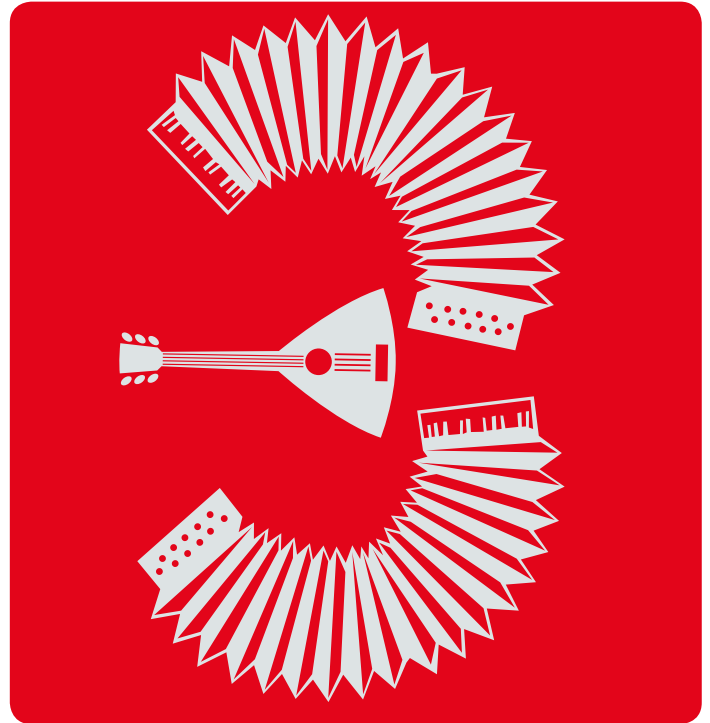


[języki : obce] *w szkole*



[RADA PROGRAMOWA]

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

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA
redaktor naczelna | anna.grabowska@frse.org.pl
MAŁGORZATA JANASZEK
sekretarz redakcji | malgorzata.janaszek@frse.org.pl
WERONIKA SKACZKOWSKA redaktor strony internetowej
JULIA PŁACHECKA redaktor działu programów europejskich
dr KAROLINA ZIOŁO współpraca przy redakcji tekstów
JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny | TAKE MEDIA
MICHAŁ GOŁAŚ skład | TAKE MEDIA
WERONIKA WALASEK-JORDAN redakcja i korekta
AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta
MALWINA GÓRECKA fotoedycja i promocja
EWA JACZEWSKA promocja
MICHAŁ CAŁKA edytor strony internetowej
AGNIESZKA DRYJAŃSKA konsultacja j. francuski
DOROTA KOWALSKA konsultacja j. angielski
NATALIA PAULOWICZ konsultacja j. rosyjski
ANNA PODORACKA | Biuro Tłumaczeń Poligłota

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



[WYDAWCA]

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

[ADRES REDAKCJI]

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

Grafika wykorzystana na okładce autorstwa Magdy Piotrowskiej-Kloc. Fotografia na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Fotografie wykorzystane na stronach: 22, 28, 30-31, 34, 40, 45, 50, 57, 60, 92, 98, 114, 124, 136 oraz 142 pochodzą z zbiorów agencji fotograficznej Fotolia. Fotografie wykorzystane na stronach 5-6 pochodzą z zasobów British Council. Fotografia wykorzystana na stronie 7 pochodzi z zasobów Instytutu Goethego. Fotografia wykorzystana na stronie 11 pochodzi z zasobów PASE - Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych. Fotografie wykorzystane na stronach 13-15 pochodzą z zbiorów autorki artykułu Małgorzaty Pawłowskiej. Fotografia wykorzystana na stronie 16 przedstawia ambasadorów programu „Młodzież w działaniu”, autor fotografii Krzysztof Kuczyk. Fotografia wykorzystana na stronie 19 pochodzi z zasobów FRSE. Grafika wykorzystana na stronach 36-37 (tubok z 1760 r.) należy do domeny publicznej. Fotografia wykorzystana na stronie 52 pochodzi z zbiorów autorki artykułu dr hab. Ludmiły Szypielewicz. Fotografie wykorzystane na stronach 54 i 56 pochodzą z zbiorów Rosyjskiego Ośrodka Nauki i Kultury w Warszawie. Fotografia wykorzystana na stronie 94, 96 pochodzi z zbiorów autorki artykułu dr Rebeci Botcher. Fotografia wykorzystana na stronie 103 pochodzi z zbiorów autorki artykułu prof. zw. dr hab. Mieczysława Gajosa. Grafika wykorzystana na stronie 119 pochodzi z projektu Language Rich Europe. Grafika wykorzystana na stronach 138-140 autorstwa Joanny Garbacik. Grafika wykorzystana na stronie 144, 146-147 pochodzi z zbiorów autorki dr Wiolety Pięgiż. Grafika wykorzystana na stronach 148-150 autorstwa Izabeli Witkowskiej.

PL ISSN 0446-7965

JĘZYKI OBCE W SZKOLE
nr 2 / 2013

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.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna



Od redakcji

Drodzy Czytelnicy!
Należę do pokolenia, dla którego język rosyjski był pierwszym językiem obcym, którego nauka rozpoczynała się już w czwartej klasie szkoły podstawowej i kontynuowana była aż do obowiązkowych lektoratów na studiach wyższych. Mimo to, w latach 90. XX wieku zagraniczni inwestorzy, którzy przyjeżdżali do Polski z myślą o rozszerzeniu działalności swoich firm na kraje dawnego bloku wschodniego, w tym Rosji, mieli duże trudności ze znalezieniem tłumaczy języka rosyjskiego lub pracowników bielego posługujących się językiem uważanym za *lingua franca* tej części Europy. Przyczyny tego stanu rzeczy wynikały między innymi z faktu, że przez dziesięciolecia język rosyjski był postrzegany jako symbol politycznej propagandy. Miałam to szczęście, że w liceum języka rosyjskiego uczyły mnie dwie wspaniałe rusycystki: Lidia Szoposznikow-Kropiwnicka i Natalia Woroszyńska. Na ich lekcjach czytaliśmy Puszkina, Czechowa. Poznawaliśmy zbiory Ermitażu i Galerii Trietiańskiej. Chłoniliśmy duszę rosyjską, poznając XIX-wieczną prozę oraz współczesną poezję i dramaty.

Pod koniec lat 90. język rosyjski, nauczany obowiązkowo w szkołach państw Układu Warszawskiego, zaczęły wypierać języki zachodnie. Obecnie obserwujemy renesans tego języka nie tylko w tzw. nowych państwach członkowskich UE. Według danych przeprowadzonego w 2012 r. przez Komisję Europejską badania Eurobarometr – „Europejczycy i ich języki”, rosyjski jest piątym po angielskim, francuskim, niemieckim i hiszpańskim językiem w UE pod względem liczby jego użytkowników. Na świecie posługuje się nim około 300 milionów ludzi. Jest językiem urzędowym ONZ. Jego naukę, oprócz szkół polskich, oferują szkoły między innymi w Austrii, Finlandii, Kanadzie, Czechach, Wielkiej Brytanii, Łotwie, Litwie, Estonii, Niemczech, Słowacji i Słowenii. W Polsce od kilku lat rośnie liczba uczniów szkół średnich wybierających naukę języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego. O rosnącym zainteresowaniu językiem rosyjskim i kulturą, którą wyraża, świadczą również wypełnione po brzegi sale teatrów warszawskich, w których,

w ramach majowego festiwalu „ДА! ДА! ДА! Współczesny teatr, dramaty i performansy z Rosji”, można było obejrzeć spektakle największych rosyjskich reżyserów, wziąć udział w spotkaniach z aktorami czy posłuchać wykładów na temat teorii teatru Stanislawskiego.

Dlatego też z ogromną radością oddajemy w Państwa ręce 2. w tym roku numer naszego czasopisma, w którym znajdują Państwo artykuły dotyczące metodyki nauczania języka rosyjskiego oraz kultury i literatury rosyjskiej. Rusycyści znajdują w nim również teksty poświęcone doskonaleniu zawodowemu oraz działalności instytucji takich jak, obchodzący w tym roku pięćdziesięciolecie istnienia, Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury, czy Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego. Komisja Europejska zapowiada coraz większe otwarcie edukacyjnych programów europejskich na Wschód. Nauczyciele zainteresowani rozszerzeniem wymiany międzynarodowej na kraje Partnerstwa Wschodniego mogą zapoznać się z opisami takiej współpracy w ramach programów: „Młodzież w działaniu”, SALTO i eTwinning Plus.

Za kilka dni rozpoczną się wakacje. Część nauczycieli i uczniów wyjedzie na zagraniczne wycieczki i kursy językowe. Nie zapominajmy w ich czasie o obowiązującej etykietce językowej, o której pisze prof. J. Iluk. Każdy wyjazd za granicę to również spotkanie interkulturowe, które z jednej strony, według dr K. Mihałki, może być inspiracją tym, co nowe, ale może też stać się przyczyną szoku kulturowego. Mam nadzieję, że dzięki znajomości języków obcych nowe lądy, które odkryją Państwo w czasie wakacji, będą przyjazne.



Всем хороших каникул!

Anna Grabowska
redaktor naczelna JOwS

Spis treści



języki w Europie



- 4 **75 lat polsko-brytyjskich relacji**
KAROLINA SZLASA
- 7 **Morze Bałtyckie: wspólny obszar -wspólna idea.**
Projekt edukacyjny Instytutu Goethego
KATARZYNA BIAŁOUSZ, IWONA KUCZKOWSKA
- 9 **20 lat stowarzyszenia PASE**
– nowe perspektywy edukacji językowej
OLGA DOMAŃSKA



- 12 **Wschód jest bliżej**
niż myślisz
MAŁGORZATA PAWŁOWSKA
- 16 **Program „Młodzież w działaniu”**
– przez język do kultury, przez kulturę do języka
DOMINIKA JAGIEŁŁO
- 19 **eTwinning Plus**
– nowe kraje do współpracy!
BARBARA MILEWSKA



temat numeru

- 22 **Методика обучения русскому языку**
как иностранному и перспективы ее развития
ЛЮДМИЛА ШИПЕЛЕВИЧ
- 28 **Основы конструирования**
мультимедийных комплексов
по развитию русской речи для
студентов-иностранцев
АЛЛА АКИШИНА,
АНАТОЛИЙ ТРЯПЕЛЬНИКОВ,
ЛЮДМИЛА ШИПЕЛЕВИЧ



- 34 **Nauczanie literatury rosyjskiej X-XVIII wieku**
na studiach rusycystycznych w grupach bez znajomości
języka rosyjskiego
MAGDALENA DĄBROWSKA
- 40 **O problemach przy testowaniu z języków obcych**
na przykładzie języka rosyjskiego
JÓZEF DOBROWOLSKI
- 45 **Możliwości doskonalenia zawodowego**
nauczycieli języka rosyjskiego
WOJCIECH SOSNOWSKI
- 50 **O działalności stowarzyszenia rusycystów**
BARBARA BOROWY,
ELEONORA AGNIESZKA WESOŁOWSKA,
LUDMIŁA SZYPIELEWICZ



- 54 **Działalność Rosyjskiego Ośrodka**
Nauki i Kultury w Warszawie
ANDIRIEJ POTIOMKIN
- 57 **Wszyscy wyszliśmy**
spod płaszcza Gogola
KATARZYNA ŻOCHOWSKA



dydaktyka i metodyka



- 60 Spotkania interkulturowe**
z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego
KRYSTYNA MIHUŁKA
- 70 Nauczanie etykiety obcojęzycznej**
w ujęciu podstawy programowej z 2008 roku
JAN ILUK
- 80 Podejście zorientowane na działanie
w nauczaniu języków obcych:**
od (małych) zadań do (dużych) projektów
WŁADYSŁAW MIODUNKA
- 86 Planowanie i konstruowanie**
wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej
ANNA PADO



- 92 Nauczanie hybrydowe**
– przyszłość nauki języków obcych
REBECCA BÖTTCHER
- 98 Zalety zintegrowanej nauki języków obcych**
dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym
JEWGIENIJA ŻEJMO



- 102 Wspomnienie o dr Władysławie Insarew-Roszczynewej**
– sylwetka naukowo-dydaktyczna
MIECZYSLAW GAJOS



unijna wieża Babel

- 106 Audiodeskrypcja**
i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt *ClipFlair*
ELŻBIETA GAJEK, AGNIESZKA SZARKOWSKA
- 111 Interprofesjonalizm z brytyjskiej perspektywy:**
system opieki nad dzieckiem a rola sieci interprofesjonalistów
JOLANTA RASZEWSKA
- 114 Ciao seniorzy!**
KATARZYNA CISZEWSKA
- 119 Projekt *Language Rich Europe* – badania i rekomendacje**
KATARZYNA KIESZKOWSKA
- 122 Sport w szkołach w Europie obowiązkowy, ale mniej ważny**
BEATA PŁATOS



pomysły dla aktywnych

- 124 Metoda *Total Physical Response* w praktyce szkolnej**
– przykłady ćwiczeń z języka angielskiego
PAULINA BRZOZOWSKA
- 128 Bez tajemnic o tajemniczej rosyjskiej duszy.**
Dydaktyzacja materiałów kulturoznawczych
– wskazówki praktyczne
AGATA BUCHOWIECKA-FUDAŁA,
DOROTA PIEKARSKA-WINKLER
- 136 Propozycje konkursów szkolnych**
z języka rosyjskiego
HALINA ZBYRAD
- 138 Z Pszczółką Mają witamy przedszkole**
Scenariusz zajęć integracyjnych dla grupy „Pszczółek”
KRYSTYNA KUCAJ
- 141 Scenariusz lekcji języka francuskiego**
– przygotowanie do egzaminu DELF
ALICJA ŻMUDZKA
- 144 Kaligram jako narzędzie rozwijania kompetencji**
leksykalnej na lekcji języka obcego
WIOLETTA PIEGZIK
- 148 Mike's birthday**
IZABELA WITKOWSKA



75 lat polsko-brytyjskich relacji

Karolina Szlasa

Już od 75 lat British Council realizuje w Polsce swoją misję, jaką jest współpraca kulturalna i edukacyjna pomiędzy Wielką Brytanią a innymi krajami. Cel ten osiągany jest poprzez przybliżanie języka, kultury i dorobku Zjednoczonego Królestwa, dzielenie się doświadczeniami i wzajemne inspirowanie.

British Council na świecie

British Council jest instytucją reprezentującą Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej w zakresie współpracy kulturalnej i edukacyjnej. Organizacja ta powstała w 1934 r. i jest obecna w ponad 100 krajach, zatrudniając ponad 7 tys. osób. Co roku poprzez swoje programy British Council dociera do tysięcy profesjonalistów i decydentów oraz do milionów młodych ludzi na całym świecie.

Jedna czwarta finansowania instytucji pochodzi z grantu od rządu brytyjskiego, podczas gdy cała reszta funduszy pozyskiwania jest z usług, kontraktów edukacyjnych i rozwojowych, a także z partnerstw.

75 lat w Polsce

Historia British Council w Polsce sięga roku 1938, kiedy to powstało polskie biuro organizacji nad Wisłą. Warszawa znalazła się wśród pięciu pierwszych miast, w których British Council założyło placówki zagraniczne. Po kilkuletniej przerwie w działalności, spowodowanej II wojną światową, British Council działa nieustraszenie do dzisiaj.

Na samym początku działalność British Council w Polsce koncentrowała się na edukacji: fundowaniu stypendiów dla polskich nauczycieli języka angielskiego oraz angielskich książek dla polskich szkół i stowarzyszeń anglofilskich. Już po wojnie

działalność została rozszerzona na propagowanie angielskiej kultury, zgodnie z zaleceniem George'a Bidwella, ówczesnego przedstawiciela British Council w Polsce. Dostrzegał on dużą potrzebę przedstawiania Polakom zagadnień kulturalnych, w miejsce skupiania się wyłącznie na języku angielskim. *Polacy są spragnieni naszej literatury, muzyki, sztuki, myśli naukowej i doradztwa* – napisał w raporcie z 1946 r.

Tak pojęta misja jest realizowana do dziś: British Council umożliwia nawiązywanie kontaktów oraz wymianę wiedzy, pomysłów i doświadczeń pomiędzy Polską a Wielką Brytanią. A odkąd Polska została członkiem Unii Europejskiej, misja British Council w Polsce w coraz większym stopniu jest również urzeczywistniana przez programy kulturalne i społeczne o szerszej, europejskiej perspektywie.

Stosunki kulturowe

British Council realizuje swoje cele w wielu obszarach. Polska placówka prowadzi działalność edukacyjną poprzez nauczanie języka angielskiego w renomowanych centrach językowych w Warszawie i Krakowie oraz współpracę z ogólnopolską siecią bibliotek partnerskich i ośrodków egzaminacyjnych oferujących szeroki zakres brytyjskich egzaminów językowych i zawodowych. Do przedsięwzięć prowadzonych przez British Council należy również szereg projektów kulturalnych, edukacyjnych

i społecznych. Ich celem jest dzielenie się twórczymi ideami i osiągnięciami Zjednoczonego Królestwa oraz udostępnianie Polakom wiedzy i umiejętności pomocnych w jednoczącej się Europie. British Council uczestniczy w europejskim dialogu poprzez propagowanie doświadczeń i wiedzy brytyjskiej oraz organizowanie sieci kontaktów i wymiany myśli między obecnymi i przyszłymi liderami. Coraz bardziej istotną działalnością instytucji jest organizacja i wspieranie międzynarodowych inicjatyw kulturalnych, edukacyjnych i społecznych.

Język angielski

Centra językowe British Council w Warszawie i Krakowie są częścią międzynarodowej sieci 80 placówek edukacyjnych w 50 krajach. Prowadzone są w nich najwyższej jakości szkolenia językowe dla dorosłych, dzieci i nauczycieli. Reputacja instytucji oparta na profesjonalizmie i zaangażowaniu kadry nauczycielskiej przyciąga każdego roku ponad 5 tys. uczniów, rozwijających zarówno poszczególne kompetencje językowe, jak i zdolność efektywnego komunikowania się. Strony internetowe British Council umożliwiają dostęp do doskonałej jakości materiałów do nauki angielskiego zarówno uczniom, jak i kadrcie nauczycielskiej i trenerskiej na całym świecie. Organizacja doradza również rodzicom, jak wspierać dzieci w nauce języka angielskiego.

British Council przeprowadza także najwyższej jakości, uznawane na całym świecie egzaminy ze znajomości języka angielskiego oraz popularne międzynarodowe egzaminy zawodowe. W 21 centrach egzaminacyjnych na terenie całej Polski można przystąpić do egzaminów z języka angielskiego dla dorosłych i dzieci (Cambridge ESOL), dla osób pragnących studiować lub pracować w języku angielskim (IELTS) oraz do egzaminów branżowych: m.in. dla prawników (TOLES, ILEC), finansistów (ICFE) i ludzi biznesu (BEC). W ośrodkach British Council w Warszawie i Krakowie odbywają się cieszące się dużą renomą egzaminy zawodowe – na przykład dla biegłych rewidentów (ACCA) czy specjalistów marketingu (CIM). W ubiegłym roku za pośrednictwem British Council i partnerskich centrów egzaminacyjnych w Polsce do egzaminów przystąpiło ponad 20 tys. osób.

Kultura i sztuka

Realizując programy w zakresie kultury i sztuki, British Council zaprasza do współpracy najlepszych brytyjskich artystów, oferując im możliwość prezentowania oraz współ-



tworzenia innowacyjnych wydarzeń i prac w Polsce. W ten sposób organizacja rozwija współpracę pomiędzy Polską, Wielką Brytanią i innymi krajami we wszystkich dziedzinach sztuki: architektury, sektorów kreatywnych, tańca, designu, teatru, mody, filmu, literatury, muzyki i sztuk wizualnych.

Wśród tematów poruszanych przez British Council znajduje się kreatywna gospodarka i przemysły kultury oraz rozwijanie przedsiębiorczości. Kreatywna gospodarka powstała, gdy *stare tradycje związane z pracą w kulturze i przemysłach kultury (projektowanie, tworzenie, dekorowanie i sztuki sceniczne) zaczęły splatać się z szerszym spektrum nowoczesnej działalności gospodarczej (reklamą, designem, modą, szeroko pojętymi mediami wizualnymi) i, co ważniejsze, gdy ich zasięg zdecydowanie się poszerzył w związku z wykorzystaniem technologii cyfrowych* (Newbiggin 2010). Natomiast sektory kreatywne, które po raz pierwszy zostały zbadane w Wielkiej Brytanii w 1998 r., definiowane są jako *rodzaje działalności, które mają korzenie w kreatywności, umiejętnościach i talencie człowieka, i które mają potencjał do pomnażania bogactwa i tworzenia nowych miejsc pracy poprzez generowanie i wykorzystywanie własności intelektualnej* (tamże). Brytyjskie Ministerstwo Kultury, Mediów i Sportu wyróżniło 13 sektorów kreatywnych, do których należą: reklama, architektura, sztuka i rynek antyków, rzemiosło, design, moda, film, interaktywne oprogramowanie rozrywkowe (czyli gry wideo), muzyka, sztuki sceniczne, działalność wydawnicza, oprogramowanie, radio i telewizja.

Aby przybliżyć te zagadnienia polskim odbiorcom, British Council realizuje szereg działań, m.in. *Creative Mikser*, czyli spotkania branży kreatywnej organizowane wspólnie z miastem stołecznym Warszawa, na które zapraszani są specjaliści z Wielkiej Brytanii oraz polscy przedstawiciele branży kreatywnej. Poprzez prezentacje i dyskusje możliwa jest wzajemna wymiana doświadczeń.

Europejski projekt CENTRES (*Creative Entrepreneurship in Schools*), realizowany w Polsce i siedmiu innych krajach, skierowany jest z kolei do uczniów szkół średnich i ma na celu wspieranie rozwoju przedsiębiorczości i edukację kreatywną.

British Council kilkakrotnie organizował również międzynarodowy konkurs dla młodych przedsiębiorców branż kreatywnych (*International Young Creative Entrepreneur*), który jest jedynym w swoim rodzaju programem nagradzającym przedsiębiorczość w przemyśle twórczym. Celem tego wydarzenia jest docenienie umiejętności zarządzania, skuteczności biznesowej oraz kreatywności. Uczestnicy konkursu mogą prowadzić działalność artystyczną, ale talent artystyczny nie jest brany pod uwagę przy ocenie – jedynym kryterium są skuteczność biznesowa i przedsiębiorczość.

Edukacja, społeczeństwo i nauka

British Council pracuje ze szkołami, wspierając ich wychowanków i kadre nauczycielską w rozwijaniu umiejętności przywódczych oraz pomagając w nawiązywaniu współpracy z ich odpowiednikami w Wielkiej Brytanii i innych krajach europejskich. Instytucja ułatwia polskim studentom i studentkom dostęp do brytyjskiej edukacji, organizując co roku targi edukacyjne brytyjskich uniwersytetów oraz zachęcając brytyjskich i polskich ekspertów do dialogu na temat polityki edukacyjnej, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym.

Organizacja oferuje także naukowcom dostęp do wiedzy i umiejętności na rynku międzynarodowym i wspiera młodych ludzi w nabywaniu biegłości w komunikacji naukowej. Flagowym projektem British Council przeznaczonym dla naukowców jest *FameLab*, w Polsce organizowany od dwóch lat we współpracy z Centrum Nauki Kopernik. Celem konkursu jest wspieranie nowej generacji naukowców w zdobywaniu umiejętności informowania o swojej pracy w sposób przystępny i interesujący. Dzięki temu badacze przyczyniają się do popularyzacji nauki i budzą entuzjazm, kreatywność i ciekawość świata wśród szerszej publiczności. Polska finalistka konkursu, Monika Koperska, zdobyła drugie miejsce podczas międzynarodowego finału w 2012 r.

Ponadto British Council realizuje wiele projektów, których celem jest podniesienie umiejętności młodych Polaków i kształcenie przyszłych liderów. W ramach projektu *Active Citizens* stworzono sieć lokalnych liderów i liderki, którzy angażują się w rozwiązywanie problemów w swoich społecznościach. Z kolei podczas realizacji projektu *Indeks Polityki Integracji Migrantów* oceniono polityki integracji we wszystkich krajach Unii Europejskiej, Norwegii, Szwajcarii, Kanadzie oraz Stanach Zjednoczonych, z uwzględnieniem 200 wskaźników, dzięki czemu uzyskano bogaty, wielowymiarowy obraz sytuacji imigrantów oraz ich szans na pełny udział w życiu społecznym.



Nowe technologie

British Council oferuje również szereg produktów do nauki angielskiego dostępnych online: aplikacje na smartfony, specjalne strony dedykowane [nauczycielom angielskiego](#) oraz [uczniom](#) w różnym wieku.

Organizacja wykorzystuje też siłę mediów społecznościowych do szerzenia swojej misji edukacyjnej, jest obecna na kanałach [Facebook](#), [Twitter](#) i [YouTube](#), wysyła comiesięczny newsletter, a nauczyciele prowadzą bloga [Poland Quality Teaching](#) z praktycznymi poradami na temat uczenia języka angielskiego. W styczniu 2013 r. instytucja stworzyła cykl dziesięciu pół-animowanych filmów *The Five Gentlemen*. Konwencja filmów oparta jest na rozmowach prowadzonych przez piątkę lektorów pracujących w British Council. Pięciu tytułowych dżentelmenów wymienia się swoimi doświadczeniami z Polski i opisuje zaobserwowane przez siebie, najczęściej popełniane przez uczących się języka angielskiego, błędy językowe. Prezentują przy tym isticie brytyjskie poczucie humoru!

Bibliografia

- Newbiggin, J. (2010) *Kreatywna Gospodarka: Przewodnik dla początkujących*. London/Warszawa: British Council.

Karolina Szlasi

Specjalistka public relations i komunikacji z ponad trzyletnim doświadczeniem w *think-and-do-tanku* Forum Odpowiedzialnego Biznesu, gdzie promowała organizację oraz ideę społecznej odpowiedzialności biznesu, współpracując z mediami tradycyjnymi oraz zarządzając mediami społecznościowymi.

Od 2013 r. związana z British Council.

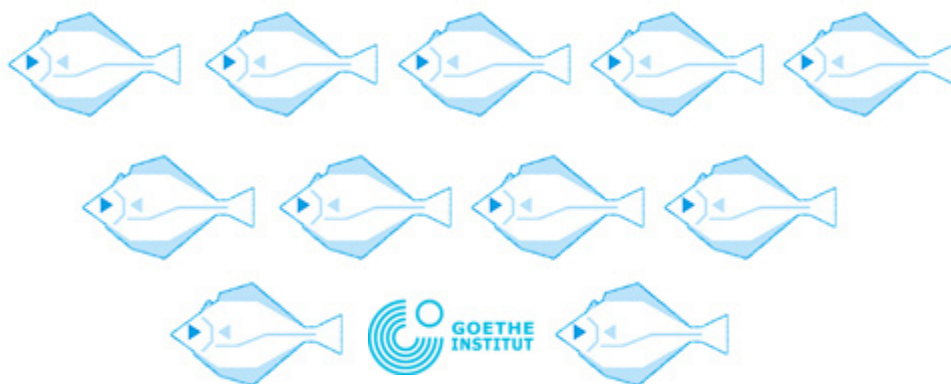


Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea.

Projekt edukacyjny Instytutu Goethego

Katarzyna Białousz, Iwona Kuczkowska

Co mają wspólnego kwasy omega-3, nabrzeżne turbiny wiatrowe i nauka niemieckiego? Projekt *Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea* to przykład, jak łącząc naukę języka obcego ze zdobywaniem wiedzy z innych przedmiotów (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*), można prowadzić interesujące zajęcia dydaktyczne i dodatkowo motywować uczniów.



Projekt bazuje na koncepcji nauczania dwujęzycznego CLIL. Gimnazjaliści, ucząc się języka niemieckiego, jednocześnie poznają region Morza Bałtyckiego – jego geografię, faunę i florę oraz sposoby, jak dbać o środowisko naturalne. Niemiecki staje się kluczem do zdobywania wiedzy o świecie, a nauka jest dużo efektywniejsza i bardziej interesująca.

Grupa docelowa

Projekt skierowany jest do młodzieży w wieku 12-16 lat oraz nauczycieli z sześciu gimnazjów w Gdańsku (w tym klas integra-

cyjnych), które mają w programie język niemiecki i biologię lub geografę. W projekcie uczestniczy 138 uczniów i 17 nauczycieli.

Szkoły biorące udział w projekcie: Gimnazjum nr 2 im. Jana Heweliusza, Gimnazjum nr 12 im. Marii Skłodowskiej-Curie, Gimnazjum nr 19, Gimnazjum nr 20 im. Hanzy, Gimnazjum nr 25, Gimnazjum nr 48 im. Lecha Bądkowskiego.

Do realizacji tematu *Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea* na zajęciach szkolnych w swoich klasach zapraszamy wszystkich zainteresowanych nauczycieli oraz uczniów.

Przy pomocy naszych materiałów dydaktycznych każdy nauczyciel może przeprowadzić zajęcia z języka niemieckiego,

biologii i geografii na temat Bałtyku. W skrypcie znajdują Państwo różnego typu ćwiczenia dotyczące czterech zagadnień związanych z Morzem Bałtyckim (ochrona środowiska, czyste rzeki i morza, odnawialne źródła energii i ryby). Materiały dydaktyczne obejmują: skrypt dla nauczyciela, kopie ćwiczeń dla ucznia, minislownik tematyczny, teksty audio do wybranych ćwiczeń oraz grę tematyczną. Zarówno gra, jak i skrypt dają nauczycielom dużo swobody w doborze ćwiczeń. Skrypt można wykorzystać do pracy z uczniem na poziomie językowym od A1/A2 do B1, a niektóre ćwiczenia można zastosować nawet na poziomie B2.

Materiały zostały opracowane w języku niemieckim i są dostępne bezpłatnie na [stronie projektu](#).

Projekt rozpoczął się 8 marca 2013 r. dwudniowym warsztatem dla nauczycieli języka niemieckiego, biologii i geografii. Wynikiem współpracy nauczycieli języka niemieckiego z nauczycielami przedmiotów przyrodniczych są miniprojekty CLIL, które mogą być inspiracją dla nauczycieli do przygotowania własnych projektów w szkole. Jest to najlepszy przykład na to, że projekty CLIL w formie modułów cieszą się zainteresowaniem nauczycieli języka obcego i przedmiotu. Pilotażowa faza projektu potrwa do końca czerwca 2013 r. Inicjatywa będzie kontynuowana w przyszłym roku.

Realizacja i moduły

A. Zajęcia dydaktyczne w szkole

Aktywności w szkole wymagają współpracy nauczyciela języka niemieckiego i nauczyciela biologii bądź geografii. Uczniowie uczą się przy zastosowaniu innowacyjnych materiałów dydaktycznych, które zostały opracowane przez Instytut Goethego specjalnie na potrzeby projektu. Na lekcjach biologii bądź geografii młodzież poznaje we współpracy z nauczycielem języka niemieckiego zagadnienia z zakresu ochrony środowiska.

Materiał dydaktyczny do projektu pozwala nauczycielowi niemieckiego, biologii i geografii na wybór od dużych 45-minutowych jednostek lekcyjnych po 15-minutowe krótsze formy do 3-, 5-minutowych minilekcji.

B. Pozaszkolne zajęcia dydaktyczne

Oprócz lekcji w szkole projekt daje uczniom możliwość udziału w dydaktycznych zajęciach pozaszkolnych, podczas których gimnazjaliści pozyskują nową wiedzę na temat

Morza Bałtyckiego, ochrony środowiska i ekologii. W ramach przedsięwzięcia uczniowie uczestniczą także w dydaktycznych zajęciach plastycznych i literacko-teatralnych.

C. Konkurs dla uczniów

Konkurs na temat ratowania Morza Bałtyckiego, jego przydatności i znaczenia dla przybrzeżnych miast to kolejna okazja dla uczniów do kreatywnego myślenia i integracji poprzez pracę zespołową. Najlepsze i najoryginalniejsze prace zostaną wyróżnione atrakcyjnymi nagrodami.

Młodzież ze szkół biorących udział w projekcie przygotowuje trzypięciominutowy film o Morzu Bałtyckim. Nagrodą główną jest wyjazd edukacyjny do Berlina dla dwóch zwycięskich zespołów. Uroczyste rozdanie nagród, zaplanowane we współpracy z miastem Gdańsk i Fundacją Gdańską, odbędzie się w czerwcu w Gdańsku i będzie połączone z konferencją prasową. Dziennikarze będą mieli możliwość rozmowy nie tylko z organizatorami, ale także z uczniami biorącymi udział w projekcie oraz laureatami konkursu.

Cele projektu

Projekt ma za zadanie zachęcić uczniów do nauki języków obcych i uświadliwić na tematykę ekologiczną. Praca w grupach przyczynia się do integracji wszystkich osób w klasie. Tematyka projektu pozwala na rozwinięcie u młodzieży świadomości obywatelskiej i poczucia odpowiedzialności za środowisko naturalne. Inicjatywa ta rozwija także samodzielność, kreatywność i logiczne myślenie uczniów.

Katarzyna Białousz

Absolwentka lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim i nauk społecznych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie. Stypendystka Fundacji „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft”, zaangażowana w projekty wymiany młodzieży polsko-niemieckiej. Od 2008 roku pracownik Instytutu Goethego w Warszawie.

Iwona Kuczkowska

Absolwentka filologii germańskiej i stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Warszawskim. Stypendystka Ministerstwa Edukacji Narodowej w Wiedniu. Koordynatorka projektów edukacyjnych i językowych EUNIC w Dziale Językowym Instytutu Goethego w Warszawie.



20 lat stowarzyszenia PASE – nowe perspektywy edukacji językowej

Olga Domańska

10 i 11 maja br. na Uniwersytecie Warszawskim w gmachu starej BUW odbył się jubileuszowy Kongres Języków Obcych PASE *Nowe perspektywy edukacji językowej*. Dwa dni były okazją do spotkania z wybitnymi osobowościami środowiska językowego, a także z doskonałymi praktykami tej branży.

Kongres, jak co roku, był doskonałą okazją do dyskusji i analizy zagadnień oraz problemów nurtujących środowisko językowe nie tylko w Polsce. Gośćmi i zarazem prelegentami były światowe autorytety oraz uznani praktycy z ogromnym doświadczeniem: Ludka Kotarska, Hugh Dellar, Jamie Keddie, Jim Scrivener i Herbert Puchta oraz ponad 40 prelegentów.

W programie, oprócz pięciu sesji plenarnych, zaplanowano 40 sesji warsztatowych podzielonych na pięć bloków tematycznych: zarządzanie i marketing, metodyka języka angielskiego, metodyka różnych języków, metodyka języka rosyjskiego oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach programów europejskich. Podczas dwóch dni w wydarzeniach kongresu wzięło udział ok. 400 uczestników – nauczycieli, lektorów, metodyków i właścicieli szkół.

Współorganizatorem spotkania było Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego, a także Instytut Ruscystyki na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Patronat medialny nad wydarzeniem objęły „Języki Obce w Szkole”.

Kongres otworzył Jamie Keddie, który podczas swojej sesji *Withholding the image* mówił o ludzkiej zdolności tworzenia, przy pomocy odpowiednio dobranych słów, obrazów

i wyobrażeń rzeczywistości w umysłach odbiorców. Podkreślał, że wszystkie nośniki obrazu: monitory komputerowe, projekторы i aparaty telefoniczne odgrywają coraz większą rolę w procesie nauczania. Ludzie mają natychmiastowy dostęp do internetowych filmów, reklam, portali społecznościowych, zdjęć i nawigacji satelitarnej. Dlatego Jamie Keddie dzielił się ze słuchaczami sposobami na oryginalne połączenie materiałów wizualnych z mniej technologicznymi źródłami – ludzką wyobraźnią i zdolnością do wizualizacji słów. Tuż po nim Hugh Dellar mówił także o wykorzystaniu nowoczesnych technologii, podkreślając, podobnie jak jego przedmówca, że sama technologia na lekcji nie wystarczy, bo *fool with a tool is still a fool* (głupiec z narzędziem to wciąż głupiec). Zwracał uwagę, że powszechna dostępność autentycznych, ale amatorskich materiałów w serwisach internetowych (Web 2.0) nie jest wcale dobra ani dla uczniów, ani dla nauczycieli, ani dla samej branży językowej. Podkreślał, że w uczeniu języków nie ma drogi na skróty.

Na koniec pierwszego dnia kongresu Herbert Puchta mówił o tym, co trzeba zmienić, żeby znudzeni studenci przestali się nudzić (*Bored students? Consider the brain's reward system for a change*). Podkreślał, że według ostatnich badań neurologicznych uczenie się, to szereg procesów chemicznych

zachodzących w mózgu. Przygotowaniem do długotrwałego zapamiętywania jest stymulowanie tych procesów poprzez ćwiczenie. Na wykładzie rozpatrywano konwencjonalne i niekonwencjonalne metody powtarzania materiału oraz sposoby, jakie może wykorzystywać nauczyciel, żeby bardziej zmotywować swoich uczniów.

Drugi dzień otworzył swoim wystąpieniem *What is Demand-High ELT?* Jim Scrivener, który przybliżył słuchaczom pomysł dotyczący stawiania uczniom wysokich wymagań. Koncepcja pojawiła się niedawno i wywiera ogromny wpływ na środowisko językowe. Punktem wyjścia było zadanie pytania, czy uczniowie mogą o wiele więcej niż się od nich wymaga i czy jest możliwe postawienie większej liczby trudnych, ale możliwych do wykonania wyzwań każdemu studentowi z osobna? Scrivener przekonywał, że stawianie wysokich wymagań zdolnym uczniom pozwala na lepsze zarządzanie klasą i stanowi pole do lepszego nauczania.

Na zakończenie kongresu przemawiała Ludka Kotarska, przewodnicząca EAQUALS, która prezentowała opracowany przez stowarzyszenie program EPG, będący obecnie przedmiotem współfinansowanego przez UE projektu. Odgrywa on ważną rolę w ułatwieniu nauczycielom oceny własnych kompetencji nauczania języka w sposób kompleksowy, a menedżerom pozwala w pracy z nauczycielami zaplanować i ocenić ich indywidualny rozwój zawodowy, co pomaga zarządzać jakością w szkole językowej (*The European Profiling Grid as an effective tool to manage professional development*).

Blok warsztatów dotyczący zarządzania i marketingu

Szkolenia były adresowane głównie do właścicieli i dyrektorów szkół językowych. Prowadzący mówili m.in. o konieczności dopasowywania się do ciągle zmieniających się oczekiwań odbiorców usług językowych, źródłach pozyskiwania środków na inwestycje i działania operacyjne szkół językowych, szansach na sukces, jakie daje analiza potrzeb trendów i rekomendacji dotyczących nauczania języków obcych w Polsce na podstawie badań projektu *Language Rich Europe (LRE)*.

Wiele emocji wzbudził warsztat dr. Mateusza Bogdanowicza z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego zatytułowany *2033: Apokalipsa na żywo czy kraina obfitości?*, w którym prowadzący przedstawił dwie skrajnie prognozy rozwoju edukacji językowej w Polsce. W swoim wystąpieniu podkreślił, że w ostatniej dekadzie doszło do znacznego obniżenia

standardów ogólnie pojętej edukacji w Polsce. W tej sytuacji istnieje potrzeba podjęcia decyzji, jaki scenariusz na przyszłość wybrać: przyzwolenie na dalsze obniżanie wymagań, dysproporcje poziomów znajomości języków w skali całego kraju; znikomy poziom motywacji uczniów i nauczycieli; zbyt proste egzaminy formalne czy też scenariusz naprawczy, mający przywrócić zaufanie do instytucji edukacyjnych i doprowadzić do uznawalności na świecie wykształcenia odebranego w Polsce. Po przeanalizowaniu obu koncepcji dr Bogdanowicz zaprezentował proste i niedrogie metody wdrożenia drugiego scenariusza.

Blok metodyki nauczania języków obcych

W tej części zaprezentowano najnowsze trendy w metodach nauczania języka angielskiego. Grzegorz Śpiewak podczas warsztatu *Język All Inclusive* starał się znaleźć odpowiedź, dlaczego pewnych sformułowań nie uczy się początkujących, wychodząc z założenia, że są one zbyt trudne. Warsztat poprowadzony metodą deDOMO pozwolił uzupełnić menu językowe także dla początkujących.

Herbert Puchta podczas warsztatu (*Critical*) *Thinking with Young Learners and Teens* zwracał uwagę słuchaczy na to, że dzisiejsze dzieci mają prawie nieograniczony dostęp do wiadomości napływających ze wszystkich stron. Głównym zadaniem pedagogów powinno więc być nauczanie uczniów krytycznego myślenia, które pozwoli im zrozumieć i oceniać nowe informacje oraz sprawi, że będą przygotowani na ciągłe poszerzanie wiedzy.

Czesław Kiński i Jacek Łagun z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, czerpiąc z najnowszych badań, podkreślali rolę snu i aktywności fizycznej w nabywaniu, przechowywaniu i pobieraniu nowych informacji. Porównywali skuteczność nauczania przy użyciu metody unisensorycznej i multisensorycznej (*Sleep, Run, Study*).

Katarzyna Bańka z Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach zwracała uwagę na istotne znaczenie poznania kontekstu kulturowego w procesie uczenia zwłaszcza języków orientalnych (*Acquisition: Evaluation of Teaching Methods and Introducing Culture-Oriented Background*).

W bloku metodyki różnych języków mówiło się m.in. o możliwości użycia dokumentów autentycznych na zajęciach języka obcego już od nauczania na poziomie A1 (Dorota Biele) oraz o *Europejskiej Ramie Kwalifikacji*:

Ewaluacja i Akredytacja w Nauczaniu Języków Obcych, którą zaprezentowała Elżbieta Jarosz.

W ramach bloku dotyczącego metodyki języka polskiego omawiano m.in. wykorzystywanie na zajęciach językowych książek poruszających tematy trudne, tabu (*Mój przyjaciel Szymon: małe książki o dużych sprawach i ich wykorzystanie na zajęciach języków obcych*; Aneta Chabrowska). Poruszano także tematykę trudności, jakie napotyka lektor w pracy z dorosłym uczniem w firmach i korporacjach, na podstawie konkretnych przykładów ze szkoleń biznesowych. (*Dlaczego nikt mi tego wcześniej nie powiedział? Kłopotów z uczniem w firmach ciąg dalszy*; Luiza Wójtowicz Waga).

Blok metodyki języka rosyjskiego poruszał problemy nurtujące rusycystów w Polsce. Ała Akishina przedstawiała zasady konstruowania kompletów multimedialnych do nauki kultury, literatury i historii Rosji. Dr Magdalena Dąbrowska mówiła o nauczaniu literatury rosyjskiej X-XVIII w. na studiach rusycystycznych w grupach bez znajomości języka rosyjskiego. Praktyczne wskazówki dydaktyzacji materiałów kulturoznawczych przedstawiły: Agata Buchowiecka-Fudała i Dorota Piekarska-Winkler, ujawniając tajemnice rosyjskiej duszy. Prof. Ludmiła Szpielewicz zaprezentowała multimedialny kurs językowo-metodyczny do nauki języka rosyjskiego, historii i kultury Rosji. Swetłana Remizowa przedstawiła innowacyjne tendencje metodyczne w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjach, liceach oraz szkołach wyższych, natomiast Anna Wrześcińska zwracała uwagę na konieczność wykorzystania dostępnych na rynku pomocy i materiałów w celu wzbogacenia oferty podręcznikowej (*Wykreuj swoje zajęcia. Podręcznikowo!*).

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach programów europejskich

Ostatni blok szkoleniowy został w całości poprowadzony przez przedstawicieli Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. W panelu dyskusyjnym zorganizowanym przez czasopismo „Języki Obce w Szkole” prof. Jolanta Zając, dr Krystyna Szymankiewicz i Anna Grabowska mówiły o konieczności zastosowania na lekcji języka obcego treningu strategicznego jako uznanego elementu systemu glottodydaktycznego (*Strategie są dobre na wszystko?*). Małgorzata Janaszek i Michał Sosnowski przedstawiali ofertę europejskich programów edukacyjnych, a Gracjana Więckowska przybliżyła słuchaczom program eTwinning, umożliwiający współpracę nauczycieli

języków obcych z Unii Europejskiej przy realizacji projektów edukacyjnych za pośrednictwem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. O nauce języka obcego w kontekście zawodowym mówiła Agnieszka Włodarczyk, kładąc nacisk na konieczność dostosowania kursów językowych dla konkretnych grup zawodowych, ukierunkowanych na konkretne słownictwo i sytuacje. Podkreślała też znaczenie pozaformalnego sposobu nauki języka wykorzystującego przestrzeń wirtualną, jako często jedynej akceptowalnej formy nauki np. dla osób pracujących.

Wszyscy uczestnicy kongresu z zaciekawieniem brali udział zarówno w sesjach plenarnych, jak i w warsztatach podkreślając ich dużą przydatność. Chwalili także wyjątkową różnorodność tegorocznego kongresu i przyjazną atmosferę oraz piękne wnętrza, w których odbywały się spotkania. Piątkowa, wieczorna gala była okazją nie tylko do chwili oddechu, spotkań nieformalnych, ale także do uczczenia z naszymi gośćmi jubileuszu dwudziestolecia Stowarzyszenia PASE.

Zachęcamy wszystkich do zapoznania się z podsumowaniem kongresu, obejrzenia zdjęć i filmu dostępnego na [stronie internetowej](#) wydarzenia.

Mamy nadzieję, że za rok zechcą Państwo uczestniczyć w kolejnym Kongresie PASE, który tak jak i w tym roku zostanie zorganizowany w maju. W poszukiwaniu szczegółów zapraszamy do odwiedzania strony Stowarzyszenia [PASE](#).



Olga Domańska

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



Wschód jest bliżej niż myślisz

Małgorzata Pawłowska

Centrum Współpracy z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu SALTO EECA wspiera rozwój międzynarodowych przedsięwzięć młodzieży z państw takich jak: Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Rosja i Ukraina.

Skrót SALTO oznacza w języku angielskim *Support, Advance Learning and Training Opportunities*, czyli *Wsparcie, zaawansowane uczenie się i możliwości szkoleniowe*. SALTO EECA należy do sieci ośmiu Centrów Zasobów i Współpracy SALTO – międzynarodowych instytucji rozsianych po całej Europie, które poprzez działania informacyjne i szkoleniowe wspierają program „Młodzież w działaniu”.

Program „Młodzież w działaniu” jest jednym z niewielu programów Unii Europejskiej działających w obszarze edukacji i kontaktów międzyludzkich otwartym na obywateli krajów Europy Wschodniej i Kaukazu. Promuje edukację pozaformalną, mobilność i wolontariat młodzieży do 30. roku życia. Dwie z pięciu akcji programu są otwarte na region Europy Wschodniej: Akcja 2. – Wolontariat Europejski oraz Akcja 3. – Młodzież w Świecie, obejmująca dwa rodzaje działań – Wymiany Młodzieżowe oraz Szkolenia i Tworzenie Sieci. Oznacza to, że młodzież i pracownicy młodzieżowi zarówno z tzw. krajów programu (czyli Unii Europejskiej, krajów EFTA oraz z Turcji i Chorwacji), jak i z Europy Wschodniej i Kaukazu mogą brać udział we

wspólnych działaniach. Od momentu otwarcia programu na kraje EECA liczba uczestników takich międzyregionalnych projektów stale rośnie.

SALTO EECA zajmuje się promocją programu „Młodzież w działaniu”. Głównymi narzędziami do tego służącymi są działania informacyjne (np. spotkania informacyjne, wizyty studyjne, publikacje w formie papierowej i elektronicznej) oraz działania szkoleniowe (np. kursy, seminaria, fora). Grupą docelową są liderzy i działacze organizacji młodzieżowych zarówno z krajów Europy Wschodniej i Kaukazu, jak i z krajów programu, którzy chcą podnieść jakość swoich projektów oraz szukają partnerów do wspólnych działań.

SALTO EECA udziela także wsparcia eksperckiego przy okazji różnego rodzaju konferencji i seminariów poruszających tematykę współpracy młodzieżowej z krajami Partnerstwa Wschodniego i Rosji. Partnerstwo Wschodnie (PW) jest inicjatywą UE zaproponowaną przez rządy Polski i Szwecji, której celem jest poszerzenie i pogłębienie współpracy Unii Europejskiej z jej sześcioma wschodnimi sąsiadami (czyli z Armenią, Azerbejdżanem, Białorusią, Gruzją, Mołdawią i Ukrainą) w czterech obszarach priorytetowych: demokracji,

gospodarki, bezpieczeństwa energetycznego i kontaktów międzyludzkich. Współpraca młodzieży jest włączona do czwartego priorytetu, tzw. Platformy IV. W ramach tej platformy powstał nowy fundusz *Eastern Partnership Youth Window* wspierający międzynarodową współpracę młodzieżową z krajami PW w ramach programu „Młodzież w działaniu”. Ten dodatkowy fundusz został stworzony na lata 2012-2013. Wniosło to jeszcze jedną istotną zmianę do programu: organizacje z krajów PW mogą odąd samodzielnie składać wnioski o dofinansowanie projektów w ramach programu „Młodzież w działaniu”.

Przyjrzyjmy się bliżej temu, co oferuje „Młodzież w działaniu” dla młodych ludzi i pracowników młodzieżowych zainteresowanych działaniami w regionie EECA.

Wymiany Młodzieżowe to projekty, w ramach których co najmniej dwie grupy osób w wieku 13-30 lat pochodzących z różnych krajów spotykają się, by wspólnie zrealizować projekt na interesujący je temat: czy to społeczny, artystyczny, czy też ekologiczny albo sportowy. Możliwości są nieograniczone, projekty mogą być dwu-, trój- lub wielostronne i mogą być realizowane zarówno w krajach programu, jak i w krajach sąsiedzkich. Co ważne, wymiana młodzieżowa to jednorazowe spotkanie, a nie wymiana w dosłownym tego słowa znaczeniu. Sam projekt musi spełniać warunki wymienione w [Przewodniku po programie „Młodzież w działaniu”](#). Grupa młodzieży może aplikować o grant we własnym imieniu, potrzebuje jednak organizacji lub instytucji non-profit (jaką może być stowarzyszenie lub szkoła), która użyje jej osobowości prawnej oraz pomoże w kwestiach formalnych. Wymiany młodzieżowe są najpopularniejszymi spośród działań, które w ramach programu można zrealizować z partnerami z Europy Wschodniej i Kaukazu. Od początku funkcjonowania programu, czyli od 2007 r., granty otrzymało ponad 800 takich projektów, w których uczestniczyło przeszło 25 tys. osób.

Jak w praktyce wygląda taka wymiana młodzieżowa? Przykładem dobrej praktyki może być azersko-polski projekt *Skarby morza – bursztyn i ropa naftowa* zrealizowany



Szkolenie dla wolontariuszy EVS w Tbilisi, luty 2012

w Trójmieście, dzięki któremu grupa młodzieży z obu państw miała szansę poszerzyć i skonfrontować swoją wiedzę na temat życia na wybrzeżach Morza Kaspijskiego i Bałtyckiego. W programie znalazły się warsztaty fotograficzne oraz warsztaty na temat edukacji międzykulturowej skupione na kwestiach mniejszości etnicznych, a także uprzedzeń i stereotypów wobec Polaków i Azerów.

Kolejnym ciekawym przedsięwzięciem był zrealizowany we Lwowie projekt *Słońce jest w każdym człowieku*, w którym wzięła udział młodzież z Ukrainy, Estonii, Mołdawii, Azerbejdżanu, Włoch i Polski. Głównym tematem wymiany był dialog międzykulturowy i zapobieganie dyskryminacji. Uczestnicy inicjatywy dyskutowali na temat tolerancji i sposobów jej promowania, zaprezentowania swoich kultur i poznania kultur pozostałych państw. Poza tym zorganizowano wystawę fotograficzną, prezentowaną najpierw we Lwowie, a później w szkole w Biłgoraju oraz wspólne malowanie graffiti promującego tolerancję i dialog międzykulturowy.

Więcej przykładów dobrych praktyk (w języku angielskim) można znaleźć na stronie [SALTO](#).

Działania typu szkolenia i tworzenie sieci są przeznaczone dla osób pracujących z młodzieżą, liderów i działaczy organizacji młodzieżowych. Istnieje tutaj możliwość zorganizowania różnego rodzaju międzynarodowych szkoleń poruszających zagadnienia z zakresu pracy z młodzieżą. Wizyty studyjne oraz staże typu *job shadowing* umożliwiają poznanie metod pracy stosowanych w różnych krajach i organizacjach. Istnieje także szansa na rozwinięcie sieci kontaktów, które w przyszłości mogą zaowocować wspólnymi projektami (działania służące tworzeniu przedsięwzięć partnerskich). Można też zorganizować wizytę przygotowawczą, czyli spotkanie mające na celu zaplanowanie i przygotowanie projektu. Często jeden zrealizowany projekt staje się punktem wyjścia do następnego: młodzież, która spotkała się podczas szkolenia, postanawia przygotować projekt dla wolontariuszy, którzy z kolei zorganizują wymianę młodzieżową dla lokalnej

społeczności. I tak, na zasadzie śnieżnej kuli, sieć powiązań między organizacjami z różnych krajów staje się coraz gęstsza, a liczba zaangażowanych osób rośnie z roku na rok.

Jedną z flagowych imprez SALTO EECA promujących współpracę z krajami Europy Wschodniej i Kaukazu jest *Eastern Express*. SALTO organizuje ją regularnie już od wielu lat we współpracy z różnymi narodowymi agencjami programu „Młodzież w działaniu”. Gromadzi ona pracowników organizacji młodzieżowych z różnych krajów, którzy podczas tygodniowych warsztatów nie tylko udoskonalają swoje umiejętności, ale także zyskują możliwość zaplanowania przyszłych wspólnych projektów. Poza tym dla wszystkich zainteresowanych wymianami młodzieżowymi organizowane jest – już na poziomie ogólnoeuropejskim – cykliczne szkolenie BiTriMulti wprowadzające w tematykę międzynarodowych projektów młodzieżowych.

W przeciwieństwie do wcześniej opisanych działań Wolontariat Europejski (EVS – *European Voluntary Service*) otwarty jest dla wszystkich: każdy między 18. (w wyjątkowych przypadkach między 16.) a 30. rokiem życia może wziąć udział w projekcie wolontariackim za granicą. Tematyka takich projektów jest różna: od organizacji zawodów sportowych dla dzieci, przez promocję społeczeństwa obywatelskiego i ekologii, po udział w działaniach artystycznych. Długość takiego wolontariatu waha się między dwoma a dwunastoma miesiącami, a większość kosztów związanych z wyjazdem (koszty zakwaterowania, wyżywienia, transportu na miejsce projektu oraz kieszonkowe) wliczona jest w koszty projektu. Co więcej, nikt nie wymaga od wolontariusza biegłej znajomości języka angielskiego czy też języka danego kraju – byłoby to traktowane jak dyskryminacja. Zgodnie z założeniami programu, organizacja goszcząca powinna zapewnić swoim wolontariuszom kurs językowy choćby na samym początku projektu. W praktyce zdecydowana większość wolontariuszy, nawet tych najbardziej opornych, jest w stanie pod koniec projektu swobodnie komunikować się w obcych językach –



Kurs szkoleniowy „Eastern Express”, Budapeszt, maj 2011

w krajach EECA są to angielski oraz rosyjski (choć wiele osób podejmuje się także nauki np. gruzińskiego czy ormiańskiego). Nic tak bowiem nie sprzyja nauce języka jak całkowite zanurzenie w nim poprzez intensywny kontakt w codziennych sytuacjach i stres wywołany świadomością, że bez języka nie będę w stanie załatwić podstawowych spraw.

Tym, co wyróżnia EVS spośród innych programów wolontariackich jest stawianie wolontariusza i jego osobistego rozwoju na pierwszym miejscu. Wolontariat to szansa na poznanie nowej kultury, a także na pokonanie własnych ograniczeń oraz odkrycie nowych możliwości. A wszystko w bezpiecznych warunkach, jakie zapewnia system wsparcia

EVS z akredytacjami oraz szkoleniami dla wolontariuszy na czele.

Akredytacja to nic innego jak oficjalne uznanie, że dana instytucja – czy to publiczna, czy też organizacja pozarządowa – może jako partner brać udział w projektach EVS, wysyłając lub goszcząc wolontariuszy, lub też – w przypadku działań na większą skalę – koordynując projekty. Instytucja ubiegająca się o akredytację musi posiadać nie tylko uregulowany status prawny, lecz także wykazać się dobrą znajomością programu „Młodzież w działaniu” oraz, w przypadku organizacji goszczącej, infrastrukturą, która zapewni wolontariuszowi odpowiednie warunki dla realizacji projektu i wsparcie dla jego procesu uczenia się. Stąd też obok koordynatora w idealnie przygotowanym projekcie powinien być też mentor wspierający wolontariusza podczas pobytu za granicą.

Jak dotąd SALTO akredytowało niemal 240 organizacji, z których największą część stanowią organizacje z Rosji i Ukrainy. Akredytowane instytucje są w tak egzotycznych miejscach jak np. Ułan Ude nad Bajkałem czy Park Wulkaniczny na Kamczatce. Informacje na temat wszystkich organizacji akredytowanych dostępne są na stronie [Komisji Europejskiej](#).

Obok akredytacji kolejnym narzędziem podnoszenia jakości projektów Wolontariatu Europejskiego, tym razem

skierowanym bezpośrednio do wolontariuszy, są szkolenia EVS, których celem jest refleksja nad dotychczasowymi doświadczeniami wolontariusza – nie tylko w ramach prowadzonego projektu, lecz także w kontekście całego jego pobytu za granicą – a także dostarczenie mu narzędzi, dzięki którym będzie potrafił rozwiązywać pojawiające się problemy oraz przekazywać doświadczenie na naukę. Szkolenia to także dla wolontariuszy z jednego regionu wyjątkowa szansa na spotkanie się, co wszyscy bardzo doceniają. Wymiana doświadczeń między wolontariuszami okazywała się dla nich niejednokrotnie cenniejsza niż samo szkolenie, nie tak bowiem nie przynosi ulgi, jak fakt, że nie jesteście sami z naszymi problemami (np. brakiem ciepłej wody pod prysznicem).

Od 2007 r. popularność wolontariatu w krajach Europy Wschodniej i Kaukazu wciąż rośnie. Liczba wolontariuszy realizujących swoje projekty w tym właśnie regionie wzrosła przez minione sześć lat czterokrotnie i przekroczyła już 1800 osób; w samym 2012 r. było ich 400. Należy też tutaj dodać, że Polacy stanowią najliczniejszą grupę wolontariuszy w regionie, znacznie prześcigając następnych w kolejce Niemców i Francuzów. Zdecydowana większość wolontariuszy po skończonym projekcie wraca do domów, jednak są także osoby, które decydują się pozostać za granicą: kontynuują pracę w dotychczasowych organizacjach goszczących lub też znajdują pracę w innych miejscach, czasami też zaczynają własny biznes (jedna z byłych wolontariuszek otworzyła w Tbilisi hostel) lub po prostu się zakochują i zakładają nowe rodziny w kraju wolontariatu. Nikt w tej dziedzinie nie prowadzi statystyk, ale obserwacja wskazuje na to, że wolontariusze najchętniej zostają w Gruzji, Armenii, Rosji oraz na Ukrainie – nie będzie w tym nic dziwnego, jeśli dodać, że są to również te kraje EECA, które najchętniej są wybierane przez wolontariuszy na miejsce projektu. Kraje te urzekają swoim krajobrazem i wyjątkową kulturą. Przypomnijmy także, że obywatele UE nie potrzebują wiz aż do czterech krajów PW – Armenii, Gruzji, Mołdawii i Ukrainy. Do Gruzji można nawet wjechać



Wizyta studyjna „Youth Work Reality in Belarus”,
Grodno, maj 2009

tylko z dowodem osobistym i pozostać tam bez żadnej rejestracji do roku! Bez wątplenia jest to najbardziej otwarty na przybyszów kraj w regionie PW.

Podobnie jak w przypadku Akcji 3. SALTO EECA stara się wspierać rozwój EVS w Europie Wschodniej i na Kaukazie, dlatego obok wspomnianych akredytacji i szkoleń dla wolontariuszy organizuje wiele różnorodnych wydarzeń o charakterze szkoleniowym, informacyjnym i promocyjnym. Są wśród nich wizyty studyjne nakierowane na EVS, różnego rodzaju seminaria kontaktowe oraz cykliczne szkolenie *EastWestEVS*, które – podobnie jak *Eastern Express* – gromadzi działaczy organizacji pozarządowych chcących z jednej strony podnieść swoje kwalifikacje

i poznać nowe narzędzia, a z drugiej strony znaleźć partnerów do projektów.

Rok 2013 jest ostatnim rokiem dofinansowywania projektów z programu „Młodzież w działaniu”. Tym samym 1 października br. to ostatni termin składania wniosków o granty. Jednak projekty, które uzyskają dofinansowanie pod koniec tego roku, mogą być realizowane zgodnie z dotychczasowymi zasadami w 2014, a nawet 2015 r. Nowe plany Komisji Europejskiej przyniosą znaczące zmiany w funkcjonowaniu systemu wsparcia dla edukacji pozaformalnej – także w Europie Wschodniej. Wiemy jednak, że nowy program będzie kontynuował otwarcie na Wschód.

Wszystkich zainteresowanych bardziej szczegółowymi informacjami na temat edukacji pozaformalnej i możliwości realizacji projektów na wschodzie Europy zachęcamy do odwiedzenia strony internetowej [Centrum SALTO EECA](#) (w języku angielskim) oraz strony programu „Młodzież w działaniu” (w języku polskim) lub do bezpośredniego kontaktu pod adresem: eeca@salto-youth.net.

Małgorzata Pawłowska

Pracowniczka Centrum SALTO EECA w Warszawie. Ukończyła socjologię oraz wschodnioznawstwo na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu.



Program „Młodzież w działaniu” – przez język do kultury, przez kulturę do języka

Domínika Jagiełło

Wymiany młodzieżowe w ramach programu „Młodzież w działaniu” dzięki temu, że powstają z inicjatywy samych uczestników, a także przez nich są realizowane, pozwalają na praktyczne poznawanie kultury i naukę języka.



