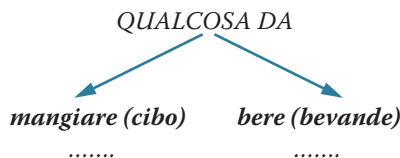
#### VII. ĆWICZENIE GRAMATYCZNO-LEKSYKALNE

nauczyciel przypomina uczniom typowe końcówki rzeczowników dla obu rodzajów, a następnie prosi o uzupełnienie ćwiczenia właściwymi formami rodzajnika nieokreślonego. Proponowane rzeczowniki powinny stanowić listę osób, produktów, przedmiotów z włoskiego baru, np.:

*... cameriere, ... ristorante, ... gelato, ... spumante, ... tè, ... caffè, ... sedia, ... acqua minerale, ... latte macchiato, ... aranciata, ... bustina di zucchero, ... bar, ... cornetto, ... cappuccino, ... pizzetta, ... panino, ... tramezzino, ... cliente, ... cucchiaino, ... tavolo, ... latte, ... vino, ... succo di frutta, ... granita, ... insalata*

#### VIII. ĆWICZENIE LEKSYKALNE:

Uczniowie wyszukują wśród rzeczowników *qualcosa da mangiare i qualcosa da bere* oraz konstruuja dwie odrębne listy rzeczowników z rodzajnikiem:



#### IX. ĆWICZENIE UTRWALAJĄCE

Nauczyciel zadaje uczniom pytanie: *Che cosa prendi da mangiare/da bere in un bar italiano?* Wyznacza kilka osób do odpowiedzi lub proponuje krótką konwersację w parach/grupach.

#### X. PRACA Z TEKSTEM

Po wprowadzeniu i wstępnym utrwaleniu nowego materiału gramatyczno-leksykalnego nauczyciel powraca do dialogu. Zadaje pytania do tekstu w dość szybkim tempie i wspólnie z uczniami konstruuje notatkę w formie tabeli lub mapy myśli. Po dodaniu każdej nowej informacji prosi o opowiedzenie tekstu od początku.

*Come si chiama lei? Come si chiama lui? Come si chiamano? Lei è polacca/francese? Lui è polacco/francese? Di che nazionalità sono Anna e Louis?*

*Anna è di Cracovia? Louis è di Cracovia/di Parigi? Di dove sono Anna e Louis?*

*Anna è studentessa di lingue? Louis è studente di lingue/ fotografo?*

*Loro sono in Polonia/in Italia? Dove sono?*

*Loro sono in un bar? Dove sono Anna e Louis?*

*Anna è in Italia per un tirocinio/per un corso d'italiano/per le vacanze? Louis è in Italia per un corso d'italiano/per le vacanze? Perché sono in Italia?*

*Che cosa Anna ordina da bere/da mangiare? Che cosa Louis ordina da bere/da mangiare? Che cosa ordinano da bere? Che cosa ordinano da mangiare?*

ANNA	LOUIS	Come si chiamato?
<i>polacca</i>	<i>francese</i>	...
<i>di Cracovia</i>	<i>di Parigi</i>	
<i>studentessa di lingue</i>	<i>fotografo</i>	
<i>in Italia, in un bar</i>		
<i>per un corso d'italiano, per le vacanze, per un tirocinio</i>		
<i>un cappuccino</i>	<i>un caffè</i>	
<i>un gelato</i>	<i>un tramezzino</i>	

Po utrwaleniu całego tekstu uczniowie pracują w parach: jedna osoba opowiada tekst z punktu widzenia Anny, druga – Louisa. Następnie uczniowie uzupełniają trzecią kolumnę tabeli pytaniami z użyciem zaimków pytających.

## XI. WPROWADZAMY LICZBĘ MNOGĄ RZECZOWNIKÓW

Zapoznajemy uczniów z podstawowymi końcówkami charakterystycznymi dla obu rodzajów w liczbie mnogiej.