Ambasadorzy MwD, fot. K. Kuczyk

Program „Młodzież w działaniu” jest inicjatywą Komisji Europejskiej, która daje szerokie możliwości współpracy młodym ludziom i pracownikom młodzieżowym. Partnerami są nie tylko kraje członkowskie Unii Europejskiej, ale też kraje stowarzyszone i sąsiedzkie. To niebywała okazja do wymiany doświadczeń, działań wolontariackich i szkoleń nie tylko z najbliższymi sąsiadami, ale też z osobami z Europy Wschodniej i Kaukazu, Europy Południowo-Wschodniej i państw basenu Morza Śródziemnego (te trzy grupy określa się wspólnym mianem sąsiedzkich krajów partnerskich).

Program podzielony jest na pięć akcji odpowiadających rodzajom możliwych działań. Działaniami szczególnie ciekawymi z punktu widzenia różnorodności kulturowej i językowej są Akcja 2.1. – Wolontariat Europejski i Akcja 3.1. – Młodzież w Świecie. Dofinansowane mogą być między innymi wyjazdy na wolontariat indywidualny i grupowy, wymiany młodzieżowe, szkolenia i wizyty studyjne. Zdawać by się mogło, że tego typu projekty są trudne w realizacji ze względu na to, że trudno znaleźć partnerów do współpracy. Jednak doświadczenie pokazuje, że obie akcje są bardzo popularne – rocznie o dofinansowanie ubiega się kilkuset beneficjentów. Partnerzy często poznają się w trakcie seminariów kontaktowych organizowanych przez SALTO EECA – Centrum Współpracy z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Podczas tych spotkań zawiązują się nowe znajomości, powstają pomysły projektów i plany współpracy. Często w czasie tych seminariów i szkoleń obok języka angielskiego drugim językiem jest rosyjski.

Zainteresowanie językiem rosyjskim w projektach nie jest duże, nie są bowiem dofinansowywane kursy językowe. Jednakże coraz częściej o środki aplikują entuzjaści tego języka, studenci rusycystyki czy kulturoznawstwa. Idealnym przykładem takiej współpracy jest dwustronna wymiana polsko-rosyjska *Давай на Урал!*, która odbyła się w lipcu 2012 r. w Rosji, dofinansowana w ramach Akcji 3.1 – Młodzież w Świecie. Czternastu licealistów z Klubu Rusofilów Aktywnych i czternastu uczestników będących członkami Klubu Miłośników Języka Polskiego spotkało się w Moskwie, skąd grupa wyruszyła na kraniec Uralu. Celem wyprawy było poznanie historii mieszkańców niewielkiej miejscowości Kaga, która, oddalona od miasta, pustoszeje. *Młodzi wyjeżdżają za chlebem, mężczyźni odchodzą do nieba, zostajemy tylko my* – to cytat z jednego z przeprowadzonych

w trakcie projektu wywiadów. Uczestnicy wcielili się w rolę etnologów, ich zadaniem było zebranie historii babuszek, starszych pań, które są niemal jedynymi mieszkankami Kagi. Osoby biorące udział w projekcie chciały poznać kulturę, szlifować język, szukać wspólnych korzeni poprzez spisywanie i filmowanie rozmów, opowieści i wspomnień. Tak zebrane materiały złożyły się na album fotograficzny i film dokumentalny. Muzeum Etnograficzne w Gdańsku zorganizowało wystawę przedstawiającą całe przedsięwzięcie.

Jednym z celów wymiany było także pogłębienie znajomości języka partnera. Uczestnicy wspierali się wzajemnie w poznawaniu języka polskiego i rosyjskiego. Obie grupy przygotowały się do przeprowadzania codziennych aktywnych warsztatów językowych. Wykorzystywały w tym celu pozaformalne metody nauki: grę w kalambury, niedokończone zdania, odgrywanie scenek itp. Aby obie strony w pełni skorzystały ze wspólnego projektu, polska grupa pogłębiała znajomość języka rosyjskiego i przełamywała opory w komunikowaniu się w obcym języku podczas przeprowadzania wywiadów, a grupa rosyjska zajmowała się tłumaczeniem tekstów na język polski. Publikacje w obu językach (a także języku angielskim) zostały rozdane w szkołach i lokalnych organizacjach. Organizatorzy udostępnili na [YouTube film](#) o wymianie. W języku polskim i angielskim powstał też [blog](#), gdzie można się zapoznać z przebiegiem działań począwszy od przygotowań aż do finału. Warto zwrócić do tych informacji, które w pełni pokazują, jak młodzi ludzie pracowali, czego się uczyli i czego dowiedzieli od mieszkanki Kagi. Grupy pragną poszerzyć współpracę o partnerów z Białorusi, Słowacji i Ukrainy, by w przyszłości zrealizować projekt o kulturze i językach słowiańskich.

W znaczącej liczbie wymian i szkoleń w Akcji 3.1. – Młodzież w Świecie tematyka projektu często pojawia się mimochodem. Młodzi ludzie dociekają swoich korzeni nie tylko historycznych, ale też kulturowych, szukają wspólnoty językowej. Okazuje się, że to świetny sposób uczenia się od siebie nawzajem: znajdować podobieństwa i, czasem zabawne, różnice w tak samo lub podobnie brzmiących słowach. Młodzież odkrywa etymologię, dawno zapomniane znaczenia słów i zwrotów.

Niezależnie od tematyki działań we wszystkich projektach ważna jest sfera poznania języka. Niech przykładem będzie wymiana *Rosyjskie ślady*, która odbyła latem 2012 r. w Garwolinie. Rosyjscy skauci i polscy harcerze spotkali

się, by wspólnie poznawać obrzędowość harcerską, uczyć się legend o obu krajach, pieśni i piosenek, a przede wszystkim odszukać ślady rosyjskiej bytności w okolicach Garwolina. Efektem wspólnej pracy była mapa tych miejsc wraz z opisem zdarzeń oraz wystawa, która została zaprezentowana lokalnej społeczności podczas przygotowanego międzykulturowego festynu. W ewaluacji większość polskich uczestników wskazała na podniesienie kompetencji językowych (język polski, rosyjski i angielski). Dwa tygodnie spędzone razem pozwoliły obu grupom na osłuchanie się z innymi językami, złapanie ich melodyki m.in. poprzez wspólne śpiewanie.

Należy pamiętać, że nie tylko wymiany polsko-rosyjskie zawierają w sobie element języka rosyjskiego. Zdarza się to także w działaniach włączających grupy białoruskie, ukraińskie, czasem azerskie oraz z innych krajów Kaukazu. Wielostronna wymiana *Energia ulicy* pozwoliła uczestnikom z Polski, Ukrainy, Azerbejdżanu, Białorusi i Turcji na podzielenie się doświadczeniami w zakresie sztuki ulicznej: tańca, beat-boxingu, pantomimy i graffiti. Młodzi ludzie w ciągu niespełna dwóch tygodni przygotowali przedstawienie będące efektem dyskusji i warsztatów na temat tolerancji i dialogu międzykulturowego. Skład partnerski grup powodował, że połowa uczestników swobodnie porozumiewała się w języku rosyjskim. Stąd też element językowy, choć nieplanowany, miał spore znaczenie, bo zaciekawiał i powodował, że młodzież zaczęła wchodzić w językowe interakcje.

Odrębnym działaniem pozwalającym na głębsze zanurzenie w język i kulturę jest Akcja 2.1. – Wolontariat Europejski. Dzięki niej rokrocznie odbywa się kilka tysięcy projektów w Europie i poza jej granicami. W dużej mierze są to projekty indywidualne, choć zdarzają się też kilkusobowe grupy wolontariuszy, którzy wyjeżdżają w tym samym celu. Projekty trwają od kilku tygodni do roku, a ich podstawą jest codzienna praca i uczestniczenie w życiu organizacji goszczącej, a także lokalnego środowiska. Fakt, że osoby, które decydują się na wolontariat, zwykle wybierają kraj, którego kultura i język są dla nich interesujące, ułatwia naukę języka i poznanie kultury. W akcji tej możliwe jest otrzymanie dofinansowania na wstępny kurs językowy, aby ułatwić wolontariuszom start. Najważniejsze jest jednak to, że równoległe z realizacją codziennych zadań zaplanowanych w trakcie wolontariatu młody człowiek uczy się języka w praktyce.

Ciekawym przykładem wolontariatu jest dziewięciodniowy pobyt studenta dziennikarstwa (specjalizującego się

w polityce rosyjskiej, a także prawach człowieka) w Woroneżu w *Youth Human Rights Movement* (*Молодежное правозащитное движение*). Do jego zadań należało przeprowadzanie dziennikarskich analiz na temat sytuacji społeczno-politycznej w Rosji i Europie Wschodniej, prowadzenie badań sektora pozarządowego, współorganizowanie seminariów i kampanii dotyczących praw człowieka oraz prowadzenie wykładów poruszających kwestie polsko-europejsko-rosyjskich relacji oraz wspólnej historii. Biorąc pod uwagę dziedzinę, w jakiej poruszał się wolontariusz oraz powagę tematyki, domyślać się można, że pobyt pozwolił na znaczące poznanie kultury oraz pogłębianie kompetencji językowych.

Generalnie z raportów po skończonych projektach dowiadujemy się, że język angielski nie jest jedynym, który pozwala na komunikację, czasem wystarczy dobra wola, otwarty umysł i uszy na język kolegów. Wielu spośród beneficjentów, opisując wymiar międzykulturowy projektów, wskazuje na poznawanie języka rosyjskiego jako jeden ze znaczących czynników integracji i pogłębienia wzajemnych relacji. Zaznajomienie się choćby z podstawowym słownictwem poprzez gry i zabawy przygotowywane przez samych uczestników (co jest podstawą edukacji rówieśniczej promowanej przez program „Młodzież w działaniu”) sprzyja pozytywnemu nastawieniu, łamaniu stereotypów na temat cech narodowych, poszerzaniu horyzontów, a przede wszystkim pozwala młodym ludziom nabyć nowe kompetencje (nie tylko językowe, ale też z zakresu przekazywania wiedzy) i umiejętności. Łamigłówek, kalambury, piosenki czy wspólne tworzenie minisłowników – wszystko to sprzyja nauce języka w praktyce, ale też pozwala mocniej „poczuć” kulturę, zrozumieć jej różnorodność i znaleźć wspólny mianownik.

Dominika Jagiełło

Absolwentka klasy śpiewu solowego w ZS Muzycznych im. F. Chopina w Warszawie oraz Wydziału Nauk Politycznych w Wyższej Szkole Humanistycznej im. A. Gieysztor w Pułtusk. Stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej – półroczny pobyt w Polskim Instytucie Naukowym w Nowym Jorku. Prywatnie pasjonuje się literaturą, pisze opowiadania i jest związana od 20 lat z chórem „Alla Polacca” przy Teatrze Wielkim. Od 2007 r. pracuje w Narodowej Agencji Programu „Młodzież w działaniu” – Akcji 3.1. – Młodzież w Świecie, której celem jest umożliwianie współpracy z sąsiedzkimi krajami partnerskimi.



– nowe kraje do współpracy!

Barbara Milewska

eTwinning Plus to zapowiadane i oczekiwane rozszerzenie platformy eTwinning o kraje znajdujące się w sąsiedztwie Unii Europejskiej. W marcu do programu dołączyło sześć krajów sąsiadujących z UE: Armenia, Azerbejdżan, Gruzja, Mołdawia i Ukraina, które należą do Partnerstwa Wschodniego (PW), oraz Tunezja będąca członkiem Partnerstwa Eurośródziemnomorskiego (EUROMED).

ETwinning Plus to zapowiadane i oczekiwane rozszerzenie platformy eTwinning o kraje znajdujące się w sąsiedztwie Unii Europejskiej. W marcu do programu dołączyło sześć krajów sąsiadujących z UE: Armenia, Azerbejdżan, Gruzja, Mołdawia i Ukraina, które należą do Partnerstwa Wschodniego (PW), oraz Tunezja będąca członkiem Partnerstwa Eurośródziemnomorskiego (EUROMED).

eTwinning Plus został uruchomiony w efekcie działań objętych Europejską Polityką Sąsiedztwa (EPS) w ramach platformy *Contacts between people – Eastern Partnership*, której celem jest rozwinięcie i umocnienie dialogu z partnerami ze Wschodu. Komisja Europejska planuje także stopniowe rozszerzanie działań na kraje śródziemnomorskie, co już się rozpoczęło poprzez włączenie do programu Tunezji.

Dlaczego eTwinning?

Zaangażowanie do udziału w eTwinningu kolejnych państw wiąże się z faktem, że program ten wspiera relacje między ludźmi, co stanowi jeden z głównych celów EPS. eTwinning pokazał, że współdziałanie szkół i nauczycieli z różnych krajów przynosi ogromne korzyści. Edukacja to kluczowy element kształtujący nasze społeczeństwo, a kontakt z ludźmi z obszarów sąsiadujących z Europą pomaga lepiej rozumieć inne kultury, nawiązywać nowe przyjaźnie, poznawać różne języki. W ten sposób ma szansę zrodzić się i umacniać wzajemny szacunek i stabilność w całym sąsiedztwie Europy. Także w wymiarze finansowym eTwinning to atrakcyjna propozycja: nie wiąże się z dużymi nakładami i jako inicjatywa bazująca na współpracy z wykorzystaniem Internetu jest programem stosunkowo niedrogim.

Według Androulli Vassiliou, komisarz ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży: *eTwinning to wspaniały program edukacyjny z ogromnym potencjałem pokonywania barier. Kontakty, które umożliwiłymi szkołom, przynoszą niezwykle korzyści wszystkim uczestnikom; eTwinning daje im swobodę tworzenia innowacyjnych, międzykulturowych projektów edukacyjnych, jednocześnie zachęcając dzieci do rozwijania umiejętności związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. eTwinning Plus pozwoli na wyniesienie tej sieci na nowy poziom* (komunikat prasowy dla Europa Press Releases Rapid, 4 marca 2013 r.).

Co już się dzieje?

Polskie Narodowe Biuro eTwinning intensywnie współpracuje z Centralnym Biurem eTwinning w Brukseli, w rezultacie jesteśmy obecni na każdym etapie rozwoju programu eTwinning Plus i jako jedyni z całej Europy uczestniczymy w prowadzeniu seminariów przygotowawczych dla nowo powstałych partnerskich biur eTwinning Plus w poszczególnych, włączonych do programu, krajach.

W każdym z krajów eTwinning Plus powołano Partner Support Agency (PSA, na wzór NSS – biur eTwinning funkcjonujących w krajach uczestniczących w programie „Uczenie się przez całe życie”), czyli organizacje, których zadaniem jest promocja eTwinningu Plus na poziomie krajowym, zapewnienie spójności z programem szkół oraz organizowanie warsztatów i szkoleń dla nauczycieli. Ponadto PSA mają zapewnić włączenie do programu dzieci zarówno z wiejskich, jak i miejskich szkół, a także otwarcie na uczniów o zróżnicowanym pochodzeniu społecznym oraz ze środowisk defaworyzowanych.

Budżet eTwinning Plus to 834 tys. euro, z czego około połowa jest przeznaczona na rozbudowę platformy online i koordynację prac, a pozostała część jest dofinansowaniem dla poszczególnych PSA.

Polscy nauczyciele najlepsi w Europie we współpracy z eTwinning Plus!

Wykorzystując uruchomiony w marcu portal eTwinning Plus, nauczyciele z nowych krajów współpracują z kolegami z całej Europy, korzystając z angielskiego i rosyjskiego jako języków głównych, a wkrótce również z francuskiego i arabskiego. Oprócz tego, że portal służy jako miejsce spotkań dla uczniów oraz wymiany idei czy inspiracji dla nauczycieli, umożliwia także poszukiwanie partnerów do współpracy przy kolejnych projektach.

Edukacja to kluczowy element kształtujący nasze społeczeństwo, a kontakt z ludźmi z obszarów sąsiadujących z Europą pomaga lepiej rozumieć inne kultury, nawiązywać nowe przyjaźnie, poznawać różne języki.

Pierwszy etap współpracy z nowymi użytkownikami portalu ma nieco inne zasady ze względu na niewielkie doświadczenie nowych kolegów w programie eTwinning. Istotnym warunkiem jest zasada *dwa plus jeden*, czyli w projekt musi być zaangażowanych dwoje partnerów z krajów uczestniczących w programie „Uczenie się przez całe życie” i jeden partner z krajów eTwinning Plus. Co istotne, można zaprosić, dołączyć nowego partnera z eTwinning Plus do trwającego już projektu prowadzonego przez partnerów z krajów unijnych.

W kwietniu 2013 r. polskie NSS uczestniczyło w seminarium dla PSA w Kijowie, podczas którego przedstawiliśmy nasze doświadczenia, główne założenia edukacyjne projektów eTwinning, oraz jak mogą one wesprzeć działania edukacyjne i jak je zintegrować z programem nauczania. Opowiedzieliśmy o walorach edukacyjnych eTwinningu, takich jak elastyczność i szeroki zakres tematyczny oraz o zastosowaniu projektów w różnych typach szkół. Zachęcaliśmy do tworzenia zespołów nauczycieli w celu usprawnienia realizacji projektu, a także o pozytywnym wpływie projektów na poprawę motywacji uczniów do nauki i uatrakcyjnianiu realizowanych treści przedmiotowych.

W Polsce zapowiadaliśmy wprowadzenie pilotażu eTwinning Plus, przeprowadziliśmy też kampanię informacyjną głównie poprzez komunikację z przedstawicielami eTwinningu w całym kraju, a także poprzez inne formy popularyzacji jak np. publikacje, biuletyn itp. Efektem także naszej pracy jest to, że Polacy stanowią najliczniejszą grupę nauczycieli ze wszystkich

krajów europejskich, którzy zgłosili gotowość współpracy z nauczycielami z krajów eTwinning Plus, a ponadto polscy pedagodzy uczestniczą w co drugim projekcie już realizowanym z tymi krajami. Wydaje się, że tu w Polsce dostrzeżliśmy, jak wiele nowych możliwości i cennych inspiracji edukacyjnych może nam dostarczyć współpraca z krajami eTwinning Plus.

Pierwsze seminarium kontaktowe dla eTwinning Plus wkrótce w Polsce

Podczas spotkania w Kijowie potwierdziliśmy dalsze zaangażowanie Polski we współpracę z nowymi krajami, w tym omówiliśmy pierwsze seminarium kontaktowe dla nauczycieli eTwinning Plus, które organizujemy już we wrześniu w Krakowie, z udziałem NSS z Czech, Słowacji i Niemiec.

W Polsce do programu eTwinning włączyło się już ponad 20 tys. nauczycieli, z prawie 10 tys. szkół. Warto podkreślić, że pod względem liczby zrealizowanych projektów Polacy zajmują pierwsze miejsce w Europie. Co roku zdobywają także nagrody w konkursie europejskim, co jest bezsprzecznym dowodem wysokiej jakości projektów realizowanych z udziałem polskich szkół. W roku 2013 mamy sześcioro laureatów: autorów najlepszych projektów w sześciu kategoriach z dziesięciu możliwych.

Nauczyciele często podkreślają, że projekty eTwinning stwarzają ich uczniom bardzo urozmaicone i wiarygodne sytuacje edukacyjne. I to właśnie przyczynia się do wzrostu motywacji oraz otwartości uczniów, pomaga rozwijać umiejętności komunikacyjne, umiejętności pracy w zespole, a także przyczynia się do podniesienia świadomości kulturowej uczniów i ich tolerancji dla różnic. Udział w projektach eTwinning Plus pozwoli młodym uczestnikom z nowych krajów rozwijać się praktycznie we wszystkich tych zakresach, dostępnych dotychczas dla uczniów współpracujących w projektach eTwinningu. Rozwój eTwinningu na nowe kraje to morze nowych możliwości dla polskich uczniów i nauczycieli, nowe okoliczności współpracy, nowe języki, nowe kultury i nowe kontakty. Ale i możliwości zacieśnienia oraz zdynamizowania współpracy z tradycyjnie bliskimi sąsiadami, np. z Ukrainą.

Z badania przeprowadzonego na zlecenie Komisji Europejskiej przez Education for Change (Wielka Brytania) na temat wpływu programu eTwinning wynika, że jest on programem wyjątkowym i niespotykanym w świecie zarówno pod względem skali, jak i zasięgu, z powodu stale

Projekty eTwinning stwarzają ich uczniom bardzo urozmaicone i wiarygodne sytuacje edukacyjne. I to właśnie przyczynia się do wzrostu motywacji i otwartości uczniów, pomaga rozwijać umiejętności komunikacyjne, umiejętności pracy w zespole, a także przyczynia się do podniesienia świadomości kulturowej uczniów i ich tolerancji dla różnic.

rosnącej sieci szkół, nauczycieli i uczniów. Jest też niezwykle ważny z punktu widzenia możliwości wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli. Stąd też decyzja o zwiększeniu zasięgu programu i uruchomieniu eTwinningu Plus. Obecnie społeczność nauczycieli eTwinning to ponad 200 tys. osób w całej Europie i będzie nas niewątpliwie coraz więcej (pełne opracowanie wspomnianego wyżej badania dostępne jest na stronach [Komisji Europejskiej](#)).

Barbara Milewska

Absolwentka psychologii Uniwersytetu Gdańskiego i studiów podyplomowych na Central Connecticut State University, New Britain, USA (Organizational and Managerial Communication) oraz University of Hartford, Hartford, USA (Entrepreneurial Business Studies). Skończyła także Podyplomowe Studium Konsultingu w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. W zespole eTwinning zajmuje się promocją i rozwojem programu.



Методика обучения русскому языку как иностранному и перспективы ее развития

Людмила Шипелевич

Что такое методика обучения русскому языку как иностранному? Почему она так важна, и знание ее необходимо для каждого учителя русского языка, стремящегося к тому, чтобы его занятия были эффективны и мотивировали учащихся к желанию изучать русский язык.

Есть несколько определений термина *методика*, но нас интересует такое определение, которое ближе к школьному обучению. В связи с этим мы считаем, что лучше всего передал понятие методики А. А. Леонтьев - великий ученый, психолог, педагог, лингвист и методист, утверждающий, что *методика - это наука, которая учит учителя сознательно управлять учебным процессом, сознательно организовывать свои собственные обучающие действия так, чтобы учебный процесс давал наилучшие результаты. Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – это оптимальная система управления учебным процессом, т. е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком* (1988:5).

Методика обучения русскому языку как иностранному считается сравнительно молодой наукой, поскольку начало было положено только в 20-е годы прошлого

столетия, когда русский язык начали изучать в национальных школах народы многонациональной России, а получила развитие в 50-60-е годы прошлого столетия в то время, когда в Советский Союз сразу после войны стали приезжать учиться студенты из разных стран. Методика обучения иностранным языкам, таким, как английский, французский, немецкий, получила свое развитие гораздо раньше, с тех пор, когда иностранные языки начали изучаться в богатых семьях России еще во времена Петра Первого при помощи гувернанток и гувернеров, носителей французского и английского языков. Тогда метод, которым обучали детей иностранным языкам, назывался «методом гувернанток», и этот метод используется частично и сейчас для обучения иностранным языкам, но в виде репетиторства и, конечно, учителя не живут в семьях как раньше. Иностранные языки изучались в России и затем в Советском Союзе в школах

и университетах с давних пор, и, конечно, методы обучения, которыми обучали на занятиях, были такими же, какими учили в школах Европы и Америки. Учителя иностранных языков хорошо знали грамматико-переводной метод, прямой метод, аудиовизуальный и аудиолингвальные методы, а в последнее время – коммуникативный и интенсивные методы обучения. Методика обучения западным иностранным языкам была хорошо развита в России и в Советском Союзе, создавались учебники и учебные пособия по тем методам, которые были модны в то время.

Однако, методика русского языка как иностранного имела свою специфику, состоявшую в том, что необходимо было учитывать многие факторы при обучении русскому языку иностранцев. Прежде всего, необходимо было учитывать тот факт, что русский язык изучался в языковой среде носителей языка, кроме того, также надо было учитывать особенности родного языка учащихся, близкородственность языков и культур, особенности грамматических структур языков, лексических и фонетических трудностей в процессе овладения русским языком. В связи с этим стали возникать кафедры русского языка как иностранного в институтах и университетах, где начала создаваться методика русского языка как иностранного (РКИ), принимавшая все те методы обучения иностранным языкам и учитывающая особенности обучения русскому языку как иностранному. Необходимо было также отделить методику обучения русскому языку как иностранному от методики обучения русскому языку как родному, поскольку обучение языку имело разные цели, содержание и методы обучения. Много общего было у методики РКИ с методиками обучения иностранным языкам в области методов, техник и средств обучения, однако просто переносить приемы и техники обучения иностранным языкам на обучение русскому языку как иностранному считалось нецелесообразным в силу того, что каждый иностранный язык, как и русский, имел свои специфические особенности.

Методика русского языка как иностранного считала своими базовыми науками педагогику, лингвистику и психологию. В 70-80-е годы к ним присоединилась психолингвистика и лингвострановедение, оказавшие большое влияние на дальнейшее развитие методики и на методы обучения РКИ. Вообще, 70-80-е годы прошлого

столетия можно считать расцветом методики РКИ как науки, поскольку интенсивно развивается коммуникативно-деятельностный подход, главной целью которого является обучение общению на иностранном языке и формирование коммуникативной компетенции (Н. Хомский), предполагавшей: а) умение общаться с другими людьми и носителями языка; б) знание грамматических структур языка и умение пользоваться ими в ситуациях общения; в) владение набором этикетных форм и выражений для общения. Следовательно, главным методом обучения русскому языку как иностранному сразу же стал коммуникативный метод, который до сих пор используется учителями разных иностранных языков на уроках.

Почему метод обучения так важен в учебном процессе при обучении иностранным языкам? Опираясь на определение метода, данное А. А. Леонтьевым, можно сказать, что метод обучения *это направление в обучении, реализующее цели и задачи обучения иностранному языку и определяющее пути и способы достижения цели* (1988:35). Методы обучения считаются одними из важнейших элементов системы обучения, поскольку именно они дают возможность ученикам и учителю достичь планируемых целей и эффектов в изучении иностранного языка. Есть много разных методов обучения иностранным языкам, но, к сожалению, до сих пор нет одного универсального метода, который был бы эффективен для всех категорий учащихся, изучающих иностранный язык. Так, вначале долгое время учащихся обучали иностранным языкам грамматико-переводным методом, поскольку главной целью обучения считалось умение писать правильно и грамотно, требовалось хорошее знание грамматики и умение правильно переводить тексты. Затем, в конце 60-х годов прошлого столетия, грамматико-переводной метод сменился аудиовизуальным и аудиолингвальным методами, которые были в то время популярны в методике обучения западным языкам. Стали появляться учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному, написанные по этим методам, а вначале 70-80-х годах большое значение стало иметь общение на иностранном языке и вместе с тем новый подход в методике – коммуникативный, главная цель которого обучение общению на иностранном языке. Так как каждый метод должен был реализоваться в учебнике и в учебных пособиях, необходимо было создавать учебники, внедряющие каждый новый метод. Так, в начале 80-х

выходит монография М. Н. Вятютнева *Теория учебника русского языка как иностранного*, в которой ученый подробно рассматривает особенности обучения русскому языку иностранцев при помощи создания учебников коммуникативного типа, направленных на обучение, прежде всего, общению, а также на учет интересов и потребностей учащихся, изучающих русский язык как иностранный. В Институте русского языка им. А. С. Пушкина в Москве в то время создается много учебников русского языка для иностранных школьников, изучающих русский язык. На курсы повышения квалификации в Институт приезжают учителя русского языка из разных стран, поскольку большое значение имело обучение РКИ в языковой среде изучаемого русского языка, знакомство с культурой и традициями русского народа. Все эти факторы повлияли на развитие методики РКИ и на создание учебников и учебных пособий как в России, так и за рубежом. В конце 80-х годов в России бурно развиваются интенсивные методы обучения иностранным языкам, в связи с тем, что многие люди хотят быстро выучить английский язык, поскольку едут в деловые поездки за границу. На кафедрах русского языка в институтах и университетах также применяются интенсивные методы обучения студентов, приехавших в Россию изучать русский язык как иностранный для того, чтобы как можно быстрее познакомиться их с особенностями фонетики, лексики и разговорной практики на русском языке. По этой причине, на становление методики обучения русскому языку как иностранному влияли не только методики обучения западным иностранным языкам, изучаемым в школе, но и методики обучения русскому языку как иностранному, которому обучали студентов на разных факультетах вузов России. Кроме того, огромное значение имели факторы, связанные с развитием науки и техники, а также политические и социальные условия жизни в России и за рубежом.

Почему появляются те или иные методы обучения?

Многие ученые считают, что на появление тех или иных методов обучения иностранным языкам влияют технические и информационные достижения, развитие и взаимодействие методики с такими науками как психология, психолингвистика и педагогика. Ученые находятся в постоянном поиске таких методов или одного универсального метода, который

мог бы удовлетворить потребности всех иностранных языков. Однако, как показывает жизнь, универсальных методов не бывает, поскольку изменяются потребности в обществе под влиянием информационных технологий и технических инноваций, изменяются цели обучения и изучения как иностранных, так и русского языка. По этой причине, если одни методы исчерпали себя, на их место приходят другие, новые, а затем новые методы кажутся несостоятельными, и методисты или создают новые, или возвращаются к старым методам, модифицируя их под новые условия времени.

Методика обучения русскому языку как иностранному в польских школах

Методика обучения РКИ охватывает два направления: школьную методику и вузовскую методику. Вузовская методика делится на обучение русскому языку филологов и нефилологов. Однако, мы в настоящей статье рассматриваем, прежде всего, школьную методику обучения РКИ, и поэтому нас больше интересует, как будет развиваться обучение русскому языку в польских школах разного типа. Особенности изучения русского языка в польских школах является то, что польский и русский языки и культуры считаются близкородственными, хотя алфавиты у языков разные. Долгое время (с 50-х до 90-х годы) русский язык был обязательным в польских школах, и методика обучения русскому языку была похожа на методику русского языка, изучаемого в Советском Союзе. Рассматривая особенности обучения русскому языку как иностранному в Польше необходимо отметить, что методика обучения учитывала тот факт, что обучение языку происходит в неязыковой среде, что русский и польский - близкородственные языки, что культуры двух языков имеют общие славянские корни. До 90-х годов прошлого столетия изучение русского языка в польских школах было обязательным, и учащиеся не имели возможности изучать другие иностранные языки в начальной школе, поэтому методика обучения не учитывала возможности влияния изучения других иностранных языков на РКИ. Долгое время в учебниках по русскому языку для школьников размещались неинтересные тексты, составленные авторами учебников, задания и упражнения не носили коммуникативный характер, т. е. не были направлены на практическое овладение иностранным языком, рисунки

и фотографии в учебниках не отражали особенности культуры и традиций русского народа. Преобладала, прежде всего, методика грамматико-переводного метода для обучения письменной речи, а также прямого метода для устного опережения. Учебники также были построены по принципу устного опережения и, конечно же, проигрывали по сравнению с яркими, красочными и интересными учебниками английского, французского и немецкого языков, которые начали изучать учащиеся. Русский язык стал непопулярным, и это отразилось как на качестве обучения, так и на методе обучения, поскольку коммуникативных учебников не было. Они стали появляться в конце 90-х годов и сразу привлекли внимание учащихся, поскольку на обложке были известные всем по мультфильмам Волк и Заяц. В настоящее время коммуникативный метод в обучении русскому языку как иностранному сохранился и в учебниках, и в методах ведения занятий, хотя приобрел новые направления информационного и мультимедийного характера, связанного с использованием Интернета. Если рассматривать современные методы обучения иностранным языкам, и русскому языку в частности, то можно сказать, что введение в польских школах обучения разным иностранным языкам сделало русский язык и обучение этому языку более интересным и эффективным. Прежде всего потому, что учителя русского языка стали знакомиться с учебниками и учебными пособиями своих коллег-учителей западных языков, находить больше информационных материалов по языку в Интернете и использовать полученные материалы на уроках, давать больше страноведческого материала на уроках.

Учителя заметили, что учащихся больше всего интересуют тексты и темы, связанные с культурой, обычаями, традициями страны изучаемого языка. Интерес учащихся к культуре, который наблюдали учителя разных иностранных языков, подтолкнул ученых к исследованию взаимодействия методов обучения и культуры страны изучаемого языка. Вследствие этого появилось предложение известного ученого-методиста, академика О. Д. Митрофановой, рассмотреть концепцию введения в обучение русскому языку как иностранному понятия *культуроведческой методики*, суть которой состоит в том, что сочетание методики обучения русскому языку и русской культуры давало бы возможность не только активизировать учащихся

Никакие методы, самые современные, самые, казалось бы, проверенные и эффективные не помогут нам, учителям русского и других иностранных языков, в обучении иностранным языкам, если мы не будем сотрудничать прежде всего между собой.

на уроке, но и находить такое *сочетание форм и приемов обучения, при которых русский язык и стоящая за ним русская культура изучались бы как определенный эстетический феномен, не утрачивая своей познавательной, лингвистической сущности* (2006:187-188).

Язык в культуроведческой методике рассматривается как система культурных ценностей, представленная текстами культуроведческого содержания, упражнениями и заданиями коммуникативного и культуроведческого типа, формами обучения, позволяющими учащимся работать индивидуально, в группе, в сети Интернет и на занятиях в классе. *Если мы говорим об обучении межкультурному диалогу, межкультурной коммуникации через язык, то мы задумываемся и о новых технологиях обучения, частью которых является урок. В этих условиях он требует иной разработки языковой и, шире, знаковой стороны сообщений. В таком уроке речь (текст) может и должен сочетаться с музыкой, различными видами изображений, символикой и другими источниками и знаками*

культуроведческой информации. Это своего рода культурные ресурсы, которые воплощаются затем в языковые формы, и которые в этих целях «эксплуатируются» при обучении языку (Митрофанова 2006:187). Примером создания такого урока на базе культуры России может быть культуроведческий материал, который можно почерпнуть из учебного пособия с мультимедийным приложением А. А. Акишиной и др. *История России в событиях и судьбах*. Конечно, мы согласны с концепцией культуроведческой методики, предложенной О. Д. Митрофановой, поскольку в настоящее время в Польше наблюдается большой интерес к культуре России, вызванный организацией разных форм работы вне школьных занятий, организацией и участием школьников в различных конкурсах по русскому языку, олимпиадах, а также творческих фестивалях русской песни, театральных фестивалях и т. п. Если раньше учителя говорили учащимся, изучающим русский язык, что они смогут поехать в Россию или поговорить с носителями языка, чтобы мотивировать учащихся к изучению русского языка, то в настоящее время само участие ученика в театральном спектакле на русском языке или участие в фестивале русской песни способно показать практическое применение русского языка как иностранного здесь, и сейчас ему не надо ждать, пока будет возможность встретиться с носителем языка или поехать в Россию. В связи с этим большим спросом пользуются тексты по культуроведческой тематике, этикетным особенностям поведения в разных ситуациях общения, а также знание традиций и обычаев России. Культуроведческая методика направлена на формирование коммуникативной многоязычной личности, владеющей принципами оценки, характерными для разных культур, которые вступают в педагогический контакт в процессе преподавания учебного предмета, в нашем случае русского языка как иностранного (Митрофанова 2006:188).

Следовательно, культуроведческая методика может быть универсальной для других иностранных языков, изучаемых в школе, поскольку культура каждого изучаемого иностранного языка представлена в учебниках и учебных пособиях и интересна учащимся. Конечно, необходимо сделать методические разработки для каждого языка, учитывающие особенности языка и культуры. Культуроведческая методика хороша тем, что дает возможность учителю сочетать разные методы и разные формы работы

Учителя, должны стремиться к тому, чтобы наши ученики хотели изучать как можно больше языков и культур, чтобы они видели на примере сотрудничества учителей разных языков возможность эффективного овладения не одним, а двумя, тремя и больше изучаемыми языками в школе.

в процессе обучения иностранному языку. Здесь может быть использован грамматико-переводной метод при описании или переводе информации о местности или биографии великого композитора или художника. Аудиовизуальный и аудиолингвальный методы могут применяться при прослушивании мелодий или песен композитора, коммуникативный метод – в диалогах и сценках, играх и ролевых ситуациях. В процессе обучения иностранным языкам в школе необходимо знакомить учителей русского языка с методиками обучения западным языкам, потому что учащиеся сравнивают методы ведения уроков тех и других языков, и очень часто уроки русского языка могут показаться им скучными и неинтересными по сравнению с уроком английского или французского; поэтому сейчас надо большое внимание уделять повышению квалификации учителей русского языка, знакомству их с методиками западных языков, с технологиями

обучения, чтобы не просто переносить современные методы обучения и технологии на обучение русскому языку как иностранному, а чтобы взять те инновации из других методик, которые будут приемлемы в обучении русскому языку и не будут резко отличаться от методик западных языков, а наоборот, применяемые методы и технологии будут интересны ученикам, будут дополнять уже известные им методы обучения западным языкам, дадут возможность сопоставлять самостоятельно не только языки и культуры, но и методы обучения. Примером могут служить современные технологии обучения, которые сейчас не только модны, но и являются таким консолидирующим средством, объединяющим методы обучения русскому языку как иностранному и другим иностранным языкам. Ведь метод проектов или обучение в сотрудничестве, дистанционное обучение или интерактивные методы обучения – все они в настоящее время проявляются и работают на уроках и занятиях иностранных языков. Конечно, учителя должны учитывать специфику обучения каждому иностранному языку по сравнению с родным языком учащихся, но формы проведения занятий, технологии могут быть похожими и знакомыми учащимся, что дает возможность учителю не терять время на объяснение работы в том или ином ключе.

Именно гибкое сочетание разных методов обучения иностранным языкам и русскому как иностранному на базе культурологического аспекта, применяемое учителем на занятиях вместе с разнообразными технологиями обучения, будет способствовать мотивации учащихся и эффективности в овладении иностранными языками в будущем. Умелое сочетание классной и внеклассной работы при обучении русскому языку и культуре во время урока с работой в кружках русского языка после уроков, участие школьников в мероприятиях, конкурсах, фестивалях, связанных с изучаемым языком и организуемых различными институтами и организациями, систематическое повышение квалификации учителей русского языка совместно с учителями и преподавателями других иностранных языков, принесет огромную пользу не только в области эффективного обучения РКИ и другим языкам, но и в области сотрудничества между учителями разных иностранных языков, в обмене методами, технологиями, опытом, взглядами на те или иные проблемы, появляющиеся в процессе обучения иностранным языкам.

Мы все время говорим об обучении в сотрудничестве, применяем этот метод в процессе обучения языку в классе, но забываем о сотрудничестве между учителями разных иностранных языков, разных предметов, не обмениваемся своими наблюдениями, идеями, не ходим друг к другу на занятия, не разговариваем о том, что у нас получается, а что мы хотели бы сделать лучше и как. Никакие методы, самые современные, самые, казалось бы, проверенные и эффективные не помогут нам, учителям русского и других иностранных языков, в обучении иностранным языкам, если мы не будем сотрудничать прежде всего между собой, если не будем проводить совместные семинары и форумы, если те методы и технологии, которые мы используем на занятиях, так и будут скорее разъединять наших учащихся, а не объединять, и не будут создавать им единый «образ мира». Мы, учителя, должны стремиться к тому, чтобы наши ученики хотели изучать как можно больше языков и культур, чтобы они видели на примере сотрудничества учителей разных языков возможность эффективного овладения не одним, а двумя, тремя и больше изучаемыми языками в школе. Если мы хотим жить в мире, объединенном глобализацией и сетью Интернет, то должны не только сотрудничать между собой, но и научить этому сотрудничеству наших учеников. Сотрудничество на базе языков и культур будет самым хорошим и эффективным методом обучения русскому языку как иностранному и другим иностранным языкам.

Библиография

- Леонтьев, А. А. (ред.) (1988) *Методика*. Москва: Русский язык.
- Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность (2010) А. А. Миролюбов (ред.) Обнинск: Титул.
- Миролюбов, А. А. (ред.) (2010) *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск: Титул.
- Митрофанова, О. Д. (2006) *Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного* В: А. Н. Шукин (ред.-сост.) *Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных трудов*. Москва: ГИРЯ им. А. С. Пушкина; Филоматис.
- Zylińska, M. (2007) *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

д.г.н. Людмила Шипелевич

Доктор гуманитарных наук, президент Польской ассоциации учителей и преподавателей русского языка. Член Президиума МАПРЯЛ, преподаватель в Институте русистики Варшавского университета.



Основы конструирования мультимедийных комплексов по развитию русской речи для студентов-иностранцев

Алла Акишина, Анатолий Тряпельников, Людмила Шипелевич

Статья посвящена вопросам разработки методологии цифрового формата применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) для обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Цифровой формат сегодня со всей очевидностью начинает проявлять себя в сфере обучения языку, что предопределяет необходимость срочного ускорения кардинальных перемен в организации адекватного процесса обучения и образования в новых условиях. «Девятый вал» цифровой революции в образовании и современная образовательная парадигма, в центре которой стоят обучаемый и глобальные информационные ресурсы, должны найти пути и иметь практические рычаги своей синхронизации, в том числе, и в сфере обучении РКИ.



Цифровая революция как века времени связывается, как правило, в нашем сознании прежде всего с повсеместным распространением персональных компьютеров, Интернета и мобильной связи. Да, в исторически короткие сроки (с 80-х годов XX века и поныне) в индустрии информации совершается переход от аналоговых, механических и электронных технологий к цифровым технологиям. Существующая сегодня статистика в полном соответствии с законом Мура («за два года число активных элементов на чипе удваивается») подтверждает наличие технологического прорыва, вызывающего качественные революционные новообразования в жизни общества. На наших глазах на основе технологического прорыва совершаются три революции: информационная, коммуникационная и виртуальная.

Названные выше понятия: информационная, коммуникационные, виртуальная революции коротко определяются следующим образом.

Информационная революция связана с решением проблем представления аналоговой, механической, электронной информации числом. Благодаря такому представлению человек становится способен с помощью электронных вычислительных машин обработать количество информации, превышающее его физические способности.

Коммуникационная революция связана с решением проблем обеспечения высокой скорости осуществления транзакций в цифровом пространстве коммуникаций. Сегодня эти скорости высоки и позволяют человеку, используя современные информационные технологии, в разы превышать свои физические возможности, увеличивая число и объемы коммуникации.

Наконец, виртуальная революция обнаруживает себя в создании идеального информационного поля за границами человеческого естества, в глобальном киберпространстве. Здесь «предметы и состояния», означаемые словом, представляются в цифрах как «соотношения и процессы» и, надо полагать, уподобляются идеальному в человеке, неся в себе инфо-коммуникационные потенции.

Конечно, каждое из этих трех понятий требует обстоятельного разъяснения. Учитывая то, что мы имеем дело с обучением языку в реалиях информационного общества, есть необходимость соответствующего отражения этих

Компьютерная лингводидактика как область дидактики, изучающая теорию и практику использования компьютеров в обучении языку, включает в себя широкий спектр понятий и терминов.

явлений в понятиях и терминах современной лингводидактики. Некоторые понятия и термины, в которых отражаются эти явления выше названной цифровой революции, оказываются новыми в компьютерной лингводидактике.

К настоящему времени компьютерная лингводидактика как область дидактики, изучающая теорию и практику использования компьютеров в обучении языку, включает в себя широкий спектр понятий и терминов. Так основными направлениями поиска в компьютерной лингводидактике называются:

1. разработка теории использования компьютеров в обучении языку (методологические проблемы компьютерной лингводидактики, типология компьютерных учебных материалов, оценка эффективности компьютерных средств обучения и др.);
2. экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов для различных целей, этапов и профилей обучения языку;
3. пути интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку.

Эти направления теоретически и на практике остаются сегодня актуальными в лингводидактике.

Однако, на наш взгляд, есть и 4-е направление – информационное, цифровое, связанное с особенностями накопления и функционирования информации в киберпространстве, в виртуальной (идеальной) информационной среде, с особенностями ее отбора из этой среды, обработки и использования для обучения языку. И это направление исследований в компьютерной лингводидактике еще не выведено в самостоятельную позицию. Важно рассматривать и осознать такие, казалось бы сторонние для преподавателя русского языка, общие и частные понятия как цифровая революция, информационное поле, киберсреда, киберпространство и др. относительно сферы обучения РКИ. Электронные, аппаратные, цифровые, программные и коммуникационные средства, информационные технологии лучше откроются нам в своих свойствах, если мы будем оперировать этими понятиями в лингводидактике.

В этой связи отмечается, что реальное пространство (физический мир) и киберпространство (мир виртуальный), контактируя друг с другом, проецируются друг в друга. Так «проекции» реального пространства в киберпространстве, например, мы легко находим в Интернете, если рассматривать глобальную сеть Интернет как киберпространство. Сейчас же киберпространство (мир цифровой, информационный, виртуальный) в основном определяется человеком, его деятельностью и его интеллектом. Это важно иметь в виду при обращении к материалам и информационным ресурсам Интернета с целью привлечения их в обучение РКИ.

Обучение связано с формированием образов

Если мы опираемся на ресурсы Интернета, то формируемый образ может быть синтезом единства образа живописного, порождаемого из текста, услышанного в музыке, появившегося из фрагмента фильма и т.д. Это уже ГИПЕРОБРАЗ, который мы собираем из мультимедиа, работая в киберпространстве. Преподаватель здесь выполняет работу по обратному переводу информации из цифры («соотношения и процессы») в слово и образ («предметы и состояния»), обращая его к учащемуся. При этом работа преподавателя над формированием образа (как цифрового средства обучения), с которым он идет к учащемуся, и за рамками и в рамках киберпространства,

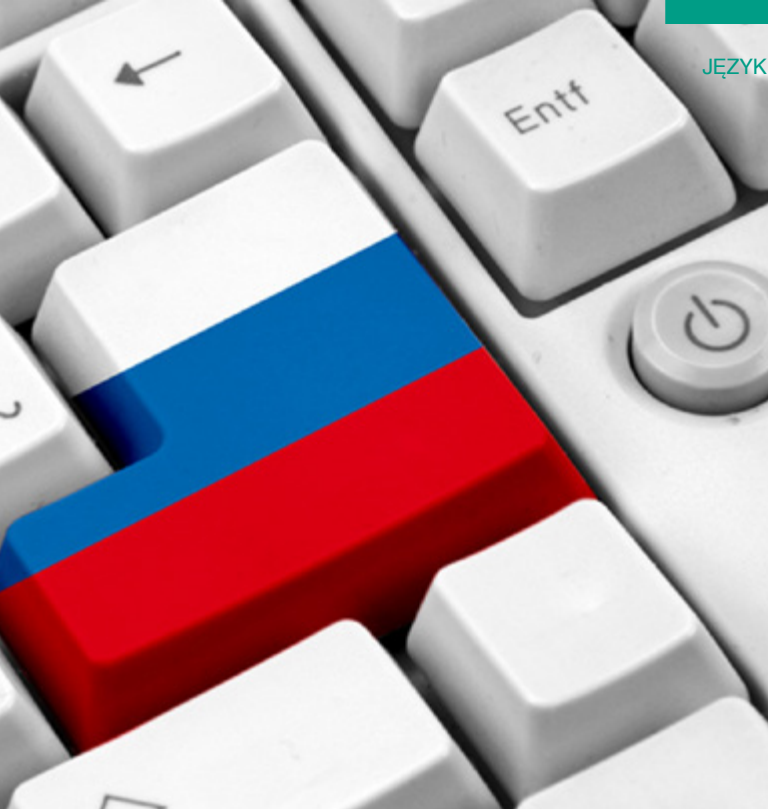


в киберсреде не меняет своей субъективной человеческой сущности и значимости. Искусственный интеллект призван при этом только помогать, повышать эффективность работы преподавателя.

С образовательным ресурсом в сфере РКИ, в первую очередь, мы связываем содержание обучения языку. Содержание обучения можно рассматривать в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности:

- а.** средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие);
- б.** знания, как такими средствами пользоваться в процессе общения;
- в.** навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком;
- г.** сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения);
- д.** тексты, образующие материальную основу содержания обучения.

Содержание обучения в значительной части своего объема включается в контент электронного образовательного ресурса, применение которого определяется избираемым средством обучения. Универсальным местом для размещения электронного образовательного ресурса с возможностью организации цифрового управляемого доступа к нему



является глобальная сеть Интернет. Вместе с тем Интернет является и средой и средством обучения языку. Средством обучения (при этом цифровым средством обучения) – потому, что Интернет – это киберпространство, где обращение и использование информации и коммуникаций для задач обучения языку опосредуется веб-технологиями и искусственным интеллектом. Средой обучения – потому, что Интернет в его инфо-коммуникационной части сегодня, как нам представляется, можно определить как виртуальное речедеятельностное новообразование от функционирования языка и речи в естественном языковом пространстве.

Содержание обучения – это главное, что встраивается в контент цифрового образовательного ресурса. И в нашем опыте разработки учебно-методических материалов есть примеры реализации методологических подходов и решений, обозначенных выше, в создании комплексного мультимедийного пособия на основе ресурсов Интернета по развитию русской речи. С учетом данных теоретических положений нами были созданы следующие ММ пособия по развитию русской речи и страноведению для изучающих русский язык как иностранный: *Русский язык в зеркале русской культуры XIX века* (в рамках гранта); *Русский язык, искусство и литература XIX в.*

Замысел комплексов ММ подкреплялся следующими предположениями:

1. Интересным с методической точки зрения может быть использование ресурсов Интернета в пособии по развитию речи – для изучающих русский язык как иностранный на материале текстов, слайдов, фильмов по русской истории и культуре. И здесь ожидания от возможностей обращения к источникам информации из ресурсов Интернета, то есть обращение к контенту, накопленному в киберпространстве, оказались оправданными. Современные интернет-сервисы для размещения авторских материалов в Интернет от широкого круга пользователей для публичного просмотра и поисковые системы предоставляют практически неограниченные возможности как для публикации, размещения материалов в Интернете, так и для выборки материалов для методической обработки и просмотра. Сегодня это тексты (кибертекст), веб-страницы сайтов, графика, рисунки, фотоматериалы, репродукции произведений искусства из коллекций музеев и галерей, фонограммы музыкальных произведений русских композиторов, звуко- и видеозаписи исторических хроник, видеофильмы и др., в том числе сохранившиеся и дошедшие до нашего времени из глубины столетий российской истории. Как мы убедились, этот материал есть.
2. Главным дидактическим приемом при работе с таким материалом мы считали образование в прямом смысле этого слова. *Образ стремится к проявлению*, – отмечает Ш.А. Амонашвили. Только в формируемом образе, видимо, можно вынести из Интернета для изучающего русский язык студента адекватную информацию, предназначенную для использования при работе над развитием речи на занятиях. Это не входит в противоречие с нашими представлениями о необходимости работы над формированием образа (киберобраза) из исходного материала, существующего в Интернете.
3. Привлекает возможность учебно-методического присутствия в пространстве, где обращение за справкой, например, к словарю в режиме он-лайн, к аутентичным материалам в интернет-зоне изучаемого языка и др., – то есть скорости и география запросов, обмен информацией, переходы к нужному материалу по клику мыши – предполагают возможность ядерной конструкции пособия: только ключевой содержательный

Инновационные методики преподавания и обучения призваны эффективно решать актуальные задачи совершенствования преподавания, в частности русского языка как иностранного.

материал с ссылочным и энциклопедическим доступом к дополнительному материалу. Возможна организация распределенного размещения учебно-методического материала.

4. Выложенные в Интернете произведения изобразительного искусства, тексты художественной литературы, документы, фотоматериалы, фильмы на исторические сюжеты, оригинальные радио и телепрограммы и т. д. – все это аутентичные материалы, которые уже оцифрованы и могут быть в цифре на компьютере легко обработаны. Такое редактирование, видоизменение, форматирование материалов доступно обычному пользователю компьютера, то есть преподавателю РКИ. Эти материалы образуют качественный базис для разработки системы упражнений по развитию речи в рамках образного строя пособия и в цифровом формате.
5. Сегодня на основе использования Веб-технологий (в среде и на платформе Веб 2.0) легко осуществляется виртуальная учебно-методическая поддержка работы с материалами пособия как в рамках самостоятельной работы студентов, так и в помощь преподавателю, организующему такую работу.

На наш взгляд, важно еще и еще раз подчеркнуть, что актуальной сегодня является инфо-коммуникационная

подготовка преподавателя для деятельности в своей профессиональной сфере.

Анализ и оценка разработки

Как известно, современное развитие образования напрямую связано со становлением и развитием информационных и мультимедийных технологий. Инновационные методики преподавания и обучения призваны эффективно решать актуальные задачи совершенствования преподавания, в частности русского языка как иностранного.

Цифровой формат материалов допускает невиданную ранее свободу и разнообразие в привлечении материалов в учебный процесс и высокую ответственность по отношению к выстраиванию содержания обучения, а значит и к привлекаемому в обучение материалу.

Своеобразие нашего комплекса заключается в его образном строе, формируемом благодаря цифровому формату обработки материалов. Студенты, изучая русский язык, могут слушать музыку, смотреть видеофильмы, слышать живые голоса поэтов, рассматривать картины художников и т.д. – и все в пределах одного учебника. Исторические сведения поданы не просто хронологически, а синхронизированными блоками, включающими понимание этих событий композиторами, писателями, художниками, людьми других эпох и даже современными любителями истории, пользователями Интернета.

Один из ключевых кадров (образов) из комплекта мультимедиа «А.С.Пушкин и его эпоха».

Заключение

В заключение ответим на вопрос, где и как можно работать с пособиями?

Да, конечно, для работы в аудитории с такими материалами нужны компьютерные рабочие места. Не секрет, что еще не всегда удастся преподавателю регулярно в соответствии с учебными планами работать в компьютерном классе на своих занятиях по страноведению и развитию речи. Однако, с мультимедиа материалами комплекса можно работать и в классе, где есть только проектор. Лучше, конечно, если класс оснащен электронной доской. Но пока и такие возможности не всегда доступны.

Реальное пространство (физический мир) и киберпространство (мир виртуальный), контактируя друг с другом, проецируются друг в друга.

Есть область, есть пространство, где такие временные неудобства, обусловленные конкретной планкой возможностей учебного заведения по реализации инновационных планов, не очень мешают проведению обучения. Это пространство – виртуальное, поддерживаемое в Интернете.

Компьютер и Интернет, мобильные коммуникации и их пользователи – это мы с вами и, конечно, более продвинутые пользователи – наши ученики. Компьютерное рабочее место, мобильный телефон – давно не роскошь, а личные средства коммуникации и обращения к информации. Для организации и управления самостоятельной работой с материалами наших учебно-методических комплексов в этой среде условия есть.

Во-первых, тексты, фильмы, аудиоматериалы, аудиовизуальные речевые образцы и т.д. по тематике нашего пособия в Интернете есть и доступны учащимся по ссылкам на них из пособия, в том числе с домашнего компьютера.

Во-вторых, преподаватель имеет возможность оперативного обращения к полнотекстовым исходным материалам пособия, включенным в задания только фрагментарно. Есть возможность для работы над формированием, уточнением, изменением образа учебного задания в соответствии со своими методическими представлениями и решениями.

В-третьих, любая речевая задача может быть поддержана аутентичными материалами и образцами очень разнообразными и многообразно, энциклопедично.

Это возможно потому, что Интернет сегодня представляет из себя богатую проекцию реальной действительности

(история, культура, искусство, повседневно деловая сфера) в ее речевой отраженности в виртуальное, доступное по ссылкам информационное пространство. Отсюда как подготовка заданий и упражнений, так и их выполнение, решение учебных задач предметно высоко мотивированы.

Наконец, сегодня существуют доступные и широко распространенные системы управления учебным процессом, в частности самостоятельной работой (например, система дистанционного обучения Moodle). Такие системы размещаются в Интернете и доступны миллионам пользователей.

Освоение новых цифровых концепций и методологических подходов к подготовке и организации обучения с использованием киберпространства, цифровой информационной среды сегодня продвигает преподавателя РКИ к свободе педагогического творчества на благо наших учащихся и русского языка.

Библиография

- Акишина, А.А., Акишина, Т.А., Бубнова, А.П., Тряпельников, А.В. (2010) *История России в событиях и судьбах: Учебное пособие с мультимедийным приложением*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Амонашвили, Ш.А. *Образ и образование*. [электронный ресурс] [дата обращения 1.04.2011].
- Андреев, А.А. *Проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах* [электронный ресурс] [дата обращения 1.04.2011].
- Назарчук, А.В. *Этика глобализирующегося общества* [электронный ресурс] [дата обращения 1.04.2011].
- Robertson, D. S. (1990) *The Information Revolution*. New York: Communication Research.

к.ф.н. Алла Акишина

Кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Академии труда и социальных отношений в Москве.

к.п.н. Анатолий Тряпельников

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики, педагогики и психологии Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина в Москве.

д.г.н. Людмила Шипелевич

Доктор гуманитарных наук, президент Польской ассоциации учителей и преподавателей русского языка. Член Президиума МАПРЯЛ, преподаватель в Институте русистики Варшавского университета.



Nauczanie literatury rosyjskiej X-XVIII wieku na studiach rusycystycznych w grupach bez znajomości języka rosyjskiego

Magdalena Dąbrowska

Wojciech Pałsterniak w *Metodologii dydaktyki literatury* stwierdził, że bez literatury nie byłoby literaturoznawstwa, bez literatury i literaturoznawstwa nie byłoby dydaktyki literatury; związek dydaktyki literatury z literaturoznawstwem i literaturą wydaje się niezaprzeczalny, chociaż był i jest różnie rozumiany (1984:67). Słowa te można odnieść zarówno do dydaktyki literatury polskiej, jak i dydaktyki literatur obcych.



Oferta edukacyjna Instytutu Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego – najstarszej i największej w Polsce jednostki kształcącej specjalistów w zakresie filologii rosyjskiej – jest skierowana do kandydatów pragnących zdobyć szeroką wiedzę o języku, literaturze i kulturze rosyjskiej oraz biegłą znajomość języka rosyjskiego w mowie i piśmie. Od roku akademickiego 2010/2011 na I rok studiów pierwszego stopnia (licencjackich) przyjmowani są kandydaci nie tylko ze znajomością, ale również bez znajomości języka rosyjskiego (w proporcjach 60:20 osób). Decyzja o otwarciu tzw. grupy zerowej podyktowana była potrzebą objęcia ofertą edukacyjną osób zainteresowanych studiami rusycystycznymi, które jednak wcześniej nie uczyły się języka rosyjskiego. Absolwent studiów pierwszego stopnia w IR UW ma umiejętności w zakresie języka rosyjskiego w mowie i w piśmie zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* Rady Europy; absolwent studiów drugiego stopnia (magisterskich), na które nie jest prowadzony nabór do tzw. grupy zerowej, ma umiejętności w zakresie języka rosyjskiego na poziomie C2.

Wprowadzenie tzw. grupy zerowej pociągnęło za sobą zmiany w programie nauczania, przy czym w zakresie nie tylko praktycznej nauki języka rosyjskiego, ale także przedmiotów literaturoznawczych. Nauczanie historii literatury rosyjskiej na studiach pierwszego stopnia, oparte na porządku chronologiczno-problemowym, zostało zaplanowane w IR UW na sześć semestrów obejmujących 180 godzin wykładu oraz 180 godzin ćwiczeń. Na I rok studiów do omówienia przeznaczony jest okres od początku piśmiennictwa staroruskiego do literatury lat 40. XIX wieku (historia literatury rosyjskiej X-XVIII w.; historia literatury rosyjskiej I połowa XIX w.). Celem niniejszego artykułu jest zarysowanie głównych problemów związanych z nauczaniem historii literatury rosyjskiej X-XVIII wieku na studiach rusycystycznych w tzw. grupach zerowych oraz wskazanie sposobów ich rozwiązania.

Przegląd literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że najwięcej uwagi poświęcano dotąd metodyce nauczania literatury jako przedmiotu szkolnego. Piotr Andrusiewicz definiuje kształcenie literackie jako *przebiegający w toku interakcji społecznej (w tym w toku szkolnych działań edukacyjnych) proces motywowania do kontaktów z dziełem literackim, kształtowania systemu wartości i wzorów zachowań wobec literatury, a także proces przyswajania, nabywania i przekazywania określonych przekonań o istocie dzieła literackiego* (1996:60). Jak pisze Wojciech

Pasterniak, studia z zakresu dydaktyki literatury wspierają się na dwu fundamentalnych założeniach, mówiących o tym, że: *1. kontakt jednostki z literaturą jest z indywidualnego i społecznego punktu widzenia czymś niezbędnym, zapewniającym wszechstronny rozwój ludzkiej osobowości i jej uczestnictwo w kulturze; 2. do kontaktu tego należy jednostkę przygotować, potrzebne jest więc zamierzone kształcenie i samokształcenie literackie człowieka* (1984:17). Nauczania historii literatury w warunkach zarówno szkolnych, jak i akademickich dotyczą natomiast rozważania Michała Głowińskiego, stanowiące jego odpowiedź na pytanie, czy szkolna historia literatury może się upodobnić do historii literatury takiej, jaką się wyklada w ramach kursu uniwersyteckiego. Jego zdaniem *szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą, [...] bo [...] nie dysponuje ani odpowiednimi materiałami, ani odpowiednim zasobem czasu, by mieć charakter systemowy* (2001:254). Najważniejsze argumenty Głowińskiego są następujące:

Przedmiotem zainteresowań naukowej historii literatury jest proces historycznoliteracki. Proces ów można badać wtedy tylko, gdy się uwzględni [...] odpowiednie tło, różnorodnie zresztą: społeczne, historyczne, komparatystyczne, językowe. Zadanie to, gdy je traktować z całą należą mu – naukową – powagą, nie mieści się w szkolnym programie. [...] Wiedza o procesie historycznoliterackim występowałaby więc [tu – M.D.] w roli swego rodzaju wskaźnika [...] w toku omawiania danego utworu lub grupy utworów. [...] Szkolna historia literatury, jeśli ma spełniać swe zadania [...], musi być nakierowana ku interpretacji (Głowiński 2001:54-255).

Z powyższych uwag wynika, że nauczanie historii literatury – czy to polskiej na studiach polonistycznych, czy to obcej na studiach neofilologicznych – powinno przynieść rezultaty w zakresie: wiedzy (okresy, tendencje i kierunki literackie, zawartość treściowo-problemowa dzieł literackich i spuścizny pisarzy, stan badań nad poszczególnymi zagadnieniami itp.), umiejętności (stosowanie terminologii, analiza i interpretacja dzieł literackich itp.) oraz kompetencji społecznych (świadomość roli literatury, potrzeba samokształcenia literackiego itp.) (zob. Aneks 1). W zbliżony sposób pogrupować można efekty kształcenia literackiego w szkole, tyle że inna będzie ich pozycja w hierarchii ważności. Od chwili wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego triada *wiedza – umiejętności – kompetencje społeczne* odgrywa zasadniczą rolę przy projektowaniu programu kształcenia

i tworzeniu dokumentacji związanej z tymi programami, w tym sylabusów (Kraśniewski 2011).

Główna różnica w nauczaniu omawianego przedmiotu w grupach ze znajomością i bez znajomości języka rosyjskiego polega na innym doborze lektur (zob. Aneks 2) oraz literatury przedmiotu. Nie wszystkie bowiem dzieła piśmiennictwa staroruskiego i literatury rosyjskiej XVIII wieku, które tworzą listę lektur dla grup ze znajomością języka rosyjskiego, doczekały się polskiego tłumaczenia, w związku z czym nie wszystkie mogą się znaleźć w spisie lektur dla tzw. grupy zerowej. Rosyjskojęzyczną literaturę przedmiotu trzeba też w tzw. grupie zerowej zastępować polskojęzyczną. Mimo różnic w spisie lektur i opracowań historycznoliterackich, suma wiedzy studenta o rozpatrywanych epokach literackich powinna być porównywalna, a sposób jej przekazywania winien opierać się na podobnych założeniach metodologicznych.

Oto w jaki sposób sformułował podstawowe z tych założeń Grigorij Gukowski:

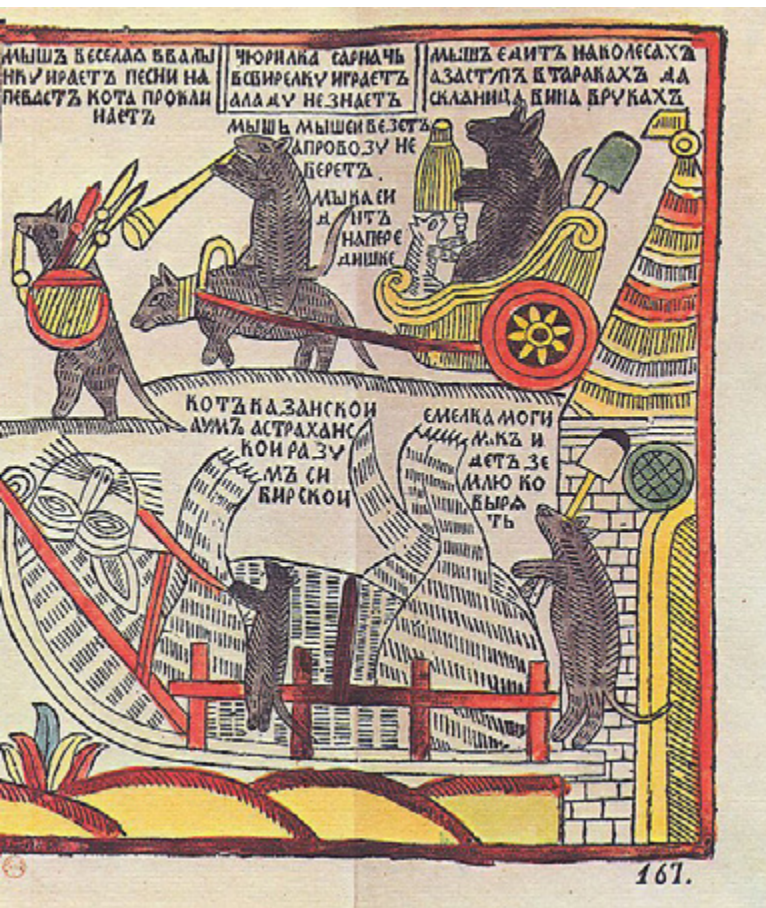
1. Включение произведения в круг других произведений, аналогичных по творческому методу.
2. Определение исторической и индивидуальной «характеристики» произведения и его элементов.
3. Возможность продемонстрировать особенности художественного метода на любой части и компоненте произведения.
4. Вопрос о сходности, повторяемости деталей и сюжетов, «заимствования» в литературе (1966:4).

Przy doborze lektur dla tzw. grupy zerowej pojawiają się najczęściej trojakiemu rodzaju problemy: 1. brak przekładu, 2. przekład częściowy, 3. przekład wolny (czy parafraza), przy czym drugi i trzeci z nich mogą występować równocześnie. Z pierwszą sytuacją mamy do czynienia w przypadku *Opowieści o sądzie Szemiaki*, reprezentującej nurt plebejski prozy XVII wieku w odmianie satyrycznej. Częściowego przekładu doczekały się *Listy podróżnika rosyjskiego* (1791-1795, całość 1801) Nikołaja Karamzina: Ignacy Buyszon przełożył tylko ich początkowe partie (do listu opatrzonego nagłówkiem *12 lipca [1789 r.]*), całość nazwał zaś *Listami ruskiego wojażera*. Ostatnią kategorię reprezentuje *Swietłana* (1812) Wasilija Żukowskiego w przekładzie Antoniego Edwarda Odyńca. W przypadku braku tłumaczenia jakiejś pozycji istnieją dwa rozwiązania: jej obszerniejsza charakterystyka z punktu widzenia treściowo-problemowego lub zastąpienie inną pozycją, zbieżną pod względem przynależności gatunkowej, tematyki, poetyki



Мыши кота погрёбают (Myszy grzebią kota). Łubok z 1760 r.

itp. *Opowieść o sądzie Szemiaki* wymaga zatem odtworzenia fabuły, w czym pomocne może okazać się wykorzystanie materiału ilustracyjnego (ros. *лубок* - łubok, rosyjska grafika ludowa; por. Гудзий 2002:446). W zamian zaproponować można zaś nieco późniejszą, datowaną na przełom XVII i XVIII wieku, *Opowieść o Frole Skobiejewie...* (*Historyje o Frole Skobiejewie...*), także reprezentującą nurt plebejski w prozie, ale jego odmianę obyczajową. Pierwsze z rozwiązań znajduje zastosowanie również w przypadku przekładu częściowego i odnosi się do fragmentów nieprzetłumaczonych. Z początkowych partii *Listów podróżnika rosyjskiego* mogą znaleźć się zatem w lekturze opisy pożegnania podróżnika z przyjaciółmi i wyruszenia w drogę, spotkania z Immanuelem Kantem w Königsbergu czy oglądania drezdeńskiej kolekcji obrazów, całościowy obraz utworu Karamzina zapewnia jednak dopiero przedstawienie wybranych partii jego części szwajcarskiej, francuskiej oraz angielskiej. Tłumaczenie



wolne wymaga jakby podwójnego komentarza, dotyczącego samego dzieła i jego przekładu. W komentarzu zarówno do *Swietłany* Żukowskiego, jak i przekładu Odyńca główne miejsce powinna zająć więc *Lenora* Gottfrieda Augusta Bürgera, przedstawiona na tle rozwoju ballady w literaturach europejskich przełomu XVIII i XIX wieku oraz działalności Żukowskiego i Odyńca jako tłumaczy. Poza trzema wymienionymi przypadkami występuje jeszcze jeden, tj. istnienie kilku przekładów danego dzieła, oznaczające konieczność wyboru jednego z nich, najodpowiedniejszego z perspektywy celów dydaktycznych. Z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku *Powieści minionych lat* oraz *Słowa o wyprawie Igora*.

Przyjrzyjmy się bliżej drugiemu i trzeciemu przypadkowi, omawiając je na przykładzie właśnie tłumaczeń *Listów podróżnika rosyjskiego* Karamzina i *Swietłany* Żukowskiego.

Przy lekturze *Listów podróżnika rosyjskiego* w przekładzie Buysona winno się więc mieć świadomość obecnych w nim

błędów oraz zmian wprowadzonych przez tłumacza z myślą o polskim odbiorcy. Witold Kowalczyk zalicza go do *stabszych* [...] polskich tłumaczeń utworów Karamzina: dość liczne błędy językowe i silnie rozwinięte dodatkowe systemy odniesienia decydują o jego malej adekwatności w stosunku do oryginału (1977:12).

Oto dwa przykłady błędnie przetłumaczonych słów wypaczających sens wypowiedzi:

Почтенный муж! Прости, если в сих строках обезобразил я мысли твои! (Karamzin 1980:48; tu i dalej podkreślenia własne – M.D.)

↓

Szanowny mężu! Żegnaj cię, jeżeli w tych słowach określił myśli twoje ([Karamzin] 1802:56).

Стой, воображение! – сказал я сам себе и – заплатил два гроша сухой старухе и уродливому мальчику, которые показывали мне замок (Karamzin 1980:61).

↓

Stój wyobrażenie! rzekłem sam do siebie, i zapłaciłem wyschłej staruszce i przystojnemu chłopczykowi dwa grosze, którzy mi ukazywali zamek ([Karamzin] 1802:91).

Próbę wyjścia naprzeciw polskiemu czytelnikowi stanowi zastępowanie przez tłumacza rosyjskich nazw jednostek monetarnych i nazw odległości ich polskimi odpowiednikami:

Ныне счел я, что дорога от Кенигсберга стоит мне не более пятнадцати червонных. На ординарной почте пятьят за милю 6 грошей, или 30 копеек... (Karamzin 1980:85)

↓

Tu się obliczyłem, że podróż z Królewca do Berlina nie więcej mnie kosztuje, nad Czerwonych złt: piętnaście. Na poczcie ordynaryjnej placą za milę groszy sześć, czyli złotych dwa... ([Karamzin] 1802:160)

Кибитку дали мне негодную, лошадей скверных. Лишь только отъехали с полверсты, переломилась ось... (Karamzin 1980: 31)

↓

Wózek dano mi niewygodny, konie nikczemne, gdyż ledwie ujechałem pół wiorsty, os się złamała...*

* Wiorst siedem rosyjskich liczy się na jedną milę polską ([Karamzin] 1802:9).

Błędem jest natomiast wprowadzenie imienia Maurycy na miejsce nazwiska Moritz:

Я имел великое почтение к Морицу, прочитав его „Anton Reiser”, весьма любопытную психологическую книгу... (Карамзин 1980:81)

↓

Wielkie miałem uszanowanie dla Maurycego [tj. Karla Philippa Moritza – M.D.], przeczytawszy jego „Anton Reiser”, wysoce interesowane psychologiczne dzieło... ([Karazmin] 1802:151)

Powyższe uwagi należy opatrzyć dwoma komentarzami. Po pierwsze, nie ma potrzeby przekazywania studentom tzw. grup zerowych szczegółowych informacji o jakości przekładu; niezbędne wydaje się jednak wskazywanie błędów popełnionych przez tłumacza wtedy, kiedy uniemożliwiają one właściwe odczytanie wymowy dzieła literackiego. Oznacza to, że nie trzeba określać np. typu przypisu tłumacza, z którym mamy do czynienia w czwartej z przytoczonych par przykładów (por. Skibińska 2009), ale celowe okaże się zasygnalizowanie sterne'owskiego kontekstu tego opisu (por. Dąbrowska 2009: 140). Po drugie, zadanie główne stanowi zarysowanie studentom kontekstu historyczno-literackiego (w tym komparatystycznego), historycznego, kulturowego, społecznego itp., co dotyczy jednakże w równym stopniu grup ze znajomością, jak i bez znajomości języka rosyjskiego.

W tle interpretacyjnym *Swietlany* Wasilija Żukowskiego winny znaleźć się zagadnienia genezy i dziejów gatunku ballady, jego wyróżników i propozycji klasyfikacji, a także różnice i podobieństwa między nią a *Lenorą* Bürgera. W tzw. grupach zerowych wiedzę o tym można wzbogacić o wiadomości o roli Antoniego Edwarda Odyńca w propagowaniu literatury obcych (w tym rosyjskiej) oraz związkach kontaktowych i zależnościach typologicznych twórczości polskich romantyków z poezją Żukowskiego. Wskazane wydaje się przytoczenie wypowiedzi o pierwszoplanowej pozycji ballady w repertuarze genologicznym Żukowskiego i Odyńca:

O Wasiliju Żukowskim

O Antonim Edwardzie Odyńcu

*Прости, балладник мой,
Белёва мирный житель!
Да будет Феб с тобой,
Наш давний покровитель!*
(Батюшков 2007:154)

Odyniec balladuje bez końca
(Mickiewicz 1955:180; list do Franciszka Malewskiego, opatrzony nagłówkiem [Wilno, ok. 15/27 sierpnia 1822])

a także tłumaczeniu ballad rosyjskiego poety przez poetę polskiego:

Edward Odyniec, mój [tj. Adama Mickiewicza – M.D.] kolega szkolny, wybitny poeta, tłumacz Pańskiej „Świelłany” (Mickiewicz 1955:465; Notatka dla Wasyla Żukowskiego o współczesnych literatach polskich. [Petersburg, koniec lutego s.s. 1829]).

Rozważania na te tematy mogą bazować na odwołaniach do posiadanej przez studentów wiedzy o literaturze polskiej okresu romantyzmu (przełom romantyczny, krąg filomacki itp.).

Podstawowym źródłem tekstów staroruskich i dzieł pisarzy XVIII stulecia są antologie: czy to starsze, już klasyczne, jak antologia piśmiennictwa staroruskiego Nikołaja Gudzijsa (Гудзий 2002), czy nowsze, jak antologie literatury rosyjskiej XVIII wieku Wiktora Skrundy (Skrunda 1986) czy Siemionowej (Семенова 2010). Mają one jednak zastosowanie jedynie w grupach ze znajomością języka rosyjskiego. W tzw. grupach zerowych ich miejsce zajmuje antologia literatury staroruskiej Wiktora Jakubowskiego i Ryszarda Łuźnego, a także wybrane antologie poezji, prozy czy dramatu lub zbiorowe czy pojedyncze wydania dzieł poszczególnych twórców. Nawet jednak antologia Jakubowskiego i Łuźnego pełni ograniczoną rolę, gdyż w przekładzie polskim (i równoległe w języku oryginału) zostają przytoczone w niej wyłącznie teksty z XI-XVI wieku, późniejsze zaś występują już tylko w oryginale. W języku rosyjskim przygotowane są też przewodniki tematyczne dla studentów filologii rosyjskiej Franciszka Sielickiego (1986, 1989). Wspomniana antologia zasługuje na odnotowanie nie tylko jako źródło tekstów staroruskich, ale również ze względu na zawarte we wstępie do niej uwagi o specyfice nauczania nie-Rosjan dziejów literatury staroruskiej:

Czytelnik dzieł literatury staroruskiej spotyka się [...] nie tylko z trudnościami, które w sposób naturalny wynikają z dystansu czasowego, jaki dzieli współczesność od danego okresu historycznego, które są wynikiem zmiany samego pojęcia piśmiennictwa i literatury pięknej, ewolucji poczucia estetycznego, znacznych różnic w warstwie językowej i stylowej pomiędzy zabytkami doby najstarszej, a dzisiejszym czy przynajmniej nowożytnym okresem rozwoju języka danej literatury. W tym konkretnym wypadku dochodzi jeszcze moment znacznej „inności” w sensie ogólnokulturowym, odmienności warunków historycznych, w których to piśmiennictwo się rozwijało, specyficzności kształtujących je źródeł inspiracji,

Czytelnik dzieł literatury staroruskiej spotyka się z trudnościami, które są wynikiem zmiany pojęcia piśmiennictwa i literatury pięknej, ewolucji poczucia estetycznego, znacznych różnic w warstwie językowej i stylowej pomiędzy zabytkami doby najstarszej, a dzisiejszym.

swoistości pełniących funkcji, oryginalności wyrazu artystycznego (Jakubowski, Łużny 1971:7).

Lepiej rzecz ma się z polskojęzycznymi zarysami dziejów piśmiennictwa staroruskiego i literatury rosyjskiej XVIII wieku. W tzw. grupach zerowych mogą być wykorzystywane więc podręczniki pod redakcją Mariana Jakóbca (1970) oraz Zbigniewa Barańskiego i Antoniego Semczuka (1975), a także Urszuli Wójcickiej (1994, 2008). Antologie i podręczniki często dopełniają się wzajemnie. Wójcicka określa swoją pracę z 1994 r. jako *historyczno-teoretyczno-interpretacyjne uzupełnienie antologii literatury staroruskiej Jakubowskiego i Łużnego*, jednocześnie wyraźnie zaznaczając, że w odróżnieniu od większości podręczników rosyjskich i polskich prezentacja materiału odbywa się w niej w powiązaniu nie z okresami w dziejach piśmiennictwa, lecz z funkcjonowaniem systemu genologicznego (1994:5).

Dobór literatury przedmiotu dla tzw. grup zerowych stanowi oczywiście kwestię otwartą, chociażby z tego względu, że wciąż powstają nowe opracowania historycznoliterackie z zakresu piśmiennictwa staroruskiego oraz literatury rosyjskiej XVIII wieku.

Bibliografia

- Andrusiewicz, P. (1996) *Interakcje nauczyciel – uczniowie w kształceniu literackim*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Barański, Z., Semczuk, A. (red.) (1975) *Literatura rosyjska w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Батюшков, К. Н. (2007) *К Жуковскому*. W: К.Н. Батюшков, К. Друж. *Избранные произведения и письма*. Москва: Парад.
- Głowiński, M. (2001) Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję. W: J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Salkiewicz (red.) *Metodyka literatury*, t. 1. Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 253-262.
- Гудзий, Н. К. (2002) *Хрестоматия по древней русской литературе*. Москва.
- Гукковский, Г. А. (1966) *Изучение литературного произведения в школе. (Методологические очерки о методике)*. Москва – Ленинград.
- Jakóbiec, M. (red.) (1970) *Literatura rosyjska*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [Karamzin, N.M.] (1802) *Listy ruskiego podróżnika*, tłum. I. Buyson, cz. 1. Wilno.
- Карамзин, Н.М. (1980) *Письма русского путешественника*. W: Н.М. Карамзин, *Письма русского путешественника*. Москва. Повести.
- Kowalczyk, W. (1977) *O polskich tłumaczeniach utworów Mikołaja Karamzina*. „Slavia Orientalis” nr 1, 3-16.
- Łużny, R., Jakubowski, W. (red.) (1971) *Literatura staroruska. Wiek XI-XVII. Antologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mickiewicz, A. (1955) *Dziela*, t. 14, cz. 1 (*Listy*). Warszawa: Czytelnik.
- Pasterniak, W. (1984) *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*. Warszawa/Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Семенова, Е. В. (2010) *Русская литература XVIII века*. Санкт-Петербург.
- Sielicki, F. (1986) *Древнерусская литература. Проводник тематyczny dla studentów filologii rosyjskiej*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Sielicki, F. (1989) *Русская литература первой трети XIX века. Проводник тематyczny dla studentów filologii rosyjskiej*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Skibińska, E. (red.) (2009) *Przypisy tłumacza*. Wrocław/Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Skrunda, W. (1986) *Literatura rosyjska XVIII w. Antologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wójcicka, U. (2008) *Literatura rosyjska XVIII wieku z elementami historii i kultury Rosji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wójcicka, U. (1994) *Siedem wieków literatury dawnej Rusi*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

dr hab. Magdalena Dąbrowska, prof. UW

Historyk literatury rosyjskiej. Dyrektor Instytutu Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego i kierownik Zakładu Historii Literatury Rosyjskiej IR UW. Prowadzi badania nad literaturą rosyjską czasów oświecenia oraz rosyjsko-zachodnioeuropejskimi związkami literackimi i kulturowymi. Autorka sylabusów przedmiotu historia literatury rosyjskiej X-XVIII wieku w IR UW.





O problemach przy testowaniu z języków obcych na przykładzie języka rosyjskiego

Józef Dobrowolski

Medalistka olimpiady okręgowej z języka rosyjskiego otrzymała na teście 71 pkt na 100 możliwych. Jej koleżanka, uczennica między „trójką” a „czwórką”, zdobyła 76 pkt, czyli była lepsza, uczennica czwórkowa – aż 80 pkt. Niezbyt dobrze na egzaminie wypadł też uczeń, który przez trzy lata uczył się języka rosyjskiego we Francji.



Zapewne każdy nauczyciel zapyta: dlaczego? Czy ich wyniki w szkole były nieobiektywne? Zaufajmy jednak olimpiadzie i francuskiej szkole. Poszukajmy przyczyny gdzie indziej, a dokładniej w nas samych.

Każdy się zgodzi z tym, że im lepiej zna się przedmiot, tym trudniej jest w teście wielokrotnego wyboru odnaleźć odpowiedź prawidłową. Dlatego tak często nauczyciele krytykują rzetelność testu, zwłaszcza, kiedy go nie układali (sami twierdzą, że przygotowują testy wiarygodne i rzetelne). W tym przypadku bardzo często nauczyciel usurpuje sobie prawo do nieomyślności. Z kolei inni przy rozwiązywaniu testów nie mogą dać jednoznacznej odpowiedzi: jeden wariant pasuje na 50 proc. (co nie jest nieprawidłowe), drugi na 20 proc. (co też jest prawidłowe), a trzeci na 30 proc. Nie ma żadnego pasującego na 100 proc. Odpowiedzi na 20 proc. i 30 proc. w żadnym wypadku nie można uznać za nieprawidłowe, chociaż autorzy testów żądają uznania za prawidłową tą, którą wskazali w kluczu do testu. Jest to założenie błędne i wielce krzywdzące testowanego, a już w żadnym wypadku nie pretendujące do obiektywności ewaluacji. Jeśli nawet odpowiedź pasuje na 1 proc., to zawsze znajdzie się osoba testowana (przy założeniu reprezentatywności populacji zdających), która wybierze tę odpowiedź. Profesor Eugeniusz Rajnik z Katedry Skandynawistyki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu mówi, że w takim przypadku zwraca się z prośbą o konsultację do kolegów ze Skandynawii.

Bardzo często na rutynowe pytanie odpowiadamy rutynowo, ale ja najczęściej udzielam nie takiej odpowiedzi, jakiej spodziewa się osoba układająca test. – *Proszę wymienić jakieś drzewo. – Palma. – Jakiś owoc. – Papaja.* Autor testu spodziewał się może odpowiedzi: *wierzba, topola, jabłko, wiśnia.* Zgodnie z teorią przewidywanej odpowiedzi nie zdałbym tego testu. A czy odpowiedziałem nieprawidłowo? Dlatego w testach należy wręcz unikać zadań z kilkoma „niepełnymi” dystraktorami, nawet jeśli jest to pytanie o szczegóły.

W testach z języków obcych spotykamy sformułowanie zadania typu: *Wybierz tę odpowiedź, która wydaje ci się najbardziej adekwatna w danej sytuacji.* Albo: *Wybierz tę odpowiedź, która jest najbardziej adekwatna w danej sytuacji.* W obydwóch przypadkach uczeń wybierze ten dystraktor, który jemu wydaje się najbardziej adekwatny.

Testy we współczesnej formie oraz znaczeniu jako egzamin mają to do siebie, że z procesu sprawdzania dąży się do wyeliminowania czynnika subiektywizmu, zmniejszając

prawdopodobieństwo nieobiektywnej oceny. Należy dążyć do tego, aby uczeń testowany w Pcimiu z języka rosyjskiego był oceniony według takich samych kryteriów, co uczeń w wiodącej placówce oświatowej w stolicy kraju z innego języka obcego. Ale nikt nie może zagwarantować, że kryteria te będą odczytane jednakowo przez wszystkie osoby sprawdzające test. Obiektywność oceny w znacznym stopniu zależy od obiektywności testowania (egzaminu), czy jest on rzetelnie i trafnie napisany i przeprowadzony. A z tym bywa różnie. Bardzo często mamy pretensje do wyników testu, a rzadko do sztuki układania czy przeprowadzenia testu (egzaminu).

Istnieje różnica między egzaminatorami różnych języków. W procesie przyswajania języka obcego przyswajamy także sposób myślenia charakterystyczny dla użytkownika danego języka. Dla ludzi z Zachodu bardziej charakterystyczne jest słowno-logiczne myślenie, a dla Polaków i Rosjan – myślenie obrazowe, intuicyjne. Zachodni rozmówca mniej jest związany z interlokutorem, nie wysiła się, aby zgłębić sens negocjacji. Słyszy dosłownie to, co było wypowiedziane, nie stara się dobudować sobie tego, co usłyszał, zinterpretować po swojemu. Przykład: nauczycielka z USA poprosiła mnie po rosyjsku o włączenie światła i podziękowała. Spodziewała się rutynowej odpowiedzi: *Пожалуйста* albo *Не за что*. A ja zamiast tego odpowiedziałem: – *Это не меня надо благодарить, только Чубайса* (prezes zarządu spółki energetycznej w Rosji). Niestety, nie zrozumiała mnie. A rodzimy użytkownik języka rosyjskiego, który był świadkiem tej sceny, stwierdził, że bardzo dobrze znam język rosyjski (zapewne chodziło mu o realia).

W proces negocjacji (na egzaminie) włączamy wyobraźnię i intuicję. Bardziej rozumiemy podtekst wypowiedzi. Egzaminator z innych języków jest bardziej sztywny, sztamkowy, zachowuje się zgodnie z przepisami, wczuwa się w rolę egzaminatora-automatu. Obce mu są odchylenia od standardu, a zachowanie zdającego, odbiegające od przewidywanego, wprawia go w zakłopotanie. Praca egzaminatora powinna być ograniczona przepisami, ale jednocześnie egzaminator powinien być gotowy do spontaniczności, jeśli ze strony testowanego spotka się z sytuacją nierutynową, nieprzewidywaną. Twórcze podejście do zadań testu jest niemożliwe do przewidzenia i trudno jest wyznaczyć jakiś wzorzec, według którego egzaminator ma się zachowywać.

Polscy egzaminatorzy, w tym języka rosyjskiego, którzy są bliżsi kulturze zachodniej, ostatnio w znacznym stopniu ulegli ideom Zachodu. Przykładem tego jest próba przejścia

do testowania według ściśle określonych kryteriów. Polscy egzaminatorzy z języka rosyjskiego, będący pod ich wpływem, zachowują się nieadekwatnie do zdającego. Narzucają im archetyp kultury, którą znają lepiej, aniżeli zdający. Stąd też inne są oczekiwania egzaminatora od osoby testowanej, a tym samym zmniejsza się obiektywność testowania. Cudzoziemiec znający bardzo dobrze język obcy w wielu sytuacjach rzadko zachowa się tak samo czy podobnie, jak rodzimy użytkownik języka. Będzie starał się mówić zbyt poprawnie, zachowywać się zgodnie z zasadami swojej kultury. Egzaminator na egzaminie żąda tego poprawnego, w życiu rzadziej spotykanego zachowania. Wtedy testowanie zmienia się w sztukę dla sztuki. A test ma być ewentualnym sprawdzianem sytuacji, jakie mogą się zdarzyć, i egzaminator powinien wymagać nie idealnego zachowania w danej sytuacji, tylko zachowania spontanicznego, nieprzewidzianego w instrukcji. Jako egzaminator spotkałem się z wieloma sytuacjami odbiegającymi od instrukcji. Miałem przypadki, kiedy przebieg egzaminu ustnego narzucał zdający. Zawsze działał się tak w przypadku osoby dobrze znającej język rosyjski.

Kiedy do kasjerki w sklepie na dalekiej Kamczatce powiedziałem: *Здравствуйте!*, zapytała mnie: *Вы что: не наши?* (miała na myśli Rosjanina). Na moje pytanie, dlaczego tak sądzi, usłyszałem w odpowiedzi: *Наши не здороваются.* U egzaminatora egzamin z tej negocjacji zdałbym, ale w sklepie z praktycznej znajomości języka otrzymałem ocenę niezadowalającą.

Przy testowaniu dla zwiększenia obiektywności szerzej należy wykorzystywać psychologów ze znajomością archetypu danego narodu. W opracowaniu testu (pisemnego i ustnego) powinni brać aktywny udział psychologzy ze znajomością danego języka. Czuwałby on nad „poprawnością narodowościową” przy układaniu testu i samego procesu testowania. Psychologzy wiedzą, że cechą wrodzoną naszego umysłu jest taki odbiór bodźców, przy którym widzimy nie to, co ktoś chce czy chciałby, a zupełnie coś innego, nie zawsze zgodnego z zamiarem egzaminatora, czyli z jego punktu widzenia – mylimy się. Współczesne nauczanie języków obcych (na kierunkach niefilologicznych) około 20 lat temu odeszło od nauczania języka w klasycznym rozumieniu – dopuszczalne są nie tylko formy poprawne. Język rosyjski codziennego użytku bardzo często narusza normy języka kodyfikowanego. Rosyjski język środków masowego przekazu jest tego przykładem. Obserwuje się proces obniżenia rejestru języka. W użytku są dwie normy: tradycyjna szkoła petersburska i bardziej żywa szkoła moskiewska. Różnią się

W testowaniu języka rosyjskiego (i obcego) należy tolerować popełniane przez zdającego błędy. Nie zwalnia to nauczyciela w żadnym wypadku od uczenia poprawnego języka.

one wymową, gramatyką oraz leksyką. Nie każdy egzaminator języka rosyjskiego jest znawcą tych tendencji przejawiających się we współczesnym języku rosyjskim.

Jakby kontrowersyjnie to nie brzmiało – w testowaniu języka rosyjskiego (i obcego) należy tolerować popełniane przez zdającego błędy. Nie zwalnia to nauczyciela w żadnym wypadku od uczenia poprawnego języka. Ale jest to dążenie do ideału (nigdy nieosiągalne). Nie jest ważne w komunikacji (nawet pisemnej), że uczeń czy użytkownik popełnił gramatyczną niepoprawność. Najważniejsza jest umiejętność zachowania się w danej sytuacji, poprowadzenie żywej negocjacji, przekazanie informacji.

Problemy przy testowaniu z języków powstają dlatego, że od urodzenia nauczono nas stosować określone pojęcia i wartości. Nie jesteśmy w stanie oderwać się od nich, zobaczyć świat oczami innego człowieka. Nauczyciele należą do najbardziej konserwatywnej części społeczeństwa. Nie wiedzą, że kobieta-egzaminator inaczej patrzy na testowanego i zupełnie inaczej patrzy mężczyzna-egzaminator. Każde z nich ocenia co innego. Patrzą na ten sam obiekt, ale widzą w nim całkiem inne światy. Egzaminatorzy i testolodzy powinni o tym pamiętać, jak również o tym, że mężczyźni są bardziej skłonni do naruszania norm i stosowania skrótów myślowych, niż kobiety. To nie powinno mieć wpływu na ocenę, ale w pewnym stopniu ma, gdyż przy ocenianiu działa podświadomość. Nie możemy się nauczyć i nie możemy żądać od wszystkich zdających takiego samego imitowania myśli i jednakowego sposobu reagowania na takie same fakty.

Znajomość tego aspektu psychologicznego natury człowieka pomoże być bliżej ideału obiektywności w testowaniu.

Tak jak istnieją problemy w międzykulturowych kontaktach nie do niepokonania (Сепрева 2004:136), tak istnieją też problemy w relacji egzaminator – zdający. To są dwie różne płaszczyzny. Tylko egzaminator jest tutaj dominantą i to na nim spoczywa odpowiedzialność za obiektywną ocenę. Nie powinien on wyrządzać krzywdy uczniowi z powodu swojej niekompetencji, nawet jeśli to nie zależy od niego (brak zainteresowania dążeniem do obiektywności testu). Znając te dwie strony składowe testowania, możemy próbować pokonywać problemy, a tym samym dążyć do obiektywności.

Na egzaminie państwowym z języka rosyjskiego TORFL-IV (ТРКИ-IV – odpowiednik C2 w ESOKJ) jedno z zadań na teście ustnym polega na tym, aby objaśnić osobie dorosłej i sześcioletniemu dziecku pojęcie *совесть* (sumienie) albo *честь* (honor). Gdyby nawet zdający studiował w Rosji pięć lat filozofię czy psychologię, to i tak nie do końca rozumie to pojęcie, jeśli jego językiem ojczystym (mam na myśli pierwszy język, przy pomocy którego zaczął się formułować światopogląd jednostki) nie jest język słowiański. W zachodnich językach pojęcia *sumienie* i *świadomość* tłumaczy się jednym słowem: *świadomość*. Na przykład: w języku włoskim słowem *la coscienza*, w języku francuskim – *la conscience*, a w języku hiszpańskim – *la conciencia*. Dlatego nieprawidłowe wydaje mi się takie zadanie. Inny przykład. W języku rosyjskim istnieją dwa pojęcia: *русский* i *российский*. Często nawet przez nosicieli języka stosowane są one zamiennie, co jest według mnie nieprawidłowe (Сепрева). Natomiast języki obce nie uwzględniają tej różnicy i zdający może je stosować zamiennie.

Istnieje hipoteza B.L. Whorfa o tym, że język, z pomocą którego poznaliśmy świat (język rodzimy), nie tylko wyraża nasze myśli, ale i w znacznym stopniu określa ich tor, kierunek (Уорф 1960).

W innym zadaniu z tego egzaminu zdający ma przedstawić akcję filmu. Zna język znacznie gorzej od nauczyciela (w założeniu). Ale egzaminator podchodzi do tego zadania ze swoim spojrzeniem poprzez pryzmat znajomości danego języka i kultury. Na filmie widzimy mężczyznę w wieku ok. 50 lat (*в среднем возрасте*), a dla 20-letniego zdającego jest to nie *старший мужчина* (starszy mężczyzna) tylko *дедушка* (dziadek). A jest to ważne, czy *старший человек*, czy *дедушка*, czy *юноша*, gdyż pokazuje, czy zdający umie opisać osobę pod względem wieku. W innym przykładzie zdający

oglądają fragment filmu, w którym bohater gra osobę, tzw. *ходячий бутерброд*, reklamując restaurację *Дары моря*. Nikt z kilkudziesięciu zdających nie odpowiedział prawidłowo, że bohater pokazuje krewetkę. Przyczyna leży nie w nieznajomości języka, lecz w nieznajomości realiów lub braku wyobraźni.

Na tymże egzaminie TORFL (ТРКИ-II) na poziomie B2 zdający musi zareagować na różne sytuacje i wyrazić odpowiednie emocje: smutek, radość, zdziwienie itd. Bardzo trudne jest przejście w krótkim czasie z uczuć skrajnych. Mnie to zajmuje znacznie więcej czasu, niż przewidziano w protokole egzaminacyjnym.

Często słyszymy, kiedy uczeń mówi: *Muszę mówić to, co chce usłyszeć egzaminator*. Albo: *Odpowiedziałem nie tak, jak myśli egzaminujący*. Sam byłem świadkiem sytuacji na egzaminie, kiedy uczeń przedstawił pogląd, z którym nie zgadzał się egzaminator. Uczeń argumentował, według mnie, słusznie, ale egzaminatora to denerwowało, co w rezultacie wpłynęło na nieobiektywność oceny.

Nie będzie truizmem, jeśli powiem, że aby zdać, zdający ma powiedzieć to, czego oczekuje egzaminator, chociaż nie jest to jedyna prawidłowa odpowiedź. Wydaje się, że przyczyna kryje się w stereotypach myślowych nauczyciela, który bardzo często zachowuje się w systemie urawniłowki – być jak wszyscy lub jak większość. Wszelkie przejawy autentyczności (mam na myśli wynikające z natury jednostki) myślenia, postępowania są niemile przez egzaminatora widziane i „karane” ujemnymi punktami (przynajmniej w podświadomości).

Dla zwiększenia obiektywizmu testowania należałoby wydzielić trzy grupy profesjonalistów:

- autorzy testów (pisemnych i ustnych), którzy posiadają minimum wiedzy z teorii testowania (testolog). Wiedzę tę mogą nabyć samodzielnie na podstawie bogatej literatury w tym zakresie bądź na specjalnych kursach. Testolog sprawdzałby też jakość testu przed jego zastosowaniem w praktyce (*предметствование*), ustalał wagę zadań. W teście powinna być zastosowana zasada wszechstronności treści dla danego poziomu;
- personel przeprowadzający organizacyjnie testowanie, w tym część ustną (egzaminator). Egzaminatorzy przygotowywaliby też kandydatów do testowania, prowadziliby konsultacje, mogliby również przeprowadzić próbne testowanie na prośbę kandydata;
- osoby oceniające wyniki kontroli w formie testu. Bardzo ważna wydaje mi się niezależność oceny wyników od

Wydobycie ze zdającego tego, co umie, ocenienie według jednolitych kryteriów jest sztuką i to niełatwą sztuką, gdyż na egzaminie sytuacja jest zawsze sztuczna.

osobistych sądów egzaminatorów i możliwość ilościowego (matematyczno-statystycznego) opracowania wyników testowania. Należy przeprowadzić analizę zadań i odpowiedzi, a wyniki wykorzystać przy kolejnych testowaniach. Taki system testowania istniał już w starożytnych Chinach, kiedy to prace pisemne uczniów przepisywali specjaliści kopiści, aby kaligrafia nie wpływała na ocenę (dążenie do obiektywizmu). System ten funkcjonował tam aż do początków XX wieku.

Aby zwiększyć obiektywność testowania, proponuję rozdzielić zdających według płci, gdyż istnieją określone różnice psychospołeczne, które mogą wpływać na obiektywność oceny. Byłem świadkiem na egzaminach z języka rosyjskiego, kiedy na wyniki testowania wpływały nie tylko wiadomości i umiejętności zdającego, ale i wiele innych obiektywnych wskaźników, w tym fizjologicznych:

- tempo mowy. Jeśli ktoś z natury jest powolny, to trudno od niego wymagać nawet przeciętnej szybkości w mówieniu, gdyż mówi z szybkością poniżej tej przeciętnej. Test z kompetencji językowych ma być jak najbardziej przybliżony do realiów życia codziennego, gdyż spotykamy ludzi o różnym tempie mowy i nie należy żądać ustawowej prędkości myślenia, a co za tym idzie i mówienia;
- rodzaje zadań, które pozwalają uaktywnić u zdającego kompetencje językowe (nieudolnie sformułowane zadanie, rodzaj zadania mogą zupełnie nie pokazać stanu kompetencji językowych ego);
- z natury testy pisemne lepiej wykonują kobiety. Należałoby pomyśleć nad jakimś wskaźnikiem korelacji likwidującym tę „niesprawiedliwość” (zadanie dla psychologów);
- społeczno-polityczna tematyka bardziej interesuje mężczyzn („temat im leży”). Dobrym rozwiązaniem wydaje się

wybór przez zdającego na TORFL-III (C1) dziedziny i tematu rozmowy. Sam zdający określa, na jaki temat chciałby podyskutować. Nie musi to być rozmowa na zadany, odgórnie narzucony temat, gdyż egzamin z języka rosyjskiego (obcego) nie może być egzaminem z kultury czy historii Rosji;

- pora dnia i tygodnia (może dać zdającym możliwość wyboru pory i dnia tygodnia: *sowy, skowronki, gołębie?*). Naukowcy z Kolegium Medycznego w Bostonie (USA) udowodnili, że wyniki porannych testów są o wiele wyższe od wyników wieczornych. Według nich rano zaczynają pracować zupełnie inne części mózgu, aniżeli te, które były aktywne przed snem. *Sen utrwala nasze wiadomości i pozwala mózgowi „podejmować” rozwiązania samodzielnie, bez udziału świadomości* – zgodnie twierdzą somnolodzy;
- dobór egzaminatorów według charakteru, o podobnym spojrzeniu światopoglądowym i temperamentem. Nie każdy, kto uważa się za dobrego nauczyciela, jest dobrym egzaminatorem. Stąd też celowe byłoby dopuszczanie do egzaminowania nauczycieli, którzy przeszliby przynajmniej odpowiednie szkolenie, a ideałem byłoby zdanie odpowiedniego testu psychologicznego (czyli należałoby taki test opracować) i ewentualne dopuszczenie (lub nie) do pracy w charakterze egzaminatora.

Powyższe spostrzeżenia nie wyczerpują problemu. Możliwe, że w najbliższej przyszłości uczeni wynajdą taki instrument do pomiaru znajomości języka obcego, który będzie zbudowany na wzór detektora kłamstw. Dziś należy dążyć do zrozumienia zdającego, nie zawsze widzieć w nim tego, który nie chce się uczyć. Wydobycie ze zdającego tego, co umie, ocenienie według jednolitych kryteriów jest sztuką i to niełatwą sztuką, gdyż na egzaminie sytuacja jest zawsze sztuczna.

Bibliografia

- Сергеева, А.В. (2004) *Русские стереотипы, традиции, ментальность*. Москва: Флинта.
- Уорф, Б.Л. (1960) *Отношение норм поведения и мышления к языку, Новое в лингвистике*. Москва: Издательство иностранной литературы.

dr Józef Dobrowolski

Wykładowca w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego.

Autor podręczników i pomocy naukowych do nauki języka rosyjskiego.

Prowadzi także zajęcia na Uniwersytecie Otwartym UW.



Możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli języka rosyjskiego

Wojciech Sosnowski

Praca każdego nauczyciela to nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale również trwały proces doskonalenia zawodowego. W niniejszym artykule przedstawiamy informacje o możliwościach podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli rusycystów.



W Polsce obowiązek podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli jest regulowany dwiema podstawowymi ustawami – *Kartą nauczyciela* (2006) i *Prawem o szkolnictwie wyższym* (2005). W myśl art. 6 *Karty nauczyciela: nauczyciel obowiązany jest (...) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego* i zgodnie z art. 111 *Prawa o szkolnictwie wyższym: Pracownicy dydaktyczni są obowiązani (...) podnosić swoje kwalifikacje zawodowe*. Ustawa reguluje także wymagania niezbędne do uzyskania wyższego stopnia awansu zawodowego. Nauczyciele szkolni i akademicy na każdym etapie kariery powinni podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy oraz pogłębiać wiedzę i umiejętności służące rozwojowi zawodowemu. Ta sama zasada dotyczy pracowników dydaktycznych zatrudnionych na stanowiskach: starszego wykładowcy, wykładowcy, lektora lub instruktora.

Po kolejnych reformach w szkolnictwie język rosyjski w polskich szkołach (szkoły podstawowe, gimnazja, licea, technika i szkoły zawodowe głównie w województwach wschodnich) i na uczelniach zajął już swoje stałe miejsce. Wszystkie polskie uniwersytety i niektóre prywatne uczelnie wyższe prowadzą studia filologiczne lub kulturoznawcze na kierunku filologia rosyjska lub rosjoznawstwo. Oferta doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka rosyjskiego w Polsce stanowi ważną część rynku usług edukacyjnych i na trwałe wpisała się w kalendarz szkoleń. Analiza przeprowadzona na potrzeby niniejszego artykułu pozwala jednoznacznie stwierdzić, że nauczyciele języka rosyjskiego mają gdzie się kształcić zarówno na swój koszt, jak i bezpłatnie. Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest finansowane z zasobów szkół, uczelni, budżetu miast, instytucji polskich i rosyjskich, projektów i grantów Polski, Unii Europejskiej i Federacji Rosyjskiej. W dalszym ciągu za organizację kursów doskonalenia zawodowego nauczycieli odpowiadają powiatowi i wojewódzcy konsultanci w ośrodkach doskonalenia nauczycieli. Pozostawiono również funkcję doradcy metodycznego w miejskich i wojewódzkich ośrodkach doskonalenia nauczycieli.

Wśród najważniejszych instytucji i ośrodków organizujących kursy doskonalenia zawodowego znajdują się: [Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury przy ambasadzie RF w Warszawie](#), [Ośrodek Rozwoju Edukacji](#), [Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego](#), [Stowarzyszenie „Российский дом”](#), [Warszawskie Centrum Innowacji](#)

[Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń](#), [Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego](#), ośrodki doskonalenia zawodowego w niektórych polskich miastach m. in. w Białymstoku, Ciechanowie, Gorzowie Wielkopolskim, Łodzi, Toruniu, Warszawie, Wodzisławiu Śląskim, Zielonej Górze.

Organizacje ogólnopolskie

Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury przy Ambasadzie RF w Warszawie organizuje regularnie (3-4 razy w roku) wspólnie z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie trzydniowe bezpłatne kursy, w których może wziąć udział do 30 nauczycieli szkolnych języka rosyjskiego z regionów całej Polski. Wykłady i szkolenia prowadzone są przez polskich i rosyjskich specjalistów w dziedzinie nauczania języka rosyjskiego jako obcego. Szkolenia odbywają się w Sulejówku koło Warszawy (od roku 2011 skorzystało z tej oferty ponad dwustu nauczycieli rusycystów). Przeprowadzono już siedem takich seminariów. RONiK wraz z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń organizuje co miesiąc seminaria dla nauczycieli języka rosyjskiego (tzw. Klub nauczycieli języka rosyjskiego). RONiK pomaga również polskim nauczycielom i wykładowcom języka rosyjskiego w wysyłaniu ich do Rosji na miesięczne kursy doskonalenia zawodowego organizowane przez Państwowy Instytut Języka Rosyjskiego im. A. Puszkina w Moskwie. W 2012 r. skorzystano ze wsparcia finansowego Ambasady RF w Polsce na stypendia RF dla wykładowców języka rosyjskiego na kurs w Państwowym Instytucie Języka Rosyjskiego im. A. Puszkina w Moskwie. Z inicjatywy RONiK-u w lipcu 2012 r. pierwszy raz został zorganizowany wyjazd nauczycieli języka rosyjskiego do Petersburga na kursy metodyczne. RONiK przeprowadza również inne formy doskonalenia zawodowego dla polskich nauczycieli języka rosyjskiego (np. w ramach Europejskiego Dnia Języków w Warszawie i innych miastach prowadzone są wykłady, seminaria, pokazy filmów).

Niezwykle bogatą i różnorodną ofertę proponuje powołane w 2010 r. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego. Do głównych zadań stowarzyszenia należy inicjowanie i wspieranie wszelkich form badania i doskonalenia metod nauczania języka rosyjskiego oraz współpraca i wymiana doświadczeń między nauczycielami języka rosyjskiego. Stowarzyszenie prowadzi aktywną działalność na terenie całego kraju poprzez organizację konferencji, szkoleń, warsztatów, festiwali i konkursów. Jest

platformą wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami szkolnymi i akademickimi z Polski i Rosji oraz umożliwiała realizację różnego rodzaju przedsięwzięć. Dzięki stowarzyszeniu podczas II Kongresu Języków Obcych PASE, który odbył się w Warszawie w dniach 10-11 maja 2013 r., przeprowadzono szereg warsztatów metodycznych dla nauczycieli języka rosyjskiego. Poza tym za pośrednictwem stowarzyszenia nauczyciele mogą uczestniczyć w wyjazdach do Rosji.

Proces doskonalenia zawodowego aktywnie wspierają wydawnictwa promujące podręczniki do nauki języka rosyjskiego. Poza polskimi wydawnictwami (głównie WSiP i PWN), które na terenie całego kraju organizują warsztaty, należy wymienić dwa najważniejsze wydawnictwa rosyjskie takie jak *Русский язык; Курсы* oraz *Златоуст*. Wydawnictwa te goszczą w Polsce kilka razy w roku i dbają o organizację warsztatów z udziałem autorów podręczników i metodyków.

Szkolenia regionalne

Niezwykle bogatą ofertę warsztatów posiada Warszawskie Centrum Innowacji Społeczno-Edukacyjnych i Szkoleń, które prowadzi konsultacje indywidualne i zbiorowe, konferencje naukowe i metodyczne, seminaria, fora, sesje, kursy doszkalające, organizuje lekcje otwarte i modelowe, prezentacje środków dydaktycznych, szkolenia e-learningowe i inne. Ważne miejsce w tej ofercie zajmuje część poświęcona doskonaleniu warsztatu nauczyciela języka rosyjskiego, która odbywa się pod kierownictwem Krystyny Kancewicz-Sokołowskiej. Oprócz warsztatów w Warszawie organizowane są również szkolenia wyjazdowe, mające na celu integrację środowiska nauczycieli języków obcych. W 2010 r. zorganizowano sesję warsztatową w miejscowości Maróz na Mazurach. Zaowocowała ona obszernym artykułem w JOwS nr 1/2012, w którym zaprezentowano wyniki pracy nauczycieli w formie banku zadań do wykorzystania w czasie rozgrzewki językowej oraz do pracy z filmem.

Stowarzyszenie „Российский дом” dzięki pozyskanym środkom finansowym w ramach projektu *Европа говорит по-русски* także wyszło z ofertą dla nauczycieli języka rosyjskiego. Organizowany ze środków grantowych klub dyskusyjny w Warszawie cieszy się wielką popularnością. Stowarzyszenie przeprowadziło szereg warsztatów metodycznych z udziałem specjalistów nauczania języka rosyjskiego. Obecnie realizowany jest projekt *E-toile – kształcenie mobilne nauczycieli*. Uczestniczą

w nim takie kraje, jak: Francja, Włochy, Holandia, Hiszpania, Anglia, Cypr, Finlandia, Szwecja, Polska i Węgry.

15 marca 2013 r. na Uniwersytecie Warszawskim odbyła się inauguracja programu, podczas której Magda Tulska-Budziak, wykładowczyni Szkoły Języków Obcych UW, przeprowadziła otwartą lekcję języka rosyjskiego. Dzięki temu programowi w kwietniu 2013 r. dwóch uczniów wyjechało do Holandii na lekcję języka rosyjskiego z udziałem młodych ludzi z Anglii, Francji, Holandii, Polski, Szwecji i Węgier. W październiku 2013 r. odbędzie się druga taka lekcja w Mediolanie. Lekcje są obserwowane i omawiane przez nauczycieli języka rosyjskiego. Ten program dowodzi, że język rosyjski, który nie jest oficjalnym językiem UE, stwarza możliwości realizowania projektów europejskich np. w ramach programu Grundtvig (projekt *E-toile*) oraz Comenius. O programie Comenius dla nauczycieli języka rosyjskiego pisała w swoim artykule *Podróże kształcą – uczymy się przez całe życie* Joanna Gregorczyk (2012; por. M. Szpotowicz, *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*).

Należy zaznaczyć, że wiele form doskonalenia zawodowego realizowanych jest wspólnie z nauczycielami innych języków obcych i polonistami. Dzięki temu dochodzi do owocnej wymiany doświadczeń. W poszczególnych regionach Polski można korzystać z oferty szkoleniowej dla nauczycieli języka rosyjskiego. Od dziewięciu lat w Zielonej Górze pod patronatem marszałka województwa oraz lubuskiego kuratora oświaty i pod kierownictwem Lidii Bugiery z [Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli](#) organizowana jest konferencja z okazji Europejskiego Dnia Języków. Cieszy się ona dużym zainteresowaniem i popularnością wśród nauczycieli. W ubiegłym roku w konferencji pt. *Nauczyciele języków obcych wobec zmian zachodzących w szkole* wzięło udział prawie 200 osób.

W Łodzi pod kierownictwem Katarzyny Stępień, doradcy metodycznego języka rosyjskiego przy [ŁCDNiKP](#), organizowane są warsztaty i konsultacje grupowe oraz modelowe zajęcia edukacyjne poruszające tematy takie jak:

- przygotowanie oraz przeprowadzenie testów kompetencyjnych dla uczniów szkół średnich;
- egzamin gimnazjalny z języka obcego;
- edytowanie i obróbka tekstu w celu przygotowania publikacji;
- rola piosenki na lekcjach języka obcego;
- wykorzystanie multimediów w nauczaniu języka rosyjskiego;

- indywidualizacja pracy z uczniem między innymi dyslektycznym;
- indywidualizacja pracy z uczniem uzdolnionym w kontekście przygotowań do konkursów;
- opracowanie materiałów autentycznych dla pracy dydaktycznej;
- wykorzystanie metod aktywizujących na lekcjach języka obcego;
- dobór materiałów kulturoznawczych do wykorzystania w pracy z uczniem zdolnym oraz w celu wzbogacenia warsztatu nauczyciela języka obcego;
- nowa podstawa programowa.

Nauczyciele języka rosyjskiego wraz z uczniami, dzięki współpracy z Instytutem Rusycystyki UŁ, co roku mają możliwość wzięcia udziału w zajęciach otwartych w ramach Festiwalu Nauki, Kultury i Sztuki w Łodzi (w tym roku odbyła się już XIII edycja). Przez OKE prowadzone są szkolenia na egzaminatorów egzaminów gimnazjalnych i maturalnych. Prężnie działa również Joanna Gregorczyk, doradca metodyczny w Pułtusk, przy [MSCDN w Warszawie/Wydział w Ciechanowie](#). Oto przykłady form doskonalenia nauczycieli języków obcych z ostatnich dwóch lat wynikające z planu pracy doradcy metodycznego, priorytetów mazowieckiego kuratora oświaty, potrzeb nauczycieli języka rosyjskiego/języków obcych:

- planowanie lekcji a stopień realizacji celów;
- praktyczne wykorzystanie teorii wielorakich inteligencji w nauczaniu języków obcych;
- wykorzystanie multimedii w edukacji językowej uczniów;
- tablica interaktywna w pracy nauczyciela języka obcego;
- techniki pracy z dziećmi na zajęciach językowych;
- podniesienie efektywności kształcenia językowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – forma doskonalenia zawodowego prowadzona we współpracy ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- interkulturowość na lekcji języka obcego;
- kulturo- i realizm w nauczaniu języka obcego;
- realizm w procesie nauczania języka rosyjskiego;
- imprezy językowe w szkołach – dzielenie się doświadczeniami;
- prezentacje nauczycielskie dotyczące festiwalu; dni rosyjskich w szkołach, konkursów językowych; spotkanie przy samowarze;
- zmiany dotyczące programu nauczania i wyboru podręcznika w świetle nowej podstawy programowej i innych aktów prawnych;

- warunki udziału nauczycieli-rusycystów w stażu językowym w Instytucie Puszkina w Moskwie;
- aplikowanie nauczycieli języków obcych, w tym języka rosyjskiego, o granty w ramach programu Unii Europejskiej Comenius – Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej (program „Uczenie się przez całe życie”).

Doradca metodyczny udziela indywidualnych konsultacji w takich obszarach, jak: problemy metodyczne w pracy nauczyciela; aktualne spojrzenie na awans zawodowy nauczycieli – wymagania niezbędne do uzyskania kolejnych stopni awansu i sposoby ich przedstawiania/dokumentowania; zmiany w edukacji językowej w szkołach różnych etapów edukacyjnych – wdrażanie nowej podstawy programowej; inne tematy i zagadnienia wg potrzeb zgłoszonych przez nauczycieli.

W Gorzowie Wielkopolskim pod kierownictwem Haliny Uchto, konsultantki ds. języka rosyjskiego z [Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego](#), każdego roku pod koniec sierpnia nauczyciele zapraszani są na konferencję, a w ciągu roku szkolnego organizowane są konsultacje indywidualne i zbiorowe.

Z inicjatywy doradcy metodycznego Bogumiły Różańskiej-Świerkot [Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Wodzisławiu Śląskim](#) współpracuje z Akademią Podwyższania Kwalifikacji i Doskonalenia Pracowników Oświaty w Moskwie. Pracownicy katedry literatury wzięli udział w Forum Edukacyjnym pod hasłem: *Dziecko jest jutrem* zorganizowanym w październiku 2012 r. w Wodzisławiu Śląskim. Przeprowadzili oni warsztaty metodyczne dla nauczycieli oraz wygłosili wykład na temat działalności Centrum Janusza Korczaka w strukturach moskiewskiej Akademii. Organizowane były również regionalne warsztaty metodyczne dla nauczycieli, prowadzone przez Rosjanki mieszkające w Czechach. Bezpośredni kontakt z rdzennymi użytkownikami języka, możliwość porównania metod i form pracy, wymiana doświadczeń i wykorzystanie dobrych praktyk w aspekcie międzynarodowym stanowiły dla nauczycieli wyjątkową pomoc w organizacji własnego warsztatu pracy.

Na terenie województwa małopolskiego istnieje możliwość rozwijania posiadanych umiejętności podczas *Krakowskich warsztatów metodycznych* organizowanych przez Zespół Wykładowców Języka Rosyjskiego Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W ramach warsztatów nauczyciele z Polski Południowej mogą poznać nowe techniki prowadzenia zajęć, odświeżyć zapomniane metody oraz otrzymać szansę doksztalcenia się i rozwoju osobistego. Pierwsze szkolenia spotkały się z dużym zainteresowaniem. Pilotażowy projekt UJ ma wielkie szanse powodzenia, gdyż do tej pory w województwach południowych nauczyciele rusycyści nie mieli zbyt wielu możliwości doskonalenia zawodowego.

Z osobną i różnorodną ofertą kulturalno-oświatową dla nauczycieli języka rosyjskiego województwa małopolskiego wychodzi Centrum Języka Rosyjskiego przy Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. W województwie zachodniopomorskim podobną ofertę posiada Centrum Kultury i Języka Rosyjskiego w Słupsku, a w województwie lubelskim: Centrum Języka i Kultury Rosyjskiej przy UMCS.

Ciekawą ofertę seminaryjną posiada Uniwersytet Viadrina we Frankfurcie na Odrę, w którym pod kierownictwem Eleny Dormann, kierownika Zakładu Języka Rosyjskiego, jest organizowane seminarium pt. *Интерактивные методы и материалы для преподавания русского языка как иностранного в вузах вне языковой среды*. Wydarzenie ma miejsce co roku pod koniec września. Uniwersytet Viadrina proponuje noclegi po stronie polskiej w Słubicach, a zajęcia odbywają się po drugiej stronie Odry w Niemczech. Na seminarium spotykają się nauczyciele i wykładowcy języka rosyjskiego z całej Europy, rozmawiają o problemach w nauczaniu rosyjskiego poza Rosją. Organizatorzy zawsze zapraszają specjalistów w dziedzinie nauczania języka rosyjskiego jako obcego z Europy i Rosji oraz przedstawicieli rosyjskich wydawnictw.

O wszystkich ważniejszych wydarzeniach związanych ze szkoleniami, konferencjami i kongresami dla rusycystów można się dowiedzieć ze strony Międzynarodowego Stowarzyszenia Wykładowców Języka Rosyjskiego i Literatury МАПРЯА. Obecnie trwają przygotowania do XIII Kongresu МАПРЯА, który odbędzie się we wrześniu 2015 r. w Grenadzie w Hiszpanii.

Nauczyciele języka rosyjskiego mogą także korzystać z oferty edukacyjnej Uniwersytetu Otwartego UW, w ramach którego prowadzone są kursy, które mogą zainteresować nauczycieli: *Open your mind – trening innowacyjności i twórczego myślenia; Myślenie kreatywne w praktyce; Skuteczne zarządzanie sobą w stresie; Doskonała pamięć – techniki*

skutecznego zapamiętywania i utrwalania wiedzy i dziesiątki innych. Aby obserwować warsztat nauczyciela i zapoznać się z formami pracy, technikami, materiałami dydaktycznymi stosowanymi przez nauczycieli akademickich, można wziąć udział w tematycznych kursach języka rosyjskiego i wykładach monograficznych dotyczących różnych obszarów kultury i cywilizacji Rosji, jak również w zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego.

Podsumowując, należy przypomnieć, że dzięki szkoleniom rozwijamy się w naszej dziedzinie, gdyż nauka ciągle idzie naprzód i dokonywane są coraz to nowe odkrycia. Uczestniczenie w szeregu seminariów to również ciągłe powtarzanie znanego materiału, obserwowanie warsztatu nauczyciela ze wszystkimi elementami takimi jak: zarządzanie czasem, przygotowanie materiałów, zachowanie, panowanie nad grupą, modulacja głosu, formułowanie poleceń. Chciałoby się powiedzieć, że nie ma złego szkolenia. Uczestnictwo w seminariach to prawie zawsze inspiracja do własnych zajęć, czerpanie z wiedzy innych uczestników. I wreszcie każde szkolenie może być ciekawą odmianą w nauczycielskim życiu. Każdy warsztat zmusza nas do wyjścia z domu i to również bywa pożyteczne. Dzięki temu poznajemy nowych ludzi, nawiązujemy kontakty. Na szkoleniach nauczyciele języka rosyjskiego mogą poczuć wspólnotę, przynależności do grupy i uwierzyć, że uczą ciekawego języka komunikacji międzynarodowej.

Bibliografia

- Gregorczyk, J. (2012/2013) *Podróże kształcą*; „Carpe diem” (Czasopismo młodzięzy LO im. Piotra Skargi w Pułtusku) nr 3.
- *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (DzU z 2006 r. nr 97, poz. 674, z późn. zm.).
- *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (DzU z 2005 r. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

dr Wojciech Sosnowski

Kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW. Wykładowca języka rosyjskiego w Szkole Języków Obcych UW, College of Europe (kampus Natolin), Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Wykładała również w Rosyjskim Ośrodku Nauki i Kultury. Adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Instytutu Sławyistyki PAN. Publikuje prace z dziedziny językoznawstwa i metodyki nauczania języków obcych. Członek Rady Programowej JOWS.



O działalności stowarzyszenia rusycystów

Barbara Borowy, Eleonora Agnieszka Wesołowska, Ludmiła Szypielewicz

W 2010 r. z inicjatywy grupy nauczycieli i wykładowców, którzy spotkali się na metodycznych seminariach w Lublinie, zostało powołane Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego (PSNiWJR).



Działalność stowarzyszenia skupia się na organizacji szkoleń, warsztatów, seminariów oraz konferencji dla rusycystów. Odbývają się one zarówno w Polsce, jak i w Rosji, prowadzone są przez znanych wykładowców, rodzimych użytkowników języka rosyjskiego.

Celem stowarzyszenia jest:

- inicjowanie i wspieranie wszelkich form badania i doskonalenia metod nauczania języka rosyjskiego;
- ułatwianie przepływu informacji dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych;
- współpraca i wymiana doświadczeń między nauczycielami języka rosyjskiego;
- utrzymanie kontaktów i współpraca z ośrodkami nauczania języka rosyjskiego w kraju na świecie;
- inicjowanie działań na rzecz promocji nauczania i uczenia się języka rosyjskiego;
- inicjowanie i wspieranie działań związanych z uczestnictwem dzieci i młodzieży w edukacji i kulturze, popularyzowaniem dziedzictwa kulturowego własnego narodu oraz komunikacją międzykulturową.

Kursy metodyczne i wymiany międzynarodowe

W latach 2010-2012 odbyło się osiem trzydniowych seminariów w Sulejówku, współorganizowanych z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji. Tego typu szkolenia skierowane są do niedużej grupy nauczycieli, stąd pojawił się pomysł szerszego rozpropagowania tej inicjatywy. Powstał projekt *Szkola – lider*. W szkołach, gdzie języka rosyjskiego naucza się na najwyższym poziomie, organizowane są seminaria, w których mogą brać udział nauczyciele z sąsiednich placówek, jak również pracownicy naukowcy pobliskich uczelni. Pierwszą szkołą, która przystąpiła do programu, było LO im. ONZ w Biłgoraju. Dzisiaj jest już osiem takich szkół, a w każdym seminarium uczestniczy od 30 do 50 osób.