RODZAJ MĘSKI	RODZAJ ŻEŃSKI
o → i	a → e
e → i	e → i
è, à, ù, ò, ì → niezmiennie	è, à, ù, ò, ì → niezmiennie

## XII. ĆWICZENIE GRAMATYCZNE PODSUMOWUJĄCE:

Uczniowie uzupełniają końcówki rzeczowników, przypominając sobie jednocześnie liczebniki 1–10:

*un cameriere – due camerier..., un panino – tre panin..., uno spumante – tre spumant..., un tè – quattro t..., un caffè – cinque caffè..., una sedia – sei sedi..., un cornetto – sette cornett..., un cucchiaino – otto cucchiain..., un succo di frutta – nove succ..., di frutta, un'insalata – dieci insalat....*

### Lekcje 7-8

**Temat:** *Che cosa ti piace fare? Dove ti piace mangiare? Che lavoro fai? Quanto costa? Forme dell'articolo determinativo. Numeri da 11 a 100.*

### PRZEBIEG LEKCJI 7-8 (90 minut)

Podczas sprawdzania listy obecności nauczyciel zadaje podstawowe pytania: *Sei polacco? Sei di Cracovia? Parli italiano? Abiti in Polonia? Sei studente? Come ti chiami? Come stai?* itd.

### I. UTRWALENIE I UZUPEŁNIENIE MATERIAŁU Z POPRZEDNICH ZAJĘĆ

Nauczyciel prezentuje slajdy lub fotografie włoskich lokali gastronomicznych. Zadaje uczniom pytanie: *Dove mangiamo in Italia?* Wypisuje propozycje uczniów, tłumacząc nieznanne terminy na język włoski: *in Italia mangiamo: in un bar, in un ristorante, in una pizzeria, in una gelateria, in una trattoria, in un'osteria.* Wyjaśnia, na czym polega różnica między poszczególnymi lokalami.

Następnie nauczyciel pyta uczniów, czy jadają poza domem. Dla uatrakcyjnienia wypowiedzi wprowadza pojęcia określające częstotliwość, wskazuje ich pozycję w zdaniu. Zadaje pytania w różnych osobach:

**sempre**  
**spesso**  
**ogni tanto**  
**raramente**  
**mai**

Na przykład: *Io non mangio mai in un bar. Tu mangi spesso in un bar? In un ristorante? Voi mangiate raramente in una trattoria?* itd.

## II. ĆWICZENIE LEKSYKALNE UTRWALAJĄCE

Uczniowie kończą zdania nazwą lokalu:

1. *Io mangio un gelato in .....*
2. *Tu prendi una pizza in .....*
3. *Lui ordina un caffè in .....*
4. *Noi prendiamo tortellini in .....*
5. *Voi mangiate spaghetti in .....*
6. *Loro ordinano una pasta in .....*

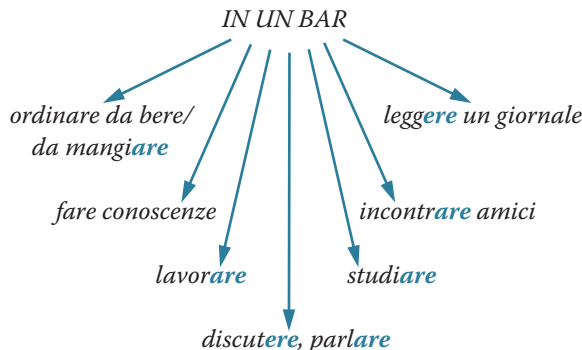
## III. WPROWADZENIE ODMIANY CZASOWNIKA

### NIEREGULARNEGO FARE

Dla utrwalenia nauczyciel odmienia czasownik wspólnie z uczniami, dodając różne kolokacje, np.: *fare conoscenze, fare la spesa, fare un caffè* itp.

## IV. ĆWICZENIE LEKSYKALNE

Nauczyciel zadaje uczniom pytanie: *Che cosa facciamo in un bar?* i konstruuje mapę myśli.



Narzucając powyższe określenia, nauczyciel poszerza listę czasowników I i II koniugacji. Aby ułatwić zapamiętanie nowego materiału, nauczyciel zadaje pytanie: *Tu che cosa fai in un bar?* kilku osobom. Każda wyznaczona osoba odpowiada, używając trzech czasowników/wyrażeń.

## V. ĆWICZENIE GRAMATYCZNE

Ma na celu utrwalenie leksyki i odmiany czasowników:

a) uczniowie wstawiają w puste miejsca wybrany czasownik w liczbie pojedynczej:

1. *Io non ..... giornali quando sono in un bar.*
2. *Marco ..... qualcosa da mangiare.*
3. *Sandra ..... italiano e tedesco.*
4. *Tu ..... in questa trattoria? Sei cameriere?*
5. *Anna ..... sempre molte conoscenze.*

- b) uczniowie przekształcają zdania na liczbę mnogą, zamieniając wszystkie możliwe elementy, np. *io sono* → *noi siamo...* itd.