Stowarzyszenie jest też inicjatorem i pośrednikiem w realizacji projektów edukacyjnych i kulturalnych ogłaszanych przez instytucje zajmujące się doskonaleniem nauczycieli w Rosji.

Od 14 do 18 listopada 2011 r. w Polsce gościli wykładowcy z Państwowego Instytutu im. A. S. Puszkina w Moskwie, którzy w ramach projektu *Warsztaty metodyczne* prowadzili lekcje otwarte dla uczniów i studentów oraz seminaria i szkolenia dla wykładowców i nauczycieli języka rosyjskiego. Projekt ten jest częścią programu „Język rosyjski” na lata 2011-2015

finansowanego jest przez *Rossotrudnichestwo* (Federalna Agencja ds. Wspólnoty Niepodległych Państw, Rodaków Mieszkających za Granicą i Międzynarodowej Współpracy Humanitarnej – wyspecjalizowaną agencję podległą rosyjskiemu MSZ). Głównym jej zadaniem jest stwarzanie przyjaznej atmosfery dla realizacji politycznych i gospodarczych interesów Rosji za granicą poprzez koordynację działań diaspory rosyjskiej, rosyjskich organizacji pozarządowych itd.).

Organizacją warsztatów zajmowało się Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego oraz Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury w Warszawie. Zajęcia odbywały się w Warszawie, Biłgoraju i Lublinie.

W dn. 19-23 listopada 2012 r. zorganizowano kolejny etap projektu *Warsztaty metodyczne*. Zajęcia odbywały się w Warszawie, Poznaniu, Katowicach i Kielcach. Ta część była realizowana przez [Rosyjską Fundację Programów Edukacyjnych „Ekonomia i Zarządzanie”](#). Zebrani (wykładowcy miejscowych uczelni, nauczyciele języka rosyjskiego i studenci) mieli okazję wysłuchać interesujących wykładów przedstawicieli uczelni moskiewskich oraz pracowników wydawnictwa *Русский язык. Курсы*. Tematyka spotkania dotyczyła m.in. metodyki pracy z tekstem gazety (doc. M. G. Dobrowolska); środowiska edukacyjnego Internetu (prof. G. N. Trofimowa); współczesnej literatury pięknej w podręcznikach i pomocach naukowych (dr S. M. Remizowa); najnowszych pozycji książkowych do nauki języka rosyjskiego jako obcego wydawnictwa *Русский язык. Курсы* (dr S. M. Remizowa, dyrektor generalny wydawnictwa).

Podczas okrągłego stołu (z udziałem dr S. M. Remizowej, dyrektora generalnego wydawnictwa *Русский язык. Курсы*, dr A. W. Wałowa, dyrektora Centrum Międzynarodowych Programów Edukacyjnych Moskiewskiego Instytutu Otwartej Edukacji, prof. I. A. Orechowej, dyrektora Katedry Języka Rosyjskiego dla studentów zagranicznych (Instytut im. A. S. Puszkina), prof. L. Szypielewicz (Uniwersytet Warszawski), prezes PSNiWJR poruszono wiele ważnych tematów. Szeroko omawiany był problem podręczników i pomocy naukowych do nauczania języka rosyjskiego jako obcego – zwrócono uwagę na konieczność włączenia polskich rusycystów-praktyków do prac przy opracowywaniu podręcznika do języka rosyjskiego jako obcego. Dużo mówiło się o podręcznikach funkcjonujących na polskim rynku wydawniczym. Zwrócono uwagę na mały wybór pomocy multimedialnych, nagrań CD. Prowadzący przedstawili bogatą propozycję kursów języka rosyjskiego dla nauczycieli. Okazuje się, że istnieje możliwość uczestnictwa

w bezpłatnych kursach języka rosyjskiego na terenie Łotwy – koszty pokrywane są z grantów unijnych. Zebrani mieli okazję rozmawiać z użytkownikami języka rosyjskiego, wymienić doświadczenia, podzielić się spostrzeżeniami, zakupić podręczniki. Nawiązano nowe znajomości, pojawiły się kolejne możliwości współpracy między szkołami.

Jesienią 2012 r. odbyły się seminaria naukowo-metodyczne z cyklu *Współczesny nauczyciel języka rosyjskiego*. Wrześniowe zajęcia odbyły się w Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława Zawadzkiego w Wisznicach, a październikowe w Białymstoku. W spotkaniach uczestniczyło ponad 100 nauczycieli rusycystów z całej Polski ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Zajęcia prowadzone były przez pracowników naukowych Uniwersytetu im. M. Łomonosowa w Moskwie i Uniwersytetu Warszawskiego. Program zajęć był bardzo urozmaicony. Profesor W. Bielousow z Moskwy wystąpił z cyklem doskonałych wykładów na temat współczesnego języka rosyjskiego i komunikacji międzykulturowej. Docent Irina Kurłowa z Moskwy przeprowadziła bardzo ciekawe warsztaty językowe o tematyce przygotowania młodzieży do egzaminów certyfikacyjnych. Dużym zainteresowaniem cieszyły się warsztaty przeprowadzone przez profesor Ludmiłę Szypielewicz z Uniwersytetu Warszawskiego dotyczące wykorzystania Internetu w procesie nauczania języka rosyjskiego. Zorganizowano również debatę na temat współczesnego kina rosyjskiego, odbyły się projekcje starych i najnowszych filmów rosyjskich.

Każdy nauczyciel otrzymał komplet pomocy dydaktycznych. Podczas trzydniowego seminarium prowadzący starali się pokazać nauczycielom, jak pracować z młodzieżą w czasie lekcji, wykorzystując nowe technologie multimedialne; jakie są formy i metody pracy z testami, tak aby przygotować uczniów do certyfikowanych egzaminów językowych. Podczas warsztatów nauczyciele mieli możliwość podzielenia się swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniami na temat wykorzystywania innowacyjnych metod. Seminarium było zorganizowane przez Uniwersytet Warszawski w ramach projektu finansowanego przez fundację „Russkij Mir”.

Nauczyciele uczestniczą również w kursach i seminariach odbywających się w Rosji. We wrześniu 2010 r. ośmioosobowa grupa rusycystów z Polski wzięła udział w międzynarodowym seminarium podwyższania kwalifikacji w Instytucie Języka Rosyjskiego im. A. Puszkina w Moskwie. Spotkali się tam nauczyciele z całej Europy (między innymi z Polski, Grecji,



Uczestnicy Seminarium Naukowo-Metodycznego w LO im. Władysława Zawadzkiego w Wisznicach.

Węgier, Słowenii, Serbii). Podczas seminarium odbywały się zajęcia z praktycznej nauki i metodyki języka rosyjskiego jako obcego, była to też okazja do wymiany doświadczeń z nauczycielami z innych państw. Do tej pory w seminariach wzięło udział ponad dwustu nauczycieli.

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego organizuje także wyjazdy do Rosji dla dyrektorów szkół i władz samorządowych. W październiku 2011 r. PSNiWJR na zaproszenie kilkunastu dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych województwa lubelskiego, łódzkiego i mazowieckiego wyjechało w celach szkoleniowych do Instytutu Języka Rosyjskiego im. Aleksandra Puszkina w Moskwie. Podczas pobytu spotkali się z władzami instytutu, władzami oświatowymi merostwa oraz zapoznali się z pracą moskiewskich szkół.

Konkursy i festiwale

Działalność stowarzyszenia to nie tylko kształcenie. Corocznie organizowane są różne konkursy zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. W maju 2012 r. odbyła się w Warszawie V Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Język rosyjski w przestrzeni językowej i kulturowej Europy i świata: Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet*. Organizatorem wydarzenia było Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego, Uniwersytet Warszawski przy współpracy z fundacją „Russkij Mir” i МАПРЯА (МАПРЯА, Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Języka i Literatury Rosyjskiej). W konferencji uczestniczyło 230 pracowników naukowych z 30 krajów.

W pierwszym roku działalności (2010/2011) przeprowadzono następujące konkursy: *Przewodnik po Moskwie*; Konkurs na najlepszą szkołę nauczania języka rosyjskiego; I Festiwal Piosenki Rosyjskiej dla szkół średnich w Łodzi

(należy dodać, że w czerwcu br. odbędzie się trzecia edycja festiwalu, który cieszy się dużą popularnością i gromadzi coraz więcej uczestników i widzów). W roku szkolnym 2011/2012 wydarzenia te w większości związane były z 50. rocznicą pierwszego lotu człowieka w kosmos. Były to konkursy: na najlepszy scenariusz lekcji związanej z kosmosem; na zajęcia o kosmosie przygotowane metodą projektu; *Przewodnik po Petersburgu*; II Festiwal Piosenki Rosyjskiej w Łodzi *Ziemia w iluminatorze*.

Od 30 października do 5 listopada 2011 r. w Petersburgu trwał I Światowy Festiwal Języka Rosyjskiego. Polskę reprezentowało czterech dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych oraz nauczyciele i laureaci konkursu *Przewodnik po Petersburgu*. Pobyt składał się z dwóch części: Festiwalu Języka Rosyjskiego dla wszystkich uczestników oraz V Zjazdu MAPRYAŁ dla dyrektorów i nauczycieli. Uczniowie i dyrektorzy brali udział w wycieczkach i różnych wydarzeniach kulturalnych, natomiast nauczyciele w seminariach i zajęciach metodycznych. Wszyscy byli pod wrażeniem liczby uczestników i znakomitej organizacji, bowiem możliwość spotkania 700 osób z 73 krajów nie zdarza się codziennie.

Działalność stowarzyszenia obejmuje także organizację konkursów. W tym roku szkolnym odbyły się konkursy dla nauczycieli i uczniów związane z setną rocznicą urodzin Siergieja Michalkowa: konkurs dla nauczycieli na najlepszy scenariusz lekcji; konkursy literackie dla uczniów: *Mój ulubiony utwór* (esej i prezentacja), tłumaczenie wierszy Michalkowa na język polski; konkursy plastyczne dla uczniów (ilustracja do utworu, komiks); Międzynarodowy Dziecięcy Festiwal Teatralny w języku rosyjskim; I Ogólnopolski Festiwal Pieśni Rosyjskiej dla szkół podstawowych i gimnazjalnych „Bałajka” w Siedlcach.

Nagrodą za zwycięstwa w konkursach są wyjazdy na obozy, na międzynarodowe spotkania i wspólna praca nad projektami. W lipcu 2011 r. grupa 10 uczniów z Polski wyjechała na obóz letni do Moskwy. Spotkało się tam ponad 100 uczniów z różnych krajów z całego świata. W sierpniu 2012 r. 18 uczniów z Polski brało udział w I Międzynarodowej Letniej Szkole Języka i Kultury Rosyjskiej w miejscowości Wielikij Ustiuł w Rosji. Ogółem było ponad 40 uczniów z 8 krajów. Uczniowie uczestniczyli w zajęciach z języka rosyjskiego oraz w zajęciach o kulturze i obyczajach narodu rosyjskiego. W listopadzie 2012 r. 6 uczniów z Polski uczestniczyło w zorganizowanym w Moskwie Międzynarodowym Obozie Klubów Przyjaźni, który był

podsumowaniem VII Międzynarodowego Konkursu Projektów *Dialog – droga do zrozumienia*. Uczniowie przygotowywali prezentacje swoich państw, regionów i szkół. Uczestniczyli w treningach prowadzonych przez studentów (m.in. na temat umiejętności autoprezentacji), w konferencjach (m.in. *Dialog jako sposób formowania osobowości tolerancyjnej*) oraz w imprezach kulturalnych. W marcu 2013 r. 10 uczniów z Polski uczestniczyło w międzynarodowym zimowym obozie w Kostromie.

Dzięki inicjatywie PSNiWJR powstała, jako druga w Europie, Biblioteka im. S. Michalkowa przy LO im. ONZ w Biłgoraju. 2 kwietnia 2012 r. został podpisany akt założycielski, a 6 czerwca 2012 r. odbyła się uroczystość przekazania przez prezesa Rosyjskiej Fundacji „Kultura”, Julię Michalkową, bogatego księgozbioru (1500 książek).

Dzięki PSNiWJR polscy uczniowie corocznie w grudniu uczestniczą w spotkaniach noworocznych organizowanych w Ambasadzie Rosyjskiej Federacji w Warszawie.

Stowarzyszenie wspiera szkoły w organizacji wszystkich konkursów związanych z językiem rosyjskim, przekazując w darze książki i inne nagrody.

Oczywiście te wszystkie działania nie byłyby możliwe bez partnerów, z którymi współpracuje PSNiWJR. Wśród nich są: MAPRYAŁ, Fundacja „Russkij Mir”, RONIK w Warszawie, Wydawnictwo Szkolne PWN, Uniwersytet Warszawski, Rosyjska Fundacja Kultura, Stowarzyszenie Polska – Wschód.

Barbara Borowy

Nauczycielka języka rosyjskiego w Biłgoraju. Organizatorka I Międzynarodowego Dziecięcego Festiwalu Teatralnego w Języku Rosyjskim im. Siergieja Michalkowa.

dr hab. Ludmiła Szpielewicz

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

Eleonora Agnieszka Wesołowska

Członkini Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego.



Działalność Rosyjskiego Ośrodka Nauki i Kultury w Warszawie

Andriej Potiomkin

Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury w Warszawie (RONiK) to miejsce spotkań, koncertów, działań teatralnych, filmowych oraz artystycznych mających na celu promocję kultury rosyjskiej w Polsce.



Budynek RONiK w Warszawie

Rosyjski Ośrodek Nauki i Kultury wychodzi z założenia, że trudne momenty historyczne we wzajemnych stosunkach narodu polskiego i rosyjskiego są zjawiskami chwilowymi i przemijającymi. Natomiast wzajemne przenikanie się kultur, zainteresowanie duchowym i cywilizacyjnym dziedzictwem naszych narodów – to proces ciągły, odgrywający ważną rolę w tysiącletniej wspólnej historii Rosjan i Polaków.

Kultury naszych narodów są wzajemnie powiązane i nierozdzielne. Utwory mistrzów rosyjskich w dziedzinie literatury, sztuk pięknych, choreografii i kinematografii, dzieła sztuki ludowej budziły zawsze żywe zainteresowanie w Polsce, niezależne od sytuacji politycznej. Z drugiej strony, nie ma Rosjan, którzy nie znaliby polskiej kinematografii, polskiej muzyki lub poezji. Historia nauki rosyjskiej, w tym również sztuki wojennej, jest pełna polskich nazwisk wybitnych oficerów, uczonych, inżynierów, etnografów i krajoznawców.

Wśród podstawowych kierunków działalności RONiK w Warszawie należy wymienić następujące:

- rozwój współpracy polsko-rosyjskiej w dziedzinie humanistycznej, naukowo-technicznej, kulturalnej, informacyjnej oraz w dziedzinie edukacji;
- opracowanie i realizacja projektów mających na celu zachowanie tożsamości narodowo-kulturalnej Rosjan mieszkających w Polsce;
- promocja języka rosyjskiego w Polsce;
- informowanie o możliwościach współpracy między rosyjskimi i polskimi instytucjami edukacyjnymi;
- informowanie społeczeństwa polskiego o historii i kulturze narodów Rosji, polityce wewnętrznej i zagranicznej, potencjale naukowym i gospodarczym.

Jednym z ważniejszych zadań w pracy centrum jest przedstawianie społeczeństwu polskiemu osiągnięć kultury rosyjskiej, zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym oraz rozszerzenie rosyjsko-polskich związków kulturalnych.

RONiK dla edukacji

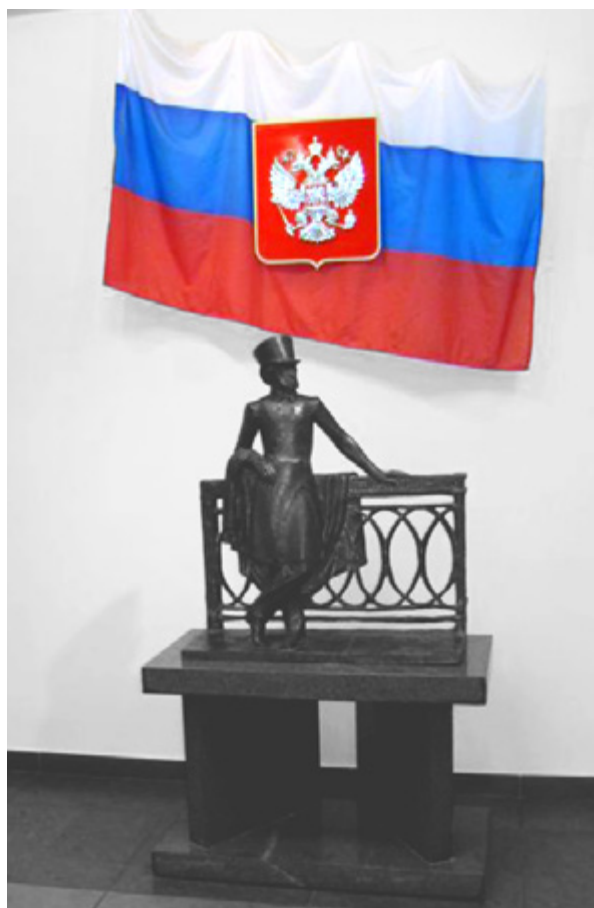
Niesłuchanie istotnym kierunkiem działalności RONiK jest promocja języka rosyjskiego. W ośrodku regularnie prowadzone są kursy językowe, w których co roku uczestniczy ponad dwustu słuchaczy. Wielką popularnością cieszą się kursy języka rosyjskiego dla dzieci, zarówno dla uczniów szkół podstawowych, jak i dzieci w wieku przedszkolnym. Oprócz tego działa dziecięce kółko muzyczne oraz bezpłatny

Utwory mistrzów rosyjskich w dziedzinie literatury, sztuk pięknych, choreografii i kinematografii, dzieła sztuki ludowej budziły zawsze żywe zainteresowanie w Polsce, niezależne od sytuacji politycznej.

klub „Świat bajki rosyjskiej”, gdzie przedszkolaki słuchają rosyjskich bajek ludowych i opowiadają je własnymi słowami, zapoznają się ze znanymi postaciami z bajek oraz oglądają rosyjskie kreskówki.

Uczniowie i osoby dorosłe mogą korzystać z pomocy ośrodka przy wyjazdach do Rosji na krótkoterminowe kursy języka rosyjskiego w Państwowym Instytucie Języka Rosyjskiego im. A. Puszkina (PIJR) i na innych uczelniach rosyjskich, a także mogą brać udział w spotkaniach w ramach działalności klubu „Spotkania z Rosją”. RONiK zajmuje się także koordynacją egzaminów certyfikacyjnych z języka rosyjskiego, organizowanych wspólnie z PIJR im. A. Puszkina i Izbą Przemysłowo-Handlową Federacji Rosyjskiej oraz pośredniczy w rekrutacji kandydatów na studia na uczelniach rosyjskich.

Nauczyciele i wykładowcy mogą starać się o wsparcie centrum w organizacji wyjazdów na kursy doskonalenia zawodowego w Rosji. Ponadto ośrodek organizuje konferencje naukowo-metodyczne dla nauczycieli (Federalny Program Celowy „Język rosyjski” na lata 2011-2015). W październiku 2012 r. wznowił swoją działalność Klub Nauczycieli Języka Rosyjskiego, którego jednym z zadań jest pomoc metodyczna polskim rusycystom. Seminarium *Współczesny język rosyjski. Nowe tendencje i zjawiska* rozpoczęło cykl seminariów z języka rosyjskiego w roku akademickim 2012/2013 dla polskich wykładowców, nauczycieli i studentów-rusycystów.



Pomnik A. Pułaskiego w RONIku w Warszawie

RONiK ściśle współpracuje z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, regularnie organizując w Centrum Podwyższania Kwalifikacji Nauczycieli w Sulejówku seminaria z udziałem rosyjskich i polskich specjalistów ds. nauczania języka rosyjskiego jako języka obcego. Wysyła także placówkom edukacyjnym, bibliotekom i organizacjom społecznym literaturę naukową, metodyczną, informacyjną oraz literaturę piękną w języku rosyjskim.

Współpraca i dialog

Jednym z priorytetowych kierunków działalności RONIku jest praca z młodzieżą. Co roku w Warszawie organizowane jest rosyjsko-polskie seminarium *Spółczesność obywatelska i młodzież współczesna*. Podczas spotkania omawiane są aktualne tematy dotyczące międzynarodowej współpracy młodzieżowej w zakresie ekologii, demokracji, dyplomacji kulturalnej oraz udziału młodzieży w życiu społecznym.

Wiele uwagi ośrodek poświęca działalności informacyjnej. Należy przede wszystkim wymienić periodyk dwujęzyczny w języku rosyjskim i polskim – „Rosyjski Kurier Warszawski”, miesięcznik wychodzący od roku 1991. Gazeta informuje czytelników na bieżąco o najważniejszych wydarzeniach w Rosji, na Ukrainie, Białorusi, o działalności międzynarodowych organizacji rosyjskich, a także o publikacjach w języku rosyjskim. Czasopismo dostępne jest w formie elektronicznej: www.rosjanie.pl.

Należy także wspomnieć o jedynym rosyjskojęzycznym regionalnym programie telewizyjnym „Russkij ekspress”, nadawanym przez Białostocką TV obejmującą swym zasięgiem województwo podlaskie i częściowo warmińsko-mazurskie. W planach jest utworzenie kanału rosyjskojęzycznego emitowanego w całym kraju.

Dużą rolę w działalności instytucji odgrywa biblioteka RONIku, której podstawowe zbiory obejmują 12 tys. tomów. Część zbiorów stanowią podręczniki dla osób uczących się języka rosyjskiego. Mediateka składa się z ponad 350 filmów rosyjskich (w tym z tłumaczeniem na język polski) oraz z 380 audiobooków.

RONiK prowadzi także aktywną działalność stowarzyszeniową. W ośrodku oprócz wcześniej wymienionych działają następujące kluby: Klub „Słowiańskie Tradycje i Kultura”, który prowadzi cykl wykładów *Wstęp do prawosławia*; Klub Podróżników po Rosji; Klub Absolwentów Uczelni Rosyjskich; Klub Filmowy „Spotkanie”, w ramach którego organizowane są pokazy filmów rosyjskich z napisami polskimi; Studio twórczości artystycznej; Teatr-Studio Pieśni Rosyjskiej; Amatorski Zespół Pieśni Ludowych „Родник”.

W roku 2013 RONIku w Warszawie obchodzi swoje pięćdziesięciolecie. W ramach wydarzeń jubileuszowych w centrum zaplanowano wiele imprez, w których wezmą udział naukowe, twórcze i polityczne elity Rosji i Polski, przedstawiciele związków twórczych i organizacji kulturalnych, stowarzyszeń oraz mediów. Na naszych wydarzeniach chętnie zobaczymy czytelników czasopisma „Języki Obce w Szkole”!

dr Andriej Potiomkin

Absolwent Wydziału Filologicznego Państwowego Uniwersytetu w Charkowie. Radca Ambasady Rosji w Polsce. Wykładał w Instytucie im. Pułaskiego w Moskwie. Autor artykułów metodycznych, materiałów dydaktycznych oraz słowników specjalistycznych dla osób uczących się języka rosyjskiego.



Wszyscy wyszliśmy spod płaszcza Gogola

Katarzyna Żochowska

Jak uczyć ciekawie języka rosyjskiego? Tak jak każdego innego języka obcego: wykorzystując media i nowoczesne technologie, zaciekawiając uczniów aktualnościami ze świata polityki i sportu.



Wśredniowieczu alchemicy nie szczydziłi sił i czasu, by odnaleźć kamień filozoficzny, a następnie zamienić go w szczerę złoto. Każdy uczący się języka obcego jest niemalże takim współczesnym alchemikiem. Wciąż uparcie poszukujemy idealnej metody uczenia się języków obcych. Nauczyciele zaś poszukują idealnej metodyki uczenia swoich uczniów.

Impulsem do podjęcia decyzji o nauce języka obcego powinna być fascynacja albo... zdrowy rozsądek. Jak tłumaczy zaczepnie znakomity ukraiński pisarz Jurij Andruchowycz (ur. 1960 r.), nauczył się języka polskiego, ponieważ: *język swego wroga trzeba znać*. Jeśli zaczynamy się uczyć danego języka, bo szkoła nie daje nam innego wyboru, będzie trudniej, ale to nie oznacza, że nie odniesiemy na tym polu sukcesów. Należę jeszcze do tego pokolenia, które w szkole podstawowej miało obowiązkowy (i jedyny!) język rosyjski jako język obcy. Miałam też to szczęście, że pokochałam rosyjski prawdziwą szkolną miłością.

Piękny jest graficznie alfabet rosyjski. Bukwy nazywane przez wielu *krzesetkami* przyprowadzają początkowo o zawroty głowy, ale na późniejszym etapie czytanie cyrylicy sprawia ogromną satysfakcję. Pamiętajmy, że już na starcie możemy ułatwić uczniom zadanie, uświadamiając im, że w wersji drukowanej część liter jest taka sama jak w polskim alfabecie (A, K, M, O, T). Inne, choć wyglądają tak samo jak litery łacińskie, inaczej brzmią w języku rosyjskim (np. P to R, C to S, X to CH itd.). Co dalej?

Należy zrobić wszystko, aby uczeń miał codzienny kontakt z językiem, którego się uczy. Dawniej, gdy dostępność Internetu była ograniczona lub całkowicie niemożliwa, wydawało się to niezwykle trudne. Obecnie ten problem nie istnieje. Już nie trzeba oglądać ilustracji książkowych, na których Timur albo Jura zaprasza nas do teatru albo Galerii Tretiakowskiej. Teraz zasoby galerii możemy obejrzeć, nie ruszając się sprzed komputera: <http://www.tretyakovgallery.ru/>. Ruscystki i rusycyści już nie cierpią na bóle głowy z powodu braku źródeł i materiałów do zajęć.

Nie nauczymy się języka obcego, nie robiąc nic poza obowiązkową pracą domową. Świadomość taką mają nie tylko nauczyciele i rodzice, ale również coraz częściej sami uczniowie. Nic tak nas nie nauczy danego języka obcego, jak kontakt z osobami, które nim władają. Jeśli wyjazd do Petersburga lub Moskwy jest zbyt drogi, zadbajmy

o możliwość zorganizowania chociażby jednodniowej wycieczki do Kaliningradu. Zetknięcie się choć na krótko z inną kulturą, posłuchanie rosyjskiego na ulicy, zrobienie zakupów w rosyjskim sklepie ośmieli uczniów i zmotywuje do dalszej nauki. Jeśli zaś nie wyjazd za granicę, to może spotkania w swoim mieście lub miejscowości z native speakerami. W Polsce już od kilku lat mamy coraz więcej pracowników zza wschodniej granicy. Nie ma wśród nich zbyt wielu Rosjan, ale są Ukraińcy i Białorusini, którzy dobrze posługują się językiem rosyjskim i jeśli będą mieć okazję wymienić z nami kilka zdań, to na pewno to zrobią. Zachęcajmy uczniów do nawiązywania kontaktów lub krótkich niezobowiązujących rozmów z naszymi wschodnimi sąsiadami. Oni też potrzebują spotkań z Polakami i przełamania lodów. Nie chcą być postrzegani tylko jako tania siła robocza. Wyszukajmy kluby lub fora internetowe osób rosyjskojęzycznych mieszkających w Polsce lub w naszej miejscowości. Być może uda nam się otrzymać zaproszenie na rosyjską imprezę tematyczną i poznać na niej ciekawych ludzi.

A jeśli nie bezpośredni kontakt z osobami rosyjskojęzycznymi, to przynajmniej regularne czytanie dzienników typu: „[Kommiersant](#)” lub „[Nowaja Gazieta](#)”. Oczywiście w nauce języka rosyjskiego niezwykle pomaga oglądanie rosyjskiej telewizji, która jest dostępna bezpłatnie w [Internecie](#). Język mówiony zmienia się niezwykle dynamicznie, a telewizja to środek błyskawicznego przekazywania informacji. Nie można absolutnie zapominać o czytaniu literatury rosyjskiej w oryginale. Istnieje wiele stron internetowych, dzięki którym można legalnie i bezpłatnie korzystać z zasobów dzieł literatury w języku rosyjskim, np. [Biblioteka Maksima Moszkowa](#) oraz [portal Klassika](#).

Nawet jeśli początki będą trudne, a połowa słów będzie dla nas nowa, spróbujmy zrozumieć kontekst. W taki właśnie sposób uczy się małe dzieci. Czytamy im bajki, w których wiele pojęć jest dla nich zbyt trudnych do zrozumienia. Bajki grają na emocjach małych dzieci i dzieci te opowieści rozumieją.

Jak motywować do nauki języka?

Warto podkreślać, że znajomość rosyjskiego wiele ułatwia. Chociażby naukę kolejnych języków wschodniosłowiańskich, np. ukraińskiego lub białoruskiego. Warto też pamiętać o tym, że znajomość rosyjskiego to nieoceniony dostęp do wielu źródeł prawie każdej dziedziny. Językiem rosyjskim

posługuje się ponad 280 milionów ludzi na całym świecie, co daje mu piąte miejsce pod względem popularności. Z języków indoeuropejskich bardziej popularne są tylko język angielski i hiszpański. Ważna jest też możliwość porozumiewania się z rówieśnikami zza wschodniej granicy. Ktoś zaoponuje, twierdząc, że tamtejsza młodzież zna angielski i nie należy tak stereotypowo przyjmować, że będzie chciała rozmawiać z nami po rosyjsku. Owszem, młodzi Ukraińcy czy Kazachowie znają angielski. Ale jestem ciekawa, w jakim języku będą rozmawiać ze sobą młody Kirgiz, Kazach, Ukrainiec i Białorusin, spotkawszy się dajmy na to w Kazaniu?

Ucząc języka rosyjskiego, pamiętać należy o tym, że ważne jest to, co danego ucznia interesuje i dlaczego chce on się tego języka uczyć. Zadaniem nauczyciela jest utrzymywanie na odpowiednim poziomie motywacji ucznia do nauki. Satysfakcja jest tym większa, im dłużej uczy się on języka. Przecież nauka języka obcego to fascynująca przygoda. Skoro psychologowie dzielą ludzi na wzrokowców, słuchowców, dotykowców, analityków, twórców i artystów, należy dostosowywać materiały do nauki w zależności od rodzaju pamięci ucznia. Warto wykorzystywać oryginalne, autorskie materiały stworzone dla konkretnych uczniów. Dostępność źródeł w Internecie daje nauczycielom nieograniczone możliwości. Uczmy żywego, czyli niepodręcznikowego języka. Takiego, jakim posługują się Rosjanie na co dzień. Pamiętajmy, że nauka języka obcego to konieczność zanurzenia się w nim. Każdy filolog po latach nauki języka obcego, nieustannego obcowania z nim, zaczyna pojmować, jak dużo jeszcze nie wie i jak wiele pozostało jeszcze do odkrycia. Największą satysfakcję na swoich studiach miałam w momentach, w którym brakowało mi polskich słów na określenie zjawisk, które potrafiłam nazwać w języku rosyjskim.

Nie bójmy się poruszać na lekcjach tematów kontrowersyjnych, świeżych, nieprzeanalizowanych przez historyków. Jeśli uczeń interesuje się piłką nożną, pozwólmy mu przygotować wypracowanie o rosyjskim zespole piłkarskim albo analizę, pod względami zysków i strat, zakupu klubu Chelsea przez rosyjskiego miliardera Abramowicza. Rozmawiajmy na lekcjach o tym, co uczniów interesuje. Przecież tyle się dzieje we współczesnej kulturze rosyjskiej. A zwłaszcza w kinie rosyjskim. W ostatnich miesiącach na ekrany rosyjskich kin wszedł rosyjski film *Legenda numer 17*, który obecnie bije

rekordy oglądalności w Rosji. Jest to historia o życiu i karierze wielkiego rosyjskiego hokeisty Walerija Charłamowa, ale głównym wątkiem filmu jest mecz rozegrany w 1972 r. Mecz hokejowy pomiędzy reprezentacją ZSRR a Kanadą został później określony przez dziennikarzy wojną tytanów. Już wkrótce na ekrany rosyjskich kin wejdzie kolejny interesujący film, o pierwszym locie w kosmos Jurija Gagarina pt. *Gagarin. Pierwszy w kosmosie*. Oba filmy odnoszą się do nieodległej historii ZSRR, części tych wydarzeń, z których Rosjanie są niezwykle dumni. Pamiętajmy też, że siła ich wiary w odrodzenie dawnego imperium jest nadal mocna.

Nauka języka danego kraju byłaby niepełna bez poznania jego historii i obyczajów. Zgłębianie literatury ułatwi nam zrozumienie niuansów języka oraz stereotypów obecnych w danej kulturze. Odwołajmy się do znakomitej literatury, dzięki której nie tylko szlifujemy nasz język, ale też pogłębiamy wiedzę o danym społeczeństwie, jego zwyczajach i tradycjach. W przypadku literatury rosyjskiej mamy znakomitych pisarzy, którzy wniknęli pod społeczną fasadę Rosji. Tych, których Rosja fascynuje swoją tajemniczością i niezgłębianą *duszą rosyjską*, literatura rosyjska zachęci do głębszego poszukiwania istoty rzeczy. Nie oceniamy Rosji przez pryzmat pozorów i historycznych waśni. Zajrzyjmy do świata, który dla nieznaną literatury rosyjskiej jest nadal niezrozumiały. Poczytajmy Gogola, który wyczarował swoim piórem przerażający świat, którego mieszkańcy z pozoru są wolni, ale w rzeczywistości skuwają ich kajdany. Twórczość Gogola stanowi szyderczy akt oskarżenia pod adresem obyczajów społecznych jego epoki. Sam Dostojewski przyznał się do długu wobec pierwszego mistrza rosyjskiej powieści następującymi słowami: *Wszyscy wyszliśmy spod płaszcza Gogola*. A skoro napisał tak sam Dostojewski, przez wielu określany największym mistrzem słowa, może warto zajrzeć, co się pod tym gogolowskim płaszczem znajduje?

Katarzyna Żochowska

Ukończyła filologię rosyjską na Uniwersytecie Warszawskim (specjalność: wiedza o kulturze), a także studia podyplomowe z wielokulturowości (UW) oraz pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną na Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Obecnie pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, w zespole programów Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus i Eksperci Bolońscy.



Spotkania interkulturowe z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego

Kryścina Miłułka

Każdy kontakt z językiem obcym i odzwierciedloną w nim kulturą może być określony mianem spotkania interkulturowego, podczas którego to, co własne, znane i nam bliskie styka się z tym, co dla nas nowe, inne, obce.



Zetknięcie z nowym, obcym językiem i odmienną kulturą prowadzi do porównań nowych fenomenów kulturowych z tymi będącymi częścią naszej rodzimej kultury, a poprzez to do wyciągania wniosków, dokonywania tzw. odkryć kulturowych jak i nierzadko do frustracji, braku pewności siebie oraz obaw związanych z utratą swojej własnej tożsamości kulturowej. Następnym spotkań interkulturowych może być również szok kulturowy, pogłębienie się istniejących w naszym umyśle stereotypów i uprzedzeń względem danej nacji, a także wzmożona niechęć wobec wszystkiego, co chociaż w minimalnym stopniu różni się od norm, zasad, reguł będących nieodłączną częścią naszej kultury. Czytając powyższe stwierdzenia, można wręcz odnieść wrażenie, że spotkanie z innością jest czymś z natury negatywnym i że raczej należy unikać tego typu praktyk. Uwypuklenie problemów, jakie mogą towarzyszyć kontaktom z inną kulturą, jest jednak celowe, ponieważ pokazuje, że każde spotkanie z innością wymaga uprzedniego przygotowania. Natomiast świadomość różnic występujących pomiędzy kulturą naszą a obcą pozwoli na bardziej dogłębne poznanie tej drugiej, to zaś będzie skutkowało nie utratą, lecz wręcz przeciwnie wzmocnieniem własnej tożsamości kulturowej. Uznanie tożsamości innych jest jednak domeną osób posiadających silne poczucie swojej własnej tożsamości społecznej, która podczas kontaktu z innością zostaje dodatkowo wzmocniona i wzbogacona. Pfeiffer (2005:257) ujął to w następujący sposób: *im silniejsza prymarna tożsamość nacionalno-kulturowa danej jednostki, tym silniejsza gotowość do przyjęcia dodatkowej tożsamości.*

Spotkania interkulturowe szeroko rozumiane to wszelkie przejawy kontaktu z tą odmienną kulturą, który może odbywać się w sposób pośredni, np. poprzez teksty obcojęzyczne, filmy, programy, jak i poprzez pośredników przekazujących pewien obraz obcej rzeczywistości (nauczyciele nie tylko języków obcych, osoby z najbliższego otoczenia, rówieśnicy, znajomi itd.); prawie bezpośredni, przebiegający dzięki narzędziom technologii informacyjno-komunikacyjnej; oraz bezpośredni – podczas spotkań twarzą w twarz z przedstawicielami tej innej kultury zarówno w kraju ojczystym, jak i poza jego granicami. W niniejszym artykule poświęcono uwagę dwóm ostatnim grupom kontaktów, gdyż w procesie przyswajania języka obcego i poznawania obcej kultury przypisywane jest im największe znaczenie. Kontakty te sprzyjają bowiem wypróbowaniu

swoich umiejętności językowych w praktyce, w środowisku naturalnym, kiedy to każdy uczestnik komunikacji jest zarówno nadawcą pewnych komunikatów, jak i odbiorcą zwerbalizowanych intencji swojego partnera komunikacyjnego. Musi się on wykazać dobrze rozwiniętym wachlarzem kompetencji, od językowej poczynając, poprzez komunikacyjną, na interkulturowej kończąc. Wspomniane kontakty sprzyjają również dalszemu kształtowaniu wymienionych kompetencji, a ponadto rozwojowi osobowościowemu i intelektualnemu każdej ze stron dialogu.

Spotkania interkulturowe a rozwój kompetencji interkulturowej

Najważniejszym sprawdzianem dla osoby uczącej się języka obcego jest (prawie) bezpośredni kontakt z osobami, dla których ów język jest językiem ojczystym lub z osobami posługującymi się tym językiem również jako obcym. W obydwu sytuacjach rozmówcy (przynajmniej ci traktujący język i kulturę jako dwie niepowiązane ze sobą wielkości lub pozbawieni świadomości o wpływie szeroko rozumianej kultury na komunikację) będą koncentrowali się przede wszystkim na poprawności językowej swoich wypowiedzi w przeświadczeniu, że od bezbłędnie (pod względem stricte językowym) zbudowanych zdań uzależniony jest sukces komunikacyjny. Takie przekonanie jest jednak mylne, gdyż większość z nich prędzej wybaczy swojemu partnerowi komunikacyjnemu błąd gramatyczny, fonetyczny, leksykalny niż nietaktowne zachowanie, które godzi w obowiązujące w obrębie ich kultury/kultur normy i zasady postępowania. Co więcej, podczas gdy o błędach stricte językowych można rozmawiać, starać się je naprawić, wyjaśnić przyczynę powstania, tak błędy natury pragmatycznej pozostają najczęściej bez komentarza. Mało kto bowiem będzie chciał dowiedzieć się, dlaczego jego rozmówca jest niewychowany, niekulturalny, niegrzeczny itp. Z takimi osobami nie chce się mieć najczęściej nic wspólnego.

Spotkania interkulturowe umożliwiają więc sprawdzenie nie tylko umiejętności językowych w wąskim znaczeniu, lecz także zweryfikowanie poziomu rozwoju kompetencji interkulturowej uczestników komunikacji. Temu, jak ważną rolę przypisuje się spotkaniom interkulturowym w procesie kształtowania wspomnianej kompetencji, poświęcone zostaną dalsze rozważania.

Grosch i Leenen (1998:29-30) powołując się na schemat Niekiego ukazujący centralne pojęcia nauczania interkulturowego, zaznaczyli, że kompetencję interkulturową należy traktować jako końcowy rezultat procesu określanego mianem nauczania interkulturowego, którego punkt wyjścia stanowią kształcenie interkulturowe oraz właśnie spotkania interkulturowe. Pamiętać należy jednakże o tym, że samo zetknięcie z inną kulturą nie jest równoznaczne z jej rozumieniem, a co za tym idzie nie musi wpłynąć w pozytywny sposób na rozwój kompetencji interkulturowej. Tylko taki kontakt z inną kulturą będzie prowadzić do kształtowania tejże kompetencji, u którego podstaw leży otwartość względem tego, co inne, chęć poznania inności oraz zrozumienia jej. Cytowani autorzy zaznaczają ponadto, że na jakość kontaktu interkulturowego wpływają również jego dobrowolność, intensywność, czas trwania oraz zwracają uwagę na pewne cechy, które winni posiadać uczestnicy spotkania, jak: stabilność emocjonalna, otwartość na nowe doświadczenia i niski poziom etnocentryzmu. Apeltauer (1994:3-9) zauważa, że na jakość spotkania zachodzącego pomiędzy przedstawicielami różnych społeczeństw lub obszarów kulturowych wpływ mają także inne czynniki – wiedza o tle historycznym naszego partnera komunikacyjnego, uwarunkowania indywidualne, uwarunkowania wynikające z przynależności do danej grupy, czynniki sytuacyjne oraz stawiane sobie zadania/cele. Jak widać, spotkania interkulturowe tylko wówczas wspierają kształtowanie kompetencji interkulturowej w ujęciu holistycznym, jeśli zostaną uprzednio odpowiednio przygotowane. Oczywiście podczas przygotowania takiego spotkania trudno gruntownie zmienić cechy osobowościowe jego uczestników, jednak uświadomienie różnic pomiędzy kulturami może zdecydowanie zmienić sposób ich myślenia (odejście od etnocentrycznego postrzegania świata) i oceniania rzeczywistości (uświadomienie sobie krzywdzącego wpływu stereotypów i uprzedzeń stanowiących nierzadko podstawę oceny innych). Przygotowaniu spotkania interkulturowego przypisuje się więc kluczową rolę w procesie poznawania innej kultury i tworzenia sobie jej obrazu. Ciekawe koncepcje dotyczące dydaktyzacji spotkań interkulturowych sformułowane przez takich autorów, jak: Herfurth, Freise, Alix oraz Bufe zebrała i omówiła Nöth (2001:47). Spotkania spontaniczne lub powierzchownie przygotowane mogą wywołać u uczniów niemających o tej innej kulturze żadnego lub jedynie fałszywe wyobrażenie z jednej strony niczym nieuzasadnioną

fascynację/euforię, z drugiej zaś ogólną niechęć do tego, co nowe/inne od naszego, czy nawet szok kulturowy, a zamiast zmniejszyć rozdzźwięk, jeszcze bardziej utrwalić zakorzenione w umysłach uczniów stereotypy i uprzedzenia dotyczące mieszkańców odwiedzanego kraju (por. Grosch/Leenen 1998:30; Zawadzka 2004:205; Boeckmann 2006:10). Tak na marginesie, mimo że w kwestii przygotowania spotkania interkulturowego ograniczono się w niniejszej publikacji do sytuacji związanych bezpośrednio z procesem nauczania i uczenia się języka obcego, to jednak w przypadku np. turystycznego poznawania świata przygotowanie na zetknięcie z innością jest również konieczne. Osoby decydujące się na wyjazd za granicę, do obcego kraju powinny swoich przygotowań do podróży nie ograniczyć tylko do poprawnie spakowanej walizki, lecz przed wyjazdem zapoznać się, przynajmniej ogólnie, z kulturą kraju, w którym planują pobyt, oglądając filmy dokumentalne i czytając przewodniki. Świadomość tego, co możemy zastać podczas urlopu w obcym kraju, sprawi, że zamiast się dziwić lub irytować, że coś jest inne/gorsze niż u nas, skupimy się na poznawaniu inności i delektowaniu się nią.

Ważny wpływ na kształt kompetencji interkulturowej ma nie tylko to, czy byliśmy przygotowani na zetknięcie z obcą kulturą, lecz także sam przebieg spotkania interkulturowego. W literaturze przedmiotu można znaleźć modele opisujące poszczególne fazy przebiegu takiego spotkania, np. autorstwa Josefa Freisego Hendrika Ottena, które zostały omówione przez Sternecker (1992:176-179). W modelu Freisego, służącym systematyzacji poszczególnych form pracy podczas nauczania interkulturowego, dają się wyodrębnić trzy fazy przebiegu spotkania interkulturowego:

- **przygotowanie** – zachodzące w obrębie jednolitej grupy narodowej, np. klasy szkolnej, dotyczy ogólnego wprowadzenia w projekt spotkania, przygotowania organizacyjnego i treściowego oraz wprowadzenia w problematykę;
- **spotkanie** – przebiegające pomiędzy grupami międzynarodowymi, dotyczy poznania się grup, wspólnego odkrywania świata w interkulturowych grupach eksploracyjnych, wspólnego zagospodarowania czasu wolnego, refleksji i metakomunikacji przy pomocy dynamicznych gier i zabaw przystosowanych do pracy w grupach oraz wspólnej oceny;
- **podsumowanie** – zachodzące w ramach grupy narodowej, np. klasy szkolnej, dotyczy refleksyjnej analizy i omówienia doświadczeń zebranych podczas spotkania interkulturowego.

W przeciwieństwie do modelu Freisego model Ottena opiera się na ogólnych wynikach obserwacji empirycznych, które opisują przebieg różnych subiektywnych procesów nauczania i zbierania doświadczeń w ramach seminariów interkulturowych przeprowadzonych wśród młodzieży oraz możliwych interwencji dydaktycznych. W tym modelu wyróżniono pięć faz: przybycie, indywidualna orientacja, konflikty, konsekwencje indywidualne i problemy w obrębie struktury grupy, ewaluacja. Sternecker podkreśliła, że obydwa modele należy postrzegać przede wszystkim jako pewną pomoc umożliwiającą orientację podczas planowania spotkań interkulturowych, przy czym ich ostateczny kształt będzie uzależniony od takich czynników, jak: czas trwania, tematyka, skład grupy docelowej, doświadczenia i wiedza uczestników, przebieg procesu kształcenia.

Każdy kontakt z inną kulturą pozostawia w pamięci uczestników niezatarty ślad. Jeśli kontakt ten przebiegał bez zarzutu, w pozytywnej atmosferze, będzie wywoływać w jego uczestnikach pozytywne konotacje, to zaś wpłynie na rozwój kompetencji interkulturowej, szczególnie jej płaszczyzny afektywnej. Jeśli zaś doświadczenia zebrane podczas spotkania interkulturowego będą miały raczej charakter negatywny, nie tylko mogą zahamować rozwój wspomnianej kompetencji, lecz także mogą zostać utrwalone w naszej pamięci na długi okres, jeśli nie na stałe. Niestety większy wpływ na nasze postrzeganie innych mają nie pozytywne, lecz właśnie negatywne doświadczenia i przeżycia z nimi związane.

Szok kulturowy

Amerykański antropolog Kalvero Oberg, który jako pierwszy w połowie lat 50. ubiegłego wieku użył pojęcia *szok kulturowy*, uważał, że każda forma kontaktu z obcą kulturą oddziałuje na jego uczestników w sposób bardziej lub mniej szokujący, tj. może wywołać zdziwienie, dezorientację, stres, depresję, frustrację, ale także i euforię, itp. Mimo że szok kulturowy może pojawić się na skutek każdego kontaktu z obcą kulturą i obcym językiem, np. poprzez teksty, programy i audycje obcojęzyczne, to jednak najczęściej występuje on podczas bezpośrednich spotkań z członkami tej innej kultury mających miejsce w kraju ich pochodzenia i z takiej perspektywy jest on najczęściej opisywany i analizowany w literaturze przedmiotu (Erlil/Gymnich 2007:67; Miłułka 2010:60). Do czynników wywołujących szok kulturowy należą, zdaniem Großkopf (1982:170-172):

- dystans panujący pomiędzy kulturami, który mierzony jest nie w kilometrach, lecz na bazie różnic występujących pomiędzy danymi kulturami. To właśnie one powodują, że nawet z pozoru identycznie prezentujące się zachowania werbalne i niewerbalne, identyczne/podobne sytuacje mogą być zupełnie różnie zinterpretowane przez członków zdarzenia. Różnice istniejące pomiędzy kulturami mogą więc spotęgować wymiar szoku kulturowego;
- faza pobytu w obcym kraju, podczas której ma miejsce wspomniany szok. Ten czynnik jest jednak dyskusyjny, ponieważ przebieg kontaktu kulturowego mający miejsce od przyjazdu aż do wyjazdu jest procesem zmiennym. Dopasowywanie się do obcej rzeczywistości obrazuje najtrafniej krzywa w kształcie litery U, na której wyraźnie widać tendencje zwykłe i spadkowe, wynikające z poziomu emocji towarzyszących osobom w danym okresie pobytu. Należy jednak pamiętać o tym, że wystąpienie poszczególnych faz, jak i czas ich trwania uzależnione są od indywidualnych zdolności adaptacyjnych każdego człowieka. Bezsprzeczny pozostaje zatem fakt, że każdy członek danej kultury może reagować na kulturę inną w sposób skrajnie odmienny. Großkopf (1982:171) jest także zdania, że szok kulturowy może przebiegać różnie w zależności od przygotowania, osobowości, możliwości materialnych, przeżyć, a przede wszystkim kontaktów z przedstawicielami obcej kultury. Wielu naukowców, poczynając od samego autora terminu, starało się podzielić przebieg szoku kulturowego na kilka etapów. Mimo że znaczna większość z nich wyodrębniła w zasadzie te same fazy i podobnie je opisała, to zostały one przez nich opatrzone innymi nazwami, co na pierwszy rzut oka może wprowadzić niemały chaos. Na uwagę zasługuje ponadto fakt, że w literaturze przedmiotu występują obok określenia *przebieg szoku kulturowego* (Göhring 1980; Erlil i Gymnich 2007) używanego przeze mnie w niniejszej publikacji także inne: *model tzw. przejściowego doświadczenia* (Adler 1975, w: Göhring 1980:78), *krzywa kulturowego dopasowania się* (Hofstede 1993), *krzywa akulturacyjna* (Mikułowski i Pomorski 2003), *gotowość do dopasowania się* (Bolten 2006), opisujące ten sam proces kontaktu z obcą kulturą. Aby uniknąć niepotrzebnego terminologicznego zamieszania, przedstawione zostaną poniżej wybrane modele przebiegu szoku kulturowego.

Hofstede (1993:235-236) wyróżnił w obrębie krzywej kulturowego dopasowania się cztery fazy: euforia – rozumiana jak w modelu Boltena (2006; 2007); szok kulturowy – będący następstwem obcowania w nowym otoczeniu kulturowym, któremu towarzyszą uczucie lęku, bezradności i wrogości wobec tego, co nowe, obce; akulturacja – rozumiana jako kulturowe dopasowanie się do nowego otoczenia; stabilizacja – autor miał na uwadze stabilizację mentalną, którą charakteryzuje uspokojenie oraz akceptacja swojego nowego sposobu życia.

Pierwszy model zaprezentowany został przez autora terminu *szok kulturowy* (Oberg 1960, za Erll i Gymnich 2007:67), który wyróżnił w jego obrębie cztery fazy: *honeymoon stage* – faza miesiąca miodowego (euforia), *crisis* – kryzys, *recovery* – odzyskiwanie równowagi, *adjustment* – dostosowanie, dopasowanie się. Kolejne modele przebiegu szoku kulturowego przedstawione w literaturze przedmiotu nawiązywały w mniejszym bądź w większym stopniu do modelu Oberga, co zresztą daje się zauważyć w modelach autorstwa Adlera (1975) i Boltena (2006, 2007) omówionych poniżej.

Zaproponowany przez Adlera (1975, za Göhring 1980:78) model tzw. przejściowego doświadczenia zawierał już pięć faz, z których każda została scharakteryzowana przez autora w następujący sposób:

- **kontakt** – chodzi o pierwszy okres po przybyciu do danego kraju, podczas którego wszelkie różnice (kulturowe) traktowane są przez przybysza jako coś pozytywnego, fascynującego, egzotycznego;
- **dezintegracja** – typowe dla fazy drugiej jest depresyjne wycofywanie się, będące wynikiem wzrastającego poczucia winy spowodowanego nieumiejętnością zrozumienia oczekiwań otoczenia przez jednostkę;
- **reintegracja** – charakterystyczne dla tej fazy są bunt, brak zaufania, wrogość i zaciętość. To przepełnione negatywizmem zachowanie jest jednak pewną formą przezwycięzania samego siebie, swoich lęków i obaw, które może otworzyć drogę do odzyskania pewności siebie;
- **autonomia** – w fazie czwartej na bazie wzrastającej elastyczności i umiejętności dopasowania się do nowych okoliczności każda jednostka rozwija w sobie wrażliwość interkulturową oraz umiejętność skutecznego komunikowania się z członkami obcej społeczności;

- **niezależność** – w ostatniej fazie jednostka jest w stanie w pełni akceptować podobieństwa i różnice interkulturowe, jak również potrafi je wykorzystać w dalszych działaniach. Dysponuje ponadto wysokim stopniem rozwoju wrażliwości i zaufania względem tego, co inne oraz posiada umiejętność wyzwalania i rozwijania tych wartości u innych.

Najczęściej przywoływanym w literaturze przedmiotu modelem ukazującym przebieg szoku kulturowego jest ten zaproponowany przez Boltena (2006:105-106; 2007:60-61). Wspomniany autor wyszczególnił i scharakteryzował następujące fazy:

- **euforia** – radość na to, co nowe i początkowo przesadnie pozytywna reakcja na wszelkie przejawy tej innej kultury wynikająca z koncentracji tylko na tych jej elementach, które wywołują w każdym indywiduum pozytywne emocje i wiążą się z (pozytywnymi) oczekiwaniami;
- **nieporozumienia** – jako następstwo problemów z rozpoznaniem części reguł normatywnych kultury docelowej; przypisywanie winy sobie samemu jako osobie nowo przybyłej do obcego kraju;
- **kolizje** – będące wynikiem niezdiagnozowania przyczyn nieporozumień, przypisywania winy za nie już nie sobie, lecz mieszkańcom kraju docelowego, częściowej rezygnacji oraz skłonności do silnego dowartościowania kultury własnej;
- **akceptacja różnic** – charakteryzująca się dążeniem do zrozumienia, u którego podstaw leży nie tylko akceptacja różnic, lecz także umiejętność przezwycięzania sprzeczności;
- **akulturacja** – daleko idące zrozumienie różnic i tendencja do przejmowania zachowań specyficznych dla obcej kultury.

Akulturacja zdefiniowana została przez Erll i Gymnich (2007:69-71) jako proces wrastania w kulturę obcą, tzw. drugą. Zwróciły one także uwagę na fakt, że w zależności od stopnia zachowania swojej własnej tożsamości kulturowej oraz podjęcia/podtrzymywania pozytywnych stosunków interkulturowych z członkami nowej kultury wyodrębnić można cztery formy akulturacji: integracja, asymilacja, separacja i marginalizacja, spośród których każda omówiona została przez autorki. Wprowadzenie terminu akulturacja wymaga – moim zdaniem – wyjaśnienia innego, przeciwstawnego pojęcia, a mianowicie enkulturacji. Enkulturację postrzega Maletzke (1996:23) jako proces wrastania jednostki w jej własną kulturę. Chodzi zatem o duchowe obcowanie z jej fenomenami oraz przejmowanie reguł i zasad

w jej obrębie obowiązujących. Enkulturation obejmuje m.in. uczenie się podstawowych ludzkich sprawności koniecznych w sektorze socjalnym, jak: nawiązywanie i podtrzymywanie stosunków socjalnych, kontrolowanie własnego zachowania, odpowiednie używanie emocji, zaspokajanie podstawowych potrzeb, sposób postrzegania świata, werbalna i niewerbalna komunikacja z innymi, świadomość tego, czego można oczekiwać od innych, jakie role są dla nas samych odpowiednie w danych sytuacjach, co można oceniać w sposób pozytywny lub negatywny.

We wszystkich wyżej zaprezentowanych modelach ilustrujących przebieg szoku kulturowego można zauważyć niemal te same elementy towarzyszące zetknięciu z obcą kulturą. Pierwszy kontakt wywołuje najczęściej euforię, a więc stan pozytywnego podniecenia wynikającego z radości, jaką sprawia podróżowanie samo w sobie oraz z chęci poznawania nowego kraju i jego mieszkańców. Ta faza trwa jednak najkrócej, ponieważ stan ogólnego zadowolenia zaczyna słabnąć, gdy pojawiają się pierwsze problemy wynikające z nieznamości różnic kulturowych, a przede wszystkim z braku świadomości ich istnienia. Podczas gdy początkowo winę za wszelkie niepowodzenia podczas komunikacji z członkami nowej kultury przypisujemy sobie samym, tak w miarę upływu czasu, gdy ilość nieporozumień gwałtownie rośnie, winy dopatrujemy się w tubylcach. Sami zaś czujemy się niekomfortowo i niepewnie w nowej kulturze. To moment, w którym świat rozumiany sam przez się staje się zagrożony i przestaje powoli istnieć. Nowa kultura przeciwstawiana jest coraz częściej naszej własnej, a wynik porównania wypada naturalnie na korzyść kultury rodzimej. W tej nowej rzeczywistości czujemy się coraz bardziej nieswojo, jesteśmy przez nią osaczeni, co odbija się na naszym postępowaniu i zachowaniu. Do zewnętrznych symptomów wywołanych przez szok kulturowy (moim zdaniem najbardziej krytyczną jego fazę) należą w przekonaniu Göhringa (1980:78): uczucie bezradności, zagubienia, dezorientacji, przygnębienia, apatii, rozdrażnienia, gniewu i złości w stosunku do członków obcej społeczności i instytucji w jej obrębie działających, niechęć wobec ich języka ojczystego, przesadnego poczucia porządku, nieufności i podejrzliwości, niezwyklej małościowości w kwestiach finansowych wynikającej z ciągłego przekonania o tym, że jest się oszukiwanym. Autor wskazuje na fakt, że temu stanowi mogą towarzyszyć również tendencje hipochondryczne

oraz dolegliwości psychosomatyczne. Od indywidualnych cech adaptacyjnych każdego człowieka uzależniony jest czas trwania tej najtrudniejszej i najbardziej krytycznej z faz. Po niej następuje zaś przebudzenie objawiające się głównie tym, że zaczynamy dostrzegać przyczyny nieporozumień, uświadamiamy sobie istnienie różnic kulturowych oraz zaczynamy akceptować fakt, że członkowie obcej kultury zachowują się inaczej niż my, są więc od nas inni, ale nie gorsi. Świadomość zasad i norm regulujących funkcjonowanie w nowej kulturze oraz silne poczucie swojej własnej tożsamości kulturowej są gwarantem udanych, zakończonych sukcesem kontaktów z osobami będącymi członkami innego niż nasz obszaru kulturowego.

Szok kulturowy jest zjawiskiem, które, zresztą jak już samo słowo *szok*, budzi raczej negatywne asocjacje, gdyż kojarzy się głównie z uczuciem zagrożenia. Jednak Adler (1975, za Göhring 1980:78) postrzega szok kulturowy nie tylko jako zagrożenie, lecz także jako szansę na wzbogacenie osobowości i jej rozwój poprzez poznawanie i uczenie się obcej kultury. Proces ten przyczynia się więc do tego, że stajemy się osobą wielokulturową, potrafiącą skutecznie komunikować się w sytuacjach przebiegających na styku kilku kultur.

Ponadto pamiętać należy o tym, że mimo iż szok kulturowy pojawia się najczęściej podczas zetknięcia dwóch odmiennych kultur, to jednak może wystąpić on także w obrębie tej samej kultury, tego samego społeczeństwa, w obrębie której/ którego obecne są konflikty natury socjokulturowej pomiędzy członkami poszczególnych subkultur.

Spotkania interkulturowe przy użyciu narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej

Podczas uczenia się języka obcego w kraju wyjściowym bezpośrednie kontakty z rodzimymi użytkownikami tego języka są, z wyjątkiem regionów przygranicznych, dość ograniczone. Duże możliwości w tej kwestii oferuje w dzisiejszych czasach Internet (por. Łyp-Bielecka 2005; Maleńczyk-Boguszewska i Kłoda 2006; Jarczak i Urniaż 2008; Gajda 2008), dzięki któremu, wykorzystując narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, można nawiązywać oraz podtrzymywać prawie bezpośrednie kontakty z przedstawicielami tej innej kultury. W pierwszej kolejności wymienić należy korespondencję elektroniczną (por. Vollmer 1999; Grüner i Hassert 2000:89-94 oraz Reising-Schapler 2004), projekty e-mailowe, czaty, udział

w forach dyskusyjnych, pisanie blogów (Łyp-Bielecka 2006), rozmowy przy pomocy Skype'a (Sieradzka i Rolek 2010) itd.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Maleńczyk-Boguszewską i Kłodę (2006:390-391) wśród 60 nauczycieli języka niemieckiego z regionu lubelskiego pokazują, że prawie połowa z nich korzysta na swoich lekcjach z komputera i Internetu, przy czym robi to z różną częstotliwością i intensywnością, zaś jedna trzecia nie wykorzystuje ich w ogóle podczas prowadzenia lekcji. Niemal wszyscy biorący udział w badaniu nauczyciele zaznaczyli zaś, że posiadają odpowiednie przygotowanie merytoryczne do prowadzenia lekcji z wykorzystaniem technologii informacyjnej (tamże:93). Być może przekonanie o własnych umiejętnościach jest przyczyną tego, że szkolenia dotyczące zastosowania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcjach języka obcego nie cieszą się wśród nauczycieli zbyt dużym zainteresowaniem. W 2010 r. w szkoleniu o wyżej wspomnianym profilu skierowanym do nauczycieli języka niemieckiego, które zostało zorganizowane z ramienia Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli, wzięło udział zaledwie osiem osób. Drugiej edycji szkolenia, z powodu braku chętnych, nie udało się już uruchomić. Osoby uczestniczące w kursie bardzo pozytywnie oceniały jego przebieg. Zarówno w ankiecie podsumowującej, jak i podczas luźnych rozmów w czasie przerw podkreślały, że szkolenie umożliwiło im zdobycie nowej wiedzy i poznanie technik pozwalających na wykorzystanie wspomnianych narzędzi w ramach lekcji. Okazuje się więc, że tego typu szkolenia mogą wnieść wiele nowego, a uczestniczący w nich nauczyciele, bez względu na staż pracy, mogą się wiele nauczyć. Poza tym na podstawie wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w kursie oraz moich obserwacji (jako jednej z osób, które prowadziły zajęcia w ramach tego szkolenia) mogę stwierdzić, że wysoka ocena nauczycieli języka niemieckiego z regionu lubelskiego dotycząca rozwoju ich kompetencji medialnej jest choć bardzo optymistyczna, to w moim przekonaniu mocno przesadzona.

Bezsprzeczny pozostaje fakt, że zastosowanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej kształtuje nie tylko kompetencję interkulturową, lecz także językową i komunikacyjną uczniów, rozwija ich autonomię i kreatywność, umiejętność kooperacji i współdziałania w grupie, wzmacnia ich motywację, poprzez (prawie) bezpośrednią komunikację z przedstawicielami innej kultury/innych kultur. Mimo niezaprzeczalnych plusów stosowania na lekcjach języków obcych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej ta forma

pracy pojawia się na zajęciach niestety stosunkowo rzadko, co jest uzależnione nie tylko od upodobań nauczycieli języków obcych, lecz także od dostępności pracowni informatycznej dla nauczycieli tych przedmiotów. Konsekwencją pomijania potencjału wspomnianych narzędzi w procesie przyswajania języka obcego i poznawania odzwierciedlonej w nim kultury jest to, że uczniowie praktycznie wcale nie są zainteresowani zawieraniem kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, z którymi mogliby się porozumiewać przy pomocy języka obcego będącego przedmiotem nauki.

Zainteresowanie uczniów kontaktami z Niemcami przy pomocy Internetu (korespondencja poprzez e-maile; kontakt poprzez np. GG, Skype'a, fora internetowe, gry międzynarodowe) jest małe (tylko ok. ¼ ankietowanych zaznaczyła, że kontaktuje się z Niemcami, wykorzystując nazwane możliwości) i wcale nie zwiększa się na skutek nauki języka niemieckiego i poznawania kultury Niemiec. Potwierdzają to wyniki badania przeprowadzonego wśród licealistów wybranych podkarpackich szkół. Uczniowie podczas dwóch lat nauki języka niemieckiego w szkole nie zostali zmotywowani do tego, aby nawiązywać dodatkowe kontakty z Niemcami, wykorzystując środki tradycyjne (listy, telefon) lub środki technologii informacyjno-komunikacyjnej. W trakcie ostatniego pomiaru zauważyć można wprawdzie minimalny wzrost (o trzy, pięć pkt. proc.) liczby uczniów w porównaniu z dwoma wcześniejszymi pomiarami, którzy korespondowali z Niemcami lub kontaktowali się z nimi poprzez Internet (GG, Skype, fora internetowe, gry międzynarodowe), jednak trudno określać ten minimalny wzrost mianem pewnej tendencji zwykłej. Tak małe zainteresowanie tą formą kontaktu wśród uczniów wynika najprawdopodobniej z faktu, że na lekcjach języka niemieckiego nie promowano ani nie praktykowano zawierania znajomości z rówieśnikami z Niemiec przy pomocy Internetu (Mihułka 2012:178-179).

Spotkania interkulturowe *face to face*

Techniką, którą z powodzeniem można określić mianem najcenniejszej w kształtowaniu kompetencji interkulturowej, są spotkania interkulturowe (do których zaliczamy m.in. międzynarodową wymianę uczniowską) umożliwiające osobom uczącym się danego języka obcego wyjazd do kraju, w którym ów język jest językiem ojczystym. Głównym celem międzynarodowej wymiany młodzieży są w przekonaniu Ilga i Dubiski (2011:45) *intensywne doświadczenia interkulturowe*

oraz możliwość „rozprawienia się” z krajem partnerskim/krajami partnerskimi. Uczniowie biorący udział w wymianie trafiają w podobne środowisko, mieszkają u rodzin kolegów/koleżanek z klas partnerskich, chodzą z nimi do szkoły, poznają miejsce, do którego przyjechali w sposób dość dogłębny, gdyż nieograniczający się jedynie do informacji faktograficznych, lecz oparty na bazie obserwacji i wyciągania z niej wniosków. Poznają zatem sposób, w jaki żyją ludzie w odwiedzanym kraju, a więc jak wygląda ich życie codzienne, jak się ubierają, jakie są ich preferencje żywieniowe, jak przebiega nauka w szkole, jakie są przedmioty i wymagania, poznają relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi w rodzinach, w których mieszkają, oraz wartości, którymi się kierują itp. Jednym słowem, uczniowie mają okazję ku temu, aby poznać szeroko rozumianą kulturę odwiedzanego kraju. Takie zetknięcie z inną kulturą wyzwala w uczniach chęć bardziej dogłębnego poznania odwiedzanego kraju, pozostania w tym kraju na dłużej oraz chęć poznawania także innych krajów i kultur (Ilg i Dubiski 2011:45-46 i 61)¹. Zetknięcie z obcymi /innymi zachowaniami skutkuje ciągłymi porównaniami kultury obcej z własną, czego następstwem jest bardziej intensywne rozmyślanie na temat kultury własnej i jej specyfiki, która dotychczas była przez uczniów bagatelizowana – *Niektóre rzeczy, które u nas w domu są na porządku dziennym i postrzegalam jako typowe, widzę na skutek doświadczeń zebranych podczas pobytu zupełnie inaczej niż wcześniej* (tamże:65). Bezpośredni kontakt z mieszkańcami odwiedzanego kraju pozwoli im także na wypróbowanie dotychczas zdobytej wiedzy, umiejętności i sprawności w praktyce.

Brodowski i Barelkowski (2007:52) przestrzegają jednak przed tym, aby wymiany młodzieży nie traktować jak wycieczki szkolnej, ponieważ cele, które przyświecają obydwu wyjazdom nie są tożsame. U podstaw międzynarodowej wymiany uczniowskiej leży spotkanie z ludźmi, zderzenie się różnych kultur, języków, mentalności, tradycji oraz różnych sposobów postrzegania świata i jego interpretacji. Istotne jest więc, aby każde takie spotkanie zostało w odpowiedni sposób przygotowane, o czym była mowa we wcześniejszych fragmentach tejże publikacji.

¹ Zaprezentowane stwierdzenia sformułowane zostały na podstawie analizy ankiet ewaluacyjnych wypełnionych przez uczniów uczestniczących w wymianach szkolnych pomiędzy szkołami z Niemiec i Francji oraz z Niemiec i Polski, które były organizowane przy pomocy Jugendwerku. Wymiana przyczyniła się m.in. do tego, że 80 proc. ankietowanych chciało dowiedzieć się więcej na temat odwiedzanego kraju, 61 proc. chciałoby dłużej zostać w tym kraju, a 85 proc. chciałoby poznać także inne kraje i kultury.

Doskonałym kompendium wiedzy na temat organizacji międzynarodowej wymiany uczniowskiej jest książka wydana z ramienia Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży i Deutsch-Polnisches Jugendwerk pod redakcją Barelkowskiego i in. (2007), która została poświęcona istotnym aspektom spotkań interkulturowych (polsko-niemieckich), uwzględniając wszystkie istotne fazy wymiany – od jej planowania, przebiegu, aż po ewaluację. We wspomnianym poradniku poświęcono także miejsce na wyjaśnienie podstawowych pojęć istotnych z perspektywy nauczania interkulturowego. Godna polecenia jest również cytowana wyżej publikacja autorstwa Ilga i Dubiski (2011), w której oprócz ogólnych informacji dotyczących istoty nauczania interkulturowego przedstawione zostały także w formie tabel cele stawiane przez organizatorów (nauczycieli) tych spotkań i odczucia uczestników (uczniów biorących udział w wymianie) odnośnie do realizacji tychże celów podczas wyjazdu. Przygotowując wymianę uczniowską, warto sięgnąć także po artykuł U. Weier (2009), w którym autorka nie tylko scharakteryzowała przebieg konkretnej wymiany i nazwała pozytywne doświadczenia niemieckich uczniów wyniesione z pobytu w szkole partnerskiej we Włoszech, lecz także wskazała na możliwe niebezpieczeństwa mogące wystąpić podczas wymiany oraz czynniki wpływające na efektywność międzynarodowych wymian uczniowskich.

Spotkania interkulturowe wpływają w pozytywny sposób na przebieg nauczania interkulturowego i rozwój kompetencji interkulturowej u ich uczestników, którzy zaczynają postrzegać odwiedzaną kraj i jego mieszkańców już nie szablonowo i powierzchownie, jak to miało miejsce dotychczas, lecz w sposób bardziej zróżnicowany i wyważony. A obraz tego kraju i jego mieszkańców krystalizujący się w umysłach uczestników wymiany będzie zawierał obok elementów powszechnie znanych i rozpowszechnionych w kraju ich pochodzenia, także te wynikające z ich osobistych doświadczeń zebranych podczas bezpośrednich kontaktów z mieszkańcami tego kraju.

Pobyt w kraju docelowym, jak zauważyła Pytlarz (2006:291-294), jest doskonałą okazją do poznania jego wymiaru kulturowego, pozwala na właściwe postrzeganie zachowań (werbalnych, niewerbalnych) jego mieszkańców, odkrywanie różnic pomiędzy własną kulturą a kulturą obcą oraz inicjuje refleksję nad własną tożsamością narodową i własnymi wartościami. Takie spotkanie międzykulturowe staje się doskonałą okazją nie tylko do poznania tego, co dla

nas obce, lecz także do uświadomienia sobie tego, co nam znane i bliskie. Jest zatem drogą do poznania samego siebie i wzmocnienia własnej tożsamości kulturowej. Do podobnych wniosków doszli polscy i niemieccy studenci biorący udział w poznańsko-marburskim projekcie, którego celem było wspólne stworzenie podcastów na wybrane tematy kulturoznawcze i zdydaktyzowanie ich. Realizując zadanie, studenci spotkali się ze sobą dwa razy (w Poznaniu i Marburgu) oraz kontaktowali się przy pomocy Internetu. Wspólna praca nad projektem oraz wspólne spędzanie wolnego czasu przyczyniły się do korzystnych zmian we wzajemnym postrzeganiu się. Studenci mieli okazję ku temu, aby samodzielnie dokonać rewizji stereotypów dotyczących Polski/Niemiec i Polaków/Niemców oraz dostrzec różnice i podobieństwa pomiędzy obydwojema kulturami, które widoczne były m.in. w zachowaniu członków mieszanych grup. Wspólne obcowanie przyczyniło się do tego, że uczestnicy projektu wyrażali m.in. takie spostrzeżenia/stwierdzenia: *Zrozumiałem(-am), że ludzie mogą się ze sobą bez problemu porozumiewać, niezależnie od ich pochodzenia i języka; Nie wiedziałem(-am), że jesteśmy do siebie tak podobni. Oczekiwałam(-em) więcej różnic kulturowych* (Schmidt-Bernhardt i in. 2011:45, 53).

Korzyści z bezpośrednich spotkań interkulturowych, np. międzynarodowej wymiany uczniowskiej, nie ograniczają się tylko do wspierania nauczania interkulturowego i rozwijania kompetencji interkulturowej, lecz również kształtują nauczanie socjalne (poprzez promowanie pracy w grupach międzynarodowych i uczenie wspólnego rozwiązywania zadań/problemów) oraz przyczyniają się do rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów ($\frac{3}{4}$ uczestniczących w wymianie uczniów wskazało na fakt, że ich umiejętności językowe poprawiły się na skutek pobytu w kraju docelowym; Ilg i Dubiski 2011:41). Jednak mimo niepodważalnych plusów organizowanie międzynarodowych wymian szkolnych lub innych wyjazdów o podobnym charakterze należy w wielu polskich szkołach do rzadkości. Potwierdzają to wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów uczęszczających do wybranych podkarpackich liceów. Spośród 152 licealistów uczestniczących w badaniu tylko dwie osoby brały udział w wymianie z niemieckimi szkołami (Mihułka 2012:178). Widać więc, że międzynarodowa wymiana szkolna nie funkcjonowała na żadnym szczeblu edukacji szkolnej w placówkach położonych w województwie podkarpackim (byłym krośnieńskim), mimo że możliwości zorganizowania

jej są obecnie o wiele większe niż przed przyjęciem Polski w strukturę Unii Europejskiej. W tym miejscu należałoby wymienić flagowe programy unijne jak: „Młodzież w działaniu”, „Uczenie się przez całe życie” (Długosz 2012; Bernacka (2012) oraz mniejsze: Erasmus Mondus, Tempus, Alfa czy Edulink (por. Atlas 2012). W kontekście wymiany zachodzącej pomiędzy szkołami polskimi i niemieckimi wspomnieć należy o Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży/Deutsch-Polnisches Jugendwerk.

Pozostaje więc mieć nadzieję, że nauczyciele języków obcych skorzystają z szerokiej oferty dostępnych programów i umożliwią swoim podopiecznym bezpośrednio doświadczanie różnorodności kultur, które przyczyni się do uwrażliwienia uczniów na inność oraz lepszego zrozumienia jej i samych siebie.

Nakreślone w niniejszym artykule problemy stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań teoretycznych oraz do podjęcia pewnych kroków praktycznych, które skutkowałyby promowaniem różnorodnych form kontaktu z obcą kulturą i jej przedstawicielami zarówno w ramach lekcji języków obcych, jak i poza nią. Przedstawione wyżej wyniki badań pokazują jednak, że szkoła, mimo postulatów zawartych w *Podstawie programowej* (2010), nie jest zainteresowana rozwijaniem w uczniach chęci poznawania innych kultur. Zaś lekcje języka obcego, które powinny być tym najważniejszym ogniwem we wspomnianym procesie, także traktują promowanie wśród uczniów kontaktów bezpośrednich i przy użyciu narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej jako kwestię w najlepszym wypadku drugorzędą. Takie zachowanie jest jednak nie do końca zrozumiałe, ponieważ do zadań szkoły należy przecież rozwój intelektualny i osobowościowy uczniów, bez względu na specyfikę poszczególnych przedmiotów. A to właśnie kontakt z innością, zagłębienie się w nią, powoduje, że wówczas dopiero zaczynamy odkrywać, poznawać i rozumieć samych siebie, na co już przed naszą erą zwrócił uwagę Sokrates, mówiąc: *Poznaj samego siebie*. Jego myśl rozwinął wiele lat później, żyjący w XVIII wieku, francuski filozof Claude Adrien Helvétius, który stwierdził: *Zrozum siebie, abys zrozumiał innych*. Spotkania interkulturowe umożliwiają nam zatem poznanie zarówno tego, co inne od naszego, jak i siebie samych, dlatego należy dołożyć wszelkich starań, aby stały się one częścią rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, a nie tylko przedmiotem rozważań czysto teoretycznych.

Bibliografia

- Apeltauer, E. (1994) Einleitung. W: A. Apeltauer (red.) *Aus Erfahrung lernen: Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag. (= *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, t. 16), 1-16.
- Atlas, A. (2012) Erasmus for All – oczekiwania i wątpliwości. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 66-69.
- Barelkowski, M. i. in (red.) (2007) *Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung*. Potsdam/Warschau: DPJW/PNWM.
- Bernacka, A. (2012) Wielokulturowość w klasie na przykładzie projektu współfinansowanego ze środków programu „Uczenie się przez całe życie”. Partnerskie projekty Comenius Regio. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 78-84.
- Boeckmann, K.-B. (2006) Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. W: „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, r. 11, nr 3, 1-19 [online] [dostęp 09.2011].
- Bolten, J. (2006) *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bolten, J. (2007) *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Brodowski, J., Barelkowski, M. (2007) Schüleraustausch ist kein Ausflug. W: M. Barelkowski i. in (red.) *Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung*. Potsdam/Warschau: DPJW/PNWM, 51-53.
- Długosz, A. (2012) Comenius – program z ambicjami. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 70-74.
- Ertl, A., Gymnich, M. (2007) *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Gajda, R. (2008) Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka obcego. W: M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.) *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium” (seria *Język a komunikacja*, t. 22), 161-168.
- Göhring, H. (1980) Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. W: A. Wierlacher (red.) *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Tom 1. München: Wilhelm Fink Verlag, 70-90.
- Grosch, H., Leenen, W.-R. (1998) Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. W: *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29-46.
- Großkopf, S. (1982) *Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Ausländische Studenten in der BRD*. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, nr 21).
- Grüner, M., Hassert, T. (2000) *Computer im Deutschunterricht*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Hofstede, G. (1993) *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen-Organisationen-Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Ilg, W., Dubiski, J. (2011) *Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen*. Potsdam: Eine Publikation des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) und des Deutsch-Polnischen Jugendwerks.
- Jarczak, Z., Urniaż, A. (2008) Wykorzystanie komputerów w nauczaniu języków obcych okiem praktyka. W: M. Jodłowiec (red.) *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium” (seria *Język a komunikacja*, t. 20), 183-191.
- Łyp-Bielecka, A. (2005) Internet w nauczaniu języków obcych. W: K. Karpieńska-Szaj (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 135-145.
- Łyp-Bielecka, A. (2006) Blog w dydaktyce języków obcych. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 373-383.
- Malerczyk-Boguszewska, H., Kloda, Regina (2006) Korzystanie z technologii informacyjnej na lekcjach języka niemieckiego. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 384-399.
- Maletzke, G. (1996) *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mihulka, K. (2010) *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung. Eine empirische Studie zur Evaluation des Landesbildes durch Germanistikstudenten*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihulka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mikułowski-Pomorski, J. (2003) *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Nöth, D. (2001) *Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenerwerb. Im Projekt Spotkanie heißt Begegnung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pfeiffer, W. (2005) Polen und Deutsche im interkulturellen Dialog. Voraussetzungen für Verständigung und Zusammenarbeit. W: F. Gruzca, H.-J. Schwenk, M. Olpińska (red.) *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 22.-24. April 2005*, Kraków/Warszawa: euro edukacja, 253-258.
- *Podstawa programowa z komentarzami*. t. 3. *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2010. [online] [dostęp 04.2011].
- Pytlarz, A. (2006) Czy kultura innych może stać się moją? – czyli interkulturowość w praktyce. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 286-295.
- Reising-Schapler, M. (2003) Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht? W: N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, J. Probst (red.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb, Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, 140-156.
- Schmidt-Bernhardt, A. i in. (2011) *Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg: Tectum (*Marburger Schriften zur Lehrerbildung*, t. 6).
- Sieradzka, M., Rolek, B. (2010) *Szkolenie nauczycieli języka niemieckiego. Material szkoleniowy dla uczestnika*. Rzeszów: Wyd. PCEN.
- Sternecker, P. (1992) *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen. Zur entwicklungsdidaktischen Relevanz Kritischer Theorie*. Leske + Budrich: Opladen.
- Vollmer, A.-E. (1999) Kann E-Mail interkulturelles Lernen fördern? W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, r. 46, nr 1, 36-38.
- Weier, U. (2009) Interkulturelles Lernen und Sprachbegegnung konkret: Schüleraustausch in der Grundschule. W: Ch. Fäcke (red.) *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a/Main: Peter Lang Verlag, 141-168 oraz [online] [dostęp 10.2011].
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

dr Krystyna Mihulka

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, metodyka nauczania języka obcego, edukacja międzykulturowa, komunikacja interkulturowa, kulturoznawstwo, stosunki polsko-niemieckie po roku 1989 (płaszczynna społeczna).



Nauczanie etykiety obcojęzycznej w ujęciu podstawy programowej z 2008 roku

Jan Iluk

Przestrzeganie etykiety językowej jest ważnym warunkiem skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Europejski system opisu kształcenia językowego zalicza ją do kompetencji socjolingwistycznej, która pozwala zachować społeczne aspekty komunikacji językowej. Są one specyficzne dla każdego języka i dlatego wymagają szczególnej uwagi w procesie jego nauczania.

Znaczenie etykiety językowej w kontaktach interkulturowych

Według Marcjanik (2001:11), etykieta językowa to *zbiór przyjętych w danej społeczności wzorów językowych zachowań grzecznościowych, zwyczajowo przyporządkowanych określonym typom sytuacji, narzucających jej użytkownikom określone role komunikacyjne*. Niezrealizowanie bezwzględnie obowiązującego aktu grzecznościowego lub zrealizowanie go w sposób nieadekwatny w znacznym stopniu zagraża nie tylko pozytywnej twarzy jego nadawcy, lecz także odbiorcy, gdyż zakłóca proces i skuteczność interakcji, wywołuje uczucie przykrości u potencjalnego adresata lub źle nastawia go do partnera interakcji. Może też sygnalizować brak kultury, brak motywacji do podtrzymania kontaktu lub niewystarczającą więź emocjonalną. Co więcej, w kontaktach interkulturowych tolerancja wobec naruszeń norm grzecznościowych maleje wprost proporcjonalnie do poziomu językowego, jakim posługuje się dana osoba (Blum-Kulka 2001). Skoro stosowanie konwencji grzecznościowych kształtuje relacje między interlokutorami, a poprawność pragmatyczna jest często ważniejsza od gramatycznej, powstaje pytanie, jak aktualnie obowiązująca podstawa programowa reguluje kwestie edukacji w tym zakresie.

Regulacje programowe

Podstawa programowa z 2008 r. nie wymienia *expressis verbis* etykiety językowej w katalogu treści kształcących dla pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego, mimo że ten element kompetencji komunikacyjnej wpaja się dzieciom od najmłodszych lat. Dlatego decyzja o wykluczeniu jej z katalogu treści kształcenia jest zupełnie niezrozumiała i niczym nieuzasadniona. Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem nauczanie etykiety obcojęzycznej należy zacząć dopiero na trzecim etapie edukacyjnym, czyli w gimnazjum. Zakres celów i treści kształcenia w tym zakresie określa punkt 6.2., który ma następującą treść: *[Uczeń] stosuje formy grzecznościowe*.

Identyczny zapis zawiera podstawa programowa dla etapu czwartego (punkt 6.3.). Ze względu na ogólnikowość tego zapisu trudno uznać, że *podstawa programowa precyzyjnie określa, czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnym uzdolnieniu na każdym etapie kształcenia* (Marciniak 2008). Wbrew zapewnieniom autorów podstawy programowej ogólnikowość tego punktu jest – jak to zostanie wykazane poniżej – źródłem odmiennych interpretacji terminu *formy grzecznościowe* i arbitralnych decyzji co do rzeczywistego zakresu i treści kształcenia. Podstawa programowa, mająca charakter ministerialnego rozporządzenia, powinna wykluczać jedno i drugie.

NEGATYWNE SKUTKI LAPIDARNOŚCI ZAPISU O CELACH I TREŚCIACH NAUCZANIA ETYKIETY OBCOJĘZYCZNEJ

Wieloznaczność pojęcia formy grzecznościowe

Zdaniem Marcjanik (2001:22), *funkcję grzecznościową pełnią te wyrażenia językowe, których mówiącemu w konkretnych sytuacjach mówienia nie wypada nie użyć*. Ich wybór determinują konwencje grzecznościowe i sankcje za ich nieprzestrzeganie.¹ Tomiczek (1992:19) przyjmuje za Vorderwülbeckiem, że formy grzecznościowe są językowymi formami wyrazu grzeczności, przy czym grzeczność jest czymś niejęzykowym lub pozajązykowym. Termin *formy grzecznościowe* może oznaczać tylko sposoby zwracania się do innych osób, tak jak to zostało ujęte w *Słowniku poprawnej polszczyzny* Witolda Doroszewskiego (1973). W tym znaczeniu w literaturze przedmiotu używa się określenia *formy adresatywne* (Tomiczek 1983), które według Marcjanik (2001:11) stanowią jedynie grzecznościową obudowę innych wypowiedzi. Można też domniemywać, że do formuł grzecznościowych należy zaliczyć oprócz form adresatywnych takie skonwencjonalizowane formuły, które utraciły swoją pierwotną semantykę, czyli wyrażają czystą funkcję grzecznościową i są realizowane, często w formie skróconej, wielokrotnie w ciągu dnia niezależnie od stopnia znajomości lub zażyłości interlokutorów.

*Dzień dobry. Cześć. Powodzenia. Dziękuję.
Good morning. Hi. Good luck. Thanks.
Guten Tag. Hallo. Mach's gut. Danke.*

Termin *formy grzecznościowe* może też oznaczać zwroty grzecznościowe, które według Ożoga (1991:51) stanowią obudowę zachowań grzecznościowych i obejmują:

- zwroty do adresata (formy adresatywne);
- kulturalne rozpoczęcie dialogu (powitanie);
- kulturalne zakończenie dialogu (pożegnanie);
- podziękowanie za przysługę;
- przeproszenie za nietakt.

W drugim znaczeniu pojęcie *formy grzecznościowe* ma znacznie szerszy zakres, jakkolwiek przytoczona lista nie wymienia takich ważnych funkcji fatycznych, jak:

- podtrzymanie komunikacji;

- podtrzymanie kontaktu (sygnalizowanie, że komunikacja nie została przerwana);
- pobudzanie uwagi rozmówcy;
- sprawdzanie uwagi słuchacza;
- sygnalizowanie odciążenia umysłu słuchacza od trudu skupienia dłuższej uwagi (Piegzik 2004, Awdziejew 2004:99, Pisarkowa 1975:70-85).

Z powyższego widać, że różni badacze, a za nimi adresaci podstawy programowej przypisują pojęciu *formy grzecznościowe* różną treść.² Stosowne zapisy w podstawie programowej nie pokrywają się z ustaleniami specjalistów. Wyodrębnienie form grzecznościowych jako osobnego zakresu kompetencyjnego z grupy działań językowych, które w literaturze przedmiotu zalicza się do podstawowych aktów grzecznościowych, wywołuje wrażenie, że akty powitania i pożegnania, przepraszania, podziękowania można stosować bez formuł grzecznościowych. Zatarcie związku między formami grzecznościowymi a realizacją działań językowych o grzecznościowym charakterze jest powodem arbitralnych kategoryzacji i wyborów formuł grzecznościowych do nauczania na poszczególnych etapach edukacyjnych lub poziomach językowych. Potwierdzają to zapisy w losowo wybranych programach do nauczania języka angielskiego, rosyjskiego, francuskiego i niemieckiego na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym, które zostały opracowane do aktualnie obowiązującej podstawy programowej, jak i szczegółowe analizy podręczników.

Na przykład *Program do nauczania języka francuskiego w szkołach ponadgimnazjalnych* na poziomie podstawowym i rozszerzonym Kucharczyka (2012:13) określa cele kształcenia w identyczny sposób jak w podstawie programowej, czyli bez podjęcia próby konkretyzacji ww. zapisu. Ucząc się języka niemieckiego według programu Kubickiej (2009:25), uczeń ma poznać *codzienne formy grzecznościowych przy powitaniach/pożegnaniach i zwracaniu się do innych osób*. Podobnie jak w podstawie programowej forma opisu innych sprawności komunikacyjnych: *Umie odpowiadać na zaproszenia, propozycje i przeprosiny, a także zapraszać, proponować i przepraszać*, sugeruje, że językowa realizacja pozostałych funkcji językowych, mających postać wyrażen predykatywnych i ma na tyle neutralną formę, że może nie uwzględniać zasad etykiety językowej. Ucząc się języka angielskiego na tym samym poziomie według programu Dobrowolskiej (2000:8), uczeń ma opanować zrytualizowane zwroty grzecznościowe stosowane podczas:

¹ W dobie dzisiejszej, w której akceptowana jest daleko idąca obojętność, o sankcjach można mówić jedynie w przypadku naruszenia zasad etykiety skodyfikowanej.

² Według Marcjanik (2001:11), w badaniach nad etykietą trudno ustalić jej językowe granice oraz – co ważne w tym kontekście – jednostki badawcze.

- oficjalnych i nieoficjalnych powitań i pożegnań;
- przedstawiania się i przedstawiania innych osób;
- zwracania się do osób;
- pozdrowień;
- podziękowań;
- przepraszenia.

Program nauczania języka angielskiego dla czwartego etapu nauczania Krajewskiej (2012:22) na poziomie IV.I P ogranicza formuły grzecznościowe do powitania i pożegnania. Wydzielając w tym samym katalogu akty o charakterze performatywnym, takie jak prośbienie, podziękowanie, przepraszenie, udzielanie rady itp., sugeruje się, że należy je traktować jako wypowiedzi niezwiązane z grzecznością, notabene identycznie jak w podstawie programowej, ale niezgodnie z literaturą przedmiotu. Natomiast w opisie osiągnięć oczekuje się, że w wypowiedzi ustnej i pisemnej uczeń potrafi *swobodnie i poprawnie nawiązać i podtrzymać kontakty towarzyskie, stosując różnorodnie formy grzecznościowe w obrębie tematów ujętych w rozkładzie materiału; a także wykraczających poza zakres obowiązkowy* (Tamże 88, 97). Z treści tego zapisu wynika, że od uczniów oczekuje się więcej niż planowano ich nauczyć. W programie Lewandowskiej, Maciszewskiej, Czarneckiej-Cichej (2009:10) do nauczania języka angielskiego w gimnazjum do aktów grzecznościowych zalicza się zwroty powitania, pożegnania, podziękowania, przeprosin i – dziwo – pytania o drogę. Akty nawiązywania, podtrzymywania i kończenia rozmów traktuje się – zgodnie z sugestią podstawy programowej – jako odrębną kategorię wypowiedzi występującą poza systemem norm grzecznościowych.

W programie do nauczania języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych na poziomie podstawowym (od zera) wylicza się następujące akty grzecznościowe: powitanie, pożegnanie, zawieranie znajomości, podziękowania, zwroty pytające, potwierdzenie, wyrażenie zgody, zaprzeczenie, odmowę, wyrazy zadowolenia, niezadowolenia, życzenia, gratulacje (Buchowiecka-Fudała 2012:19).

Z powyższego widać, że główna różnica między przytoczonymi programami dotyczy liczby wydzielonych aktów grzecznościowych. W programie francuskim nie wymieniono z nazwy żadnego aktu grzecznościowego, w programie do nauczania języka niemieckiego trzy, języka angielskiego od dwóch do sześciu i rosyjskiego aż trzynastie³. Podane cyfry

unaoczniają nie tylko kwantytatywny rozmiar rozbieżności, lecz także odmienne kategoryzacje aktów grzecznościowych. Pojęcie *formy grzecznościowe* utożsamiane jest najczęściej z elementarnymi, autonomicznymi aktami grzecznościowymi, które otwarcie i wprost (autonomicznie) sygnalizują intencję komunikacyjną (Vazquez-Orta i in. 2001:230, Marcjanik 2001:285).

Dziękuję. Przepraszam. Dobranoc.

Thank you. Sorry. Good night.

Danke. Entschuldigung. Gute Nacht.

Zatarcie związku między bezpośrednimi i pośrednimi aktami grzecznościowymi

Funkcję grzecznościową pełnią również pośrednie (nieautonomiczne, potencjalne) akty grzecznościowe, które w warstwie leksykalnej nie orzekają o relacjach grzecznościowych między partnerami, lecz realizują funkcję grzecznościową w określonych kontekstach, np. przepraszenie (Marcjanik 1992:30). Ze względu na implicytny charakter akty pośrednie wymagają rozpoznania i właściwej interpretacji. Trudność polega na tym, że ta sama forma językowa pełni podwójną funkcję: jest wyrazem grzecznościowego stosunku do adresata i jednocześnie komunikuje o innych treściach, np. o emocjach nadawcy (Marcjanik 2001:13). Może mieć postać wyrażenia performatywnego nazywającego rodzaj aktu mownego lub wypowiedzi wyrażającej np. akt przeprosin bez jego nazwania (Vazquez-Orta i in. 2001:214).

Żałuję, że mnie nie zastałaś w domu.

Tak się cieszę, że zadzwoniłaś.

Przykro mi, że musiałem ci to powiedzieć.

I'm sorry you have missed me.

I am so happy (pleased) you have called.

I am sorry I had to tell you this.

Ich bedauere, dass du mich nicht zu Hause angetroffen hast.

Ich freue mich, dass du angerufen hast.

Es tut mir leid, dass ich das dir habe sagen müssen.

Wydzielając je w katalogu wypowiedzi ustnych i pisemnych (punkt 6.9., 6.12. i analogicznie 7.7., 7.10.) jako odrębne kategorie działań językowych, zatarto ich potencjalną funkcję grzecznościową.

Podobnie ma się rzecz z wypowiedziami o funkcji impresywnej (dyrektywnej), wyodrębnionymi w podstawie

³ Świadczy to o tym, że autorka ostatniego programu ma najlepsze rozeznanie w literaturze przedmiotu.

programowej w punktach 6.6., 6.7., 6.8., 6.10., 6.11. i 6.12. oraz w punkcie 7. dla wypowiedzi pisemnych

*[Uczeń] proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie.
[Uczeń] prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia.
[Uczeń] prosi o radę i udziela rady.*

W zależności od okoliczności i relacji interpersonalnych realizacja wymienionych aktów dyrektywnych oraz reakcje na nie wymagają szczególnej obudowy grzecznościowej i strategii zachowania twarzy, aby nie wywołać wrażenia natarczywości lub nie narazić się na nieprzychyłość. W tym celu stosuje się pośrednie akty mowy, które w mniejszym stopniu zagrażają twarzy adresata.

*Zamiast: Podaj mi cukier.
Czy możesz podać mi cukier?
Czy mógłbyś podać mi cukier?
Bądź tak miły i podaj mi cukier.*

*Zamiast: Pass the sugar, please!
Could you pass the sugar, please?
Would you pass the sugar, please?
Would you be so kind as to pass the sugar?*

*Zamiast: Reich mir bitte den Zucker!
Kannst du mir mal den Zucker reichen?
Könntest du mir mal den Zucker reichen?
Würdest du mir mal den Zucker reichen?
Sei so lieb und reich mir den Zucker.*

Analogiczna uwaga dotyczy umiejętności przedstawiania i wyrażania własnych opinii (punkt 4.5., 5.5. i 6.7.). W przypadku wyrażania negatywnych ocen, które z definicji naruszają twarz adresata, wymagana jest znajomość stosownych strategii, które zminimalizowałyby skutki ich odbioru.

Ograniczenie etykiety językowej do wypowiedzi ustnych

Wydzielenie umiejętności stosowania form grzecznościowych jako samodzielnej sprawności w katalogu typów wypowiedzi ustnych w języku obcym może sugerować, że nawiązywanie, rozpoczynanie, prowadzenie i kończenie kontaktów towarzyskich, składanie, przyjmowanie oraz odrzucanie propozycji, składanie prośb i ich odrzucanie, podziękowanie lub przeproszenie mogą

odbywać się z pominięciem etykiety językowej. Co więcej, w podstawie programowej w punkcie 7., który określa zakres i typ wypowiedzi pisemnych, nie ma informacji o stosowaniu form grzecznościowych. Brak ten może sugerować, że w wypowiedziach pisemnych ona nie obowiązuje. Tezę tę potwierdzają stosowne zapisy w większości wyżej analizowanych programów.

Niedostrzeżenie związku między stylem wypowiedzi a realizacją aktów grzecznościowych

W punktach 4.9. i 5.9. podstawy programowej jest mowa o tym, że w wypowiedziach ustnych i pisemnych uczeń powinien umieć stosować formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji. Jednakże z formy zapisu punktu 6.2. lub 6.3. nie wynika jednoznacznie, że realizacja aktu grzecznościowego może mieć mniej lub bardziej formalny charakter. Dlatego związek między aktem grzecznościowym a stylem wypowiedzi nie jest dostrzegany przez adresatów podstawy programowej. Potwierdza to lektura programów nauczania oraz materiałów dydaktycznych. Związek ten został dostrzeżony tylko w programie do nauczania języka angielskiego Dobrowolskiej (2000:8), w którym informuje się, że formy grzecznościowe mogą mieć mniej lub bardziej formalny status.

*Do widzenia. Cześć. Pa. Pa pa.
Goodbye. See you. Bye-bye.
Auf Wiedersehen. Tschüs. Ade. Ciao.*

Szkoda, że informacja o tym została ograniczona do funkcji powitań i pożegnań. Jak wiadomo, formalne i nieformalne zwroty grzecznościowe występują również w innych aktach grzecznościowych:

- podziękowanie:

*Chciałbym wyrazić swoje podziękowanie. Dziękuję. Dziękuję.
I wish to express my thanks. Thank you. Thanks.
Ich bedanke mich. Besten (Vielen) Dank. Danke.*

- przeproszenie:

*Przepraszam panią. Przepraszam. Sorry. Sorki.
I would like to apologize to you. Excuse me. I'm sorry. Sorry
Ich möchte mich bei Ihnen entschuldigen. Ich wollte mich entschuldigen. Entschuldigung. Sorry.*

Niedostrzeżenie interkulturowych różnic i niuansów w realizacji skryptów grzecznościowych

Styl komunikacyjny jest wypadkową obowiązujących w danym społeczeństwie skryptów kulturowych, czyli kulturowych wzorców postępowania (Goddard & Wierzbicka 2001:198). Wiele skryptów w różnych kulturach realizuje się podobnie. Akty powitania rozbudowuje się za pomocą różnego rodzaju pytań grzecznościowych. Po akcie powitania wyraża się zadowolenie z kontaktu z partnerem:

*Dzień dobry. Tak się cieszę, że panią widzę.
Good morning, pleased to meet you.
Guten Tag, es freut mich Sie zu sehen.
Do aktów pożegnania dodaje się akt życzeń:
Cześć, trzymaj się.
Bye, bye, take care.
Tschüs, mach's gut.*

lub akt zapewnienia ponownego spotkania:

*Do widzenia. Do jutra.
Good bye, until tomorrow. Bye. See you tomorrow.
Auf Wiedersehen. (Also) bis morgen.*

W innych sytuacjach obowiązują odmienne wzorce zachowania. Anglosaskie skrypty kulturowe uniemożliwiają rozkazywanie poprzez tryb rozkazujący (Tamże 195), dlatego prośby nie są formułowane w tym trybie, lecz w np. formie pytań rozstrzygających:⁴

*Czy możesz podać cukier?
Could you pass the sugar, please?
Kannst du mir mal den Zucker reichen?*

Interkulturowe różnice mogą też polegać na odmiennej perspektywie formułowania wypowiedzi. W języku angielskim preferuje się ukierunkowanie uwagi na adresacie wypowiedzi (*others-orientation*), a w języku niemieckim na mówiącym (*self-orientation*). Ta pierwsza polega na zwracaniu się do adresata wyłącznie z jego perspektywy, ta druga z perspektywy nadawcy (House 1997:7).

⁴ Według Wierzbickiej (1985) język angielski ma rozbudowany system form pytajnych do wyrażania prośb.

*You're not upset, are you? – Ich wollte dich nicht kränken.
Are you busy at the moment? – Störe ich? Kann ich Sie
einen Moment stören?*

Angielska strategia *others-orientation* jest przejawem szacunku dla adresata, unikania narzucania się, wysublimowanej grzeczności. Niemiecka strategia zwracania się do adresata z perspektywy nadawcy (*self-orientation*) powoduje, że może on być odebrany jako osoba autorytarna, nieposiadająca wycucia (Sandig 1986:240). Sygnalizowanie dystansu w kulturze brytyjskiej jest konotowane pozytywnie ze względu na konwencję poszanowania autonomii partnera rozmowy, natomiast w kulturze polskiej implikuje wrogość lub alienację (Kalisz 1993:157-166).

Nierespektowanie tego typu różnic interkulturowych oraz transfer rodzimego skryptu komunikacyjnego może sprawić, że podejmowane interakcje w języku obcym mogą być odbierane jako mało taktowne. W takich sytuacjach próba nawiązania kontaktu może okazać się problematyczna lub być niewłaściwie zrozumiana, np. podziękowanie na (ponowną) propozycję poczęstowania napojem czy jedzeniem, jeśli w sytuacji interkulturowej zostało wypowiedziane zgodnie z polską konwencją grzecznościową, a zrozumiane według normy obcojęzycznej.

Lapidarne ujęcie problematyki grzecznościowej w podstawie programowej powoduje, że w programach nauczania, a także w podręcznikach nie uczula się na interkulturowe różnice w zakresie obowiązujących norm grzecznościowych (skryptów interakcyjnych) oraz na konsekwencje ich naruszenia (por. Neuland 2010, Erll i Gymnich 2010). Na ten aspekt zwraca uwagę jedynie program nauczania języka francuskiego, ale wyłącznie w kontekście rozpoczynania i zakończenia rozmowy.

(...) rytuały otwarcia, a przede wszystkim zamknięcia interakcji w języku francuskim są znacznie bogatsze niż rytuały polskie. Redukowanie tych etapów interakcji może negatywnie wpłynąć na przebieg rozmowy, a tym samym sprawić, że uczeń uczestniczący w interakcji w języku francuskim będzie postrzegany jako osoba niegrzeczna, nieumiejąca funkcjonować właściwie w sytuacjach życia codziennego i zawodowego. (Kucharczyk 2012:23).

Rezygnacja z progresji językowej

Podstawowy zbiór formuł grzecznościowych cechuje autonomiczność, szablonowość oraz ograniczona liczba. Spora część to wypowiedzenia jednowyrazowe lub zbudowane z niewielkiej

liczby składników, dlatego ich użycie nie wymaga znajomości złożonych reguł gramatycznych. Być może z tego względu uznano, że w zakresie etykiety grzecznościowej nie ma potrzeby zróżnicowania poziomów kompetencyjnych. W konsekwencji formy grzecznościowe są przedmiotem nauczania języków obcych wyłącznie w elementarnym wymiarze i tylko na początku poziomu podstawowego. Potem już się do nich nie wraca, ponieważ nadrzędnym celem jest zdobycie umiejętności przekazywania informacji w języku obcym i dlatego w podstawie programowej zakres ten został scharakteryzowany bardziej szczegółowo (por. punkt 5. i 6.): *[Uczeń] opisuje ludzi, przedmioty, plany na przyszłość, swoje upodobania, udziela podstawowych informacji na swój temat, uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia, wyraża swoje opinie i życzenia, opisuje intencje itd.*

Programowe ograniczenie nauczania form grzecznościowych do ich elementarnego zakresu oraz ich nauczanie wyłącznie na poziomie podstawowym wykluczają możliwość zdobycia odpowiedniej kompetencji w zakresie stosowania aktów grzecznościowych w komunikacji formalnej, w której obowiązują bardziej specyficzne i kulturowo uwarunkowane zasady interakcji werbalnej. Bez odpowiedniego przygotowania posługujący się językiem obcym zmuszony jest do transferu rodzimych konwencji grzecznościowych lub kalkowania formuł grzecznościowych stosowanych w języku ojczystym. Realizacja aktów grzecznościowych, nawet tych z pozoru najprostszych, jest w każdym języku złożona ze względu na liczbę wariantów i funkcji. Jak wykazują badania konfrontatywne, realizacja aktów grzecznościowych w języku obcym demaskuje braki kompetencyjne oraz liczne błędy interferencyjne (por. House 1979, Lauerbach 1982, Kotthoff 1990, Czechowska 2002). Są to argumenty, które przemawiają za inną koncepcją kształcenia kompetencji w tym zakresie. Progresja mogłaby polegać na stopniowym poznawaniu repertuaru środków językowych realizujących określone funkcje grzecznościowe. Wydaje się, że w tym celu można wykorzystać podział językowych zachowań grzecznościowych, w którym Marcjanik (2001:39) wydziela akty grzecznościowe:

- bezwzględnie obowiązujące;
- obowiązkowe sytuacyjnie;
- nieobowiązkowe.

Uwzględniając zasady progresji językowej, należałoby przyjąć, że kształcenie kompetencji w zakresie etykiety obcojęzycznej powinno obejmować w pierwszej kolejności bezwzględnie obowiązujące językowe zachowania grzecznościowe. Do tych najczęstszych w polszczyźnie zalicza Ożóg (1991:51) podziękowania, powitania,

pożegnania, przeproszenia, prośby oraz formy adresatywne. W dalszej kolejności przedmiotem nauczania powinny być językowe zachowania grzecznościowe obowiązkowe sytuacyjnie, jak np. gratulacje, zaproszenia, pozdrowienia, oraz nieobowiązkowe, jak np. komplementy, rady, deklaracje.

Uczący się języków obcych powinni poznać nie tylko same formy grzecznościowe, lecz przede wszystkim zostać uwrażliwieni na czynniki determinujące ich prawidłowe użycie. Zalicza się do nich:

- konwencje kulturowe;
- wyznaczniki relacji społecznych ze względu na wiek, płeć interlokutorów⁵, pełnione role społeczne, status społeczny i in.;
- stopień zażyłości⁶;
- rejestr dyskursu (oficjalny, neutralny, nieoficjalny);
- nasycenie emocjonalne.

Tego problemu nie dostrzega się ani w podstawie programowej, ani w podręcznikach. W dialogach, w których na pierwszy plan wysuwa się wymiana informacji w neutralnych sytuacjach komunikacyjnych, dominuje styl nieformalny, a relacje między partnerami są w miarę symetryczne. Z tego względu użycie w nich zwrotów grzecznościowych w funkcji fatycznej jest znikome. Natomiast autentyczne sytuacje komunikacyjne częściej mają charakter formalny ze względu na status partnerów rozmowy i dzielący ich dystans lub nieformalny, w których używane formuły grzecznościowe są wyrazem ciepłych lub oziębłych relacji: sympatii, antypatii, zadowolenia, niezadowolenia, zażenowania, radości, rozczarowania i in. (Ekspresywne zwroty świadczą o dużym stopniu zażyłości między interlokutorami, Iluk 2005). W obu przypadkach ważne jest przestrzeganie stylu wypowiedzi oraz właściwe dozowanie grzeczności. Temu zadaniu trudno sprostać za pomocą elementarnych środków językowych i minimalnej wiedzy na temat obcojęzycznych konwencji grzecznościowych. Nieporadność w tym zakresie powoduje, że w sytuacjach nawiązywania, konstytuowania i podtrzymywania stosunków z innymi osobami w języku obcym płaszczyzna fatyczna demaskuje ewidentne braki w kompetencji językowej, a nawet

⁵ W kulturze niemieckiej pod wpływem gender studies istnieje od kilkunastu lat prawny obowiązek unikania seksistowskich form adresatywnych lub form męskich dla określenia kobiet i mężczyzn, czyli nie *Studenten der Universität Leipzig*, lecz *Studentinnen und Studenten der Universität Leipzig*.

⁶ W przypadku dużej bliskości lub zażyłości z interlokutorem nasycenie rozmowy aktami grzecznościowymi może być mniejsze i/lub uwzględniać jego upodobania, temperament oraz indywidualny styl konwersacyjny. Często są one nacechowane ekspresywnie, np. *Cześć, stary koniu!* niemieckie: *Alter Sack, was nun? An die Arbeit, du alter Sack!*

obyciu. Tak więc wrażliwość na styl obcojęzycznej wypowiedzi, uwzględniającej uwarunkowania sytuacji komunikacyjnej oraz relacje między interlokutorami, wymaga znacznie większej kompetencji.

Replikowanie aktów grzecznościowych

Normy kulturowe nakładają obowiązek bezzwłocznego replikowania aktów autonomicznych. Mogą to być akty tej samej kategorii, np. reakcje na powitanie, pożegnanie, lub innego rodzaju, np. podziękowania za gratulacje lub życzenia. W innych sytuacjach forma repliki zależy od działania słownego i może wyrażać różne funkcje (Marcjanik 2001:88), np.:

- przyjęcie przeprosin

*Nic się nie stało.
No harm done. That doesn't matter. That's all right. It's OK.
Kein Problem. Kein großer Schaden. Ist schon in
Ordnung. Ist schon gut.*

- odrzucenie przeprosin⁷

*Tak najłatwiej powiedzieć.
Easy said. Being sorry won't help.
Das kann jeder sagen. So einfach geht das nicht. Deine
Entschuldigung hilft auch nicht weiter. Ja, mir tut es auch leid.*

- wyrażenie grzecznościowej skromności

*Nie ma za co.
Not at all.
Das war nicht nötig. Gern geschehen. Keine Ursache.*

- świadczenie o ochłodzeniu stosunku adresata do nadawcy, jeśli np. potoczne powitanie *Cześć!* zostanie skwitowane formą *Dzień dobry panu!*

Analiza podręczników do nauki języka niemieckiego przeprowadzona przez Schatte (1995:91) wykazała, że frekwencja reaktywnych form grzecznościowych w dialogach jest znacznie niższa niż form inicjalnych, natomiast Czechowska (2002:108) potwierdza, że replikowanie aktów grzecznościowych sprawia

obcokrajowcom znaczne trudności natury gramatycznej i pragmatycznej.

Pominięcie etykiety językowej w katalogu tematycznym

Interkulturowe różnice w zakresie stosowania konwencji i formuł grzecznościowych wywołują problemy, które pojawiają się z różną ostrością na styku odmiennych kultur i społeczności. Mimo pełnionej roli w procesie porozumiewania się etykieta językowa nie została wymieniona w katalogu tematów konwersacyjnych w punkcie 1. podstawy programowej w dziale treści nauczania. Podobnie nie ma jej w katalogu tematów komunikacji w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003:57).

Z tego względu w podręcznikach z reguły nie ma osobnych rozdziałów, w których problematyka grzeczności językowej stanowiłaby ich główną treść. Eksplicytnie poruszenie tej tematyki pozwoliłoby uwrażliwić na kwestie grzeczności językowej w sytuacjach interkulturowych oraz pogłębić kompetencję w tym zakresie. Przedmiotem rozważań powinny być kulturowo uwarunkowane konwencje grzecznościowe zwłaszcza w sytuacjach formalnych, nieporozumienia na tym tle oraz wpływ aktów grzecznościowych na skuteczność podejmowanych działań komunikacyjnych. W tym celu podręczniki powinny oferować:

- dialogi, w których funkcja grzecznościowa pełni nadrzędną rolę;
- teksty o normach i konwencjach grzecznościowych obowiązujących w danej kulturze;
- teksty o realizacji norm grzecznościowych przez młodzież albo o doświadczeniach wyniesionych z kontaktów z obcokrajowcami;
- ćwiczenia kontrastujące formy grzecznościowe w zależności od stylu, rodzaju i stopnia ekspresji, sytuacji (Vorderwülbecke 2001:39).

Tłumaczenie aktów grzecznościowych

Rola pośrednika kulturowego, zaproponowana przez *Europejski system kształcenia językowego* (2003:83 i n.) oraz usankcjonowana w podstawie programowej, wymaga również umiejętności przekładu szablonowych formuł grzecznościowych. Nie zawsze mają one bezpośrednio odpowiedniki w drugim języku, tak jak np. polskie: *Witam; Kląnam się; Szacunek; Smacznego* w języku angielskim. Podobne problemy mogą wystąpić w próbach przekładu ekspresywnych zwrotów grzecznościowych często używanych w języku potocznym: *Dzieńdoberek; Serwusik; Szanowanko; Spływam; Stleniam się;*

⁷ Ze względów grzecznościowych przeprosiny powinno się przyjmować. Ich odrzucenie musi mieć jakiś ważny powód.

Jak zdrowko?; Dzięki złotko. W takich sytuacjach powstaje problem ich przekładu, ponieważ dosłowne ich tłumaczenie może być albo niemożliwe, albo wywołać niezrozumienie lub niezamierzony efekt humorystyczny (Torr i Chłopicki 2000). Niezbędna jest tu wiedza o ekwiwalencji funkcjonalnej. Umiejętność przekładu aktów grzecznościowych w sytuacjach mediacji językowej wymaga zatem celowego kształcenia.

Formy gramatyczne aktów grzecznościowych

Autonomiczne formy grzecznościowe mają z reguły prostą budowę i dlatego nie wymagają specjalnych wyjaśnień. Inaczej wygląda sprawa z nieautonomicznymi aktami grzecznościowymi. Do rzadkości należą sytuacje, w których ukazuje się funkcję formy gramatycznej w kontekście stosowania aktów grzecznościowych, ponieważ eksplikacje gramatyczne w podręcznikach koncentrują się głównie na kwestiach formalnych. Tak na przykład tworzenie pytań dydaktyzuje się wyłącznie w kontekście zasięgania informacji. Natomiast nie informuje się o tym, że formy interrogatywne są powszechnie stosowane w celu złagodzenia dyrektywności wypowiedzenia (prośby, rady, rozkazu). Analogiczną funkcję w języku niemieckim lub angielskim mogą pełnić zdania warunkowe w trybie przypuszczającym⁸. Podobnie ma się rzecz z tworzeniem i stosowaniem zdrobnień w oficjalnych kontaktach neutralnych, które w kulturze polskiej są wyrazem szczególnej więzi emocjonalnej, uprzejmości, życzliwości czy grzeczności. Np. *Pani Marysiu, zrobić kawkę czy herbatkę? Może jeszcze troszkę (troszeikę) winka?* Zbliżoną funkcję pełnią niemieckie zdrobnienia potocznych pozdrowień: *Hallochen, Tschüsschen, Tschüssi, Grüß Gottchen*. W innych kulturach nie stosuje się zdrobnień w funkcji grzecznościowej lub w znacznie ograniczonym zakresie.

Grzecznościowy stosunek do adresata nie jest wyrażany wyłącznie za pomocą formalnie najprostszych formuł. Ich strukturę można poszerzać w zależności od dozowania grzeczności w określonych relacjach interpersonalnych.

Przepraszam.

Naprawdę bardzo przepraszam.

Ogromnie (najmocniej, najszczerzej) przepraszam za swoje spóźnienie.

Sorry. I'm sorry. I'm so sorry.

I'm very (awfully, terribly) sorry that I'm late.

⁸ Np. *Wenn du mal so gut wärest, mir eine Tasse Kaffee zu machen. If I were you I would study low.*

Entschuldigung.

Bitte um Entschuldigung. Ich bitte Sie um Entschuldigung.

Ich bitte Sie um Entschuldigung für meine Verspätung.

Entschuldigen Sie bitte meine Verspätung. Ich bitte Sie,

meine Verspätung zu entschuldigen.

Morgen, Frau Müller!

Guten Morgen, Frau Müller!

Einen schönen guten Morgen, Frau Müller!

Einen wunderschönen guten Morgen, Frau Müller!

Kwestia rozszerzania aktów grzecznościowych nie została dostrzeżona w podstawie programowej.

Konkluzje

Z przeprowadzonej analizy wynika, że zbyt ogólnikowo sformułowane cele kształcenia w podstawie programowej w zakresie etykiety językowej powodują:

- niedocenywanie rangi etykiety językowej w szerszym kontekście komunikacyjnym;
- arbitralne określanie treści kształcenia w programach nauczania i podręcznikach do nauki języków obcych;
- niedostrzeganie bezpośrednich związków między aktami grzecznościowymi a stylem wypowiedzi, formą językową i składnią;
- powierzchowne lub wręcz wadliwe opracowanie zagadnień grzecznościowych w podręcznikach do nauki języków obcych. Tak na przykład Tomiczek (1992:17) zwraca uwagę na nielogiczną eksplikację zasad stosowania form adresatywnych, z których wynika, że tylko formy *pan/pani*, analogicznie w języku francuskim *vous*, niemieckim *Sie*, uznaje się za formy grzecznościowe⁹. Z tego typu eksplikacji uczeń może wyciągnąć wniosek, że zaimke *ty* (*toi, du*) tego statusu nie ma, a wypowiedzi z formą *ty* są niegrzeczne, mniej grzeczne czy wręcz nieakceptowalne;
- utrudnienia w ocenie podręcznika w ramach postępowania dopuszczającego go do użytku szkolnego, ponieważ rzetelne i obiektywne ustalenie zgodności treści podręcznika z podstawą programową w interesującym nas zakresie wymaga eksplicytnego określenia treści kształcących.

Wymienione skutki wskazują, że w nauczaniu języków należałoby precyzyjniej określić zakres kompetencji grzecznościowej

⁹ W rzeczywistości są one językowym eksponentem dystansu między interlokutorami i wyrazem szacunku dla drugiej osoby.

w kategoriach wiedzy deklaratywnej i proceduralnej. Ta pierwsza powinna obejmować wiedzę o konwencjach grzecznościowych obowiązujących w danych kulturach językowych (ojczystej i obcej) oraz skryptach konwersacyjnych interakcji społecznych¹⁰. Jest ona warunkiem poprawnej identyfikacji aktów grzecznościowych, zwłaszcza tych pośrednich, i ich interpretacji z socjolingwistycznego punktu widzenia. Na przykład niemieckie *Guten Tag!* wypowiedziane na zakończenie rozmowy sygnalizuje kategorię zerwanie kontaktu, a nie życzenie spędzenia miłego dnia¹¹. Pytanie *Czego pan tu szuka?* zawiera wprawdzie formę grzecznościową *pan*, ale wypowiedziane przez sprzedawczynię na widok skromnie ubranego klienta w drogim sklepie odzieżowym może być zinterpretowane jako niekulturalne wyproszenie.

Istotna w tym kontekście jest kontrastowna wiedza na temat konwencji grzecznościowych, uwrażliwiająca na kulturowe niuanse, umożliwiająca dokonywanie właściwych wyborów wyrażen grzecznościowych i ich stosowne użycie w kontakcie z osobami z innych kultur. W szczególności chodzi o możliwości:

- łagodzenia dyrektywności wypowiedzi¹²;
- skracania dystansu¹³;
- repliki na akty grzecznościowe;
- minimalizacji różnicy zdań;
- składniowego rozwinięcia aktów grzecznościowych;
- zwiększenia mocy predykatywnej aktu grzecznościowego dla podkreślenia szczerości intencji lub zapewnienia powodzenia danej formuły grzecznościowej¹⁴;
- upraszczania form etykietałnych w stosunkach zażyłości;
- wyrażenia grzecznościowego stosunku do adresata;
- ironicznego lub żartobliwego użycia aktu grzecznościowego¹⁵;

oraz

10 Na przykład odmienne realizacje skryptu zaproszenia do jedzenia w różnych kulturach. W kulturze niemieckiej *Guten Appetit!* jest obligatoryjne, w kulturze polskiej *Smacznego!* jest fakultatywne, w języku angielskim nie ma bezpośredniego ekwiwalentu. W miejsce polskiej formuły grzecznościowej można powiedzieć *Please, do begin. Well, do begin. Enjoy your meal.*

11 W języku polskim podobną funkcję pełni wyrażenie *Do widzenia* wypowiedziane z odpowiednią intonacją.

12 W niektórych kulturach narodowych lub relacjach interpersonalnych jest to pierwszorzędny problem komunikacyjny. Ekspozantami łagodzenia dyrektywności wypowiedzi mogą być w zależności od języka odpowiednie struktury składniowe, np. pytania w funkcji prośb, partykuły grzecznościowe i modalne, użycie deminutiwów, operatory modalne, ukryte performatywy i in.

13 Np. w języku polskim poprzez użycie zwrotu adresatywnego + imię (*pani Krystiu*). Analogiczna struktura w języku niemieckim czy angielskim jest nieuzualna.

14 Np. ilościowe lub jakościowe ekspozanty intensywności realizacji aktu grzecznościowego: *najmniej przepraszam, najszersze sorki, stokrotnie dzięki, uprzejmie dziękuję, naprawdę/niewymownie/szczęście przepraszam*. Z badań Zborowskiego (2005:75) wynika, że w języku polskim znacznie częściej stosuje się jakościowe wzmocnienia aktu podziękowania niż w języku niemieckim lub szwedzkim.

15 Np. *Jak leci? Jak krew z nosa*. Ang. *How are things? So, so.*

- stosowania intonacji w służbie etykiety językowej;
- wymogi etykiety w relacjach formalnych, np. biznesowych.

Wnioski końcowe

Reasumując, należy stwierdzić, że optymalny opis kompetencji w zakresie etykiety językowej dla celów dydaktycznych powinien obejmować umiejętności receptywne i produktywne, interaktywne, analityczne i refleksyjne, pozwalające głębiej zrozumieć kulturowo uwarunkowane akty grzecznościowe oraz skuteczniej unikać gaf towarzyskich, które popełnia się z braku wiedzy o istniejących różnicach interkulturowych. Podejście kontrastowne uświadamia odmienne konceptualizacje pojęcia grzeczności w kulturze narodowej i obcej oraz daje podstawę do analitycznego i refleksyjnego porównania rodzimych aktów grzecznościowych z ich odpowiednikami w języku obcym. W ten sposób lepiej można poznać podobieństwa i – co najważniejsze – różnice w ich tworzeniu i zakresie użycia.

W kulturze polskiej grzeczność konceptualizowana jest za pomocą takich pojęć, jak uprzejmość, otwartość, dobre wychowanie, szczerość, uczciwość wobec drugiej osoby. W kulturze niemieckiej termin *Höflichkeit* implikuje takie cechy, jak uprzejmość (*aufmerksam*) i wyrozumiałość (*rücksichtsvoll*), ale także inne pojęcia niż w języku polskim: elegancja, dworska etykieta, galanteria, układność, wykształcenie, nienaganne maniery, elokwencja (*hofgemäß, hübsch, fein, gesittet, galant, gebildet, Manieren, elegante Ausdrucksweise*). Wskazane różnice w konceptualizacji pojęcia grzeczności są podstawowym źródłem nieporozumień i irytacji interkulturowych, na które nakładają się odmienne standardy kulturowe, które je jeszcze pogłębiają. Tak na przykład bezpośrednio Niemców w wyrażaniu swoich poglądów, zwłaszcza krytyki, ich asertywność, koncentracja na sobie (*self-orientation*), a nie na partnerze rozmowy (*others-orientation*) lub na przedmiocie sprawy (*content-orientation*), a nie na uczuciach rozmówcy (*address-orientation*) sprawiają, że powszechnie są odbierani jako nieuprzejmi, autorytarni, mało wrażliwi (House 1997:8-9; Schroll-Machl 2007:54-59). Standardy te stoją w wyraźnej opozycji do polskich norm kulturowych.

Zasada niezagrażania twarzy partnera rozmowy wyklucza w kulturze polskiej np. bezpośredniość krytyki, a zasada empatii nakazuje okazywać zainteresowanie interlokutorem oraz tworzenie przyjacielskich relacji w miarę rozwijania się znajomości, podczas gdy Niemcy w sytuacjach formalnych nie są zorientowani na relacje socjalne, lecz na przedmiocie rozmowy i dlatego unikają fraternizacji, zwłaszcza w interkulturowych

kontaktach biznesowych. Objawia się to tym, że w kontaktach służbowych zainteresowanie partnerem ograniczają do krótkiego, często zdawkowego *small talk*, od razu przechodzą do meritum sprawy, krytykę wyrażają bezpośrednio oraz oddzielają stosunki służbowe od przyjacielskich – w sytuacji pracy nie ma dla nich miejsca. W interkulturowych kontaktach służbowych wskazane różnice są często przyczyną irytacji. Z tego powodu zagadnienia grzeczności językowej trzeba analizować szerszej w kontekście standardów kulturowych, które oddziałują na nasze myślenie, postrzeganie innych/obcych i zachowanie werbalne.