## VI. WPROWADZENIE STRUKTURY

*Mi piace/non mi piace + bezokolicznik* – nauczyciel utrwała strukturę, zadając uczniom w szybkim tempie następujące pytania: *Ti piace mangiare in un ristorante? Parlare italiano? Fare conoscenze? Leggere giornali? Bere caffè? Fare la spesa? Studiare? Abitare in Polonia? Incontrare amici in un bar?* itd.

## VII. WPROWADZENIE STRUKTURY

*Mi piace/mi piacciono + rzeczownik* – nauczyciel wyjaśnia konieczność uzgadniania formy z liczbą rzeczownika. Utrwała nowy materiał w ćwiczeniu pisemnym:

..... *la montagna*  
 ..... *la lingua italiana*  
 ..... *il tè*  
 ..... *spaghetti*  
 ..... *lo sport*  
 ..... *gelati*  
 ..... *lasagne*  
 ..... *tramezzini*  
 ..... *il mare*  
 ..... *trattorie*

## VIII. KOLEJNE UŻYCIE CZASOWNIKA FARE

Nauczyciel ponownie wykorzystuje slajd/fotografię włoskiego baru lub restauracji. Wskazuje na osobę kelnera, zadaje pytania: *Chi è? (un cameriere), Che cosa lui fa in questo bar? (lavora)*. Zapisuje na tablicy synonimy, wyróżniając rodzajnik określony: Na przykład: *Lui è cameriere = Lui lavora come cameriere = Lui fa il cameriere*.

## IX. WPROWADZENIE FORM RODZAJNIKA OKREŚLONEGO

Nauczyciel wyjaśnia funkcję rodzajnika i użycie poszczególnych form na przykładzie nazw zawodów (przykłady zawodów możemy dostosować do profilu liceum/technikum):

RODZAJNIK OKREŚLONY (L'ARTICOLO DETERMINATIVO)	
RODZAJ MĘSKI	RODZAJ ŻEŃSKI
<b>il</b> cuoco (→i)	<b>la</b> studentessa (→le)
<b>l'</b> ingegnere (→gli)	<b>l'</b> insegnante (→le)
<b>lo</b> psicologo (→gli)	

## X. ĆWICZENIE GRAMATYCZNO-LEKSYKALNE

Uczniowie utrwalają formy rodzajników, zapisując frazy jak w punkcie VIII:

1. (*poliziotto*) *Lui* .....
2. (*infermiera*) *Lei* .....
3. (*direttore*) *Lui* .....
4. (*dentista*) *Lei* .....
5. (*autista*) *Lui* .....

## XIII. WPROWADZENIE LICZEBNIKÓW OD 11 DO 100

Nauczyciel wyświetla nazwy liczebników lub prezentuje je na kserokopiach; utrwała ich formy, wyznaczając uczniom do wypowiedziania poszczególnych dziesiątek, zwracając uwagę na skrócenia i trudną wymowę.

## XIV. ĆWICZENIE KOMUNIKACYJNE UTRWALAJĄCE

Nauczyciel rozdaje ulotki reklamowe włoskich dyskontów. Uczniowie pracują w parach, zadając sobie pytanie: *Vorrei comprare...? Quanto costa/è?* Mają okazję poszerzyć leksykę oraz poćwiczyć liczebniki, które w języku włoskim stanowią nie lada wyzwanie.

## XV. UZUPEŁNIENIE LEKSYKI

Na zakończenie zajęć nauczyciel proponuje listę kilku wyrażzeń, które mogą się przydać podczas robienia zakupów, np.: *pagare alla cassa, in contanti, con la carta di credito, con iphone, con spiccioli, con monete da...* itp.

## Lekcja 9-10

**Temat:** *Che cosa fai quando hai tempo libero?*

*Indicazioni stradali.*

## PRZEBIEG LEKCJI 9-10 (90 minut)

Nauczyciel wita się z uczniami, prezentuje cele lekcji, zadaje proste pytania obejmujące materiał z poprzednich zajęć, np. *Che cosa prendi da mangiare/da bere in un bar italiano? Che cosa ti piace fare? Che cosa mangiamo in una trattoria? Quanti anni hai?*

## I. LEKTURA

Uczniowie czytają tekst zawierający materiał językowy zrealizowany od pierwszych zajęć. Nauczyciel pokazuje dzięki temu uczniom, jak wiele informacji potrafią przekazać o sobie.