Bibliografia

- Awdziejew, A. (2004) *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków: WUJ.
- Blum-Kulka, S. (2001) Pragmatyka dyskursu. W: T.A. van Dijk (red.) *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buchowiecka-Fudała, A. (2012) *Program nauczania języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN [online] [dostęp 12.01.2013]
- Czechowska, A. (2002) O grzeczności językowej uczących się polskiego jako obcego na przykładzie zaproszeń, komplementów i życzeń. W: „Kształcenie językowe”. Wrocław: Wydawnictwo UW, t. 3 (13), 103-115.
- Dobrowolska, J. (2000) *Program nauczania języka angielskiego dla kursu początkowego i kontynuacyjnego gimnazjum (klas I-III)* [online] [dostęp 12.01.2013]
- Engel, U. & Tomiczek, E. (2010) *Wie wir reden. Sprechen im deutsch-polnischen Kontrast*. Wrocław-Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Ertl, A. & Gymnich, M. (2010) *Interkulturelle Kompetenzen – erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2001) Język, kultura i znaczenie: semantyka międzykulturowa. W: E. Tabakowska (red.) *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków, 175-202.
- House, J. (1979) Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen. W: *Linguistische Berichte*, nr 59, 76-90.
- House, J. (1997) Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. W: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. S. [online] [dostęp 4.01.2013].
- Iluk, J. (2005) Emotionales Anregeverhalten im Polnischen und Deutschen. W: M. Wierzbicka, M. Sieradzka, J. Homa (red.) *Moderne deutsche Texte. Beiträge der Internationalen Germanistenkonferenz*. Rzeszów: PeterLang, 183-196.
- Kalisz, R. (1993) *Pragmatyka językowa*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Korthoff, H. (1990) Oberflächliches Miteinander versus unfreundliches Gegeneinander? Deutsch-amerikanische Stilifferenzen bei Nichtübereinstimmung. W: Bernd Müller-Jacquier (Hrsg.) *Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicum, 297-325.
- Krajewska, M. (2012) *Program nauczania języka angielskiego dla IV etapu edukacyjnego*. Warszawa: Macmillan Polska [online] [dostęp 4.01.2013].
- Kubicka, A. (2009) Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Poziom III.0 – dla początkujących. Poznań: LektorKlett [online] [dostęp 12.01.2013].
- Kucharczyk, R. (2012) *Program nauczania języka francuskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy*. Warszawa [online] [dostęp 12.01.2013].
- Lauerbach, G. (1982) Phatic Communion und die pragmatischen Defizite unserer Studenten. W: C. Gnutzmann (red.) *Fremdsprachendidaktiker-Kongress Hannover 1981* [nachpublikation] Hannover, 153-165.
- Lewandowska, E., Maciszewska, B., Czarnecka-Cicha, B. (2009) *Program nauczania języka angielskiego. Typ szkoły: gimnazjum, klasy I-III*. Warszawa: Pearson Central Europe [online] [dostęp 12.01.2013].
- Marciniak, Z. (2008) O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa: MEN, 10.
- Marcjanik, M. (2001) Normy regulujące językowe zachowania grzecznościowe. W: *W kręgu grzeczności. Wybór prac z zakresu polskiej etykiety językowej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 37-44.
- Miodunka, W. (2004) Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania. W: W. Miodunka (red.) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, 97-117.
- Nagórko, A. (1993) Jak ludzie zwracają się do siebie w różnych językach – przyczynek do gramatyki grzeczności. W: R. Grzegorzczkowska, Z. Zaroń (red.) *Studia semantyczne*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 173-180.
- Neuland, E. (2010) Sprachliche Höflichkeit. Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik. W: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* nr 1, z. 2. 9-23.
- Ożóg, K. (1991) O niektórych aspektach semantyki zwrotów grzecznościowych. W: *Polska etykieta językowa*, (red.) J. Anusiewicz i M. Marcjanik, Wrocław: Wiedza o Kulturze, 51-56.
- Piegzik, W. (2004) *O roli i znaczeniu funkcji fatycznej w procesie nauki języków obcych*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 9-14.
- Pisarkowa, K. (1975) *Składnia rozmowy telefonicznej*. Wrocław: Zakład Narodowym im. Ossolińskich.
- MEN (2009) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).
- Sandig, B. (1986) *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin & New York.
- Schatte, Cz. (1995) Höflichkeitsformeln in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache. W: „Glottodidactica”, t. 23, Poznań: Wydawnictwo UAM, 83-92.
- Schroll-Machl, S. (2007) Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbststicht im Berufsleben. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Tomiczek, E. (1983) *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Tomiczek, E. (1992) Z badań nad istotą grzeczności językowej. W: J. Anusiewicz, M. Marcjanik (red.) *Język a kultura. Polska etykieta językowa*. t. 4, 15-25.
- Torr, G., Chłopicki, W. (2000) Problemy w tłumaczeniu rytualizmów. W: „Język a kultura” t. 13, 271-282.
- Vazquez-Orta, I., Dirven, R., Pörings, R., Spooren, W. Verpoor, M. (2001) Działanie za pomocą słów: pragmatyka. W: E. Tabakowska (red.) *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas, 203-242.
- Vorderwülbecke, K. (2001) Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und DaF-Lehrwerk. W: H.H. Lüger (red.) *Höflichkeitsstile*. Frankfurt: Transcript, 27-45.
- Wierzbicka, A. (1985) Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts. English vs. Polish. W: *Journal of Pragmatics*, nr 9, 145-178.

prof. zw. dr hab. Jan Iluk

Kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w IFG Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości.



Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów

Władysław Miodunka

Polskie tłumaczenie *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* ukazało się w 2003 r. pod tytułem *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* i od tego czasu stanowi inspirację dla autorów prac naukowych z zakresu glottodydaktyki, programów nauczania języków obcych, a także podręczników. W konsekwencji podejście komunikacyjne w Polsce rozwija się jakby dwutorowo: w postaci podejścia zadaniowego i w postaci metody projektów. Tymczasem w obu przypadkach chodzi o podejście zorientowane na działanie (ang. *an action oriented approach*), które pod tą nazwą nie pojawiło się w ESOKJ, choć jest pojęciem nadrzędnym. Postrzegając wprowadzenie do polskiej glottodydaktyki tego pojęcia i terminu, autor pokazuje, jak brak tego terminu odbija się w polskich pracach glottodydaktycznych.

Teoretycy i praktycy nauczania języków obcych coraz powszechniej odwołują się w ostatnim dziesięcioleciu do standardów europejskich nauczania, uczenia się i oceniania języków obcych, czyli dokumentu Rady Europy znanego najczęściej w wersji angielskiej jako *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001), a w polskiej wersji językowej jako *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003). Odwołując się doń, jesteśmy przekonani, że niezależnie od języka, którym się posługujemy, mówimy o tych samych zjawiskach w taki sam sposób. Jak się jednak przekonamy, nie zawsze ma to miejsce. Z góry jednak chcemy zastrzec, że nasze uwagi będą się odnosić nie tyle do samych zjawisk związanych

z nauczaniem i uczeniem się języków obcych, co do terminów, przy pomocy których o nich mówimy.

W roku 2011 ukazała się monografia *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* Iwony Janowskiej. Już we wstępie do swej pracy Janowska stwierdza, że *nie zrywając z tradycjami podejścia komunikacyjnego, twórcy ESOKJ zaproponowali jego nową, udoskonaloną wersję, nazywając ją podejściem lub perspektywą zadaniową* (Janowska 2011:11). Twórcy ESOKJ nazywali nową wersję podejścia komunikacyjnego różnie, gdyż używali nie tylko terminu *podejście zadaniowe*.

Monografia Janowskiej składa się z dwu części, z których pierwsza ma charakter teoretyczny i jest poświęcona kształtowaniu się oraz istocie podejścia zadaniowego. Zagadnieniu temu

autorka poświęciła wiele uwagi, gdyż najpierw przedstawiła historię podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków europejskich, odwołując się do dwu istotnych publikacji w tym rozwoju: najpierw do tzw. poziomów progowych języków angielskiego i francuskiego z połowy lat 70. wieku XX, potem do standardów europejskich Rady Europy (Council of Europe 2001; Rada Europy 2003). Ponieważ opracowanie ESOKJ jest często uważane za początek podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych, szczegółowej analizie tego dokumentu Rady Europy Janowska poświęciła rozdział drugi, po czym w rozdziale trzecim przeszła do charakterystyki podejścia zadaniowego, by w rozdziale czwartym przedstawić działania komunikacyjne i strategię językowe w podejściu zadaniowym, dokonując tu bardzo wyraźnego rozróżnienia znanych od dawna działań oraz strategii produktywnych i receptywnych od wprowadzanych i opisanych przez autorów CEFR i ESOKJ działań i strategii interakcyjnych i mediacyjnych. Część pierwszą pracy kończy rozdział poświęcony wybranym teoriom uczenia się i akwizycji języków obcych, gdzie autorka snuje rozważania m.in. na temat roli zadań i projektów w podejściu ukierunkowanym na działanie w nauczaniu i uczeniu się języków obcych (por. Janowska 2011:154-167).

Część druga rozprawy została poświęcona w zasadzie tylko podejściu zadaniowemu, przy czym ważne jest to, że Janowska stara się w niej przejść z poziomu teorii na poziom praktyki nauczania języków obcych. W rozdziale szóstym zatem dokonuje charakterystyki zadań, odróżniając je starannie od ćwiczeń, a potem przedstawia klasyfikację zadań oraz ich przykłady wraz z charakterystyką, odwołując się do francuskiego podręcznika zadaniowego *Rond-Point I*. W kolejnych rozdziałach omawia elementy konstytutywne zadań, zadania jako narzędzie uczenia się, nauczania i oceniania, potem plany nauczania i scenariusze zajęć. Część drugą kończy rozdział dziesiąty, w którym Janowska przedstawiła swe badania nad możliwościami zastosowania podejścia zadaniowego do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego.

Warto podkreślić dokładność i rzetelność przedstawianych w monografii analiz, które czasami przeradzają się w analizy krytyczne różnych wersji tego samego dokumentu, np. dokumentu Rady Europy, jakim jest CEFR i jego polska wersja ESOKJ. Najlepiej widać to w tabeli przedstawiającej takie terminy, jak *zadanie*, *działanie* i *podejście zadaniowe* w czterech językach: angielskim, francuskim, niemieckim i polskim.

Angielski	Francuski	Niemiecki	Polski
<i>task</i> = zadanie	<i>tâche</i> = zadanie	<i>Aufgabe</i> = zadanie	zadanie
<i>to act</i> = działać	<i>agir</i> = działać	<i>Handeln</i> = działać	działać
<i>action</i> = działanie	<i>action</i> = działanie	<i>Handlung</i> = działanie	działanie
<i>an action-oriented approach</i> = podejście ukierunkowane na działanie	<i>approche actionnelle</i> = podejście ukierunkowane na działanie	<i>Handlungsorientierter Ansatz</i> = podejście ukierunkowane na działanie	<i>podejście zadaniowe</i> = podejście oparte na zadaniach
<i>task-based learning</i> = uczenie się oparte na zadaniach	<i>approche par tâches</i> = podejście oparte na zadaniach	<i>aufgabenorientierter Ansatz</i> = podejście oparte na zadaniach	

Tabela 1. *Zadanie, działanie, podejście zadaniowe* w czterech wersjach językowych (źródło: Janowska 2011:79)

Na wstępie swych rozważań Janowska stwierdza, że w publikacjach poświęconych podejściu zadaniowemu zaobserwować można pewne rozbieżności w użyciu słów „zadanie” i „działanie” (Janowska 2011:79), po czym proponuje wyjaśnienie tej sytuacji, pisząc, że *powodem tej nieadekwatności jest prawdopodobnie utożsamienie terminu „an action-oriented” z „task-based learning”*. „*Task-based learning*” to przykład pewnych rozwiązań praktycznych do zastosowania w każdej metodologii. „*Podejście działaniowe*” natomiast to wyraz filozofii nauczania/uczenia się przedsta-

wionej w ESOKJ, a jej elementy dostrzegamy w podejściu opartym na zadaniach, podejściu skoncentrowanym na kompetencjach i metodzie projektów (Janowska 2011:80). Dalej Janowska nawiązuje do tradycji anglosaskiej określanej terminem *task-based learning*, która cieszy się popularnością od lat 80. wieku XX, ale która ewoluowała od zadań symulowanych do autentycznych oraz od zadań prostych do kompleksowych, dzięki czemu zadania wykonywane w klasie nadawały komunikacji charakter coraz bardziej autentyczny (Janowska 2011:80-81).

Z kolei pisząc o podejściu skoncentrowanym na kompetencjach, Janowska wywodzi je od kształcenia zawodowego G. le Boterfa, który głosił, że *nie ma kompetencji poza działaniem*. Idąc jednak za opracowaniem J.-C. Beacco, skłania się ona ku opinii, że podejście skoncentrowane na kompetencjach jest tylko jedną z możliwych opcji, nie stanowi natomiast bezpośredniego zastosowania dyrektyw podejścia zadaniowego (Janowska 2011:81-82).

Janowska nie jest jedyną osobą, która zwróciła uwagę na terminy odnoszące się do nowego podejścia w CEFR i ESOKJ. Nawiązując do wcześniejszych prac Janowskiej, tak o tym pisał np. Przemysław Gębał, odwołujący się do sformułowań na temat podejścia zadaniowego zawartych w ESOKJ (Rada Europy 2003:20): *Kluczowym terminem powyższego opisu wydają się być działania językowe, których podejmowanie jest zasadniczym celem procesu kształcenia językowego. To z pewnością dlatego ów termin wpłynął na określenie w wielu europejskich językach podejścia zadaniowego mianem podejścia działaniowego (...). W terminie ukutym w Polsce punkt ciężkości przeniesiono na proces realizacji zadań wymagających stosownych działań językowych. Wspomniana nieścisłość terminologiczna w żaden sposób nie wpływa jednak na rozbieżności w samej interpretacji nowego podejścia w Polsce i w innych krajach* (Gębał 2010:114).

Uważna obserwacja nowych publikacji, odnoszących się do podejścia zadaniowego i metody projektów, pokazuje jednak, że w pracach tych brak jest wspólnego mianownika, jakim powinien być termin *podejście zorientowane na działanie*, co powoduje z kolei, że te metody zaczynają konkurować ze sobą, choć powinny się wzajemnie uzupełniać.

Iwona Janowska wykonała ważny krok w promocji terminu *podejście działaniowe*, zwracając uwagę – po raz pierwszy w Polsce – na ogólne intencje i filozofię autorów CEFR oraz na fakt, że tłumaczenie polskie w ESOKJ częściowo od nich odchodzi. My jednak wyrażamy przekonanie, że terminowi *podejście ukierunkowane na działanie* należy się w języku polskim najpierw przywrócić nadrzędne miejsca w systemie terminologicznym ESOKJ, a potem należy mu się rozpowszechnienie tak, jak warta jest upowszechnienia idea nauczania języków obcych przez realizację działań społecznych. W tym sensie chcemy iść dalej niż Janowska, która pozostała wierna terminowi *podejście zadaniowe*: przyjęła go za ESOKJ i dodatkowo wyeksponowała, umieszczając w tytule swej monografii. Autorka zauważyła jednak równocześnie dominację terminu *zadanie* w polskiej wersji językowej ESOKJ, zwracając

w przypisie uwagę na to, że termin ten w polskiej wersji językowej został użyty aż 255 razy (Janowska 2011:79). Poza tym, poczynając od roku 2006, w swych artykułach Janowska wielokrotnie wracała do podejścia zadaniowego, któremu poświęciła w sumie siedem artykułów i części swych publikacji książkowych. Można powiedzieć zatem, że poza ESOKJ to ona w dużym stopniu przyczyniła się do (wy)lansowania terminu *podejście zadaniowe*, na termin *podejście działaniowe* zwracając uwagę szerzej tylko w omawianej monografii.

Aby ustalić, skąd wzięły się rozbieżności w posługiwaniu się omawianymi terminami przez CEFR i ESOKJ, musimy się cofnąć do rozdziału drugiego tego dokumentu, zatytułowanego w wersji angielskiej *Approach adopted*, co w polskiej wersji brzmi: *Europejski system opisu kształcenia językowego – założenia*. Pierwsza część tego rozdziału nosi po angielsku tytuł *An action-oriented approach*, który został przetłumaczony na polski jako *Podejście zadaniowe*. Rozbieżności te interpretujemy w taki sposób, że intencją autorów CEFR było nazwanie zastosowanego podejścia *podejściem zorientowanym na działanie*, podczas gdy tłumacz na polski i zespół redakcyjny zdecydowali się na konsekwentne lansowanie od początku terminu *podejście zadaniowe* niezależnie od intencji autorów CEFR. Świadczyć może o tym drugie zdanie tej części, które po angielsku zaczyna się tak: *The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as 'social agents' (...)* (Council of Europe 2001:9). To samo zdanie po polsku brzmi: *Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne” (...)* (Rada Europy 2003:20). W konsekwencji autorzy CEFR rzeczywiście prezentują filozofię nauczania języków obcych zorientowanego na działanie, co jest właściwie tłumaczone na język polski poza głównym terminem *an action-oriented approach*, który jest tłumaczony jako *podejście zadaniowe*. Widać to wyraźnie w najważniejszym, bo ujętym w ramki, stwierdzeniu tej części, które Janowska traktuje jak definicję podejścia zadaniowego:

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania

językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć i tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie do wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji (Rada Europy 2003:20; Council of Europe 2001:9; Janowska 2011:82; podkreślenia – autorzy ESOKJ).

Jeśli dokładnie przeanalizujemy to ważne stwierdzenie, zauważymy, że termin *działanie* pojawia się w nim trzy razy: jako *działania uczestników życia społecznego, działania językowe; działania, którym towarzyszą procesy*. Natomiast termin *zadanie* pojawia się w niej tylko raz w przedostatnim zdaniu, gdy mowa o *wykonywaniu danego zadania* (ang. *the tasks to be accomplished*; Council of Europe 2001:9). Wyciągamy stąd oczywisty wniosek, że termin *podejście zorientowane na działanie* ma charakter nadrzędny, a jedną z form składających do podejmowania działań jest wykonywanie konkretnych zadań. Zgadza się też z opinią Janowskiej, że termin *podejście zorientowane na działanie, podejście działaniowe* to wyraz ogólnej filozofii nauczania i uczenia się, przedstawionej w ESOKJ. Ta filozofia nauczania i uczenia się została przez Janowską rozwinięta w zakończeniu części pierwszej, kiedy pisze ona o *nauczaniu i uczeniu się opartych na współpracy i współdziałaniu*, zaliczając do możliwych działań zespołowych realizację projektów (Janowska 2011:154-167).

Samo *zadanie* (ang. *a task*) definiuje się w pierwszej części tego rozdziału CEFR i ESOKJ w następujący sposób: *Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów* (Rada Europy 2003:21; Council of Europe 2001:10). Ta definicja utwierdza nas w przekonaniu, że *zadanie* jest terminem podrzędnym, podczas gdy *działanie* jest terminem nadrzędnym w koncepcji autorów CEFR i ESOKJ.

Wydaje się, że obecnie istnieje potrzeba zwrócenia uwagi na podejście do nauczania języków obcych ukierunkowanego na działanie, gdyż równocześnie ukazują się prace wiążące się z nim, choć nie nawiązujące do niego w używanej terminologii i przeprowadzanych wywodach. Przykładem nich będzie praca

Metoda projektów w nauczaniu języków obcych Małgorzaty Niemiec-Knaś (2011), która ukazała się równocześnie z monografią Janowskiej, co wyjaśnia fakt, że autorki w żaden sposób nie odnoszą się do swych prac. O tym, że książkę Niemiec-Knaś można wiązać z podejściem ukierunkowanym na działanie, świadczy m.in. takie zdanie ze wstępu do jej pracy: *Za użyciem metody projektów w nauczaniu przemawia także to, że na pierwszym miejscu stawia ona potrzeby ucznia i jego doświadczenie, stwarza możliwość konfrontacji wiedzy zdobytej na lekcji z rzeczywistością, łączy świat szkoły z rzeczywistością, daje możliwość uczenia się poprzez działanie* (Niemiec-Knaś 2011:7; podkreślenie moje – WM). Piszący te słowa obawia się, że obok siebie będą ukazywać się i funkcjonować prace na temat podejścia zadaniowego i metody projektów bez świadomości, że zadania i projekty to dwa wiążące się ze sobą sposoby, dwie metody nauczania języków obcych ukierunkowanego na działanie. Jak wyglądają potencjalne zagrożenia, pokażemy na przykładzie prac Janowskiej i Niemiec-Knaś.

Charakterystykę metody projektów Niemiec-Knaś rozpoczyna od zarysu historycznego, w którym sięga do wieku XVII, zwracając potem uwagę na pragmatyzm amerykański oraz twórców metody projektów – Johna Dewey'a i Williama Kilpatricka. Ponieważ metoda ta była szeroko stosowana w pedagogice, autorka omawia przykłady jej zastosowań, zwracając uwagę na charakterystyczne cechy każdej szkoły. Ten przegląd kończy informacjami na temat tego, jak metoda projektów funkcjonowała dotąd w Polsce (Niemiec-Knaś 2011:9-16). Z kolei przechodzi ona do przedstawienia pedagogicznych, psychologicznych i filozoficznych podstaw metody projektów, wiążąc je z kognitywnymi i konstruktywistycznymi teoriami nauczania. Następnie Niemiec-Knaś prezentuje pięć koncepcji zajęć projektowych, spośród których nas najbardziej interesuje koncepcja trzecia: *zajęcia projektowe jako otwarta koncepcja, zorientowana na działanie*, nazwana dalej tak: *projekt jako otwarta, skierowana na działanie forma zajęć lekcyjnych* (Niemiec-Knaś 2011:22-26). Tym, co zaskakuje osobę zajmującą się nauczaniem języków obcych oraz obeznaną z CEFR i ESOKJ jest fakt, że ani w rozdziale pierwszym, ani w dwu kolejnych nie znajdujemy nawiązań do standardów europejskich, znanych z CEFR i ESOKJ. Owszem, to co autorka pisze o metodzie projektów jest w zasadzie słuszne, jednakże rzecz polega na tym, że dziś sięgamy po nią znów w związku z lansowanym w standardach europejskich podejściem zorientowanym na działanie. Sięgamy po nią także

w Polsce, gdzie stosowanie metody projektów nie ma wielkich tradycji, a odwołujemy się do prac amerykańskich, angielskich, niemieckich itd. oraz do standardów europejskich właśnie.

W tej sytuacji pewne zaskoczenie stanowi tytuł rozdziału czwartego: *Typologia zadań projektowych*. Tytuł może budzić zdziwienie, gdyż trzy poprzednie rozdziały były poświęcone wyłącznie projektom, nigdzie natomiast nie pojawiały się zadania. Świadczą o tym tytuły tych rozdziałów: *Ogólna charakterystyka nauczania projektem; Zastosowanie metody projektów w praktyce; Metoda projektów w nauczaniu języków obcych* (Niemiec-Knaś 2011:9-64). W rozdziale czwartym pojawiają się zadania, w dodatku w roli głównej, gdyż przymiotnik *projektowe* jest tylko przydawką, określeniem *zadania*. Skoro pojawiają się *zadania projektowe*, mamy prawo pytać o rozumienie samego terminu *zadanie*, mamy prawo spodziewać się, że istnieją też *zadania nieprojektowe*. Wobec tego, że ESOKJ wprowadził *pojęcie zadaniowe*, *zadanie* staje się ważnym, podstawowym wręcz terminem w glottodydaktyce, a jego rozumienie powinno być na nowo definiowane, jeśli odchodzi od lub modyfikuje rozumienie terminu zaproponowane przez ESOKJ. Tak postąpiła Janowska, która w omawianej wcześniej monografii poświęciła dwa rozdziały w części drugiej na ogólną charakterystykę i klasyfikację zadań oraz na przedstawienie elementów konstytutywnych zadań (Janowska 2011:171-235). Niemiec-Knaś najwyraźniej brak tej świadomości, kiedy używa słowa *zadanie* w znaczeniu ogólnym, a nie związanym z ESOKJ, o czym świadczy pierwsze zdanie tego rozdziału: *Różnorodne formy zadań i pracy odgrywają na zajęciach z języka obcego centralną rolę i mają zasadniczy wpływ na jakość procesu uczenia się i nauczania* (Niemiec-Knaś 2011:64).

W rozdziale czwartym znajdujemy wyraźne odniesienie do standardów europejskich, które wygląda tak: (...) *w projektach uwidocznione jest nowe spojrzenie na sprawności językowe, które sformułowała Rada Europy w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (Coste, North, Sheils, Trim 2003) w następujący sposób: Produkcja: ustna/pisemna; Recepcja: audytywna/słuchanie; wizualna/czytanie; audio-wizualna (np. film, telewizja, komputer); Interakcja: ustana, pisemna, ustna/pisemna; także: interakcja – człowiek – maszyna (np. praca z komputerem); przekaz językowy/mediacja (Krumm 2001:8)* (Niemiec-Knaś 2011:66). Zdziwienie może budzić fakt, że odwołując się do ESOKJ, autorka w zasadzie nie sięga do polskiej wersji tego dokumentu, z którego przywołuje tylko tytuł i rok wydania, a nie podaje stron, do których się odnosi, w dodatku pomija milczeniem

wprowadzone w nim podejście zadaniowe. Sięga natomiast do cytowanego wcześniej artykułu Hansa J. Krumma *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert*, opublikowanego w *Fremdsprache Deutsch* w 2001 roku.

Warto przyrzeć się bliżej typologii zadań projektowych, gdyż pozwoli nam to zrozumieć posługiwanie się przez Niemiec-Knaś pojęciami *zadania*, *projektu* i *zadania projektowego*. Otóż *zadania projektowe* dzieli ona na: małe projekty, pracę projektową z tekstem, pisanie kreatywne widziane jako praca projektowa, kreatywne mówienie, lekcje gramatyki rozumiane jako projekt, projekty zorientowane na rozwiązywanie problemu, przedstawienia teatralne, wreszcie – projekty skierowane na rozwój kompetencji interkulturowej, wśród których autorka wymienia projekty polegające na przeprowadzeniu wywiadów, spotkanie z rodzimym użytkownikiem języka docelowego oraz wymianę młodzieży rozumianą jako projekt interkulturowy (Niemiec-Knaś 2011: 69-93). Wróćmy teraz do małych projektów, przez które autorka rozumie gry i zabawy językowe, a także *zadanie projektowe* przyczyniające się do rozwoju sprawności receptywnych (np. rozumienia tekstu słuchanego, nadawanego przez radio szkolne) i produktywnych (np. rozmowy w języku docelowym z rodzimym użytkownikiem tego języka). Widać wyraźnie, że tzw. małe projekty to w istocie *zadania* możliwe do wykonania w ciągu kilku, kilkunastu lub kilkudziesięciu minut. W tym przekonaniu utwierdza nas sama autorka, która wcześniej tak pisze o czasie trwania małych projektów: *Małe projekty trwają od dwóch do sześciu godzin i są oparte na dwóch, trzech komponentach, np.: inicjatywa projektowa, przeprowadzenie projektu i jego zakończenie. Produktami małych projektów są plakaty, collage'e, krótkie wypracowania lub tylko szkice produktów* (Niemiec-Knaś 2011:29). Małe projekty proponowane w rozdziale czwartym są w istocie tylko potocznie rozumianymi *zadaniami*, gdyż nie spełniają czasowych kryteriów projektów, wspomnianych wcześniej na tej samej stronie. Najważniejszą jednak cechą tych zadań jest to, że służą one do rozwoju kompetencji językowej i poszczególnych sprawności, które trzeba tu widzieć jako *produkt* wykonywanego *zadania*.

Niemiec-Knaś zdaje sobie sprawę z tego, że traktując *zadania* jako małe projekty, głosi pogląd niezgodny z panującą dość powszechnie opinią, której istnienie potwierdza w następujących słowach: *Wielu nauczycieli uważa, że projekt jest przedsięwzięciem o dużej skali, który absorbuje dużo czasu. Takie pojęcia, jak „tydzień projektowy”, „dni projektowe”, utwierdzają ich tylko w tym przekonaniu* (Niemiec-Knaś 2011:29). Mimo tej świadomości

autorka traktuje jako projekty prawie wszystkie formy pracy uczniów: od pracy z tekstem, przez lekcje gramatyki, aż po przedstawienia teatralne. W ten sposób Niemiec-Knaś dostarcza nauczycielom nowego terminu-wytrycha, przy pomocy którego można po nowemu nazywać wszystkie tradycyjne formy pracy, niewiele przy tym zmieniając.

Taka sytuacja jest możliwa, gdyż Niemiec-Knaś nie podaje swojej definicji projektu, dzięki której można by było ustalić, jakie formy nauczania są, a jakie nie są nauczaniem projektowym. Owszem, w pracy znajduje się podrozdział *Metoda projektów – koncepcje i definicje*, z którego dowiadujemy się, że w praktyce szkolnej można wyróżnić pięć koncepcji projektowych: *projekt jako eksperyment pedagogiczny (...); jako idealna droga ku kształceniu; jako otwarta koncepcja, zorientowana na działanie; jako zajęcia wspierające autonomię; wreszcie uczenie się za pomocą projektu*, które na s. 27 staje się *nauczaniem projektopodobnym, w którym realizowane są tylko trzy komponenty metody projektów: inicjatywa projektowa, przeprowadzenie i zakończenie projektu* (Niemiec-Knaś 2011:18, 27). Autorka omawia te koncepcje i pokazuje, jak zmieniało się w nich pojęcie projektu, ale na końcu nie podaje swojej definicji – ani projektu, ani metody projektów, ani nauczania projektowego. Tym sposobem swą wizję projektu umieszcza gdzieś między nauczaniem projektopodobnym a prawdziwą metodą projektów, nie określając jednak jej cech konstytutywnych.

W tej sytuacji odwołujemy się znów do monografii Janowskiej, która najpierw pisze, że *przykładem kompleksowego i długoterminowego zadania jest projekt pedagogiczny*, a potem tak określa cechy konstytutywne projektu:

Projekt powinien posiadać następujące cechy:

- *być ukierunkowany na konkretny produkt, na tyle wyraźny, by przemawiać do wyobraźni jego wykonawców,*
- *rozciągać się na dość długi okres, aby satysfakcja z jego wykonania nie była natychmiastowa, lecz oczekiwana,*
- *mobilizować cały zespół, aby każdy mógł przyczynić się do jego realizacji według własnych możliwości,*
- *dotyczyć wielu dziedzin wiedzy, aby uczenie się było znaczące i miało charakter zróżnicowany* (Janowska 2011:156).

Gdyby do oceny projektów Niemiec-Knaś zastosował podane przez Janowską cechy projektów, to okazałyby się, że wiele z nich nie spełnia kilku kryteriów: najczęściej kryterium *konkretnego produktu*, potem kryterium *dość długiego okresu*, wreszcie kryteriów *mobilizacji całego zespołu* i *odnoszenia się do wielu dziedzin wiedzy*.

Warto jednak zwrócić uwagę na relacje między podejściem zadaniowym a metodą projektów, które Janowska widzi tak: *Modelem nauczania/uczenia się, do którego zbliża się podejście zadaniowe, jest powszechnie znana i od dawna stosowana (nie tylko w nauczaniu języków obcych) „metoda projektów”, przed którą otwierają się szerokie możliwości w kształceniu językowym w najbliższych dziesięcioleciach* (Janowska 2011:156).

Nie ulega wątpliwości, że w przyszłości będzie się ukazywać wiele prac na temat podejścia zadaniowego, podejścia skoncentrowanego na kompetencjach oraz metody projektów. Dlatego potrzebna jest świadomość, że te trzy podejścia do nauczania języków obcych nie konkurują między sobą wzajemnie, ani się nie wykluczają, gdyż stanowią one trzy sposoby realizacji w praktyce podejścia nadrzędnego, podejścia zorientowanego na działanie. Aby ugruntować tę świadomość, polskiej glottodydaktyce potrzebny jest termin nadrzędny – *podejście zorientowane na działanie*.

CEFR, miał jak dotąd tylko jedno polskie wydanie, to z 2003 r. Choć powinna być w ciągłej sprzedaży, ta ważna publikacja nie jest obecnie dostępna na rynku księgarskim i dlatego warto byłoby pomyśleć o nowym jej wydaniu, które mogłoby się stać okazją do wprowadzenia w polskiej wersji językowej terminu nadrzędnego – *podejście zorientowane na działanie*.

Bibliografia

- Conseil de l'Europe (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gębał, P. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Niemiec-Knaś, M. (2011) *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*. Kraków: Impuls.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.

prof. zw. dr hab. Władysław Miodunka

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



Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej

Anna Pado

Ważnym i trudnym, ale wciąż niedocenianym aspektem nauczania/uczenia się języka obcego jest planowanie i budowanie wypowiedzi ustnych lub pisemnych. Niestety, dość częstą praktyką stosowaną wobec uczących się na różnych etapach jest zadawanie wypowiedzi ustnej lub pisemnej bez uprzedniego wyodrębnienia tego aspektu jako oddzielnej i uświadomionej uczniom procedury.

O ile w nowoczesnych materiałach dydaktycznych uczeń najczęściej jest wyposażony w konieczny lub chociaż minimalny zasób środków językowych, o tyle w bardzo niewielu z nich uwzględniony jest aspekt planowania i budowania wypowiedzi. Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania: jakie są warunki zbudowania poprawnej wypowiedzi ustnej lub pisemnej? Jakie są doświadczenia polskiego ucznia w zakresie konstruowania wypowiedzi nie tylko w języku obcym, ale i ojczystym? Co determinuje strukturę wypowiedzi? Jakie są możliwe rozwiązania praktyczne tego problemu? Aby wypowiedź ustna lub pisemna była poprawnie sformułowana, powinny być m.in. spełnione następujące warunki:

- opanowanie środków i nawyków językowych z zakresu leksyki, gramatyki, fonetyki i intonacji (oraz dodatkowo ortografii i interpunkcji w przypadku wypowiedzi pisemnych);
- przyswojenie modeli mownych (tekstowych), które uczeń zautomatyzuje i przeniesie do komunikacji, tj. do własnych wypowiedzi twórczych spontanicznych i przygotowanych;
- opanowanie sprawności językowych produktywnych i receptywnych w ich wzajemnej integracji (mówienie lub pisanie będzie wspierane przez czytanie lub słuchanie, które

dostarczy środków językowych oraz wiedzy i argumentacji do wykorzystania w wypowiedziach);

- zdobycie wiedzy o przedmiocie wypowiedzi (wiem, o czym mówię/piszę, ponieważ czytałem/słuchałem/rozmawiałem na ten temat, poznałem opinie innych i wypracowałem własną);
- znajomość struktury wypowiedzi (świadomie wybieram formę wypowiedzi, wiem, jakie elementy powinna zawierać, umiem łączyć je ze sobą w spójną i logiczną całość).

Jako osoby posługujące się na co dzień językiem ojczystym intuicyjnie stosujemy wybrany schemat kompozycyjny, aby poprawnie zredagować swoją wypowiedź. Np. poproszeni o przepis kulinarny nie zaczynamy naszej wypowiedzi od sposobu podawania potraw, tylko od nazwania potrzebnych produktów i ich proporcji, czynności prowadzących do przygotowania i wreszcie sposobu podania gotowego dania. Podobnie zmuszeni do zredagowania ogłoszenia do gazety, prawdopodobnie przeczytamy inne podobne i na ich podstawie, wnioskując o strukturze, zredagujemy własne, wpisując w nie odpowiednią treść.

Podpowiada nam to jednak nasze doświadczenie użytkownika języka i działania w bardzo znanej sferze. Jednak w zadaniach szkolnych to doświadczenie i intuicja nie zawsze

są wystarczające. Pewnych rzeczy musimy się nauczyć, nie tylko w języku obcym, ale i w ojczystym. Dla ucznia wykonującego zadanie twórcze w języku obcym dużym ułatwieniem byłaby znajomość struktury danej wypowiedzi w języku ojczystym. Rolą nauczyciela języka obcego byłoby wyposażenie go w pozostałe niezbędne środki i nawyki, które stosuje do już nabytych umiejętności w języku ojczystym, pogłębiając je i rozwijając.

Czy jednak uczeń umie budować wypowiedź ustną lub pisemną w języku ojczystym? Odpowiedź pozytywną dają dokumenty, którymi kieruje się każdy nauczyciel przy realizacji programu nauczania. Jednym z takich dokumentów jest podstawa programowa, która opisuje, co uczeń powinien umieć w zakresie danego przedmiotu, w tym również w zakresie języka polskiego. Zarówno dawniejsze, jak i najnowsze dokumenty tego rodzaju odnoszące się do języka polskiego potwierdzają, że na wszystkich etapach edukacyjnych uczeń zdobywa dużą wiedzę i umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych. Opisując rzecz w dużym skrócie – uczeń poznaje strukturę wypowiedzi ustnych i pisemnych, tworzy różne formy wypowiedzi przy użyciu różnorodnych narzędzi, a także otrzymuje wsparcie nauczyciela, który wyposaża go w potrzebne umiejętności, kształci i doskonali sprawności posługiwania się różnymi gatunkami wypowiedzi. A więc uczniowie kończący IV etap edukacyjny (szkoła ponadgimnazjalna) powinni dysponować bardzo bogatym repertuarem umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych w języku ojczystym. Np. już po ukończeniu szkoły podstawowej (II etap edukacyjny) uczeń umie m.in. tworzyć spójne wypowiedzi na tematy poruszane na zajęciach, mówi na temat, prezentuje własne zdanie, uzasadnia je oraz sporządza plan wypowiedzi. Po III etapie edukacyjnym (gimnazjum) umie stosować zasady organizacji tekstu zgodnie z wymogami gatunku, tworzy plan twórczy wypowiedzi. Po IV etapie (szkoła ponadgimnazjalna) – przygotowuje wypowiedź, wybierając gatunek, formę kompozycyjną i sporządzając plan wypowiedzi, tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną.

Czy jednak uczeń faktycznie zostaje wyposażony w takie umiejętności w zakresie języka ojczystego i czy umie je przenosić na kolejne etapy nauczania i na umiejętności w zakresie języka obcego? Niestety, zbyt często kolejni nauczyciele robią bardzo wygodne dla siebie założenie, że *uczeń już to umie* i zadania twórcze zadają bez przygotowania do ich

prawidłowego wykonania, w tym bez wyodrębnienia tego szczególnego aspektu, jakim jest planowanie i kompozycja. Dla ilustracji można przytoczyć kilka jaskrawych przykładów zaczerpniętych z lekcji języka polskiego lub obcego w klasie szkolnej na podstawie wywiadów z uczniami i rodzicami.

Przykład 1.

Szkoła podstawowa, język polski. Po wysłuchaniu nagrania-inscenizacji *Legenda o Warsie i Sawie* uczniowie otrzymują pisemne zadanie domowe: *Streść Legendę o Warsie i Sawie*. Praca wydaje się banalnie prosta, ponieważ jest typowym zadaniem odtwórczym, do którego wykonania uczniowie otrzymali niezbędny materiał wyjściowy, tj. wysłuchali tej legendy. Na tym jednak to przygotowanie się kończy. W tym konkretnym przypadku uczniowie nie zostali ukierunkowani do słuchania (nie nazwano celu słuchania, nie zaproponowano narzędzi, które ułatwiłyby zapamiętanie treści, nie zlecono zadań w trakcie słuchania, nie uprzedzono o tym, jakie ćwiczenie będzie wykonywane po wysłuchaniu). Jest to typowe zadanie z zakresu tzw. mediacji (lub trans-mediacji), tj. przełożenie jednego kodu (wysłuchana wypowiedź ustna) na inny (zredagowanie wypowiedzi pisemnej), jednak uczeń powinien znać przepis, jak tego dokonać. Na tym etapie edukacyjnym warto byłoby na tyle ustrukturyzować to zadanie (np. wspólnie pisząc plan w formie pytań, ewentualnie wzbogacając go wyrazami kluczowymi, i wykorzystać go najpierw przy opowiadaniu ustnym), aby jego wykonanie nie przekraczało możliwości ucznia. A przekraczało, skoro dobry i tzw. dopilnowany uczeń nie wykonał tej pracy samodzielnie, lecz z pomocą matki, która odszukała legendę w Internecie i wspólnie z dzieckiem zredagowała tę wypowiedź, kierując się intuicją niespecjalisty.

Przykład 2.

Szkoła podstawowa, kl. III, język polski. Zadanie domowe pisemne: *Odpowiedz na pytanie: Co jest dla Ciebie najważniejsze w życiu?* Uczeń był skłonny odpowiedzieć krótko i na temat oraz zgodnie z prawdą: *laptop*. Rodzice nie znaleźli w zeszycie śladów wskazujących na odbytą pogadankę lub inne działania, które zaowocowałyby jakąś notatką lub planem mającym pomóc przygotować taką wypowiedź (za podstawą programową: w klasie III uczeń odpowiada na pytanie i prezentuje własne zdanie). I w tym wypadku odpowiedzialni rodzice wyręczyli nauczyciela i wspólnymi

siłami sformułowano odpowiedź na zadane pytanie wraz z uzasadnieniem.

Na każdym etapie nauczania i bez mała w każdej szkole można znaleźć takie przykłady, w których nauczyciel zakłada optymistycznie, że *oni już to powinni umieć*, co skutkuje syndromem czystej kartki i pustki w głowie przy redakcji takich zadań, jak: *Wymyśl dowolny mit* (gimnazjum); *Jaki masz problem? – napisz list do gazety i odpowiedz na niego* (gimnazjum); *Czy jesteś konsumentem, czy twórcą kultury?* (I kl. LO).

I nie jest tak, że zadanie jest za trudne albo uczeń za głupi – po prostu nie został on wyposażony w odpowiednie narzędzia, z których jednym jest przepis, jak to zrobić, czyli jak zacząć, jak uargumentować, jak uzasadnić swoją opinię, jak zakończyć – w skrócie, nie umie zaplanować i zbudować swojej wypowiedzi. W jednakowym stopniu dotyczy to wypowiedzi ustnej, jak i pisemnej, chociaż zwykle wypowiedź pisemna w większym stopniu obnaża te braki.

Co determinuje strukturę wypowiedzi ustnej lub pisemnej, a zatem, co powinien uwzględnić uczeń, przystępując do jej sformułowania? Po pierwsze, jest to zamiar, intencja. Mówiący/piszący czuje potrzebę sformułowania komunikatu, zainicjowania kontaktu, zredagowania wypowiedzi pisemnej. Po drugie, mówiący/piszący stawia przed sobą cel tej wypowiedzi (chcę zasięgnąć informacji, przekazać informację, przedstawić różne racje, przekonać do swoich racji, wyrazić swoje emocje, wywołać jakąś reakcję u odbiorcy itp.).

Ważne są również okoliczności porozumiewania się, np. relacje z odbiorcą (czy jest to osoba znajoma, bliska mi, czy jest między nami dystans towarzyski lub służbowy itp.). W zależności od tych okoliczności autor komunikatu wybiera dla niego formę i styl, dobiera do niego odpowiednie narzędzia i realizuje właściwą strukturę swojej wypowiedzi.

W warunkach nauczania szkolnego kształtowanie umiejętności komponowania wypowiedzi może się odbywać m.in. poprzez zastosowanie następujących procedur:

- zapoznanie się z gotowymi tekstami wzorcowymi i powielanie ich z ewentualnymi modyfikacjami. Np. uczniowie słyszą/ czytają dialog i, zachowując jego ramy kompozycyjne, tworzą podobne; czytają modelowy list i, zachowując jego strukturę, redagują podobny, wnosząc w niego określone treści;
- rozwijanie treści podstawowej, zawartej w spójnym schemacie, zamierzonymi treściami szczegółowymi. Wnosząc je w gotowy schemat, uczniowie wykorzystują poznane słownictwo i struktury;

- analiza wzorcowych tekstów i na ich podstawie wyabstrahowanie modelu kompozycyjnego. Np. uczniowie czytają autentyczne listy (prywatne lub formalne) i wyodrębniają ich strukturę oraz środki językowe wypełniające każdy element tej struktury;
- przeprowadzenie dyskusji, która może być tak sterowana przez nauczyciela, by w jej rezultacie możliwe było wspólnie z uczniami zredagowanie planu przyszłej wypowiedzi ustnej lub pisemnej.

Ważnym elementem struktury wypowiedzi jest jej tytuł, ponieważ to on zapowiada treść wypowiedzi, jej stylistykę i formę. Niestety, bardzo często tytuł sformułowany jest w postaci hasła zbyt pojemnego, by zapowiedziało ono treść i formę wypowiedzi, a często zbyt banalnego, by zaintrygować ewentualnego odbiorcę (słuchacza/czytelnika), np. *Moja rodzina, Moje wakacje, Moje mieszkanie, Podróż*. Tymczasem o wiele łatwiej ukierunkować oczekiwaną wypowiedź ucznia, formułując powyższe zadania następująco: *Znaкомьтесь – это моя семья; В моей семье одни чудачки; Как ладить с братом / сестрой? Жалко, что каникулы кончились; Я так люблю переставлять мебель! Никогда не забуду этой экскурсии*.

Osobliwą ilustracją tego problemu są propozycje wypowiedzi ustnych, których może się spodziewać uczestnik centralnego etapu olimpiady z języka rosyjskiego. Obok prawidłowo sformułowanych tytułów zadań od lat proponowane są następujące: *Русская классическая литература XIX в., Русская литература XX в., Русская живопись*. Uczniowie przygotowujący się do olimpiady z całą pewnością mają duży problem z ukierunkowaniem swojej wypowiedzi oraz z wyborem dla niej formy i struktury, ponieważ jej tytuł sugeruje zawartość naukowej monografii.

Poniżej przytoczone zostaną przykłady strategii przygotowywania uczących się (uczniów szkoły średniej lub studentów) do realizacji swoich wypowiedzi (ustnych lub pisemnych) po uprzednim ich zaplanowaniu zgodnie z określoną strukturą. Przykłady są autorskimi rozwiązaniami autorki niniejszej publikacji.

Przykład 1.

Relacjonowanie wydarzeń – wypowiedź ustna lub pisemna.

Przydatną strategią jest zaproponowanie wypowiedzi wg gotowego schematu, który uwzględni jej kolejne momenty i wymaga swobodnego wypełnienia treścią, np.:

Moment wypowiedzi	Przykład
0. Sytuacja wyjściowa przed właściwą relacją	26 maja to dzień moich urodzin.
1. Przejście do tematu i zapowiedź relacji	W tym roku postanowiłem obchodzić go szczególnie uroczyście, ponieważ były to moje 18. urodziny. Postanowiłem urządzić przyjęcie i zaprosić przyjaciół.
2. Relacja wg chronologii wydarzeń (stopniowanie napięcia, zaintrygowanie słuchaczy)	Wszystko szczegółowo zaplanowałem (goście, zakupy, menu, kto pomagał...). Goście nie zawiedli (kto przyszedł, jakie dostałem prezenty). Spędziliśmy wspaniały wieczór (co robiliśmy, jak się bawiliśmy, muzyka, tańce...). Niestety, nie obešlo się bez nieprzyjemnych niespodzianek (rozbita szyba, poplamiony dywan...).
3. Podsumowanie	Goście byli zachwyceni. Jeszcze długo wspominaliśmy ten wieczór.

Przykład 2.

Opowiadanie fabuły (film, książka)

– wypowiedź ustna lub pisemna.

Umiejętność bardzo przydatna (również w języku ojczystym), ale realizowana bez określonego schematu może wywołać chaos wypowiedzi i zbędne skupienie się na szczegółach. Przy przygotowywaniu zadania pomocny jest poniższy przykładowy schemat:

Czas i miejsce	Nowy Jork, rok...
Bohaterowie (+ ich krótka prezentacja)	Mieszkańcy domu.../Grupa przyjaciół/Uczestnicy wyprawy w góry!...
Główna intryga	Znaleziono zwłoki.../Zorganizowano wyprawę do.../Znika jeden z uczestników wyprawy!...
Przebieg zdarzeń	Zorganizowanie poszukiwań/Przebieg śledztwa/...
Najciekawsze sceny/ momenty	Noc w jaskini/Inspektor sam na sam z mordercą/ Pojedynek na dachu wieżowca
Moja opinia	Świetny film/Znakomita książka/Trzyma w napięciu od pierwszych scen!...
Rekomendacja	Warto obejrzeć/Trzeba przeczytać/Gorąco polecam

Przykład 3.

Redagowanie ogłoszenia.

To zadanie często jest wykorzystywane jako jedna z krótkich form wypowiedzi pisemnej i wykonywane zwykle

poprzez powielanie gotowego wzorca. Bardziej efektywne będą następujące działania prowadzące do samodzielnego zredagowania ogłoszenia:

- lektura wielu ogłoszeń (np. mieszkaniowych – każdy z uczniów czyta 5-10 ogłoszeń);
- selekcja słownictwa i grupowanie go w słowniku tematycznym wg zaproponowanych kategorii, które jednocześnie sugerują strukturę ogłoszenia, np.:

Rodzaj transakcji	Kupię/zamienię
Opis mieszkania	3 pokoje, siódme piętro
Lokalizacja	W pobliżu przystanku autobusowego
Warunki transakcji	Bez pośredników
Kontakt	

- uzupełnianie słownika przez wszystkich studentów leksyką z przestudiowanych ogłoszeń;
- wykorzystanie tabelki jako gotowej struktury i środków językowych do redakcji własnego ogłoszenia.

Podobna technika jest przydatna przy innych krótkich formach wypowiedzi ustnych lub pisemnych, w których również zintegrowane są różne działania: czytanie materiału źródłowego, operacje nad leksyką (selekcja i grupowanie) w połączeniu z wyodrębnieniem struktury, np.:

- przepis kulinarny (nazwa dania, produkty i ich porcje, narzędzia i wyposażenie kuchni, czynności kuchenne, sposób podawania);
- opis zwierzątka domowego (skąd je mam, jaka rasa, jak wygląda, jakie ma wyposażenie, co umie, jak się o nie troszczyć, jakieś zabawne zdarzenie z nim związane itp.).

Mogłoby się wydawać, że planowanie i realizacja wypowiedzi wg określonego schematu dotyczy głównie zwartej wypowiedzi monologowej o charakterze narracyjnym (opowiadanie, opis, charakterystyka), ponieważ wypowiedź realizowana na zasadzie interakcji z rozmówcą ma w zasadzie niekontrolowany i trudny do przewidzenia przebieg, niemożliwy do ujęcia w ramy jakiegoś schematu kompozycyjnego. Jednak również taka wypowiedź ma swoje elementy składowe, które warto uświadomić uczącym się, aby pomimo jej dość spontanicznego przebiegu nadać jej określoną logiczną strukturę, a tym samym ułatwić realizację.

W warunkach klasy językowej wypowiedź realizowana w interakcji z innym rozmówcą(-ami) przebiega wg stosunkowo ubogiego schematu, sprowadzającego się do podziału ról:

ja pytam, ty odpowiadasz; ewentualnie potem zamieniamy się rolami. Tymczasem istota interakcji wykracza daleko poza ten najprostszy schemat. Można ją przedstawić na następującym schemacie ilustrującym różne możliwe momenty interakcji i przykładowy materiał językowy możliwy do wykorzystania:

Moment interakcji	Środki językowe
Zadawanie pytań/Udzielanie odpowiedzi	Struktura pytań
Wyrażanie wątpliwości	Czyżby?/Naprawdę?/Niemożliwe!
Prośba o powtórzenie, uściślenie	Przepraszam, co mówiłeś?/ Nie dosłyszałem/Nie rozumiem/ Jaki egzamin?
Niezgodzenie się z rozmówcą	Nie masz racji!/To nie tak/ Chyba żartujesz!
Emocje związane z informacją	Jak tak można!/Co za bzdury!/ To straszne!/Naprawdę?/Kto by pomyślał!
Potwierdzenie: wciąż Cię słucham	Tak?/I co dalej?

Uświadomienie uczącym się właśnie takiego i swobodnie modyfikowanego schematu bardzo ułatwia budowanie wypowiedzi zbliżonej do naturalnej rozmowy. Wdrażanie do stosowania tego schematu wymaga początkowo interwencji nauczyciela, który albo tylko przypomina rozmawiającym o zastosowaniu określonych momentów (np. nie zgódź się z nim, wyraż wątpliwość, zmień temat, poproś o wyjaśnienie), albo sam włącza się do rozmowy, wprowadzając właśnie te momenty. Po pewnym czasie uczniowie sami stosują te momenty interakcji z dużą swobodą, odchodząc od uboższego schematu: pytanie – odpowiedź.

Do typowych wypowiedzi opartych na interakcji i często realizowanych w warunkach klasy językowej należy negocjacja oraz tzw. zadanie sytuacyjne połączone z odgrywaniem określonych ról. Przy całej swobodzie dopuszczalnej przy ich realizacji warto pokusić się o ich ustrukturyzowanie, aby zadania te były skuteczniej zrealizowane. Negocjacja, czyli przekonanie rozmówcy do zmiany postępowania, może przebiegać następująco:

- Zastana sytuacja (jest w poleceniu zdania): *Twoja koleżanka bardzo lubi zawieranie znajomości przez Internet. Czyżby nie można było znaleźć przyjaciela w realnym, a nie w wirtualnym świecie?*
- Reakcja na zastaną sytuację. Wyraż swoje oburzenie: *Co? Ty znowu wypełniasz te głupie ankiety?! Nie można siedzieć*

przy komputerze! Nie mogę uwierzyć, że.../Kto widział, żeby tak marnować czas!

- Zadaj kłopotliwe pytanie, uprzedź o możliwych nieprzyjemnych konsekwencjach: *Czy ty się nie boisz takich znajomości? Tyle historii opowiadają.../A co, jeśli to jakiś szaleniec?*
- Zaproponuj jakieś sensowne rozwiązanie: *Na twoim miejscu ja bym tak zrobiła.../A może lepiej byłoby, gdybyś...*

Jest to schemat uproszczony, uwzględniający tylko działania jednego rozmówcy, który ma tutaj rolę wiodącą, w pełnym wariacie powinny się zderzyć racje obu rozmówców i wypracowanie wspólnego poglądu.

Kolejny przykład to zadanie sytuacyjne, w którym – jak wskazuje szkolne doświadczenie – rozmówcy rzadko pamiętają, że we wzajemnym kontakcie językowym nie tylko chodzi o zwykłe przekazanie informacji. Konieczne jest uwzględnienie różnych okoliczności towarzyszących kontaktowi, np. dystansu towarzyskiego, wagi przedstawianego problemu, co wymusza właśnie nie tylko określoną etykietę rozmowy, ale i jej model. Oto przykład: studenci I roku w ramach bloku tematycznego *Знакомство* (a w nim: zawieranie znajomości bez pośrednika) odgrywali następującą scenkę: *Nowy blok. Lokatorzy jeszcze się nie znają. Pukasz do sąsiada, z którym znasz się tylko z widzenia. Twoja prośba: niech zaopiekuje się twoimi trzema kotami/psem. Przyczyna: musisz wyjechać do mamy, bo zachorowała.* Oto jak studenci zrealizowali to zadanie bez uprzedniego uświadomienia sobie okoliczności tej rozmowy i rzeczywistego jej celu (nie tylko poinformować o sprawie, ale spowodować, by sąsiad bez oporów zobowiązał się pilnować kotów/wyprowadzać psa):

- *Здравствуйте!*
- *Добрый день.*
- *У меня вот такая просьба. Я должна уехать на 2-3 дня. Вы могли бы выгуливать мою собаку?*
- *Да, могу.*
- *Спасибо. До свидания.*

Początkowo studenci nie rozumieli, dlaczego to zadanie zostało wykonane niepoprawnie, dopóki nie odegrali tej samej scenki po polsku. Uświadomili sobie, że w swoim ojczystym języku nie działaliby tak obcesowo i uwzględniliby wyjątkowe okoliczności tej rozmowy: że rozmówcy jeszcze się nie znają i wypada się przedstawić, że prośba jest dość kłopotliwa dla sąsiada i jego zobowiązanie będzie prawdziwym poświęceniem i dlatego musimy ten fakt szczególnie docenić, nie tylko uprzedzając o wyjątkowej prośbie, ale i szczególnie wylewnie za nią dziękując. Dodatkową trudnością była tu też nieumiejętność zmiany ról

Intencje rozmówcy A	Przykładowe repliki	Intencje rozmówcy B
Przywitanie się	Dzień dobry.	Przywitanie
Przedstawienie się	Nazywam się.../Mieszkam na drugim piętrze...	
	Bardzo mi miło...	Przedstawienie się
Uprzedzenie o szczególnej prośbie	Przepraszam, że się ośmielam.../Mam nietypową prośbę...	
	O co chodzi? Śmiało! Proszę się nie krępować.	Zaciekawienie, zachęta do sformułowania prośby
Główny komunikat – prośba i wyjaśnienie jej powodu	Chodzi o to, że.../Czy mógłby Pan.../Moja mama...	
	Rzeczywiście, trudna sprawa. Ale czy dam sobie radę?/Czy pies się będzie słuchał?/A co, jeśli...	Wyrażenie zdziwienia / Wątpliwości, obawy, czy podolam
Zapewnienie, że zwierzęta nie będą sprawiały kłopotów/Ponowne uzasadnienie prośby	One są bardzo grzeczne/Nie mam tu nikogo, mieszkam dopiero od miesiąca w tym miesście...	
	No dobrze, jakoś sobie poradzę.	Zgoda sąsiada
Radość, podziękowanie	Och, jak się cieszę!/Jest Pan bardzo miły/Odwdzięczę się w przyszłości/ Bardzo dziękuję!	
	Nie ma za co/Trzeba pomagać sąsiadom.	Reakcja na wylewne podziękowanie
Ustalenie szczegółów/Zakończenie rozmowy	Zapraszam do mnie/Pokażę wszystko i dam klucze do mieszkania/ Zapraszam na herbatę.	
	Dziękuję/Przyjdę za 5 minut/Tylko wyłączę komputer...	Przyjęcie zaproszenia i zakończenie rozmowy

między rozmówcami i przejęcie inicjatywy przez drugiego z nich (mógł się pytać o szczegóły, wyrazić wątpliwość, czy da sobie radę itp.). Ich nieporadność tylko w pewnym stopniu wynikała z niedostatecznej znajomości środków językowych (umieją się przedstawić, sformułować prośbę, zadawać pytania), a raczej z nawyku przyswojonego w szkole, że w kontakcie z rozmówcą wystarczy zapytać i odpowiedzieć. Taki nawyk został, niestety, utrwalony przez wymagania egzaminacyjne na maturze, kiedy to wartość komunikacyjna przekazu (a także przestrzeganie czasu lub liczby słów) dominuje nad jego jakością. Ubóstwo swojej wypowiedzi studenci skonfrontowali z możliwym poprawnym przebiegiem podobnej scenki między rozmówcami A i B, co ilustruje poniższy schemat.

Po zapoznaniu się z tym schematem (bez przykładowych replik) studenci bez porównania poprawnie wykonali to ćwiczenie. W kolejnych zadaniach również odwołują się do niego, co stopniowo uczy ich formułowania wypowiedzi zbliżonych do realizowanych w warunkach naturalnych. Wdrażanie do planowania wypowiedzi i konstruowania jej wg przyjętego modelu jest niezbędną strategią, z którą uczący

się powinni być zapoznawani od pierwszych etapów uczenia się języka. Wbrew pozorom jej konsekwentne stosowanie nie obciąża dodatkowo ani ucznia, ani nauczyciela, a przeciwnie – obu stronom ułatwia pracę i bardzo szybko przynosi efekty. W warunkach nauczania szkolnego pożądana jest współpraca nauczyciela języka obcego i polonisty, ponieważ w kształtowaniu umiejętności receptywnych i produktywnych realizują podobne cele i kształtują identyczne umiejętności. Warto postawić sobie pytanie, czy taka współpraca rzeczywiście ma miejsce.

dr Anna Pado

Absolwentka filologii rosyjskiej na UMCS w Lublinie. Obecnie pracuje w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS na stanowisku docenta. Autorka licznych publikacji o tematyce glottodydaktycznej, w tym ośmiu podręczników do nauki języka rosyjskiego dla różnych poziomów. Prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli języków obcych oraz uczestniczy w projektach uniwersyteckich i zewnętrznych. Rzeczoznawca MEN ds. opiniowania podręczników do nauki języka rosyjskiego.



Nauczanie hybrydowe – przyszłość nauki języków obcych

Rebecca Böttcher

Nauczanie hybrydowe stanowi przyszłość nauki języków obcych. W niniejszym artykule przedstawiono, w jaki sposób Instytut Goethego tworzy środowisko nauczania hybrydowego i wprowadza różne narzędzia cyfrowe do codziennej pracy nauczycieli i uczniów.

Aby uniknąć nieporozumień co do definicji terminu, na wstępie wyjaśniono, jak Instytut Goethego rozumie termin *nauczanie hybrydowe*. W drugiej części przedstawiono dwa przykłady środowiska nauczania hybrydowego, jednym z nich jest środowisko nauczania hybrydowego w Instytucie Goethego, a drugie to rozwiązanie stosowane w projekcie *Szkoły – Partnerzy na rzecz przyszłości*. Projekt ten jest inicjatywą realizowaną przez Federalne Ministerstwo Spraw Zagranicznych we współpracy z Centralną Agencją ds. Szkół Za Granicą, Instytutem Goethego oraz Niemiecką Wymianą Usług Akademickich i Wymianą Usług Edukacyjnych przy Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych Republiki Federalnej Niemiec. W trzeciej, ostatniej części artykułu, omówiono wpływ środowiska nauczania hybrydowego na nauczanie, rolę nauczyciela oraz stawiane im wymogi.

Definicja

Terminy *nauczanie hybrydowe* (ang. *hybrid learning*) i *mieszana metoda kształcenia* (ang. *blended learning, b-learning*) są często stosowane zamiennie w niepoprawny sposób. Jednak to, co łączy te dwa zjawiska to wykorzystanie wielu różnych mediów w klasie. Instytut Goethego jest instytucją promującą kulturę niemiecką. Posiada rozległą sieć centrów nauczania na całym świecie. Poza kursami stacjonarnymi instytut oferuje możliwości uczenia się na odległość oraz prowadzone od 1997 r., szkolenia dla nauczycieli. Od tego czasu Internet, platformy e-learningowe, sieci społecznościowe i aplikacje na urządzenia mobilne były stopniowo wprowadzane do programu nauczania. Powstała konieczność jednoznacznego zdefiniowania poniższych terminów, w celu doprecyzowania komunikacji na temat poszczególnych rozwiązań w zakresie nauczania.

1. Kształcenie na odległość to rozwiązanie polegające na tym, że uczniowie nie uczęszczają na stacjonarne zajęcia, lecz uczą się samodzielnie w wybranym przez siebie miejscu i czasie, często przy pomocy nauczyciela lub doradcy, z którym kontaktują się za pomocą e-maili, telefonu lub w inny sposób. Media, z jakich korzystają uczniowie, to zarówno tradycyjne książki, jak i urządzenia cyfrowe.
2. Mieszana metoda kształcenia to rozwiązanie polegające na tym, że uczniowie korzystają z zajęć online i w klasie. Etapy nauczania w obu środowiskach współgrają ze

sobą, jednak ich stosunek procentowy może się różnić w zależności od typu stosowanych mediów.

3. W przypadku nauczania hybrydowego najważniejsza część zajęć odbywa się w klasie, jednak media cyfrowe są stosowane podczas tradycyjnych lekcji oraz jako ich uzupełnienie.

Środowiska nauczania hybrydowego w Instytucie Goethego oraz w projekcie *Szkoły – Partnerzy na rzecz przyszłości*

Od 2007 r. Instytut Goethego korzysta z Moodle jako platformy e-learningowej w przypadku kursów nauczania na odległość, kursów z zastosowaniem mieszanej metody kształcenia oraz w odniesieniu do wszystkich innych kursów, w których stosowane są media cyfrowe. Planuje się, że w najbliższej przyszłości wszystkie kursy stacjonarne w Instytucie Goethego będą obejmować elementy nauczania hybrydowego.

Opracowanie materiału do wykorzystania na internetowej platformie e-learningowej wymaga od nauczycieli nie tylko czasu, lecz również znajomości różnych mediów i umiejętności projektowania kursów. W przeszłości złożoność tych aspektów zniechęcała wielu nauczycieli do pracy z wykorzystaniem platformy e-learningowej. Nauczyciele obawiali się, że ich wiedza na temat nowych mediów nie jest wystarczająca oraz że przygotowania lekcji będą zbyt czasochłonne. Aby uniknąć konieczności tworzenia materiałów do wykorzystania online przez każdego z nauczycieli oraz w celu zapewnienia spójności i wysokiej jakości materiałów zamieszczanych w środowisku nauczania hybrydowego, Instytut Goethego opracował *Online-Kursraum*. Jest to modelowa wirtualna przestrzeń na platformie e-learningowej, która może zostać skopiowana przez każdy Instytut Goethego z dowolnego miejsca na świecie i dostosowana do potrzeb określonego kursu. Narzędzie to ma na celu uwzględnienie możliwości, jakie zapewnia Internet w klasach językowych oraz zwiększenie poziomu komunikacji i współpracy pomiędzy uczniami. Ponadto ma zachęcać uczniów do samodzielnej i zindywidualizowanej nauki. Aby dostosować narzędzie *Online-Kursraum* do potrzeb wielu różnych lokalnych kursów oferowanych przez Instytuty Goethego na całym świecie, przestrzeń *Online-Kursraum* dostępna jest w trzech wariantach:

Online-Kursraum 1 – narzędzie to zawiera materiały i usługi dla uczniów do stosowania wg ich wyboru, które obejmują ciekawe

linki, kanały RSS i forum umożliwiające komunikację ze wszystkimi uczestnikami kursu. Ponadto dostępny jest dziennik kursu, w którym nauczyciel odnotowuje to, co się dzieje podczas zajęć oraz prace domowe, tak by uczniowie, którzy nie uczestniczyli w lekcji, lub którzy uczą się w domu, mogli nadrobić zaległości lub powtórzyć to, czego się nauczyli;

Online-Kursraum 2 – ta wirtualna przestrzeń również zawiera opcjonalne narzędzia. Poza zawartością *Online-Kursraum 1* zawiera linki do słowników online, materiałów związanych z treścią kursu oraz do dodatkowych ćwiczeń online. Ponadto dostępne jest narzędzie umożliwiające przeprowadzenie online oceny wiedzy zdobytej podczas kursu;

Online-Kursraum 3 – ta wirtualna przestrzeń stanowi integralną część kursu. Można z niej korzystać na kilka sposobów, od odrabiania prac domowych do uczestnictwa w lekcjach online. Narzędzie to zawiera również materiały i ćwiczenia, które odzwierciedlają materiał realizowany w ramach kursu. Treści kursu online zostały opracowane zgodnie ze wskazówkami i we współpracy z wydawcami materiałów stosowanych podczas stacjonarnych kursów. *Online-Kursraum 3* zawiera elementy wymagające interakcji i współpracy. Materiały dostępne online zostały opracowane zgodnie z zasadami metody uczenia się poprzez działanie (ang. *task-based language learning*). Kursanci uczą się, jak się zachować w autentycznych i naturalnych sytuacjach, które stanowią element zadania, jakie mają do wykonania. Zamiast wykonywać ćwiczenia koncentrujące się na gramatyce lub słownictwie, uczniowie korzystają z materiałów przygotowanych dla danego zadania, dzięki którym uczą się interakcji i działania w języku niemieckim.

Urządzenia mobilne stają się coraz ważniejszym elementem naszego życia codziennego. Wyniki najnowszych badań (Meiers 2012) pokazują, że w 2012 r. było więcej urządzeń mobilnych niż ludzi oraz, że rynek aplikacji do nauki również rośnie. Zalety urządzeń mobilnych, takich jak telefony komórkowe czy tablety, są oczywiste. Zazwyczaj znajdują się one pod ręką i można z nich korzystać i uczyć się, np. czekając na autobus lub podczas przerwy między spotkaniami, pod warunkiem



że aplikacje są przyjazne dla użytkownika, a zadanie do wykonania nie zabiera zbyt dużo czasu (Meiers 2012). Podążając za tymi trendami, Instytut Goethego opracował dwie aplikacje do nauki języka niemieckiego: aplikację do nauki słówek *Vokabeltrainer* oraz grę *Lernabenteuer Deutsch*.

Aplikację do nauki słówek *Vokabeltrainer* można pobrać nieodpłatnie ze strony internetowej. Zawiera ona listy wyrazów, a osoby uczące się mogą opracowywać własne zestawy terminologiczne. Dzięki tej aplikacji można uczyć się słownictwa za pomocą systemu indeksowanych kart słówek. Główna zasada stosowania systemu nauki opiera się na założeniu, że nowe słowo zostanie utrwalone w pamięci długotrwałej, jeżeli

pięć razy z rzędu oznaczymy je jako zapamiętane. *Vokabeltrainer* jest zintegrowany z *Online-Kursraum*. Obie aplikacje mogą zostać zsynchronizowane z telefonem komórkowym, dzięki czemu możliwa jest nauka słownictwa zawartego w kursie w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu.

Gra *Lernabenteuer Deutsch* (pol. *Przygoda z niemieckim*) to zabawa ułatwiająca naukę języka niemieckiego jako języka obcego. Grę również można nieodpłatnie pobrać ze strony internetowej. Jest to gra przygodowa, której scenariusza zakłada, że gracze pomagają ekspertowi ds. sztuki Vincentowi Mirano rozwiązać zagadkę niebiańskiego dysku.

Gracze prowadzą dialogi z różnymi osobami, kontrolują przebieg akcji, i tym samym wchodzą w symulowaną przestrzeń, w której realistycznie odtworzono sytuacje z życia codziennego. Podczas gry znajomość języka niemieckiego jest stosowana w praktyce.

Online-Kursraum to cyfrowe centrum środowiska nauczania hybrydowego w Instytucie Goethego, ze względu na to, że łączy różnorodne treści, np. zadania wymagające współpracy, ćwiczenia online, linki do stron internetowych i aplikacje na urządzenia mobilne. Jednak udane tworzenie środowiska nauczania hybrydowego wymaga czegoś więcej niż stosowania najnowszych aplikacji i gadżetów technologicznych. Ważny jest wybór określonych narzędzi zgodnie z ich celem dydaktycznym oraz spójne połączenie elementów online

z klasycznymi zadaniami wykonywanymi w klasie, takimi jak scenki do odegrania, dyskusje i konwersacje. Proces nauczania musi być przejrzysty, tak by uczniowie mogli nim zarządzać według własnych potrzeb. Takie podejście zmienia rolę osób uczących się, które stają się bardziej autonomiczne dzięki:

- planowaniu czasu pracy online;
- doborowi tempa uczenia się zgodnie z indywidualnymi potrzebami;
- analizowaniu i ocenianiu postępów w nauce;
- nawiązywaniu kontaktów z innymi uczniami w środowisku nauczania hybrydowego (Launer 2011).

Innym przykładem środowiska nauczania hybrydowego jest platforma społecznościowa, która jest stosowana w projekcie *Szkoły – Partnerzy na rzecz przyszłości*. Projekt ten ma na celu utworzenie i rozwój globalnej sieci około 1500 szkół partnerskich, które są powiązane ze szkołami niemieckimi, oraz zainspirowanie szkół, nauczycieli i uczniów do otwartej wymiany poglądów i współpracy. Platforma jest ważnym narzędziem służącym powyższym celom, które nie tylko zapewnia wiele informacji, lecz również promuje uczenie się poprzez współpracę. Od początku realizacji projektu uczestnicy, uczniowie i nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że proces nauki języka niemieckiego uległ zmianom (Barchfeldt i in. 2012). Obecnie to nie tylko nauczyciele zapewniają materiały do nauki; uczniowie również mogą tworzyć swoje własne materiały, takie jak podcasty audio i wideo, zdjęcia i puzzle obrazkowe oraz dzielić się nimi z uczniami na całym świecie. Nauka niemieckiego nie ogranicza się już tylko do określonych przedmiotów, lecz może łączyć uczniów z różnych krajów pracujących nad wspólnym projektem. Co więcej, uczniowie nie martwią się tak bardzo tym, że popełniają błędy, ponieważ w ich opinii w społeczności osób uczących się tolerancja błędów jest większa niż w tradycyjnej klasie. Ponadto uczniowie pogłębiają swoje umiejętności korzystania z najnowszych mediów, co stanowi obecnie element kształcenia ogólnego. Proces uczenia się przybiera formę hybrydową. Różne media są coraz częściej wykorzystywane (Rüddigkeit 2006) nie tylko w klasie, lecz również poza nią. Dzięki czynnemu uczestnictwu w sieciach społecznościowych proces uczenia się jest zgodny z konstruktywistyczną metodą nabywania wiedzy. Uczenie się ma miejsce niejako przy okazji, dzięki interakcji w języku obcym i dostosowywaniu materiału nauczania do indywidualnych potrzeb i zainteresowań (Roche 2008).

Udane tworzenie środowiska nauczania hybrydowego wymaga czegoś więcej niż stosowania najnowszych aplikacji i gadżetów technologicznych. Ważny jest wybór określonych narzędzi zgodnie z ich celem dydaktycznym oraz spójne połączenie elementów online z klasycznymi zadaniami wykonywanymi w klasie, takimi jak scenki do odegrania, dyskusje i konwersacje.

Nauczanie w środowiskach hybrydowych

Podobnie jak rola osób uczących się, również rola nauczycieli uległa zmianie. Środowisko nauczania wyszło poza tradycyjną klasę i zajęło przestrzeń wirtualną, w której nauczyciele zobowiązani są:

- moderować proces nauczania;
- udzielać pomocy osobom uczącym się, gdy tego potrzebują;
- udzielać porad technicznych;
- motywować osoby uczące się.

Wyjście z tradycyjnej klasy do przestrzeni wirtualnej wiąże się z nowymi wymogami stawianymi wobec nauczycieli. Poza umiejętnościami, jakimi zawsze musieli się wykazywać (umiejętności dydaktyczne, komunikacyjne, moderowania, a także umiejętności organizacyjne i związane z planowaniem), obecnie nauczyciele muszą wykazywać się umiejętnościami korzystania z najnowszych mediów w nauczaniu

oraz kompetencjami technicznymi. Współczesne umiejętności moderowania obejmują również komunikację w przestrzeni wirtualnej, w której uczestnicy komunikują się zdalnie, co sprawia, że proces jest bardziej skomplikowany.

Umiejętności organizacyjne i planowania obejmują także planowanie lekcji prowadzonych online, łączenie elementów internetowych z zajęciami prowadzonymi w tradycyjnej klasie oraz zarządzanie procesami zespołowymi online. Co więcej, nauczyciele muszą być świadomi wybranych aspektów prawnych, takich jak prawa autorskie, czyli posługiwanie się w Internecie materiałami takimi jak teksty i zdjęcia oraz wykorzystanie i przetwarzanie danych osób uczących się (adresy, oceny itd.).

Sukces nauki w środowisku hybrydowym uwzględniającym elementy społecznościowe nie jest uzależniony tylko od materiałów udostępnionych online, podobnie jak powodzenie nauki w tradycyjnej klasie nie zależy wyłącznie od wybranego podręcznika. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku wysokiej jakości podręczników, starannie opracowane materiały internetowe mogą wspierać proces uczenia się. Jednak nadal to nauczyciel ma największy wkład w wyniki osiągnięte przez osoby uczące się. Dlatego też kluczowe znaczenie ma to, by nauczyciele posiadali umiejętności niezbędne do nauczania w środowisku hybrydowym.

Obecnie znajdujemy się w okresie przejściowym: pedagogika z wykorzystaniem mediów coraz częściej jest stosowana w kształceniu i szkoleniu nauczycieli, jednak nie stanowi jeszcze obowiązkowego elementu ich kształcenia. Wielu nauczycieli, od lat pracujących w tradycyjnych klasach, styka się ze środowiskami hybrydowymi i tym samym musi dostosować się do nowych potrzeb. Dlatego potrzebne są specjalne szkolenia. W Instytucie Goethego nauczyciele korzystają z możliwości kształcenia formalnego i nieformalnego. Formalne szkolenia poświęcone są np.:

- sposobom konstruktywnego wykorzystania tablicy interaktywnej;
- metodom pracy w ramach *Online-Kursraum*;
- opracowywaniu materiałów online.



Niektóre z nich to krótkie szkolenia trwające kilka godzin, pozostałe są bardziej rozbudowane i czasochłonne. Niektóre są otwarte dla osób spoza instytutu i mogą w nich uczestniczyć wszyscy zainteresowani nauczyciele (więcej informacji na ten

temat można uzyskać na [stronie internetowej projektu](#)).

W ramach kształcenia nieformalnego nauczyciele w Instytucie Goethego mają dostęp do *Netzwerkraum* (pol. sieciowa przestrzeń pracy). Narzędzie to umożliwia nauczycielom komunikowanie się z kolegami na całym świecie i wymianę doświadczeń związanych ze środowiskiem nauczania hybrydowego. W *Netzwerkraum* mogą również znaleźć instrukcje korzystania z narzędzi cyfrowych oraz tworzyć własne pokoje do nauki online. Nauczyciele znajdą tam także informacje na temat praw do korzystania z materiałów internetowych. Ponadto mają dostęp do baz danych z materiałami, które mogą wykorzystać w klasie, bez martwienia się o przestrzeganie praw autorskich, ponieważ kwestie te zostały rozwiązane wcześniej. Mogą również zamieszczać własne materiały w bazach danych.

Wiele lokalnych Instytutów Goethego posiada dodatkowo własne wirtualne pokoje nauczycielskie, w których odbywają się spotkania lokalnych nauczycieli i zamieszczane są ogłoszenia. Dzięki temu narzędziu nauczający mogą się komunikować bez konieczności fizycznej obecności w Instytucie oraz mogą wymieniać się materiałami związanymi z kursami oraz innymi informacjami.

Podsumowanie i perspektywy

Środowisko nauczania hybrydowego, takie jak to stosowane przez Instytut Goethego, obejmujące kursy na poziomie centralnym, bazy danych materiałów, pokoje dla nauczycieli itd. może wzbogacić pracę dydaktyczną nauczycieli i jednocześnie zmniejszyć ich obciążenie obowiązkami zawodowymi. Jednocześnie stawia ono wysokie wymagania wobec nauczycieli i instytucji. Zanim możliwe będzie korzystanie z owoców pracy, instytucja musi zainwestować środki finansowe i pracę w przygotowanie środowiska nauczania hybrydowego. Wysokiej jakości system zarządzania

Sukces nauki w środowisku hybrydowym uwzględniającym elementy społecznościowe nie jest uzależniony tylko od materiałów udostępnionych online, podobnie jak powodzenie nauki w tradycyjnej klasie nie zależy wyłącznie od wybranego podręcznika. Jednak nadal to nauczyciel ma największy wkład w wyniki osiągane przez osoby uczące się.

musi stale gwarantować, że treści oraz praca w środowisku hybrydowym są zgodne ze standardami instytucji. Ponadto instytucja musi dbać o to, by nie utraciła nauczycieli w środowisku nauczania hybrydowego, ponieważ nawet najlepsze środowisko może działać tylko dzięki pracy dobrze przeszkolonych i zmotywowanych nauczycieli.

Doświadczenia Instytutu Goethego pokazują, że instytucja nie może po prostu zdecydować się na tworzenie środowiska nauczania hybrydowego. Nauczyciele również muszą aktywnie uczestniczyć w tym procesie.

Jak pokazują wyniki badań (<http://www.mpfs.de>) (Meiers 2012; KIM-study 2011; Iberer, Wippermann 2012), media cyfrowe stanowią nieodłączną część naszego życia codziennego i wielu uczniów wykorzystuje własne cyfrowe media do nauki formalnej i nieformalnej. Podczas zajęć językowych uczniowie często korzystają ze słowników online lub czytają obcojęzyczną prasę w celu uczenia się języka (Iberer, Wippermann 2012). Oznacza to, że narzędzia

stosowane do uczenia się pozainstytucjonalnego odgrywają coraz ważniejszą rolę.

Uczenie się jest bardziej skoncentrowane na uczniu niż na nauczycielu i to osoby uczące się tworzą własne procesy uczenia się. Uczenie się jako proces poznawczy nie uległo zmianie, lecz ma miejsce w nowych warunkach (Tamże). Badanie przeprowadzone w Instytucie Goethego w 2012 r. pokazuje, że większość uczniów preferuje bezpośredni kontakt z innymi uczniami i z nauczycielami w tradycyjnej klasie na zajęciach z języka obcego, jednak 48 proc. respondentów (n=1045) wybiera środowisko nauczania hybrydowego, gdzie poza tradycyjnymi zajęciami korzysta się z mediów cyfrowych (Tamże). Badania KIM (<http://www.mpfs.de>) przeprowadzone w ciągu ubiegłych dziesięciu lat pokazują, że popularność mediów cyfrowych stale wzrasta. Aby sprostać tym wyzwaniom, należy przygotować się na nadchodzące zmiany w systemie nauczania i zapewnić środowisko, które będzie spełniać wymogi współczesnej kultury uczenia się.

Bibliografia

- Barchfeldt, C., Latteier, K., Peterwerth, A. (2011) *Fremdsprachen lernen in Sozialen Netzwerken*. München [online] [dostęp 25.10.2012].
- Horvath, E. (2009) *Was macht E-Learning erfolgreich? Erfassung und Förderung von E-Lehrkompetenz für die Hochschullehre*. Paderborn [online] [dostęp 25.10.2012].
- Iberer, U., Wippermann, S. *Neue Lernkulturen durch mediale Kommunikation im 21. Jahrhundert*. In: Goethe-Institut (Hrsg.): *Handbuch zum Hybriden Sprachenlernen*. (w druku)
- Launer, R. (2010) *Five Assumptions on Blended Learning – What Is Important to Make Blended Learning a Successful Concept?* W: Tsang, P. i in. ICHL 2010, LNCS 6248. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag, 9-15.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011 *KIM-Studie 1999-2010*. Stuttgart [online] [dostęp 25.10.2012].
- Meiers, C. (2012) *Vom eLearning zum mLearning – Nutzen Sie die Potenziale von Smartphones, Tablets und Co?* Saarbrücken [online] [dostęp 25.10.2012].
- Roche, J. (2008) *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Basel.
- Rüdiggkeit, V. (2006) *Web 2.0 – das 'neue' Internet macht Schule!* Frankfurt am Main [online] [dostęp 25.10.2012].

dr Rebecca Böttcher

Pracuje w siedzibie głównej Instytutu Goethego w Monachium w dziale uczenia się na odległość. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli, głównie w zakresie wykorzystania mediów cyfrowych w nauczaniu języków obcych. Pracowała także jako nauczycielka języka niemieckiego w Meksyku (Guadalajara) i w Niemczech (Monachium).



Zalety zintegrowanej nauki języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym

Jewgienija Żejmo

Do tradycyjnych sposobów nauczania języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkolnym należą metody wykorzystujące elementy zabawy i komunikacji w połączeniu z wierszami, piosenkami, wyliczankami. Inne rodzaje nauczania języka obcego, czyli modelowanie, projektowanie itd., są rzadko wykorzystywane w przypadku dzieci. Stosowanie w procesie nauczania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym języka obcego tylko tradycyjnych metod nie jest w pełni zgodne z celami ich wychowania i nauczania. Celem kształcenia na tym etapie edukacji jest wszechstronny rozwój osobowości i zdolności dziecka.



Badania psychologiczne i pedagogiczne dotyczące kształcenia zintegrowanego oraz praktyki stosowania tego podejścia *wskazują na słuszność idei zintegrowanego wychowania i kształcenia* (Pamuła 2009:38) i potwierdzają pogląd, że *aktywne, zintegrowane metody nauczania lepiej niż tradycyjne rozwijają dziecko w zakresie jego możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych, lepiej przygotowują (...) do dalszej nauki* (Pamuła 2009:36). Język obcy ze względu na swoją specyfikę jest przedmiotem, który może wzbogacić nauczanie (Бахталіна 1998). Tak więc, kształcenie zintegrowane dzieci pozwala na zrealizowanie w praktyce celu kształcenia i wychowania w pełnej mierze i ma szereg zalet w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania. Po pierwsze pozwala na maksymalne wykorzystanie funkcji języka obcego (poznawczej, rozwojowej i wychowawczej) w procesie nauczania dzieci. L. Gadelia (Гаделія) na podstawie własnego badania i nauczania eksperymentalnego doszła do wniosku, że kształcenie zintegrowane przyczynia się do rozwoju myślenia dzieci, wpływa na rozwój funkcji umysłowych i zwiększenie koncentracji w przypadku łączenia różnych rodzajów działalności (Гаделія 2004).

Po drugie umożliwia uwzględnianie psychologicznych cech dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, jak również podstawowych i innych, znaczących, rodzajów działalności dziecka w tym wieku w trakcie procesu nauczania. Jako przykład potwierdzający słuszność kształcenia zintegrowanego z punktu widzenia psychologii rozwojowej dzieci może służyć fakt, że dziecko postrzega otaczającą je rzeczywistość w sposób całościowy. Kształcenie zintegrowane pozwala właśnie na stworzenie jednolitego obrazu świata. Według koncepcji kształcenia zintegrowanego dziecko *poznaje otaczający go świat kompleksowo, a nie fragmentarycznie; nie uczy się oddzielnych pojęć – pojawiają się one jako całości, jako powiązane ze sobą informacje. Dzięki temu ma ono możliwość dostrzeżenia i zrozumienia zależności między nimi* (Pamuła 2009:39). Należy zauważyć, że informacje izolowane są informacjami utraconymi, dlatego że dziecko łatwiej przyswaja wiadomości, które może odnieść do tego, co już wie (Pamuła 2009). *Uwzględnienie zasad rozwoju dziecka przy kształceniu zintegrowanym w nauczaniu języka obcego polega na wzięciu pod uwagę faktu, że w wieku przedszkolnym i szkolnym trudno mu przez długi czas wykonywać taki sam rodzaj czynności.* Kształcenie zintegrowane języka obcego, zbudowane na połączeniu różnych ważnych działań dziecka, może częściowo rozwiązać problem

zmęczenia i spadku zainteresowania. Im młodsze dziecko, tym trudniej jest mu zajmować się jednym rodzajem czynności, podczas gdy różne rodzaje zadań pozwalają mu pracować przez długi czas (Бахталіна 1998).

Po trzecie zintegrowane nauczanie daje szansę nauczycielowi na lepsze poznanie dziecka w różnych sytuacjach i uwzględnienie jego cech specyficznych. Pozwala na aktywizację wszystkich dzieci poprzez *możliwość wyboru sposobu poznania, dobranego do ich indywidualnych predyspozycji* (Pamuła 2009:37) i *możliwość zróżnicowania stopnia trudności powierzanych uczniom zadań* (Pamuła 2009:39). Tak więc, metody pracy na podstawie kształcenia zintegrowanego i uwzględnienia możliwości psychofizycznych dziecka, jego zainteresowań mogą pobudzać uczniów bardziej zdolnych, natomiast słabsi są w stanie rozwijać się we własnym tempie (Pamuła 2009).

Uwzględnienie psychologicznych uwarunkowań wieku i indywidualnych możliwości dziecka:

- pozwala na stosowanie podejścia skoncentrowanego na osobie. Zgodnie z tym podejściem w centrum procesu nauczania znajduje się dziecko z własnymi możliwościami, potrzebami i zainteresowaniami. *W systemie zintegrowanym, zgodnie ze współczesną pedagogiką humanistyczną, dziecko jest podmiotem aktywnie uczestniczącym w procesie nauczania, czyli (...) kształcenie skoncentrowane jest na osobie ucznia* (Pamuła 2009:38);
- tworzy sytuacje nauczania języków obcych, które charakteryzują się komfortem psychicznym, a także wspierają aktywny udział dziecka w zajęciach;
- zapewnia dziecku świadomość siebie jako jednostki poprzez poczucie przynależności do wspólnoty językowej i kulturowej (Бахталіна 1998);
- pozwala w procesie nauczania języka obcego na powtórzenie i utrwalenie obecnego stanu wiedzy i umiejętności z innych dziedzin. Pozwala dzieciom osiągać najlepsze wyniki w nauce języków obcych dzięki konstruowaniu zajęć z uwzględnieniem integracji różnych znaczących działań z grą i językiem obcym. Tego typu działania są w stanie wywołać u dzieci większą emocjonalną reakcję niż w przypadku tradycyjnych zajęć, a emocjonalnie przeżyte doświadczenie umożliwia lepsze zapamiętywanie przekazywanych treści. Należy podkreślić, że nauczanie dzieci w wieku przedszkolnym opiera się głównie na ich słuchu i wyobraźni z wykorzystaniem środków wizualnych, podczas gdy udział w realizacji ważnej dla człowieka czynności, której towarzyszy aktywność ruchowa, podnosi jakość opanowania odpowiedniej wiedzy i umiejętności (Вронская 1999).

Zintegrowana nauka języka obcego, oparta na połączeniu różnych istotnych dla dzieci rodzajów działalności, opiera się także na podejściu zadaniowym. Procesy rozwoju mowy i powstawania działań są ściśle ze sobą powiązane i wpływają na siebie. Działalność przedmiotowo-praktyczna występuje z jednej strony jako źródło, a z drugiej jest niezbędnym warunkiem do powstania mowy i komunikacji w języku rodzimym i obcym (Вронская 1999).

W pracy L. Gadelii są wymienione umiejętności bezpośrednio odnoszące się do przyswojenia języka obcego przez dzieci na podstawie wypracowanej przez nią metodyki kształcenia zintegrowanego. Należą do nich: zwiększenie liczby replik inicjatywnych i komentarzy ze strony dzieci; rozwój mechanizmów domysłów; redukcja do minimum stosowania języka ojczystego na zajęciach; względnie wysokie zaangażowanie dzieci w aktywności językowe podczas wykonywania ćwiczeń; przyswajanie przez uczniów języka mówionego i umożliwienie uczniom wypowiedzania się w j. obcym (Гаделия 2004).

Stosowanie różnych rodzajów działań:

- daje dzieciom możliwość natychmiastowego korzystania z nowego kodu językowego w czasie wykonywania konkretnych zadań, co do pewnego stopnia zapewnia im kontakt z autentycznym językiem, gdyż sytuacja komunikacji w takim przypadku jest zbliżona do naturalnej (Pamuła 2009);
- tworzy podstawę materialną (*материальная*), dzięki której w świadomości dziecka rodzą się jakościowe elementy nowego systemu językowego (Вронская 1999);
- przyczynia się do zwiększenia liczby sytuacji na zajęciach, kiedy jest stosowany język obcy (Бахталлина 1998);
- pozwala na zróżnicowanie prowadzonych zajęć z języka obcego dzięki zastosowaniu odpowiednich do danego wieku rodzajów działań i treści. Połączenie języka obcego i różnych rodzajów działań na zajęciach wprowadza elementy nowości (Вронская 2006:6).

Zajęcia oparte na zintegrowanym podejściu wywołują u dzieci zainteresowanie językiem obcym i mogą wspierać pozytywną motywację do jego nauki. Integracja działań sprawia, że proces nauczania jest bardziej dostępny i atrakcyjny dla dzieci, przewiduje tworzenie pozytywnej motywacji (Бахталлина 1998). Kształcenie oparte na połączeniu języka obcego i różnych rodzajów aktywności najmłodszych może zapełnić lukę, którą zwyczajowo oznacza się jako brak bezpośredniej motywacji w nauce języków obcych (Протасова 2010:111). Dziecko zaczyna się interesować językiem obcym, ponieważ w kształceniu

zintegrowanym istnieje możliwość wykorzystania obszarów jego zainteresowań lub preferowanych rodzajów działalności. Zintegrowana nauka języka obcego daje szansę *pokazać na żywo język w działaniu*, dzięki czemu proces nauczania/uczenia się staje się atrakcyjny dla dziecka (Вронская 2006:6). Poza tym rozszerza treści nauczania dotyczące kultury i historii innego kraju. Dzięki zintegrowanemu nauczaniu staje się możliwe stałe korzystanie z materiałów, które zawierają informacje o innym państwie (w tym materiały autentyczne). Informacje na temat kraju i kultury języka obcego wpływają w ten sposób na niemal wszystkie zajęcia i działają jako tło (Гаделия 2004). Pomaga także przenieść umiejętności i wiedzę zdobyte przez dziecko wcześniej do nowych sytuacji na zajęciach z języka obcego, dzięki czemu *uczy, jak się uczyć*. Ponadto, pozytywnie wpływa na formowanie gotowości dzieci w wieku przedszkolnym do nauki szkolnej (Гаделия 2004).

Kształcenie zintegrowane (...) *sprawia, że opanowanie języka obcego jest częścią składową wiedzy dziecka na temat sposobów eksperymentowania, pozwala mu poczuć się jak kompetentny badacz, właściwy współczesnym użytkownikom źródeł informacji* (Протасова 2010:111), a także pozwala rozwiązać nie tylko edukacyjne, ale także życiowe problemy (Pamuła, Sikora-Banasik 2008).

Zintegrowane nauczanie języka obcego może być oparte na integracji: treści nauczania języków obcych i różnych przedmiotów szkolnych; metod nauczania i osobowości ucznia, nauczyciela oraz wszystkich uczniów z danej klasy.

Metodyka kształcenia zintegrowanego języków obcych dzieci może być oparta na współdziałaniu różnych, istotnych dla dziecka, rodzajów działalności prowadzonych w formie gry. Do ważnych typów aktywności dziecięcej należą: działalność produktywna (rysunek, projektowanie, wycinanki), poznawcza, komunikatywna, muzyczna, ruchowa (wykonanie ćwiczeń porannych, zabawy ruchowe itp.), a także działalność związana z przebywaniem w przedszkolu lub szkole. Działalność komunikatywna zajmuje wyjątkowe miejsce, ponieważ towarzyszy każdej innej aktywności i jest warunkiem niezbędnym dla rozwoju języka i mowy dziecka.

Kształcenie zintegrowane nie ogranicza roli zabawy w procesie nauczania języka obcego dziecka w wieku przedszkolnym ze względu na znaczenie tego rodzaju działalności prowadzącej do rozwoju dziecka. Zabawa powinna utrzymać swoją wiodącą rolę w takim nauczaniu, dlatego organizowane zajęcia trzeba by prowadzić w formie gry. W takiej sytuacji język obcy jest

komponentem metodyki kształcenia językowego, wokół którego jest przeprowadzona systematyzacja. Język obcy jest przedmiotem, do którego systematycznie podłączane są elementy innej działalności: zabawa, zajęcia ruchowe, plastyczne i inne formy aktywności (Бахталина 1998).

Metodyka zintegrowanego nauczania języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym, oparta na połączeniu języka docelowego i działań najmłodszych, wydaje się najbardziej odpowiednia dla możliwości uczniów w tym wieku, przyczyniając się do osiągnięcia głównego celu wychowania i kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym – harmonijnego i wszechstronnego rozwoju osobowości i, oczywiście, pozwala na zdobycie pierwszych umiejętności w dziedzinie języka obcego i utrzymanie zainteresowania jego nauką.

Wykluczenie praktycznych rodzajów działalności z procesu nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym jest irracjonalne, ponieważ korzystanie na zajęciach z modelowania, malowania, wykonywanie podstawowych poleceń (np. na łonie natury) itp. pozwala wzbogacić proces nauczania ciekawymi metodami i zwiększyć orientację komunikacyjną (Вронская 1999).

Zintegrowane nauczanie języka obcego dzieci może znacząco podnieść skuteczność procesu edukacyjnego, jeśli zostanie oparte na połączeniu dostępnych rodzajów i form działalności, tj. integracja znanych i ciekawych dla dzieci przedmiotów nauczania i działań charakterystycznych dla ich wieku (Бахталина 1998).

Nauczanie języka obcego dzieci, formowanie u nich elementarnych umiejętności stanie się bardziej skuteczne, jeżeli będzie wykorzystywać zorganizowane rodzaje praktycznej, niewerbalnej aktywności, tworzące jednolity system kształcenia i będące źródłem oraz sferą komunikacji dzieci (Вронская 1999). Metodyka nauczania oparta na integracji języków obcych oraz różnego rodzaju niewerbalnych działań może zapewnić włączenie przedmiotu język obcy do struktury procesu edukacyjnego jako części, która pozwala zapewnić jego jednolitość oraz realizować nauczanie języka obcego na równych zasadach i w ścisłym związku z pozostałymi elementami procesu wychowania i kształcenia, a mianowicie: rozwoju mowy, wychowania fizycznego itp. (Вронская 1999).

Oprócz integracji języka obcego i ważnych rodzajów działalności dzieci kształcenie zintegrowane języka obcego może być połączone z konkretną treścią różnych przedmiotów

(o czym już była mowa wyżej) lub z jakimś jednym rodzajem działalności. Takie połączenie bardziej pasuje dla nauczania dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Przykładami połączenia języka obcego i treści różnych przedmiotów szkolnych są:

- język obcy i muzyka (np. piosenki, taniec, zapoznanie z instrumentami muzycznymi i ich dźwiękami);
- język obcy i nauki przyrodnicze (np. zapoznanie z dzikimi i domowymi zwierzętami, przyrodą żywą i nieożywioną);
- język obcy i zajęcia sportowe (np. wykonanie prostych ćwiczeń zgodnie z instrukcjami nauczyciela, zabawy ruchowe);
- język obcy i wiedza o społeczeństwie (np. reguły zachowania, etykieta).

Powyższa lista połączeń języka obcego i innych przedmiotów szkolnych nie wyczerpuje wszystkich możliwości i może być systematycznie uzupełniana.

Organizacja nauczania języków obcych w ramach zintegrowanego podejścia może stać się istotnym narzędziem dla poprawy jakości edukacji i przyczynić się do intensyfikacji procesu edukacyjnego, co niewątpliwie pociągnie za sobą pełną realizację celów wychowania i kształcenia oraz pozwoli dzieciom opanować wymagane umiejętności w języku obcym.

Bibliografia

- Бахталина, Е.Ю. (1998) *Интегрированное обучение английскому языку в детском саду*. [дис. канд. пед. наук]. Петрозаводск.
- Вронская, И.В. (1999) *Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах неречевой деятельности*. [дис. канд. пед. наук.]. Санкт-Петербург.
- Вронская, И.В. (2006) *105 занятий по английскому языку для дошкольников*. Санкт-Петербург: КАРО.
- Гаделия, Л.В. (2004) *Методика интегрированного обучения иноязычной культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста: на Примере интеграции английского языка, рисования, ритмики, музыки и лингвострановедения*. [дис. канд. пед. наук.]. Москва.
- Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. (2010) *Методика обучения дошкольников иностранному языку*. Москва: ВЛАДОС.
- Pamula, M., Sikora-Banasik, D. (2008) *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: CODN.
- Pamula, M. (2009) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Jewgienija Żejmo

Absolwentka Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.I. Hercena w Petersburgu. Pracuje jako lektorka języka rosyjskiego w Warszawie.



Wspomnienie o dr Władysławie Insarew-Roszczykowej – sylwetka naukowo-dydaktyczna

Mieczysław Gajos

Nestorka polskiej romanistyki, wspaniały pedagog i nauczyciel. Do swoich studentów mawiała: *Zmieniają się ministrowie edukacji, programy nauczania i przepisy, a wy pamiętajcie: pokolenie nie poczeka, dajcie mu to, co macie w sobie najlepszego.*

Doktor Władysława Maria Insarew-Roszczykowa z domu Gowin urodziła się 21 grudnia 1923 r. w Krakowie. Do chwili wkroczenia Niemców do Krakowa w 1939 r. zdążyła ukończyć sześć klas szkoły powszechnej i trzy klasy gimnazjum, które było prowadzone przez siostry Urszulanki. Przez całe swoje późniejsze życie bardzo ceniła edukację i wychowanie otrzymane w szkole Urszulanek. W okresie okupacji niemieckiej kontynuowała naukę w szkołach dostępnych dla młodzieży polskiej. Były to: Zawodowa Szkoła Przemysłowa oraz Szkoła Handlowa typu licealnego. W czerwcu 1942 r., po ukończeniu Szkoły Handlowej, otrzymała maturę zawodową. Była bardzo zdolną i ambitną uczennicą. Zawsze interesowały ją języki obce, filozofia, literatura polska i powszechna, dlatego też równoległe z nauką w szkole o charakterze zawodowym uczęszczała na tajne komplety, aby zaliczyć IV klasę gimnazjum. W tym trybie ukończyła I i II klasę liceum typu humanistycznego i 18 czerwca 1943 r. zdała maturę. Pragnąc rozwijać swoje zainteresowania językiem, literaturą i kulturą francuską, we wrześniu 1943 r. rozpoczęła studia wyższe na kompletach Tajnego Uniwersytetu Jagiellońskiego na wydziale filozoficznym, w sekcji filologii romańskiej, które po wyzwoleniu kontynuowała na Uniwersytecie Jagiellońskim do czerwca 1946 r.

Wszystkie dziewczęta, które miały szansę uczestniczyć w tajnym nauczaniu, stawały się „mateczkami wojennymi”. Regularnie wysyłały listy i paczki jeńcom lub więźniom obozów. Dusia Gowinówna wspomagała w ten sposób jeńca Oflagu IIC w Woldenbergu Waldemara Insarew-Roszczyzna, za którego wyszła za mąż po zakończeniu wojny.

W 1946 r. opuściła rodzinny dom i wraz z mężem przyjechała do robotniczej Łodzi. Ponieważ na Uniwersytecie Łódzkim od roku akademickiego 1945/46 działało Studium Języka i Literatury Francuskiej kierowane przez prof. Bolesława Kielskiego, Władysława Insarew-Roszczykowa mogła kontynuować studia romanistyczne. 18 listopada 1950 r. na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego uzyskała stopień magistra filozofii w zakresie filologii francuskiej. Będąc jeszcze studentką, w roku 1947 rozpoczęła swoją karierę pedagogiczną jako nauczycielka języka francuskiego w XVII Liceum dla Pracujących w Łodzi. Niestety, ze względu na sytuację polityczną panującą w kraju na przełomie lat 40. i 50., mającą bezpośrednie przełożenie na nauczanie języków zachodnioeuropejskich w polskich szkołach, została zmuszona do przerwania tak świetnie rozpoczętej kariery nauczycielskiej. Uznano, że jej energia i kwalifikacje bardziej przydadzą się w przemyśle niż w szkole. Język francuski nie za bardzo pasował do ideologii państwa, którego przewodnią siłą była klasa

robotnicza. Dlatego też, z nakazu Państwowej Komisji Przydziału Pracy, mgr Władysława Insarew-Roszczyńska została zatrudniona w Biurze Importowo-Eksportowym Przemysłu Papierniczego w Łodzi. W tym okresie urodziła córkę Teresę. Gdy tylko nastąpiła odwilż polityczna i przywrócono nauczanie języków zachodnioeuropejskich, zwolniła się ze Zrzeszenia Przemysłu Papierniczego.

1 września 1957 r. znów stanęła przed tablicą i powiedziała do swoich uczniów: *Bonjour mes élèves*. Po powrocie na ścieżkę dydaktyczną mgr Władysława Insarew-Roszczyńska uczyła dzieci języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 157 w Łodzi. Bardzo często wspominała ten okres swojej pracy zawodowej z małymi dziećmi jako jeden z najbardziej znaczących w zdobywaniu doświadczenia pedagogicznego i metodycznego.

Kolejny etap rozwoju zawodowego mgr Władysławy Insarew-Roszczyńskiej przypada na lata 1959-1973, kiedy pracowała jako profesor języka francuskiego w dwóch łódzkich liceach: najpierw w Liceum Ogólnokształcącym nr XXII, a od 1965 r. w XIII Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Piotrowiczowej.

Z dużym zaangażowaniem i poświęceniem oddawała się pasji przekazywania młodzieży wiedzy i umiejętności językowych. Posiadała ogromną charyzmę, potrafiła zainteresować uczniów nauczaniem przez siebie przedmiotem. Przez cały czas swojej pracy w szkole dbała o podnoszenie własnych kwalifikacji językowo-metodycznych. Jej wysiłki zostały zauważone przez władze oświatowe i już w 1959 r. została wysłana do Francji na miesięczne stypendium-pracę do młodzieżowego ośrodka UNESCO.

Rok później ponownie znalazła się we Francji, tym razem na miesięcznym stypendium naukowo-dydaktycznym w Institut de Touraine w Tours. W październiku 1963 r., kierując grupą 70 polskich nauczycieli przyjechała do Sèvres pod Paryżem, aby wziąć udział w kolejnym stażu językowo-dydaktycznym. Bardzo zainteresowała ją audiowizualna metoda nauczania języka francuskiego jako obcego. Marzyła



dr Władysława Insarew-Roszczyńska

o tym, aby móc nauczać języka francuskiego w Polsce, wykorzystując tę metodę. Należało zdobyć licencję, rodzaj dyplomu uprawniającego do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metodologii SGAV. W 1966 r., w czasie sześciotygodniowych wakacji, wyjechała do Besançon i tam, na kursie zorganizowanym przez Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français (CREDIF), po zdaniu odpowiednich egzaminów teoretycznych i praktycznych, zdobyła upragniony dyplom dający jej prawo nauczania francuską metodą audiowizualną *Voix et images de France* w Polsce.

Po powrocie do kraju, dzięki jej staraniom, licznym wizytom w łódzkim kuratorium i Ministerstwie Oświaty, udało się wprowadzić metodę audiowizualną do polskiej szkoły. Powodzeniem zakończyły się także usilne starania prof. Roszczyńskiej i dyrekcji XIII LO o uruchomienie klas z programem rozszerzonej nauki języka (siedem godzin tygodniowo). Lekcje francuskiego z *Monsieur et Madame Thibaut* w XIII LO stały się rzeczywistością. Nauczyciele z całej Polski przyjeżdżali do Łodzi, aby wziąć udział w zajęciach pokazowych prowadzonych tą eksperymentalną metodą przez prof. Władysławę Roszczyńską. Oprócz tego, że sama przyjmowała koleżanki i kolegów nauczycieli na lekcjach otwartych w XIII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, to także wielokrotnie jeździła do innych miast. W tamtejszych ośrodkach metodycznych prezentowała teoretyczne i praktyczne aspekty francuskiej metody audiowizualnej. Tylko w latach 1959-70 wielokrotnie kierowała oraz prowadziła ogólnopolskie, wakacyjne kursy dla nauczycieli języka francuskiego organizowane na szczeblu centralnym. Z walizką pełną materiałów dydaktycznych jeździła do Sulejówka, Koszalina, Opola czy Bielska-Białej. Gdziekolwiek się pojawiała, była entuzjastycznie przyjmowana. W tym, co robiła, zawsze była sobą, nigdy nie udawała, nigdy niczego nie robiła dla taniego poklasku. Zawsze liczyło się przede wszystkim dobro ucznia oraz nauczyciela. Dążyła do stałego podnoszenia efektywności procesu dydaktycznego. Chciała, aby polska młodzież mówiła żywą francuszczyzną pozwalającą

na komunikację w codziennych sytuacjach. Sama doskonale posługiwała się językiem francuskim, a szybkość, z jaką mówiła, porównywano do *mitraillette*, czyli karabinu maszynowego. Jej uczniowie, ale także koledzy nauczyciele podziwiali swobodę, z jaką posługiwała się współczesną francuszczyzną. Podziw i zachwyty wzbudzały także pomysłowość, kreatywność, a także zapał i energia, z jaką prowadziła zajęcia z uczniami czy z nauczycielami. Pozycja prof. Władysławy Roszczynowej jako nauczyciela-badacza umacniała się. W Łodzi przez cały czas brała czynny udział w pracach sekcji francuskiej Łódzkiego Ośrodka Metodycznego. Ministerstwo Oświaty doceniło jej kompetencje i w 1963 r. powołało ją do komisji programowej opracowującej programy szkolne i opiniującej podręczniki do użytku szkolnego. Przez wiele lat była także w zespole redakcyjnym czasopisma „Języki Obce w Szkole”.

Pracując bardzo intensywnie dla dobra rozwoju dydaktyki języka francuskiego jako obcego w Polsce, nie zaniedbała własnego rozwoju naukowo-dydaktycznego. Zdobyła dyplomy prestiżowych jednostek naukowych specjalizujących się w kształceniu specjalistów z zakresu dydaktyki języka francuskiego: CREDIF, BELC, CIEP, IPFE na paryskiej Sorbonie czy CAREL w Royan. Jako pionierka nowoczesnych rozwiązań w dydaktyce językowej na podstawie własnych badań i doświadczeń przygotowała pod kierunkiem prof. Ludwika Zabrockiego rozprawę doktorską pt. *Zastosowanie metody audiowizualnej „Voix et images de France” w szkole średniej ogólnokształcącej* i na jej podstawie w roku 1970 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu otrzymała tytuł doktora nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa stosowanego.

W roku akademickim 1971/72 reaktywowano po długoletniej przerwie działalność dydaktyczną Katedry Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego. W maju 1973 r. doc. dr hab. Kazimierz Kupisz, biorąc pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia dydaktyczno-naukowe dr Władysławy Roszczynowej, zaproponował jej stanowisko starszego wykładowcy w Katedrze Filologii Romańskiej. Dziekan wydziału doc. dr hab. Władysław Cyran oraz Rada Wydziału Filologicznego poparli tę kandydaturę i z dniem 1 października 1973 r. rektor Uniwersytetu Łódzkiego prof. dr hab. Janusz Górski podpisał angaż dla dr Władysławy Roszczynowej. Jako wybitna specjalistka z zakresu metodyki nauczania języka francuskiego prowadziła przede wszystkim wykłady i ćwiczenia z bloku zajęć przygotowujących studentów do zawodu nauczyciela. Dzięki jej zaangażowaniu i determinacji w Katedrze Filologii

Jako nauczyciel akademicki dr W. Roszczynowa była dla swoich magistrantów przykładem idealnego promotora, wzorem tego, jak można łączyć teorię z praktyką, pasję nauczania z badaniami naukowymi.

Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego utworzono pierwsze seminarium z zakresu metodyki nauczania języka francuskiego. Jako nauczyciel akademicki dr W. Roszczynowa była dla swoich magistrantów przykładem idealnego promotora, wzorem tego, jak można łączyć teorię z praktyką, pasję nauczania z badaniami naukowymi. Jej obowiązkowość, rzetelność, sumiennosc wpływały wychowująco na wszystkich, którzy pod jej kierunkiem przygotowywali swoje prace magisterskie. Zawsze była gotowa doradzić, pomóc, przeczytać, sprawdzić i poprawić prace swoich seminarzystów. Udostępniała im swoje zbiory biblioteczne, a gdy z powodu choroby nie mogła przychodzić do pracy, seminaria magisterskie odbywały się przy okrągłym stole, w salonie jej mieszkania przy ul. Żeromskiego. Na początku czerwca każdego roku z dumą pokazywała piętrzące się na jej biurku ukończone prace magisterskie. Blisko stu magistrantów dr Władysławy Roszczynowej otrzymało dyplom ukończenia studiów z zakresu metodyki nauczania języka francuskiego.

Pracując w Katedrze Filologii Romańskiej, wielokrotnie wyjeżdżała do francuskich ośrodków naukowych, gdzie z łatwością nawiązywała nowe kontakty pozwalające na rozwój kierowanej przez nią sekcji dydaktyki języka francuskiego jako obcego. To dzięki dr Władysławie Roszczynowej zainicjowano współpracę dydaktyczno-naukową w zakresie FLE z Université Lyon II we Francji i z Uniwersytetem w Giessen w Niemczech. Uczestniczyła w stażach i konferencjach, prowadziła wykłady oraz seminaria. Była ceniona przez francuskich kolegów za fachowość, wyjątkowy dynamizm i głębokie oddanie sprawie nauczania języka francuskiego w Polsce.

Służbowe, a zarazem przyjacielskie kontakty dr Władysławy Roszczynowej z Francuzami przekładały się na konkretną i wymierną pomoc udzielaną Katedrze Filologii Romańskiej. Sekcja dydaktyki języka francuskiego jako obcego otrzymywała regularnie najnowsze publikacje z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki, komplety podręczników wraz z nagraniami i materiałami wizualnymi. Młodszy pracownicy mogli wyjeżdżać na staże naukowe, dydaktyczne i językowe w ramach wymiany międzyuniwersyteckiej.

W czerwcu 1980 r. *Madame R et beaucoup de consoannes*, jak mówili o niej Francuzi niepotrafiący poprawnie wyartykułować jej nazwiska, została uhonorowana przez władze francuskie wysokim odznaczeniem *Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques*.

W okresie stanu wojennego w Polsce pod dom dr Władysławy Roszczynowej podjeżdżały *camionnettes* wypełnione darami z Francji: żywnością i lekami, które trafiały do najbardziej potrzebujących. Dom dr Roszczynowej, a zwłaszcza jej osoba pozostawały pod stałą obserwacją służb bezpieczeństwa. Niewiele z tego sobie robiła. Stale powtarzała: *Jestem nauczycielem, a moją misją jest niesienie pomocy innym*.

Doktor W. Roszczynowa pracowała na pełnym etacie w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego do 31 stycznia 1987 r. Po przejściu na emeryturę nie zaprzestała jednak pracy dydaktycznej i kontynuowała zajęcia z seminarzystami w niepełnym wymiarze czasu pracy. Będąc na emeryturze, stale interesowała się tym, co się działo w Katedrze. Po raz ostatni mieliśmy zaszczyt i przyjemność gościć dr Władysławę Roszczynową w KFR UŁ w październiku 2011 r., kiedy wraz z córką romanistką, prof. dr hab. Teresą Tomaszewicz, przybyła na obchody 40. rocznicy reaktywowania działalności dydaktycznej Katedry Filologii Romańskiej UŁ. Wzięła udział w pracach sekcji glottodydaktycznej, aktywnie uczestnicząc w dyskusjach po każdym referacie. Pamiętam wzruszenie i łamiący się głos dr Władysławy Roszczynowej, gdy jako nestorka katedry przyjmowała życzenia i kwiaty od równie wzruszonych pracowników i doktorantów.

Osobny rozdział w bogatym życiorysie zawodowym dr Władysławy Roszczynowej to jej ukochane dziecko, czyli Łódzki Ośrodek Polskiego Komitetu Współpracy z Alliance Française, który stworzyła od podstaw w 1978 r. Była pierwszym kierownikiem łódzkiej Alliance. Jeszcze po przejściu na emeryturę kontynuowała na pół etatu pracę w AF, między innymi jako konsultant naukowo-metodyczny.

Do zasług dr Władysławy Roszczynowej należy również współtworzenie Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego w Uniwersytecie Łódzkim, gdzie prowadziła wykłady z metodyki nauczania języka francuskiego i seminarium licencjackie.

Za swoje zasługi dla rozwoju łódzkiej romanistyki, ośrodka Alliance Française oraz Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego UŁ była wielokrotnie nagradzana przez władze Uniwersytetu Łódzkiego. Otrzymywała nagrody rektorskie za działalność dydaktyczną, naukową i organizacyjną. Została także uhonorowana przez rektora i senat uczelni Złotą Odznaką UŁ oraz Medalem „Uniwersytet Łódzki w Służbie Społeczeństwa i Nauki”. Również władze Łodzi przyznały dr Władysławie Roszczynowej prestiżową Honorową Odznakę Miasta Łodzi. Władze państwowe z kolei, biorąc pod uwagę całokształt dorobku naukowego, organizacyjnego i dydaktycznego, a także zaangażowanie w życie społeczne, wyróżniły ją między innymi: Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Doktor W. Roszczynowa otrzymała także Medal Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego im. Prof. Ludwika Zabrockiego przyznawany za szczególnie wkład dla rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej.

W 1998 r., po śmierci męża, zrezygnowała z dalszej pracy zawodowej i wyprowadziła się z Łodzi do Poznania, aby zamieszkać bliżej córki i jej rodziny.

Dr Władysława Roszczynowa kochała życie. Często powtarzała: *La vie est dure, mais elle est belle. (Życie jest ciężkie, ale jest piękne)*.

W Wielki Piątek, 29 marca 2013 r. na Cmentarzu Junikowskim w Poznaniu pożegnaliśmy dr Władysławę Insaiew-Roszczynową, nestorkę polskiej romanistyki, która całe swoje zawodowe życie związała z Łodzią, łódzkimi szkołami, a w szczególności z Uniwersytetem Łódzkim. Będziemy zawsze pamiętać o tym, kim była i jak wiele zrobiła dla polskiego środowiska romanistycznego, a w szczególności dla dynamicznego rozwoju łódzkiej romanistyki. Pozostanie dla nas niedoścignionym wzorem idealnego metodyka, serdecznego i życzliwego Człowieka. Cześć Jej Pamięci!

prof. zw. dr hab. Mieczysław Gajos

Romanista, pracownik naukowy Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w językoznawstwie stosowanym i glottodydaktyce. Posiada na swoim koncie bardzo bogaty i różnorodny dorobek naukowy, który obejmuje przeszło 80 pozycji.



Audiodeskrypcja i napisy

jako techniki uczenia się języka – projekt *ClipFlair*

Elżbieta Gajek, Agnieszka Szarkowska

Materiały audiowizualne stają się coraz częściej podstawowymi tekstami kultury odbieranymi przez młodzież, która ogląda je dla rozrywki lub w celu poznania kultury języka docelowego. Opracowanie technik pracy dydaktycznej z takimi materiałami do nauczania i uczenia się języka zostało podjęte przez partnerów projektu *ClipFlair: Foreign Language Learning Through Interactive Revoicing and Captioning of Clips*. Podstawowym celem projektu jest wypracowanie przykładów pokazujących, że dodawanie audiodeskrypcji oraz napisów do krótkich filmów przynosi korzyści w uczeniu się języków na wszystkich poziomach biegłości językowej A1-C2.

Materiały audiowizualne są od kilku już dekad przedmiotem zainteresowania nauczycieli języka. Znane są techniki pracy z nimi i czynniki wpływające na efektywność ich wykorzystania jako treści dydaktycznych (Stempleski, Tomalin 1990). Łatwy dostęp do kultury i języka poprzez materiały audiowizualne powoduje, że stają się one źródłem języka podobnie jak literatura. Dodatkowo użycie języka może być obserwowane w dokładnym kontekście kulturowym – uczeń widzi sytuacje, relacje i emocje, w których występuje wypowiedź językowa.

Różne rodzaje oprogramowania pozwalają obecnie na samodzielne dodawanie napisów do filmów oraz na dodawanie audiodeskrypcji. Zjawisko *fansubbingu*, czyli dodawania napisów do ulubionych filmów, jest bardzo popularne (choć ich udostępnianie w Internecie bez zgody właściciela praw autorskich jest już nielegalne, zob. Szarkowska 2010). Jakość napisów wskazuje, że amatorzy je dodający mają często niewielką wiedzę językową i translatorską, co nie powstrzymuje

ich przed upublicznianiem napisów do ulubionych filmów. Warto więc wykorzystać ten trend kulturowy do przygotowania technik dydaktycznych do wykorzystania w klasie oraz do samodzielnej nauki języka przez uczniów. W projekcie *ClipFlair* pracuje się nad stworzeniem bazy materiałów dydaktycznych, które będą zawierały przykłady dobrej praktyki wykorzystania napisów i audiodeskrypcji w dydaktyce językowej.

Napisy w nauczaniu języków

Można wyróżnić wiele rodzajów napisów. Ze względu na cechy językowe można je podzielić na: wewnątrzjęzykowe (ang. *intra-lingual*) i międzyjęzykowe (ang. *inter-lingual*). Te pierwsze są przede wszystkim opracowywane dla osób niesłyszących i słabosłyszących oraz osób uczących się języka. Zawierają one dość wierny zapis dialogu; dobrym przykładem są napisy polskie do programów polskojęzycznych dostępne w TVP na stronie 777 telegazety w telewizji analogowej lub w różnych kanałach telewizji cyfrowej. Napisy międzyjęzykowe to tradycyjne napisy, które znamy z kina czy DVD, a ostatnio również

z telewizji cyfrowej, zawierające tłumaczenie obcojęzycznego dialogu na język docelowy (np. tłumaczenie amerykańskiego filmu na polski).

Oba rodzaje napisów doskonale nadają się do nauczania i uczenia się języka obcego (Díaz Cintas & Remael 2007, Gambier 2007, Pavesi & Perego 2008, Gajek 2008). Uczeń rozwija sprawność rozumienia tekstu słuchanego. Ponadto w zależności od rodzaju ćwiczenia i poziomu biegłości językowej uczącego się rozwijane są sprawności czytania ze zrozumieniem i pisania. Przykładowo jeżeli ćwiczenie – odpowiednie dla niższego poziomu znajomości języka – polega na łączeniu gotowych napisów z odpowiednimi fragmentami filmu, to uczeń rozwija umiejętność czytania ze zrozumieniem. Jeśli natomiast uczeń na wyższym poziomie znajomości języka sam ma stworzyć napisy do wybranych scen filmu, to rozwija także sprawność pisania. Tworzenie przez uczącego się napisów w innym języku niż używany przez bohaterów filmu rozwija sprawność mediacji międzyjęzykowej.

Dodawanie głosu

Oprócz napisów istnieją również inne rodzaje przekładu audiowizualnego polegające na zamianie lub dodaniu ścieżki dźwiękowej w tym samym lub obcym języku: dubbing i wersja lektorska (ang. *voiceover*, zwana przez tłumaczy audiowizualnych w Polsce szeptanką). W przypadku dubbingu mamy do czynienia z całkowitym podmienieniem oryginalnej ścieżki dźwiękowej filmu na wersję w języku docelowym. Wersja lektorska różni się od dubbingu tym, że w tle słychać oryginalny dialog, a tłumaczenie czytane przez lektora jest nałożone na dźwięk oryginału. Nie obowiązuje tu również – jak w dubbingu – dokładna synchronizacja czasowa ani synchronizacja z ruchem ust aktorów.

Jednym z najnowszych i najprężniej rozwijających się ostatnio rodzajów przekładu audiowizualnego jest audiodeskrypcja (AD) – specjalna narracja przeznaczona dla osób niewidomych i słabowidzących dodawana do filmów, przedstawień teatralnych, operowych, wydarzeń sportowych itp. (zob. Szarkowska 2011). Zadaniem audiodeskrypcji jest przekazać obraz za pomocą słów, przedstawić widzom najważniejsze wydarzenia, opisać bohaterów, scenę itd., jednocześnie, co najtrudniejsze, mieszcząc się między dialogami (Vercauteren 2007).

Wydaje się, że wszystkie z wyżej wymienionych rodzajów przekładu audiowizualnego można z powodzeniem zastosować

do nauczania języków obcych zarówno w trybie nauki indywidualnej, jak i grupowej i zorganizowanej.

Ćwiczenia językowe z audiodeskrypcją rozwijają umiejętności rozumienia informacji obrazowej, czyli kompetencję wizualną (Dondis 1972, Messaris 1998, Seppänen 2006, Gajek, 2010). Są rozszerzeniem często stosowanych w edukacji językowej zadań polegających na opisie obrazka. Ponadto przygotowanie i wielokrotne próby nagrania tekstu audiodeskrypcji motywują ucznia do pracy nad płynnością mówienia.

Projekt *ClipFlair*

Projekt *ClipFlair* to kontynuacja projektu *Learning via Subtitling*. Jest finansowany przez Komisję Europejską w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”.

Celem projektu jest kształcenie:

- kompetencji językowej w mowie (i w piśmie);
- kompetencji międzykulturowej obejmującej wiedzę, sprawności i postawy wobec kultury innej i własnej;
- kompetencji cyfrowej (narzędzia e-learningu);
- postawy innowacyjności przyszłych nauczycieli języków;
- technik pracy w projekcie językowym.

Partnerzy

W projekcie bierze udział 10 instytucji z ośmiu krajów. Są to:

- Universitat Pompeu Fabra, Hiszpania;
- Computer Technology Institute, Grecja;
- Universitat Autònoma de Barcelona, Hiszpania;
- Imperial College London, Wielka Brytania;
- Universitatea Babeş-Bolyai, Rumunia;
- Universidad de Deusto, Hiszpania;
- Tallinn University, Estonia;
- Universidade do Algarve, Portugalia;
- National University of Ireland, Irlandia;
- Uniwersytet Warszawski, Polska.

Narzędzia

W ramach projektu tworzona jest platforma, która zapewni uczącym się przyjazne warunki dodawania napisów, audiodeskrypcji oraz materiały dydaktyczne dotyczące ich wykorzystania. Będzie także skupiać nauczycieli i uczniów różnych języków, którzy chcieliby wykorzystywać proponowane narzędzia w pracy nad językiem w klasie lub samodzielnie.