**Presentazione:** *Mi chiamo Laura Ferri. Ho 20 anni. Sono italiana. Abito in Italia, sono di Roma. Parlo italiano e un po' francese. Non parlo inglese. Sono studentessa di storia. Sono in Francia per le vacanze e per lavoro. Lavoro in un bar, sono cameriera. Mi piace visitare Parigi, mi piacciono musei, gallerie, ristoranti.*

## II. ĆWICZENIE UTRWALAJĄCE

Korzystając z powyższego tekstu, uczniowie konstruują

podobną autoprezentację, modyfikując wybrane elementy. Ćwiczenie można przeprowadzić w parach lub wyznaczyć kilka osób do wypowiedzenia się na forum.

### III. CHE ORE SONO? A CHE ORA COMINCIA IL LAVORO?

Nauczyciel wyjaśnia zasady określania czasu w języku włoskim, wprowadza niezbędne wyrażenia, czyli: *sono le...*, *lavoro dalle... alle...*, *un quarto itp.*, a także *orario di lavoro*, *una pausa*, *siesta*, *tardi*, *presto*. Tego typu słownictwo może być przydatne podczas wykonywania praktyk. Następnie nauczyciel korzysta ze slajdów lub kserokopii, pokazujących godziny funkcjonowania sklepów, urzędów, lokali gastronomicznych. Uczniowie ćwiczą nowy materiał, wskazując konkretną godzinę i jednocześnie utrwalając formy liczebników.

### IV. WPROWADZAMY NAZWY DNI TYGODNIA

Nazwy utrwalamy techniką „łańcuszka”: uczniowie po kolei powtarzają za nami: *lunedì – lunedì, martedì – lunedì, martedì, mercoledì...*

### V. ĆWICZENIE W GRUPACH

Mając do dyspozycji poznane już wyrażenia, jak również listę poniżej, uczniowie zadają sobie pytania: *Che cosa fai lunedì? Che cosa ti piace fare martedì?* itd.

<b>Lunedì</b>	(mi piace)	<i>ascoltare la musica</i>
<b>Martedì</b>		<i>navigare in rete</i>
<b>Mercoledì</b>		<i>guardare la TV</i>
<b>Giovedì</b>		<i>visitare un museo</i>
<b>Venerdì</b>		<i>andare al cinema</i>
<b>Sabato</b>		<i>andare in discoteca</i>
<b>Domenica</b>		<i>fare la spesa</i>

### VI. ĆWICZENIE GRAMATYCZNO-LEKSYKALNE:

Uczniowie uzupełniają formy rodzajnika określonego, a następnie przekształcają rodzajniki i rzeczowniki na liczbę mnogą. Zadanie ma na celu utrwalenie tej formy gramatycznej i wprowadzenie leksyki niezbędnej do dalszych ćwiczeń:

..... *piazza* - .....  
 ..... *fontana* - .....  
 ..... *basilica* - .....  
 ..... *università* - .....  
 ..... *palazzo* - .....  
 ..... *stadio* - .....  
 ..... *museo* - .....  
 ..... *chiesa* - .....  
 ..... *stazione* - .....

..... *fermata* - .....  
 ..... *galleria* - .....  
 ..... *posta* - .....  
 ..... *negozio* - .....  
 ..... *mercato* - .....

### VII. OKREŚLAMY LOKALIZACJĘ OBIEKTÓW

Uczniowie otrzymują mapkę jednego z włoskich miast (najlepiej z legendą), na której widać różne obiekty, budynki. Za pomocą tej mapki utrwalają wyrażenia określające położenie obiektów: *vicino*, *lontano*, *a destra di*, *a sinistra di*, *in centro*, *di fronte a*, *fra*. Zadajemy uczniom pytania, typu: *Dove è la basilica? Il mercato è in centro?* Staramy się tak je formułować, aby uniknąć użycia rodzajników ściągniętych.

### VIII. DIALOG

Nauczyciel proponuje uczniom tekst, który wprowadza wyrażenia niezbędne do pytania o drogę i wskazywania drogi, np:

- *Scusa, come andare a teatro? È vicino?*
- *No, è lontano. Tu sei in via Veneto. Devi andare dritto, seguire questa strada. Dopo, devi superare il semaforo e prendere via Manzoni. Poi devi girare a destra in via Fontana e poi a sinistra in Via Nazionale. Devi passare tre incroci e trovi Teatro Grande.*
- *Hmmm, è complicato.*
- *Se vuoi, puoi prendere il tram numero 5 o l'autobus numero 14. Cinque fermate e sei a posto.*
- *Grazie mille!*
- *Prego.*

Zanim przetłumaczymy tekst, wprowadzamy częściową odmianę czasowników (m.in. modalnych), niezbędnych do pytania i wskazywania drogi. Zwracamy uwagę na poprawną wymowę.

DOVERE - musieć	VOLERE - chcieć	POTERE - móc	CERCARE - szukać	TROVARE - znajdować
<i>io devo</i>	<i>io voglio</i>	<i>io posso</i>	<i>io cerco</i>	<i>io trovo</i>
<i>tu devi</i>	<i>tu vuoi</i>	<i>tu puoi</i>	<i>tu cerchi</i>	<i>tu trovi</i>

### IX. ĆWICZENIE LEKSYKALNE – UTRWALAJĄCE

Uczniowie tłumaczą pisemnie poniższe zdania, wyszukując odpowiednie struktury w dialogu i formy czasowników z tabelki:

*Jak dojechać do teatru?* \_\_\_\_\_  
*Chcę poszukać tej drogi.* \_\_\_\_\_  
*Muszę znaleźć plac Navona.* \_\_\_\_\_  
*Musisz skręcić w lewo.* \_\_\_\_\_

*Muszę iść dalej tą drogą za skrzyżowaniem.* \_\_\_\_\_

*Szukam ulicy Nazionale.* \_\_\_\_\_

*Musisz skręcić w prawo i przejść przez światła.* \_\_\_\_\_

*Wielkie dzięki!* \_\_\_\_\_

*Proszę* \_\_\_\_\_

#### **X. ĆWICZENIE KOMUNIKACYJNE W PARACH/GRUPACH**

Nauczyciel rozdaje uczniom mapkę miasta włoskiego, najlepiej tego, w którym będą mieszkać podczas praktyk. Uczniowie odgrywają scenki pytania o drogę, wskazując konkretny punkt wyjścia i dojścia.

#### **XI. PODSUMOWANIE ZAJĘĆ**

Uczniowie kontynuują konwersację: pytający i wskazujący drogę, Polak i Włoch, poznają się, przedstawiają się sobie, zadają pytania, używają formułek grzecznościowych itd.

\* \* \*

Zaproponowany kurs wyposaży uczniów w podstawowe zasady wymowy, pisowni, poprawnego akcentowania i gramatyki. Dzięki temu będą oni mogli nawiązywać znajomości czy zadawać podstawowe pytania. Zgodnie z założeniami praktyk zagranicznych uczniowie otrzymują rozmówki i minisłowniki, więc po kursie będą w stanie korzystać z nich w sposób bardziej świadomy i efektywny, a przede wszystkim – będą mogli posługiwać się praktycznie językiem włoskim.

**DR ELIZA BORCZYK** Nauczycielka języka włoskiego od 1999 r. Starszy wykładowca w Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych Politechniki Śląskiej.





# Abstracts

HALINA CHODKIEWICZ

## **Elements of CLIL in Foreign Language Teaching: a Natural Support for Learners' Cognitive Development at Lower Primary Level**

The article argues that the implementation of CLIL pedagogy in early foreign language teaching requires that both materials writers and practising teachers fully understand its fundamental benefits. Of considerable importance is that a well-informed integration of language and knowledge components can naturally contribute to the development of learners' cognitive abilities such as categorization, association, comparison, classification, decision making or problem solving.

BARBARA CICHY-JASIOCHA

## **The Role of Art Therapy Techniques in the Education of Gifted Students**

The education system should provide support to gifted students in developing their abilities and minimizing the problems they are exposed to. Success in this regard can be achieved through art therapy techniques application in the pedagogical practice that contribute to children's full development. These techniques not only help gifted students acquire knowledge of a specific subject, but also that about yourself, other people or the surrounding world. They make the emotional and social functioning of these students better.

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

## **Talent for Foreign Languages and Hearing Impairment. Do they Match?**

When discussing the issues connected with talents for learning languages we almost never think about deaf or hard of hearing students. Their everyday language difficulties and problems with speech hearing and production seem to make it impossible to master a foreign language. The reality is actually richer than our stereotypical perception and shows that there are persons with hearing problems who are able to use competently foreign languages for their education and work. The aim of the article is to present a case study of one of these students.

MIECZYŚLAW GAJOS

## **Film Roles of Edith Piaf**

Edith Piaf, a French singer who lived in 1915-1963, is a musical symbol of France. Her recordings to this day can be heard in the media and CDs with her songs are in constant sale. The Piaf's repertoire reaches younger and younger generations, not only in France, but also beyond its borders. Piaf, who left 55 years ago, still lives in her songs. In her rich legacy, there is an area of artistic activity that has been somewhat forgotten, or maybe it is simply unknown to many people – her theater and film roles. The article treats about Piaf: the film actress. I decided to write it on the 55th anniversary of her death. I hope that my paper will allow French teachers to discover this less-known Edith and inspire them to use information contained therein to enrich and diversify French language classes.

**BOŻENA JANISZEWSKA**

### **Gifted Students in the Psychological Perspective**

The article presents giftedness as one of human features and helps teachers distinguish gifted students from those diligent getting good marks at school. In line with educational regulations, schools are bound to support such students so that they can develop their talents. To make it easier for teachers to plan the work (and its forms and frequency) with them, the text describes their features from the psychological point of view. Theories of giftedness presented are meant to be useful in practice and concentrate on gifted children's qualities, focusing especially on the role of intelligence as the key factor in creative learning and problem solving. The importance of motivation is also considered here in order to effectively involve it in teaching process.

**TOMASZ KNOPIK**

### **Gifted Student as a Student with Special Needs**

The aim of this article is to present developmental and educational needs of gifted students. A young person's cognitive potential above average is associated with numerous repercussions in the emotional and social spheres (e.g. asynchrony of development, hypersensitivity, perfectionism, low or overstated self-esteem, a tendency to constant competition). The author analyses them and proposes the implementation of balanced development. According to him, psychological and pedagogical support for gifted students should cover cognitive, creative and motivational areas.

**MAŁGORZATA KRZEMIŃSKA-ADAMEK, KAROLINA KOTOROWICZ-JASIŃSKA**

### **Word Frequency: Learning, Teaching and Testing Implications**

It is beyond doubt that vocabulary is one of the key components of communicative competence. Word frequency information appears to be among the most important factors which influence the process of learning foreign language vocabulary. It determines the level of difficulty of words and is linked to word usefulness. In addition, word frequency information is used by teachers and educators in designing syllabuses and selecting the appropriate teaching techniques. Last but not least, word frequency is the basis of a number of assessment instruments whose aim is to provide feedback about the current level of learners' lexical competence.

**LUCYNA KRZYSIAK**

### **Developing Students' Competencies in FLT, or Multiple Intelligences Theory in Practice**

The article presents the main ideas of Howard Gardner's theory of multiple intelligences, a concept that is often used as a theoretical basis for planning efforts aiming at developing the competences of foreign language learners. It discusses the implications of Gardner's theory for school practice such as the necessity to support the development of all intelligences and to adjust teaching techniques to the different intelligence profiles of the students. Furthermore, a number of exercises are provided to explicitly foster different competencies during foreign language classes.

EWA KUSZ

### **Musical Intelligence as a Factor in Foreign Language Pronunciation Learning**

It is not without reason that Gardner's theory of multiple intelligences was successfully adopted in the field of education, as it suggests that teachers should, on the one hand, pay greater attention to their students' natural predispositions, and, on the other, devote more time to students' weaknesses in order to improve them. The article focuses mainly on the concept of musical intelligence as a factor that influences English pronunciation skills in the process of second language learning. It aims at comprehensive examination of the convergence between musical intelligence and pronunciation ability of a second language from various perspectives. Additionally, it presents the examples of various techniques that enable teachers to focus on the aspect of musical intelligence and its importance in the process of learning English as a foreign/second language.

MONIKA ŁODEJ, SYLWIA KOMPERDA, ANNA PARYŻ

### **Twice Exceptional Students at School**

The focus of this paper is to describe and analyse current practice in teaching twice exceptional (2E) students. It begins with an overview of early research on 2Es, that are students with outstanding skills in some academic areas, but also having learning and attention issues. This double exceptionality is looked at from the perspective of EFL teachers. Consequently, two stories of EFL teachers and their students are reported to unveil the loopholes in teacher education in general and in particular the need of 2E students to be screened and catered for at the onset of language education.

EWA MACIEJEWSKA-STĘPIEŃ

### **Language Aptitude: Theory and Teaching Implications**

Language aptitude plays a significant role in foreign language learning. It tends to be considered hardly modifiable or even immune to training, with the exception of working memory which has recently been recognized as a new component of language aptitude. Taking into consideration the effectiveness of foreign language pedagogy, researchers usually recommend individualizing instruction, i.e. adjusting teaching techniques to individual learner profiles. The paper presents the most influential language aptitude models and discusses their potential for informing foreign language instruction.

KRYSTYNA MIHUŁKA

### **Teacher's Personality and its Educational Meaning**

Since the 1960s, there has been increasing interest in the teacher's professional qualifications in didactics, leading in some ways to the 'dehumanization' of the teacher. And yet it is the teacher's personality that often determines his/her educational and didactic influence on the students. The aim of this article is to discuss the importance of the teacher's personality in the educational and didactic process and its impact on the students' personality and intellectual development. The discussion of the concept of the teacher's personality is based on the selected classical and contemporary models put forward by Polish scholars, primarily pedagogues and psychologists.

**AGNIESZKA OTWINOWSKA-KASZTELANIC**

**Multilingual Learners: Where do They Belong in Polish Schools?**

The article aims at drawing attention to bilingual and multilingual learners in Polish schools. It briefly defines bilingualism and multilingualism and then focuses on selected linguistic and cognitive features of children of both groups. It juxtaposes research findings with sensational news present in the media. Next, the text presents two groups of bilinguals in the Polish educational system: those taking part in elitist bilingual education (e.g. CLIL), and those who belong to language and culture minorities, or have experienced migration. The article offers some advice on teaching Polish bilingual learners. It shows how foreign language teachers can help subject teachers prepare lessons focusing on both content and the Polish language.

**ROBERT PINE**

**Ćwiczenia rywalizacyjne (ang. *competitive exercises*) na lekcjach języka obcego**

Uczenie się języka, także ojczystego, wymaga zarówno stosowania się do pewnych reguł uczenia się, jak i do wyjątków od nich. Wiąże się z koniecznością zapamiętywania, ciągłego powtarzania i innych uciążliwych dla ucznia czynności. Autor, na przykładzie ćwiczeń rywalizacyjnych, udowadnia, że uczenie się języka może angażować, stymulować, a nawet być rozrywką, nie tylko z punktu widzenia uczącego się, lecz także nauczyciela. Aby osiągnąć ten cel, warto poznać techniki, które umożliwią wprowadzenie elementów rywalizacji w proces nauczania.

**MAŁGORZATA PIOTROWSKA-SKRZYPEK**

**How to Work with a Gifted Student in a Foreign Language Class?**

As teachers-practitioners we face an educational challenge of finding efficient methods to work with a gifted student. While looking for optimal solutions we often run into following questions: How to be prepared to work with a gifted student? What strategies, techniques and tools may be helpful to both us and the students? What exactly should our role entail? The following article is an attempt to answer these and more questions that bother the teachers interested in the process of educating gifted students.

**TOMASZ RÓG**

**Creativity and Effective Language Teaching**

Creative thinking requires of learners problem-solving skills which has the potential to significantly improve the effectiveness of teaching. It is connected with the awareness of loopholes in one's own knowledge, independent search for necessary information, making and testing hypotheses, assessing own ideas, and presenting the findings. Thus, as a higher-order thinking process, creativity favors the deep processing of linguistic data. The present article puts forwards the concept of using tasks that stimulate learner creativity in teaching a foreign language. Basing on available scientific knowledge, it explains how creativity can increase the effectiveness of instructed L2 acquisition, especially by provoking a more thorough processing of linguistic data. It also suggests a number of exercises suitable for use in developing productive and receptive skills and in teaching vocabulary.