Materiały

Materiały opracowane w projekcie w 15 językach są dostępne na platformie. Zawierają one filmy oraz ćwiczenia językowe dla

wszystkich poziomów biegłości A1-C2 w językach projektu. Ponadto przygotowane są scenariusze lekcji oraz wskazówki do tworzenia zadań językowych i ich ewaluacji. Nauczyciele mają więc wybór: albo skorzystać z gotowych materiałów przedstawionych na platformie, albo samodzielnie stworzyć zadania dla swoich uczniów.

Spółeczność *ClipFlair*

Jednym z celów projektu jest zbudowanie społeczności nauczycieli i uczniów, ok. 1500 osób, zainteresowanych wykorzystaniem materiałów audiowizualnych w nauczaniu języków. Portal *ClipFlair* zawiera moduł społecznościowy umożliwiający prowadzenie dyskusji na forach, wymianę wiadomości między użytkownikami itp.

Techniki pracy z materiałami audiowizualnymi na lekcji językowej

Techniki pracy z materiałami audiowizualnymi znane i stosowane przez nauczycieli na lekcjach językowych obejmują:

- szybkie przewijanie – zadaniem uczniów jest odgadnięcie, co zdarzy się na filmie;
- oglądanie z wyciszonym dźwiękiem;
- stopklatka – zatrzymujemy film i robimy ćwiczenie;
- oglądanie częściowe – nauczyciel zasłania fragment ekranu i pyta uczniów o to, czego nie widać;
- oglądanie filmu bez dźwięku przez połowę grupy, podczas gdy druga połowa słucha ścieżki dźwiękowej, po czym obie grupy razem rekonstruują, co wydarzyło się na filmie;
- pokazanie materiału audiowizualnego stymulujące do aktywności językowej: interpretacji, zadawania pytań, spekulowania odnośnie przeszłych lub przyszłych wydarzeń.

Techniki nauczania i uczenia się języków wypracowane w projekcie *ClipFlair*, które wykorzystują opisane wcześniej dodawanie napisów i głosu, obejmują następujące działania uczniów:

- oglądanie klipu i łączenie przygotowanych wcześniej w projekcie *ClipFlair* napisów ze scenami z filmu;
- tworzenie ścieżki dźwiękowej w postaci wersji lektorskiej do klipu;
- oglądanie filmu niemego, czytanie planszy między scenami, a potem wcielanie się w role bohaterów;
- oglądanie filmu z dialogami, a następnie opracowanie własnych napisów, po czym odgrywanie ról bohaterów filmu;

Łatwy dostęp do kultury i języka poprzez materiały audiowizualne powoduje, że stają się one źródłem języka podobnie jak literatura.

- oglądanie filmu bez dialogów, a później tworzenie dialogu i wymyślanie, co może się wydarzyć w kolejnej scenie,
- oglądanie filmu w jednym języku, a następnie opracowanie napisów w innym.

Jako przykłady zadań językowych z wykorzystaniem dogrywania głosu można wskazać:

- **biografia** – uczniowie przygotowują biografię słynnej osoby przed przyjściem na lekcję, a potem opracowują film na podstawie zebranych materiałów;
- **gotowanie** – uczniowie przygotowują obco- lub polskojęzyczną wersję ścieżki dźwiękowej w postaci dubbingu lub wersji lektorskiej; mogą też opracować audiodeskrypcję z opisem przygotowania danej potrawy dla niewidomego kolegi/niewidomej koleżanki;
- **pokaz mody** – uczniowie opracowują ścieżkę dźwiękową do pokazu mody, opisując, jak ubrane są modelki;
- **pisanie listu** – po przygotowaniu klipu w formie pokazu slajdów ze słynnych miejsc (np. zabytki Krakowa) uczniowie piszą list do przyjaciela, opisując miejsca, które zwiedzili (przedstawione na klipie). Potem można do klipu dograć ścieżkę dźwiękową, odczytując napisany list;
- **zwiedzanie** – uczniowie przed lekcją przygotowują tekst do klipu przedstawiającego słynne miejsca warte odwiedzenia w ich miejscowości, a potem dogrywają do niego ścieżkę dźwiękową na platformie *ClipFlair*;
- **prognoza pogody** – uczniowie opracowują własną wersję prognozy pogody do wybranego klipu.

Natomiast przykłady zadań wykorzystujących dodawanie napisów są następujące:

- **sfilmowana literatura** – uczniowie oglądają krótkie fragmenty filmu nakręconego na podstawie dzieła literackiego, np. *Pan Tadeusz*, następnie wybierają z listy krótkie fragmenty tekstu oryginału i dopasowują je do obejrzanych scen;

- [instrukcje](#) – uczniowie dopasowują zdania opisujące czynności do oglądanych obrazów;
- [tańce narodowe](#) – uczniowie dopasowują nazwy tańców narodowych do oglądanych fragmentów filmów;
- [regionalizmy w języku](#) – uczniowie dopasowują do oglądanych przedmiotów nazwy w odmianach regionalnych języka.

Testowanie i ewaluacja

W pracach nad projektem *ClipFlair* uczestniczyli również studenci pierwszego roku studiów magisterskich w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Otrzymali oni zadanie stworzenia ćwiczeń wypełniających cele projektu. Są oni wykwalifikowanymi nauczycielami dwóch języków obcych, ponieważ ukończyli studia licencjackie o specjalności nauczycielskiej. Na studiach magisterskich w ramach kursu *Intermedialne nauczanie języków* pogłębiają swoje sprawności nauczycielskie na wyższym poziomie. Studenci pracowali w grupach. Każda grupa miała za zadanie wybrać fragment filmu o czasie trwania od 1 do 3 minut, albo nagrać własny film, a następnie dograć głos albo opracować napisy, stworzyć ćwiczenia językowe oraz napisać scenariusz lekcji. Ponadto studenci wykorzystali własną znajomość języków obcych, tłumacząc tekst filmów na pięć języków obcych (angielski, francuski, niemiecki, hiszpański i rosyjski), aby ułatwić dostęp do treści osobom znającym chociaż jeden z wyżej wymienionych języków.

Głównym celem zadania było stworzenie warunków, w których studenci mogli wykorzystać wiedzę metodyczną i dydaktyczną dotyczącą nauczania dwóch języków obcych zdobytą podczas studiów licencjackich do przygotowania materiału dydaktycznego do nauki ich języka ojczystego, czyli języka polskiego. Samodzielne tworzenie materiału audiowizualnego dla celów dydaktycznych miało zachęcać ich do poznania prostych narzędzi edycji filmów i dźwięku oraz zdobycia doświadczenia w stosowaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych w dydaktyce języków. Był to czynnik zachęcający do innowacyjności, do łączenia wiedzy zdobytej na uczelni i poza nią, a także wykraczania w praktyce nauczycielskiej poza własne doświadczenia uczniowskie. Okazało się, że ani dogrywanie dźwięku do obrazu, ani tworzenie napisów nie było barierą w stworzeniu materiałów zawierających jasny przekaz kulturowy i dydaktyczny. Studenci prawidłowo ocenili poziom języka

Praca w projekcie *ClipFlair* była okazją do uwrażliwiania studentów – przyszłych nauczycieli języków – na przestrzeganie praw autorskich.

od A1 do C2 grupy odbiorców przygotowanych przez siebie materiałów. Przygotowali materiały o tematyce świątecznej (Andrzejki, Boże Narodzenie, Wielkanoc), kulinarnej (zupy, przekąski), artystycznej (tańce polskie) językowej (regionalizmy w polszczyźnie), sportowej (wielcy polscy sportowcy) i historycznej (stolice Polski).

Prawa autorskie

Praca w projekcie *ClipFlair* była okazją do uwrażliwiania studentów – przyszłych nauczycieli języków – na przestrzeganie praw autorskich. Studenci mieli szczegółowo zapoznać się z licencjami *Creative Commons*, gdyż warunkiem skorzystania z zasobów Internetu było znalezienie obrazów lub filmów udostępnianych na licencjach CC BY (z wyjątkiem licencji CC BY ND, która nie dopuszcza modyfikacji wykorzystanego zasobu). Materiały audiowizualne mogły być pobrane z Internetu, ale pod warunkiem określenia wymagań odpowiedniej licencji *Creative Commons*. W przypadku braku wyraźnego określenia licencji studenci mieli obowiązek uzyskania zgody autorów na wykorzystanie materiałów do celów edukacyjnych. Mogli też wykonać własny materiał audiowizualny, do którego mieli pełne prawa autorskie.

Problemy z materiałami audiowizualnymi podczas lekcji językowej

Na koniec trzeba wskazać typowe problemy, które pojawiają się podczas wykorzystywania materiałów audiowizualnych na lekcjach językowych. Są to:

- syndrom *nic nowego* – zadania z wideo nie mogą przypominać biernego oglądania telewizji, powinny zapewniać warunki uczenia się i prowokować uczenie się;

- niska jakość obrazu i/lub dźwięku, obniżająca zainteresowanie treścią filmu;
- zbyt częste pauzy niszczące ciekawość uczniów;
- zbyt długi czas trwania pokazywanych fragmentów, obniżający zainteresowanie filmem;
- nieumiejętność sprawnego posługiwania się przez nauczyciela plikami audiowizualnymi (mp4, avi, mov itd.).

Podsumowanie i wnioski

Techniki pracy zastosowane w projekcie zainteresowały młodych nauczycieli języków. Okazało się, że metody i techniki pracy zaproponowane w projekcie *ClipFlair* polegające na dodawaniu głosu i napisów do filmów dydaktycznych inspirują ich do poszukiwania własnych konkretnych zastosowań w dydaktyce. Kompetencje komputerowe studentów okazały się wystarczające do przygotowania materiałów z dogrywaniem głosu lub napisów. Poznanie licencji *Creative Commons* uwrażliwiło ich na przestrzeganie zasad prawa autorskiego podczas korzystania z materiałów internetowych. Studenci wskazali także na cechy polszczyzny – fleksja, zasady słowotwórstwa, które zwykle stanowią problem dla uczących się języka polskiego jako obcego i które wymagają szczególnej uwagi podczas pracy. Cele zadania zostały więc zrealizowane.

Zaangażowanie studentów w projekt tworzenia materiałów i ćwiczeń dydaktycznych według zasad stosowanych w projekcie *ClipFlair* pokazało w małej skali pracę nauczyciela języków z zadaniami opartymi na tekstach audiowizualnych. Potwierdza to potrzebę systematycznego rozwoju metodyki nauczania języków z wykorzystaniem napisów i audiodeskrypcji oraz poszukiwania przykładów dobrej praktyki, którą będą mogły być wykorzystane przez nauczycieli uczących polskiego. Wskazuje również na potrzebę upowszechniania wśród nauczycieli innych języków nowych technik dydaktycznych wypracowywanych w interdyscyplinarnych międzynarodowych zespołach.

Bibliografia

- Brookes, S. (2003) Video Production in the Foreign Language Classroom: Some Practical Ideas. W: *The Internet TESL Journal*, t. 9, nr 10 [online] [dostęp 02.04.2008].
- Canning-Wilson, C. (2000) Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. W: *The Internet TESL Journal*, t. 6, nr 11 [online] [dostęp 02.04.2008].
- Díaz Cintas, J., Remael, A. (2007) *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Dondis, D. (1972) *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge: MIT Press.
- Gajek, E. (2008) Edukacyjne znaczenie napisów w tekście audiowizualnym. W: „Przekładaniec”, nr 1 (20), 106-114, [online] [dostęp 12.04.2013].
- Gajek, E. (2010) Obraz jako narzędzie komunikacji na lekcji języka obcego. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 5, [online] [dostęp 12.04.2013].
- Gambier, Y. (2007) *Sous-titrage et Apprentissage des Langues. A tool for Social Integration? Audiovisual Translation from Different Angles*. W: A. Remael, J. Neves (red) *Linguistica Antverpiensia*, nr 6, 97-113.
- Glenn, G. (2005) Silent Movies: A New Approach to Using Video at Low Levels. W: *Modern English Teacher*, t. 14, nr 1.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of Language Teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (2012) *Teacher Knowledge*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Messaris, P. (1998) Visual Aspects of Media Literacy. W: *Journal of Communication*, nr 48 (1), 70-89.
- Pavesi, M., Perego, E. (2008) Tailor-Made Interlingual Subtitling as a Means to Enhance Second Language Acquisition. W: J. Díaz-Cintas (red.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 437-463.
- Richards, J., Renandya, W. A. (red.) (2002) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seppänen, J. (2006) *The Power of the Gaze: An Introduction to Visual Literacy*. New York: Peter Lang.
- Sherman, J. (2003) *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stemplewski, S., Tomalin, B. (1990) *Video in Action*. Harlow: Pearson.
- Szarkowska, A. (2010) Accessibility to the Media by Hearing Impaired Audiences in Poland: Problems, Paradoxes, Perspectives. W: J. Díaz-Cintas, A. Matamala, J. Neves (red.) *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Amsterdam: Rodopi, 139-158.
- Szarkowska, A. (2011) *Text-to-speech Audio Description: Towards Wider Availability of AD*. W: *Journal of Specialised Translation*, nr 15, 142-162 [online] [dostęp 12.04.2013].
- Vercauteren, G. (2007) Towards a European Guideline for Audio Description. W: J. Díaz-Cintas, P. Orero, A. Remael (red.) *Media for All. Subtitling for the Deaf: Audio Description and Sign Language*. Amsterdam and New York: Rodopi, 139-149.

dr Elżbieta Gajek

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Członkini Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce IATEFL i Eurocall European Association for Computer-Assisted Language Learning.

dr Agnieszka Szarkowska

Adiunkt w Zakładzie Translatoryki w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW. Założycielka Laboratorium Przekładu Audiowizualnego (AVT Lab), pierwszej w Polsce grupy badawczej zajmującej się dostępnością przekładu audiowizualnego dla osób niewidomych, słabowidzących, niesłyszących i słabosłyszących. Członkini European Association for Studies in Screen Translation, European Society for Translation Studies i członkini honorowa Stowarzyszenia Tłumaczy Audiowizualnych.



Interprofesjonalizm

z brytyjskiej perspektywy: system opieki nad dzieckiem a rola sieci interprofesjonalistów

Jolanta Raszewska

Niniejszy artykuł jest pierwszym z serii tekstów dotyczących interprofesjonalizmu w opiece nad dzieckiem i nasświetla system obowiązujący w Wielkiej Brytanii. Kraj ten został opisany jako pierwszy ze względu na bogate doświadczenie Brytyjczyków w udzielaniu wsparcia dzieciom ze specjalnymi potrzebami oraz ich rodzicom. Brytyjski system opieki jest doskonale skonstruowany i może posłużyć jako wzorzec do naśladowania, szczególnie w zakresie zintegrowanej, wielopłaszczyznowej pracy specjalistów w czterech modelach struktur.

Poniższe opracowanie otwiera serię tekstów o tematyce *Interprofesjonalizm w opiece nad dzieckiem*. Inspiracją do ich powstania stały się wiedza i doświadczenie zdobyte podczas udziału w europejskim projekcie programu Leonardo da Vinci pod tytułem *INPRO – Interprofessionalism in Child Care*, realizowanym od stycznia 2011 r. do września 2013 r. Polskimi partnerami projektu są dwie instytucje edukacyjne: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych i Niepubliczne Przedszkole nr 3 „Niezapominajka” w Kaliszu. Pozostali partnerzy pochodzili z czterech krajów europejskich (Niemiec, Austrii, Wielkiej Brytanii i Luksemburga), a ważnym celem realizowanego przedsięwzięcia była wymiana doświadczeń i osiągnięć pomiędzy wszystkimi krajami partnerskimi.

W niniejszym artykule zostanie przedstawiony system brytyjski, który można traktować jako wzorzec do naśladowania. Wielonarodowościowość i wielokulturowość, jak również liczba i różnorodność chorób i zaburzeń rozwojowych wymagających specyficznego podejścia, zmusiły tamtejszy rząd już wiele lat temu do szukania jak najlepszych rozwiązań w instytucjach opieki nad dzieckiem, po to by zapewnić optymalne warunki rozwojowe dla najmłodszych. Nie oznacza to oczywiście, że Wielka Brytania nie boryka się z problemami i że system, który z taką pieczołowitością tworzyła, nie posiada słabych ogniw. Niemniej jednak należy czerpać właśnie z osiągnięć takich krajów, które na własnej skórze doświadczyły wyzwań związanych z indywidualizacją procesu wychowania i nauczania.

System opieki dziennej

W Wielkiej Brytanii obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku pięciu lat. Rodzice trzy- i czterolatków mają prawo skorzystać z 15 godzin tygodniowo wczesnej edukacji przez 38 tygodni w roku. Oferta miejsc, w których opieka ta jest realizowana, jest zaskakująco bogata. Oprócz licznych prywatnych inicjatyw wśród tych finansowanych przez państwo znajdują się: *Sure Start Centers* (Centra „Pewny start”), *day nurseries* (przedszkola dzienne), *play groups* (grupy zabaw) i *pre-schools* (przedszkola). Co ciekawe, dla dzieci w wieku 5-11 lat tworzone są także *breakfast clubs* (kluby śniadaniowe) i *afterschool clubs* (kluby polekcyjne).

Wybrane dokumenty regulujące obowiązki w zakresie opieki nad dzieckiem

Najważniejszym dokumentem regulującym kwestie opieki nad dzieckiem jest *Child Care Act* z 11 lipca 2006 r. Podkreśla on strategiczną rolę lokalnych władz poprzez wyznaczenie następujących obowiązków:

- współpraca z innymi partnerskimi organizacjami (NHS i Jobcentre Plus) w celu zapewnienia jak najlepszych rezultatów wychowawczych i rozwojowych dzieci poniżej piątego roku życia i zniwelowania różnic między nimi;
- zapewnienie właściwej opieki nad dzieckiem dla pracujących rodziców;
- pełnienie usług poradnictwa dla rodziców;
- pełnienie usług poradnictwa oraz organizowanie szkoleń dla osób zaangażowanych w opiekę nad dzieckiem.

Wspólna podstawa programowa

W Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej obowiązuje jeden program dla wszystkich osób pracujących w sektorze opieki nad dzieckiem, młodymi ludźmi i rodzinami. Nosi on nazwę *the Common Core of Skills and Knowledge* (*Wspólna podstawa programowa określająca wymaganą wiedzę i umiejętności*). Program ten składa się z sześciu kluczowych obszarów:

- skuteczna komunikacja i kontakty z dziećmi, młodymi ludźmi i rodzinami;
- rozwój dziecka i młodego człowieka;
- promowanie zdrowego, bezpiecznego stylu życia;
- zapewnienie wsparcia przy przejściu z jednej placówki do drugiej np. z przedszkola do szkoły podstawowej;
- ścisła współpraca z innymi organizacjami i profesjonalistami;
- dzielenie się informacjami.

Zintegrowana wielopłaszczyznowa praca

Zintegrowana wielopłaszczyznowa praca jest istotą programów *Every Child Matters* (*Każde dziecko się liczy*) oraz *One Children's Workforce* (*Jeden zespół do pracy z dziećmi*). Program *Każde dziecko się liczy* ma wyznaczonych pięć celów-haseł:

- Bądź zdrowy!
- Pozostań bezpieczny!
- Zdobywaj wiedzę i umiejętności i baw się dobrze!
- Miej swój pozytywny wkład!
- Osiągnij ekonomiczny dobrobyt!

Program *The Children's Plan: Building Brighter Futures* (*Program dotyczący dzieci: budowanie lepszej przyszłości*) z grudnia 2007 r. wzywał do tego, by wszystkie organizacje finansujące programy wspomagające rozwój dzieci wypracowały do roku 2010 zasady identyfikacji i wczesnej interwencji dla wszystkich dzieci i młodych ludzi wymagających dodatkowej pomocy.

Do 30 marca 2012 r. Rada Rozwoju Pracowników Sektora Pomocy Dzieciom (*The Children's Workforce Development Council – CWDC*) była odpowiedzialna za wdrożenie zintegrowanej wielopłaszczyznowej współpracy z Departamentem ds. Dzieci, Szkół i Rodzin (*The Department for Children, Schools and Families – DCSF*), lokalnymi i regionalnymi organizacjami w całej Anglii, jak również prywatnymi inicjatywami i pracownikami trzeciego sektora. Później rolę tę przyjął na siebie Departament Edukacji.

Wskazówki rządu Zjednoczonego Królestwa co do dzielenia się informacjami (2006 r.) były pierwszymi wskazówkami rządowymi dla osób zaangażowanych w pracę na rzecz ogólnie pojętego dobra dzieci. Wytyczne te zostały uzupełnione w 2008 r. o elementy dotyczące istotnych spraw w kontaktach z dorosłymi i rodzinami, a nie tylko z dziećmi i młodymi ludźmi.

Wspólny system oceniania (ang. *The Common Assessment Framework – CAF*) to obowiązujący zbiór procedur dotyczących oceny dodatkowych potrzeb dziecka i decydowania o sposobie ich zaspokajania. Celem CAF-u jest jak najszybsza identyfikacja tych właśnie specyficznych dodatkowych potrzeb dziecka lub młodego człowieka, które nie są zaspokajane przez powszechnie dostępny sektor usług. Oprócz wczesnej interwencji rolą tego systemu jest dostarczenie skoordynowanego wsparcia w realizowaniu tych potrzeb. Opracowywany jest również eCAF, który będzie ujednoliconym systemem komputerowym wspierającym Wspólny System Oceniania. Umożliwi on profesjonalistom-

-praktykom efektywną współpracę, a granice geograficzne czy organizacyjne nie będą stanowić żadnego problemu w procesie udzielania pomocy dziecku czy młodej osobie. Umożliwi to upoważnionym, wykwalifikowanym profesjonalistom z różnych sektorów tworzenie, przechowywanie i dzielenie się informacjami CAF. A wszystko to, by wspierać proces niesienia pomocy dzieciom i młodym ludziom, by wyrównywać ich szanse.

Sieć interprofesjonalistów w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej

Od roku 2010 podstawa programowa (ang. *The Common Core*) wyznacza obowiązujący system wielopłaszczyznowej, interprofesjonalnej pracy w Zjednoczonym Królestwie, szczególnie w sektorze opieki nad dzieckiem. Bez wątpienia współpraca interprofesjonalistów jest głównym filarem systemu i umożliwia wdrażanie zintegrowanego planu pomocy i wsparcia nastawionego na specyficzne potrzeby dzieci, ich rodziców i opiekunów.

Każda instytucja zaangażowana w opiekę, nauczanie i zapewnianie optymalnych warunków do rozwoju jest zobowiązana trzymać się pewnych schematów interprofesjonalnej pracy. W Zjednoczonym Królestwie istnieje kilka modeli takich działań. Powell (2013:225) opisuje cztery:

1. *Team Around the Child – TAC* – to zespół interprofesjonalistów tworzony w zależności od specyfiki przypadku, by udzielić wsparcia dziecku, rodzicom, bądź młodej osobie. W tym ostatnim przypadku mówimy o *Zespole pomocy młodej osobie* (ang. *Team Around the Young Person – TAYP*);
2. *Multi-agency Panels* – to grupa ludzi reprezentujących różne instytucje, zbierająca się regularnie na krótkich spotkaniach, by przedyskutować poszczególne przypadki dzieci i młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami. Panele zbierają się również w celu przyznania funduszy wsparcia nowych przypadków i by dokonać weryfikacji postępów w działaniach. Członkowie paneli pozostają pracownikami swoich macierzystych instytucji;
3. *Multi-agency Team* – w tym modelu dokonuje się pewnego rodzaju rekrutacji profesjonalistów do udziału w zespole. Członkowie utożsamiają się z tworzonym przez siebie zespołem, a jego prace koordynuje lider. Członkowie zespołów mogą zachować kontakty z macierzystymi instytucjami poprzez odbywający się okresowo nadzór i szkolenia;

4. *Integrated Services* – struktura ta działa jak centrum dla danej społeczności, łącząc różne sektory usług. Jej członkowie pracują wielopłaszczyznowo, by zapewnić zintegrowane wsparcie dzieciom, rodzinom i młodym ludziom. Dobrym przykładem takich struktur są centra „Pewny Start” (ang. *Sure Start Centres*).

Przedstawicielami zawodów zaangażowanych w zintegrowaną, interprofesjonalną współpracę są: opiekunowie dzieci, psychologowie edukacyjni, fizjoterapeuci, logopedzi, osoby odpowiedzialne za nadzór zdrowotny, pediatrzy, psychologowie dziecięcy i psychoterapeuci, nauczyciele-specjaliści od specyficznych potrzeb udzielający wsparcia innym nauczycielom, asystenci specjalizujący się w danej chorobie, zaburzeniu (ang. *learning support assistants*) oraz pracownicy socjalni.

Podsumowując, Zjednoczone Królestwo posiada bardzo rozbudowaną sieć zespołów interprofesjonalistów, które choć różnią się od siebie, są podporządkowane tym samym zasadom. W porównaniu z osiągnięciami tego kraju wprowadzenie w Polsce reformy dotyczącej zapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej wydaje się dopiero początkiem bardzo trudnego procesu. Obrazowo można stwierdzić, że przekroczyliśmy już linię startu, ale do linii mety jest jeszcze daleko. Warto więc rozglądać się, badać gotowe, już wypracowane przez inne kraje europejskie systemy, by wprowadzać ulepszenia w naszym kraju. Dlatego właśnie w następnych artykułach z serii zaprezentowane zostaną osiągnięcia kolejnych państw: Austrii i Luksemburga.

Bibliografia

- Powell, E. (2013) Institutional Structures of Childhood Education and Child Care, Interprofessional Models and Experiences in England. W: H. Wulfekühler, S. Wiedebusch, S. Maykus, S. Rietmann, M. Renic *Interprofessionalität in der Tagesbetreuung*. Osnabrück-Borken: Springer VS, 221-226.

Jolanta Raszewska

Nauczycielka dyplomowana, edukatorka nauczania wczesnoszkolnego, metodyczka nauczania języka angielskiego. Od 2000 r. pracuje jako wykładowczyni w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Kaliszu, a od 2012 r. pełni funkcję kierownika praktyk pedagogicznych. W latach 2011-2012 uczestniczyła w projekcie europejskim pt. *INPRO – Interprofessionalism in Child Care*.



Ciao seniorzy!

Katarzyna Ciszewska

Pomysły na budowanie i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u seniorów uczących się języka włoskiego.



Seniorzy uczą się chętnie, aktywnie uczestniczą w zajęciach i zawsze odrabiają prace domowe. Mimo to praca z tą grupą wiekową nie należy do najprostszych, postępy uczących się przychodzą powoli i nie są proporcjonalne do ich zaangażowania. Jak skutecznie wspierać kompetencje komunikacyjne u uczniów w wieku senioralnym? Oto kilka pomysłów sprawdzonych w praktyce – także w czasie realizacji międzynarodowego projektu Grundtvig.

Problemy typowe dla uczniów senioralnych

Od sześciu lat prowadzę kursy języka włoskiego dla osób w wieku senioralnym. Tego typu zajęcia organizują instytucje państwowe: uczelnie, domy kultury, Uniwersytety Trzeciego Wieku (Jaroszewska 2012), a coraz częściej także prywatne szkoły językowe. Od dwóch lat pracuję z seniorami w Akademii Trzeciego Wieku przy Bałuckim Ośrodku Kultury w Łodzi, prowadziłam też kurs intensywny organizowany przez Łódzką Fundację Edukacji i Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego (FERSO) w ramach programu Grundtvig. Jak każdy lektor pracujący z grupami seniorów, wiem, że mogą wystąpić specyficzne problemy dydaktyczne, psychologiczne i organizacyjne, niespotykane u młodszych uczniów. Oto kilka moich propozycji rozwiązań ułatwiających naukę i komunikację w tej grupie.

Strategie uczenia się

Włoski rzadko jest pierwszym językiem, jakiego uczą się studenci czy młodzi dorośli. Dlatego na standardowych kursach mamy do czynienia z osobami umiejacymi się uczyć, znającymi możliwe typy ćwiczeń, a nawet posiadającymi certyfikaty językowe. Seniorzy najczęściej nie mają takich doświadczeń. Dlatego każde ćwiczenie należy im dokładnie wyjaśnić, nawet jeśli omawiany typ zadania pojawiał się wcześniej. Uczniowie w wieku starszym w większości przypadków bardzo dokładnie przygotowują się do lekcji (łącznie z pisaniem pracy domowej na brudno i na czysto). Na naukę poświęcają mnóstwo czasu, nawet kilka godzin każdego dnia, ale łatwo jest ich zniechęcić, jeśli czegoś nie rozumieją.

Seniorzy są nieskażeni metodami nauczania typowymi dla szkół językowych, mogą więc wykazać się nieszablonywym myśleniem i kreatywnością. Jedna z moich uczennic zaproponowała sposób na ćwiczenie liczebników: podczas jazdy tramwajem należy w myślach czytać po włosku tablice

rejestracyjne samochodów. Sam ten pomysł wiele mówi o nauczaniu seniorów. Lektorzy i nauczyciele niemający z nimi styczności na pewno będą zaskoczeni, że opanowanie liczebników od 0 do 10 może wymagać aż takich ćwiczeń. Na standardowych kursach nawet najbardziej oporni uczniowie mogą je opanować w pół godziny. Niektórym seniorom zabiera to kilka tygodni.

Anglicyzmy

Włosi używają coraz większej liczby słów zapożyczonych z języka angielskiego, chociaż istnieją ich rodzime odpowiedniki. Na przykład: zamiast *fare la spesa* (robić zakupy) mówią *fare shopping*. To zjawisko znającym angielski zdecydowanie ułatwia zrozumienie włoskiego. Ale nie seniorom. Dla nich są to nowe, zupełnie obce słowa, których w dodatku nie obejmują zasady włoskiej wymowy. Nic dziwnego, że wzbudzają one strach i zniechęcenie. Ale jeśli seniorzy mają kiedykolwiek osiągnąć poziom pozwalający na czytanie włoskiej prasy czy słuchanie radia, musimy ich z tymi słowami oswoić. Ja słów tych uczę tak samo jak pozostałej leksyki, zaznaczając odpowiednią wymowę. Jednocześnie uczę także włoskich odpowiedników. Uczniowie rzadko we własnych wypowiedziach wybierają słowa angielskie. Ale napotkanie ich i zrozumienie we włoskim tekście daje im dużo satysfakcji.

Nieobecności

Zjawiskiem charakterystycznym dla uczniów w wieku senioralnym są częste nieobecności na zajęciach spowodowane chorobą, pobytem w szpitalu czy sanatorium. Opuszczanie lekcji odbiera pewność siebie i negatywnie wpływa na sprawność komunikacyjną. Z moich doświadczeń wynika, że można temu stosunkowo łatwo zaradzić. Większość seniorów korzysta z poczty elektronicznej. Osoby niekorzystające z niej osobiście najczęściej mają możliwość grzecznościowego udostępnienia adresu przez kogoś z rodziny. Przesłanie po zajęciach materiałów zajmuje cenny czas nauczyciela, ale dla seniorów ma zbawienne skutki. Przede wszystkim umożliwia naukę w domu mimo nieobecności, a uczniowie dorośli bardzo doceniają poświęcony im czas i w przygotowanie do kolejnej lekcji wkładają dużo pracy. Nie chcą zawieść nauczyciela, chcą pokazać również własne zaangażowanie. Bardzo pomocne są też wielokrotne zapewnienia osoby prowadzącej o możliwości nadrobienia opuszczonych lekcji.

Przy okazji na odnotowanie zasługuje również zjawisko rozmawiania o chorobach. Niewiele trzeba, aby zajęcia z seniorami przekształciły się w swoistą giełdę chorób, czyli licytację uczestników, kto cierpi na bardziej dokuczliwe schorzenia. Nauczycielowi, szczególnie dużo młodszemu od uczniów, nie zawsze wypada takie rozmowy żartobliwie przerwać i rozpocząć lekcję. Dlatego na moich lekcjach wprowadziłam zasadę nierozmawiania o chorobach i innych nieszczęściach. Od przekroczenia progu sali aż do jej opuszczenia. Nie chodzi o negowanie ich istnienia, ale o chwilowe zapomnienie. W ten sposób lekcje włoskiego stają się szczęśliwą oazą, a seniorzy nawet na rozpoczynające lekcję pytanie *Come stai?* (Jak się masz?) bez wahania odpowiadają *Bene!* (Dobrze!). Przy okazji nie muszą się zastanawiać, jak powiedzieć po włosku cukrzyca, ból głowy, ciśnienie.

Problemy ze wzrokiem

Poważnym wyzwaniem dla wielu seniorów są problemy ze wzrokiem. W większych grupach łatwo przeoczyć osobę schowaną w ostatniej ławce, której problemy z nauką wynikają po prostu z niedowidzenia. Niestety, do tej dolegliwości dorośli niechętnie przyznają się na forum grupy, dlatego nauczyciele powinni zachować czujność. Na zajęciach zapewniam osobom gorzej widzącym miejsca najbliższej tablicy oraz kserokopie z większą czcionką.

W mojej pracy spotkałam dorosłych uczniów, którzy muszą używać podczas lekcji dwóch par okularów: jednych do czytania z tablicy, drugich do pisania w zeszytach. Osób starszych nie stać na zakupów szkieł progresywnych, a konieczność zamieniania ich co chwila bywa frustrująca i na pewno nie ułatwia nauki. Ale można się do tego przyzwyczaić! Jeśli nauczyciel daje czas niezbędny do zmiany oprawek, nie okazuje zniecierpliwienia, uczniowie wkrótce nie zwracają na te niedogodności uwagi.

Problemy ze słuchem

Najpoważniejszym wyzwaniem są dla mnie uczniowie niedosłyszający. Na zajęciach spotykam seniorów zdeterminowanych do nauki pomimo poważnych problemów ze słuchem (pełne rozumienie w języku polskim tylko przy głośniejszej i wyraźniejszej wymowie mówiącego).

Najtrudniejszymi dla tej grupy słuchaczy są ćwiczenia ze słuchu. Instytucje organizujące kursy dla osób starszych z reguły nie dysponują specjalistycznymi laboratoriami językowymi, a nagrania odtwarzane są z magnetofonu lub

W większych grupach łatwo przeoczyć osobę schowaną w ostatniej ławce, której problemy z nauką wynikają po prostu z niedowidzenia.

komputera. Zdarza się, że osoby niedosłyszające nie rozumieją z nich nic. W rezultacie tracą wiarę we własne możliwości, zniechęcają się do nauki. Ale całkowite pomijanie tego typu ćwiczeń nie jest dobrym rozwiązaniem. Oszczędzając seniorom stresu na zajęciach, odbieramy im szansę na nauczenie się rozumienia autentycznego języka. Moim sprawdzonym pomysłem jest przeniesienie części ćwiczeń ze słuchu do domu. Uczniowie otrzymują płytę z odpowiednimi nagraniami na początku semestru, co drugą lekcję rozdają kserokopie z odpowiednimi ćwiczeniami. Dzięki temu seniorzy mają kontakt z językiem i różnymi rodzajami akcentu i wymowy. Zrobione w domu ćwiczenia dokładnie sprawdzamy na lekcji; jeśli trzeba, ponownie słuchamy odpowiednich fragmentów. Uczniowie niedosłyszający prawie zawsze są doskonale przygotowani do tych zadań, w domowym zaciszu mają możliwość spokojnego i wielokrotnego przesłuchania zadanych ścieżek przy użyciu słuchawek i zminimalizowaniu zakłóceń zewnętrznych.

Ktoś może powiedzieć, że wykonując te ćwiczenia samodzielnie, uczniowie nie nauczą się rozumienia ze słuchu. Z moich doświadczeń wynika, że nauczą się znacznie więcej. Przede wszystkim nabiorą pewności, że przy odrobinie wysiłku mogą zrozumieć rodowitego Włocha. Sama świadomość tego faktu dodaje pewności siebie. W semestrze letnim 2011/2012 w prowadzonych przeze mnie zajęciach brał udział wolontariusz *native speaker*. Prowadziliśmy razem konwersacje dla grup zaawansowanych. Uczestnicy tych lekcji byli przyzwyczajeni do słuchania kilkakrotnie tych samych wypowiedzi w domu. Wiedzieli, że pozornie niezrozumiały tekst słuchany trzeci raz nie kryje w sobie aż tylu tajemnic. Dzięki temu, jak sami deklarowali, nie bali się prosić wolontariusza o powtórzenie czy powiedzenie tego samego innymi słowami. Nie udawali, że rozumieją (bardzo częsta reakcja wśród seniorów). W mojej ocenie to właśnie wielokrotne słuchanie tekstów w domu

pomogło im uwierzyć w siebie i w możliwość zrozumienia ojczytanych użytkowników włoskiego.

Trening stresu

Na zajęciach staram się przyzwyczajać uczniów do mówienia po włosku w sytuacjach stresowych. Zdarza się bowiem, nawet na poziomach zaawansowanych, że zdenerwowanie i dążenie do perfekcji wypowiedzi całkowicie blokuje seniora. Należy przy tym wspomnieć, że dla seniorów ogromnym stresem bywają sytuacje w innych grupach naturalne: zmiana miejsca siedzenia, zmiana sali, dołączenie do grupy nowej osoby. Dlatego staram się dawkowo stres i przyzwyczajać uczestników do mówienia w nowych okolicznościach. I znowu zdziwią się nauczyciele innych grup wiekowych, ale seniorzy o najzwyczajszej zmianie pary potrafią opowiadać z wypiekami na twarzy, jak o największej przygodzie.

Dziury w pamięci

Wśród seniorów na poziomach zaawansowanych poważnym problemem są tak zwane dziury w pamięci, czyli chwilowe zapomnienie jakiegoś słowa. Często są to proste słówka, a samo zjawisko występuje także podczas rozmów w języku polskim. Jednak w języku obcym takie zapomnienie jest źródłem dodatkowego stresu hamującego komunikację. Pomocne mogą być regularnie ćwiczone podczas lekcji zadania typu: znajdź synonim, znajdź antonim, podaj definicję słowa. Za ich pomocą seniorzy uczą się, że nie zawsze trzeba używać konkretnego słowa, na przykład sklep. Uczniom w wieku starszym bardzo pomaga świadomość, że jeśli go zapomną, mogą powiedzieć: Uciekło mi słowo, ale jest to miejsce, gdzie kupujemy różne rzeczy. W ten sposób zachowujemy ciągłość komunikacji w języku obcym, a samo słowo sklep na pewno przypomni się choć jednej osobie z grupy. Podobnie działają synonimy i antonimy. Opisując wygląd zewnętrznego osoby, seniorzy uczą się mówić: Jest wysoka i ma włosy jasne, ale nie proste – w sytuacji, gdy zapomnieli słowa kręcone. Zapomniane słowo nie przerywa wypowiedzi, uczeń mówi po włosku.

Poprawianie błędów

Dorośli i seniorzy uczący się języka obcego bardzo przejmują się popełnianymi błędami. Dążą do perfekcji i boją się ośmieszenia. Dlatego tak ważne jest mądre i odpowiedzialne ich korygowanie. Sama stosuję metodę zaproponowaną przez Hannę Komorowską (2009:83), rozdzielałam lekcję

na część komunikacyjną, kiedy poprawiam tylko błędy uniemożliwiające komunikację, oraz część gramatyczną, gdzie ważna jest poprawność wypowiedzi. W większość grup metoda sprawdza się doskonale, wśród seniorów jednak występuje niespotykane gdzie indziej i trudne do zwalczania zjawisko ciągłego poprawiania się wzajemnie przez uczestników zajęć (często bez potrzeby lub na formę błędną). Ze zjawiskiem tym szczególnie trudno walczyć w grupach, gdzie uczą się emerytowane nauczycielki, przyzwyczajone do korygowania najmniejszych nawet błędów własnych uczniów. Czasami pomaga rozmowa indywidualna lub konsekwentne zwalczanie takiego zachowania. Na moich lekcjach zmierzam do sytuacji, w której uczniowie nie poprawiają się wzajemnie. Osoby dorosłe najczęściej starają się dążyć do perfekcji w swoich wypowiedziach, jeśli coś mówią, to najlepiej jak potrafią. Poprawianie ich przez kolegów prowadzi tylko do zbędnych dyskusji (oczywiście po polsku). Poza tym Włosi bardzo rzadko korygują obcokrajowców mówiących w ich języku, raczej zachęcają ich do skutecznej, a niekoniecznie doskonale poprawnej gramatycznie komunikacji.

Jeśli chodzi o poprawianie błędów przez nauczyciela, na ten temat można by opracować oddzielny artykuł. W tym miejscu napiszę tylko, że na zajęciach z seniorami stosuję najmniej inwazyjne metody (Komorowska 2009:239), powtarzanie zdania do momentu wyeliminowania błędu, powtórzenie słowa w sparafrazowanym zdaniu z właściwą wymową. Seniorzy zapisują się na zajęcia włoskiego także po to, aby podnieść swoją samoocenę. Dlatego tak ważne jest podkreślanie na każdym kroku ich osiągnięć i zachęcanie do dalszej nauki. Warto też zaznaczać, że błędy są naturalnym elementem nauki, że popełniamy je wszyscy, również nauczyciele, a także sami Włosi. Błędy towarzyszą szczególnie spontanicznej komunikacji językowej na lekcji. Nauczyciele niepracujący z seniorami zapewne z trudem uwierzą, że czasami uczniowie przesyłają mi e-mailem listę własnych pomyłek popełnionych na poprzednich zajęciach! Samokrytycyzm u polskich seniorów jest bardzo silny. Dlatego należy dać im również możliwość pokazania się przed grupą z najlepszej, możliwie bezbłędnej strony. Ja w tym celu zadaję przygotowanie krótkich prezentacji: na poziomach całkowicie początkujących może to być opowiedzenie kilku zdań o sobie, na bardziej zaawansowanych: krótka prezentacja jednego z regionów Włoch, filmu, streszczenie przeczytanego w domu tekstu. Nawet kilka zdań, przygotowanych w domu, ale na zajęciach wypowiedzianych, a nie przeczytanych, to

dla uczniów seniorów słuszny powód do dumy. Na każdym zajęciach prezentuje się tylko jedna osoba, dlatego dla całej grupy jest to ciekawe wydarzenie. Pozostali uczestnicy nierzadko są szczerze zachwyceni. A sami opowiadający po semestrze przypominają mi, że konkretny przydatny zwrot pamiętają właśnie z danej prezentacji.

Słowo o sukcesach

Do największych sukcesów własnych i moich uczniów zaliczam kurs włoskiego organizowany przez Łódzką Fundację Edukacji i Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego (FERSO) w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” – Grundtvig. Zajęcia językowe były elementem projektu *Senior Urban and Rural Environmentalists* (SURE), współtworzonego przez fundację wraz z zagranicznym partnerem Fattoria Pugliese Diffusa. Uczestnikami byli seniorzy wolontariusze z Polski i Włoch, w sumie 12 osób. Głównym elementem był wyjazd do kraju partnerskiego i uczestnictwo w inicjatywach lokalnej społeczności związanych z ekologią oraz promujących edukację nieformalną i wymianę międzypokoleniową. Przykładowo, polskie wolontariuszki przygotowały przedstawienie dla włoskich dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych (łódzkie seniorki działają w znanej organizacji *Latające Babcie*). Do ich zadań należała także opieka nad włoskimi wolontariuszami podczas ich pobytu w Polsce.

Kurs przygotowujący do wyjazdu trwał dwa miesiące, a to niewiele na nauczenie się języka. Uczestnikami kursu były w większości osoby nieznające w stopniu komunikatywnym żadnego języka obcego. Część osób znała język angielski. Było to spore wyzwanie. Planując kurs, postawiłam na podejście zadaniowe. W czasie pierwszych lekcji uczniowie nauczyli się przedstawiać i opowiadać o swoim samopoczuciu. Poznaliśmy zwroty przydatne w życiu codziennym (wyjeżdżający do Włoch mieli zamieszkać z rodzinami): chce mi się jeść, chce mi się pić. W drugiej części kursu nauczyliśmy się planowania podróży kolejną (liczebności, godziny), komunikacji w barze czy restauracji oraz rozmów o spędzaniu wolnego czasu. Z uwagi na ograniczony czas trwania kursu seniorzy uczyli się tylko najpotrzebniejszych rzeczy, a większą część zajęć przeznaczaliśmy na odgrywanie scenek i dialogi w parach.

Wyjazd do Włoch był wspaniałą motywacją i fantastyczną przygodą, nie tylko językową. Kilka osób kontynuuje naukę do dziś. Wszyscy bez wyjątku uczestnicy projektu mogli

sprawdzić i poszerzyć swoją znajomość języka podczas pobytu w Łodzi włoskich wolontariuszy seniorów. Goście opowiadali o swoim kraju i pracy wolontariackiej, uczyli gotowania, lokalnego tańca i innych umiejętności. Wspólnie z polskimi kolegami zwiedzali nasz kraj, spotykali się z młodzieżą, rozmawiali i wymieniali się doświadczeniami. Podczas części spotkań obecna była tłumaczka, ale przez większość czasu moi uczniowie musieli radzić sobie sami. Udało im się to świetnie. Relacje uczestników i zdjęcia są dostępne na stronie Fundacji [ERSO](#).

Moi uczniowie dzielą się ze mną także drobnymi sukcesami. Bywa, że jest to znalezienie błędu w menu pizzerii i zgłoszenie go obsłudze (w jednym przypadku po interwencji mojej uczennicy karta została zmieniona, zamiast błędnej formy *fungi* obecnie przeczytamy w niej poprawnie: *funghi*). Po emisji jednego z odcinków programu „Kuchenne rewolucje” w telewizji TVN seniorzy pisali e-maile do stacji w sprawie błędnie wymawianego przez prowadzącą Magdę Gessler słowa *bruschetta*. Katolicy uczęszczający na zajęcia po rocznym kursie z dumą informują mnie, że zrozumieli fragmenty transmisji z Watykanu. Największą radością są jednak wyjazdy do Włoch, podczas których moi uczniowie samodzielnie zamawiają ulubione danie w restauracji, sprawdzają rozkłady jazdy pociągów i nawiązują nowe znajomości.

Bibliografia

- Begotti, P. (2010) *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Jaroszewska, A. (2012) Edukacja obcojęzyczna polskich seniorów. Zarys problematyki w kontekście działalności UTW. „Języki Obce w Szkole” nr 2 [\[online\]](#) [dostęp 27.03.2013].
- Komorowska, H. (2009) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Jak zrobić perkusję z plastikowej doniczki, czyli polskie wolontariuszki w Puglii [\[online\]](#) [dostęp 27.03.2013].
- Relacja z wizyty wolontariuszy-seniorów we Włoszech 23 maja – 13 lipca 2012 [\[online\]](#) [dostęp 27.03.2013].
- Senior Urban and Rural Environmentalists (SURE) [\[online\]](#) [dostęp 27.03.2013].

Katarzyna Ciszewska

Lektorka języka włoskiego, jej pasją jest nauczanie seniorów. Prowadzi zajęcia m.in. w Akademii Trzeciego Wieku, współpracuje naukowo z Zakładem Italianistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Twórczyni strony z materiałami dla osób uczących się włoskiego [passaparola.pl](#).



Projekt *Language Rich Europe* – badania i rekomendacje

Katarzyna Kieszowska

Z ostatniego raportu Ośrodka Rozwoju Edukacji, dotyczącego powszechności nauczania języków obcych w Polsce w roku szkolnym 2011/2012, wynika, że prawie 97 proc. dzieci i młodzieży, począwszy od szkoły podstawowej po licea i szkoły zawodowe, uczy się języków obcych. Oczywiście jest przewaga języka angielskiego – 91,2 proc., jednak prawie 40 proc. uczniów uczy się niemieckiego, 5,1 proc. rosyjskiego i 3 proc. francuskiego. Jednym z najbardziej wyraziściwych wskaźników zawartych w raporcie jest wzrost od 2009 r. o 65 proc. liczby uczniów uczących się języka hiszpańskiego.



O bok tych licznych pozytywnych danych ilościowych, nadal wiele danych jakościowych (choćby wyniki egzaminów gimnazjalnych) świadczy o tym, że stan polskiej edukacji językowej wymaga wielu udoskonaleń, choćby w kierunku podnoszenia jakości kształcenia i promowania wielojęzyczności.

5 marca 2013 r. w Komitecie Społeczno-Ekonomicznym w Brukseli odbyła się konferencja kończąca międzynarodowy projekt: *Europa bogata językami (Language Rich Europe)*, prowadzony przez British Council w 24 krajach UE w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” – *Key Activity 2*

Languages. W konferencji udział wzięli przedstawiciele wszystkich instytucji partnerskich, którzy przedstawili komisarz UE ds. edukacji Androulli Vasilou oraz wiceprzewodniczącemu Parlamentu Europejskiego Miguelowi A. Martinezowi 10 rekomendacji dotyczących rozwoju edukacji językowej w UE. Zostały one wypracowane na podstawie zaleceń zebranych z krajów uczestniczących w projekcie. Trzy rekomendacje dotyczące kształcenia nauczycieli, mediów i jakości nauczania kompetencji językowych zostały zgłoszone przez Polskę.

Polskim partnerem projektu była Fundacja Instytut Jakości w Edukacji, której zadaniem było przeprowadzenie analiz,

mających na celu zbadanie strategii językowej w Polsce, porównanie jej z politykami językowymi państw uczestniczących w projekcie i odniesienie ich do istniejących rekomendacji europejskich. Przedmiotem badania była wielojęzyczność oraz obecność języków regionalnych i mniejszościowych w czterech obszarach: edukacja, media, instytucje publiczne, biznes.

Wyniki badań LRE w Polsce, ogłoszone pod koniec roku 2012, wykazały, że, parafrazując tytuł projektu: *Polska jest bogata językami*, nie istnieje żadna jednolita strategia zarządzania wielojęzycznością. Oficjalne informacje na temat polityki językowej można uzyskać z Głównego Urzędu Statystycznego, MEN, MSWiN, jak również z wielu stron internetowych międzynarodowych projektów. Publikacja GUS pt. *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* zawiera dane dotyczące wszystkich aspektów edukacji, w tym nauki języków regionalnych/mniejszościowych i obcych.

Dodatковым zadaniem fundacji w ramach prowadzonego projektu LRE na terenie Polski było stworzenie sieci decydentów i ekspertów zainteresowanych wdrożeniem zmian w polityce oraz strategii językowej w celu zapewnienia rozwoju społeczeństwa wielojęzycznego. W czasie trzech bardzo intensywnych warsztatów zaproponowano rekomendacje dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych, nauki języków na wyższych uczelniach, wspierania kształcenia językowego przez media oraz edukacji językowej w przedszkolach.

Rekomendacje dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych

- A. Uspójnienie systemu kształcenia nauczycieli języków obcych;
- B. Podniesienie poziomu znajomości przez nauczycieli języka przez nich nauczanego;
- C. Rozwój świadomości językowej decydentów oświaty, nauczycieli, uczniów poprzez wdrażanie działań mających na celu podkreślenie korzyści, płynących z uczenia się i znajomości języków obcych, zwrócenie uwagi na efektywniejsze kształcenie nauczycieli oraz wprowadzenie zmian do programów nauczania i wymagań egzaminacyjnych.

Rekomendacje dotyczące nauki języków obcych na wyższych uczelniach

- A. Zmiana podejścia władz uniwersyteckich do lektoratów językowych i przekonanie ich, że:
 - język to nie wiedza, tylko sprawność, czyli narzędzie do pozyskiwania tej wiedzy. Rozróżnienie to jest istotne

z punktu widzenia organizacji i częstotliwości zajęć, liczby godzin, liczby studentów w grupach itp.;

- lektorat to nie tylko nauczanie i uczenie się języka jako środka komunikacji, ale również poznawanie kultury danego kraju, a także zdobywanie niezbędnych w życiu akademickim i zawodowym umiejętności miękkich (prezentacja, negocjacje itp.);
- lektoraty języków obcych są w programach studiów w wielu krajach europejskich, takich jak np. Holandia, Niemcy czy Finlandia, czyli krajach aspirujących do miana europejskich liderów w nauce i technice;
- B. Postulaty dotyczące organizacji toku studiów, obejmujące:
 - prawo do uczenia się dwóch języków na studiach uniwersyteckich;
 - czasu trwania kursu danego języka uwarunkowanego: charakterem lektoratu (język ogólny, specjalistyczny, akademicki), poziomem zaawansowania kandydatów na poszczególne zajęcia językowe oraz zakładanymi efektami kształcenia, zgodnymi z wytycznymi zawartymi w stosownych dokumentach, np. Krajowe Ramy Kwalifikacji.
- C. Postulaty dotyczące kadry uniwersyteckiej:
 - zachowanie statusu nauczyciela akademickiego dla lektorów;
 - niedopuszczanie do outsourcingu w nauczaniu języków na uczelni. Nauczyciel na uczelni uczy języka specjalistycznego (leksyka) oraz charakterystycznych dla świata akademickiego sprawności i funkcji językowych;
 - ze względu na internacjonalizację szkolnictwa wyższego, uwzględnianie konieczności znajomości języków obcych przez nauczycieli akademickich;
- D. Włączenie oceny zajęć językowych prowadzonych na uczelniach do procesu akredytacji kierunków studiów.

Rekomendacje dotyczące włączenia tematyki związanej z edukacją językową i wielojęzycznością do polityki informacyjnej i oferty programowej mediów

Postulat może być zrealizowany poprzez:

- A. Publicystykę i niekomercyjne kampanie medialne mające na celu podnoszenie świadomości społecznej na temat korzyści wynikających z wielojęzyczności i znajomości języków obcych oraz sposobów i zasad uczenia się ich;
- B. Propagowanie w programach informacyjnych i rozrywkowych dobrej znajomości języków obcych;

- C. Tworzenie programów i pasm edukacyjnych, promujących wielojęzyczność i naukę języków obcych;
- D. Emitowanie wybranych pozycji programowych w wersji oryginalnej z napisami – bez dubbingu;
- E. Zamieszczanie w wybranych produkcjach polskojęzycznych, w formie napisów, tłumaczenia dialogów na języki obce.

Rekomendacje dotyczące kształcenia językowego w przedszkolach

- A. Rekomendacje dotyczące reorganizacji programów uniwersyteckich:
 - wprowadzenie do nowych programów kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego komponentu językowego (zakończony egzaminem z języka obcego na poziomie B2/C1) i kursu merytorycznego, dającego absolwentom kwalifikacje do nauczania języka obcego w przedszkolach. Takie rozwiązanie może w przyszłości pomóc w obniżeniu wieku rozpoczynania obowiązkowej nauki języków obcych bez zbędnego zwiększania kosztów, wynikających z dodatkowego zatrudniania filologów lub innych osób przygotowanych do nauki języków obcych w przedszkolach;
 - wprowadzenie komponentu pedagogicznego dla studentów filologii lub zwiększenie liczby godzin z metodyki pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, a także znajomości psychologii dziecięcej;
 - organizacja praktyk i staży w przedszkolach dla studentów przygotowujących się do nauczaniu języków obcych małych dzieci.
- B. Rekomendacje dotyczące doskonalenie zawodowego obecnych nauczycieli języków obcych w przedszkolach:
 - Istnieje ogromna potrzeba zwiększenia liczby szkoleń dla nauczycieli języków obcych w przedszkolach, dotyczących metodyki nauczania języka obcego małych dzieci, jak również zapewnienia im oraz dyrektorom placówek, w których pracują, dostępu do bieżących konsultacji metodycznych.

Wyniki analizy polityki językowej przeprowadzonej w ramach projektu LRE wykazały, że istnieje potrzeba wprowadzenia w niej wielu zmian. Powstaje jednak pytanie, jak to zrobić w sposób systemowo. Obecnie nie ma jednego departamentu w MEN, który odpowiadałby za całościowe zarządzanie edukacją językową w Polsce i współpracę pomiędzy różnymi środowiskami językowymi w celu zwiększenia efektywności

podejmowanych działań. Odpowiedzialność za kształcenie języków obcych, regionalnych, mniejszościowych i języków imigrantów jest rozproszona pomiędzy MEN, MSNiW, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, uczelnie, urzędy miast, samorządy. Nie ma instytucji, czy też osoby, która odpowiadałaby za edukację językową globalnie i dążyła do stworzenia strategii wdrożenia dotychczas wypracowanych rekomendacji. Dlatego też Fundacja Instytut Jakości w Edukacji wraz z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji planują zorganizować w tym roku w Warszawie seminarium skierowane do przedstawicieli zainteresowanych środowisk, władz różnych sektorów edukacji i mediów w celu przedyskutowania i opracowania sposobów realizacji najpilniejszych zaleceń, dotyczących edukacji językowej w Polsce.

Bibliografia

- *Eurobarometr – Europejczycy i Języki* (2012) Komisja Europejska [online] [dostęp 10.05.2013].
- Extra, G., Yagmur, K. (red.) (2012) *Europa Bogata Językami – trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakość nauczania języków w Polsce (2011) W: *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. [online] [dostęp 15.05.2013]
- *Konkluzje Rady w sprawie kompetencji językowych pozwalających zwiększać mobilność*. Dz.U. Unii Europejskiej (2011/C 372/07) z dnia 20 grudnia 2011.
- Łysoń, P. (red.) (2013) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/12. Informacje i opracowania statystyczne, główne*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny [online] [dostęp 10.05.2013].
- *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010* (2011). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. [online] [dostęp 10.05.2013].
- *Strategia – nowe podejście do edukacji* (2012) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. Strasbourg: Komisja Europejska. [online] [dostęp 15.05.2013].
- *System Edukacji w Polsce – opracowanie polskiego biura EURYDICE* (2012) Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. [online] [dostęp 15.05.2013].
- Szpotowicz, M.; Gajewska-Dyszkiewicz, A.; (2012) *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych (ESLC)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Katarzyna Kieszowska

W latach 1987-1997 pracownik naukowy Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Kolegium Nauczycielskiego Języka Francuskiego, wieloletnia nauczycielka i lektorka języka francuskiego, metodyczka, od 1991 r. zarządza szkołą językową Lang LTC. W latach 2003-2006 członkini zarządu i prezes Stowarzyszenia PASE. W latach 2009-2012 przewodnicząca Rady, a od 2013 r. prezes Fundacji Instytut Jakości w Edukacji.



Sport w szkołach w Europie obowiązkowy, ale mniej ważny

Beata Płatos

Jak wynika z opublikowanego w marcu raportu sieci Eurydice, wychowanie fizyczne jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach we wszystkich krajach Europy, ale często postrzegany jako mniej ważny niż inne przedmioty.

Raport *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach w Europie* jest jedną z pierwszych ze strony Komisji Europejskiej prób zidentyfikowania słabych i mocnych stron wychowania fizycznego w szkołach w krajach Europy. Raport objął 30 krajów (25 krajów członkowskich UE, Chorwację, Islandię, Liechtenstein, Norwegię i Turcję). Poniżej kilka najważniejszych płynących z niego wniosków.

Wychowanie fizyczne jest przedmiotem szkolnym we wszystkich krajach

We wszystkich analizowanych programach nauczania na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum wychowanie fizyczne jest przedmiotem obowiązkowym. Badane kraje zdają się zgadzać co do ogólnych celów wychowania fizycznego, jakimi są: fizyczny, osobowy i społeczny rozwój dzieci oraz promocja zdrowego stylu życia. W niektórych krajach, np. w Finlandii, Irlandii i na Cyprze, edukacja zdrowotna jest odrębnym obowiązkowym przedmiotem.

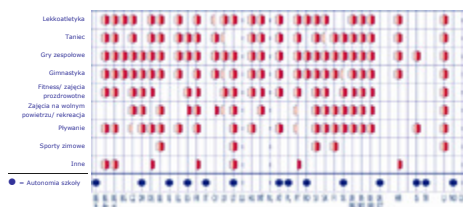
Część krajów, np. Niemcy, Portugalia, Wielka Brytania czy kraje nordyckie, stosuje podejście międzyprzedmiotowe do zajęć WF, co oznacza, że np. niektóre treści z zakresu przedmiotów przyrodniczych czy społecznych są nauczane w ramach wychowania fizycznego i odwrotnie.

Przykłady międzyprzedmiotowego podejścia do WF-u:

- w Czechach, Niemczech i w Norwegii w ramach zajęć WF uczniowie poznają zasady ruchu drogowego;
- w krajach nordyckich na lekcjach wychowania fizycznego dzieci uczą się korzystać z mapy i poznają podstawowe zasady orientacji w terenie;
- Czechy, Grecja i Polska podkreślają wagę przekazywania w trakcie zajęć sportowych wiedzy o wartościach i symbolach olimpijskich;
- w Słowenii nauczyciele innych przedmiotów od czasu do czasu przerywają lekcje na tzw. minutę dla zdrowia. W trakcie tej krótkiej przerwy uczniowie wykonują proste ćwiczenia motoryczne i relaksują się.

Wśród obowiązkowych dyscyplin sportowych najczęściej występujących w szkołach na pierwszym miejscu znalazły się gry zespołowe, a zaraz po nich ćwiczenia gimnastyczne

Inne popularne dyscypliny to lekkoatletyka, taniec, pływanie i zajęcia rekreacyjne. W czternastu krajach programy nauczania nie wskazują konkretnych obowiązkowych dyscyplin, jakie mają być realizowane w ramach WF-u – decyzję tę podejmuje się na poziomie szkoły, biorąc pod uwagę konkretne warunki, lokalne tradycje, położenie geograficzne oraz zainteresowania uczniów.



Dyscypliny wymienione jako obowiązkowe w programach nauczania dla szkół podstawowych (ISCED 1) i średnich I stopnia (ISCED 2), 2011/2012

Liczba godzin wychowania fizycznego jest mniejsza niż liczba godzin innych przedmiotów

Istnieją znaczne różnice pomiędzy krajami oraz pomiędzy poziomami edukacji w wymiarze czasu przeznaczanego w szkołach na wychowanie fizyczne. Niektóre kraje wyznaczają minimalną liczbę godzin zajęć WF na poziomie centralnym, inne natomiast pozostawiają decyzję w tej kwestii szkołom. Na przykład w roku szkolnym 2011/2012 minimalna liczba godzin wychowania fizycznego na poziomie szkoły podstawowej wyniosła 37 w Irlandii i aż 108 we Francji.

Można powiedzieć, że liczba godzin przeznaczanych w szkole na wychowanie fizyczne jest niska w porównaniu z liczbą godzin przeznaczanych na inne przedmioty. Różnica w liczbie godzin WF-u i innych przedmiotów jest szczególnie widoczna na poziomie szkoły podstawowej, gdzie liczba godzin WF-u jest prawie o połowę niższa od liczby godzin matematyki.



Minimalna liczba godzin wychowania fizycznego jako przedmiotu obowiązkowego jako procent ogólnej liczby godzin obowiązkowych na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, 2011/2012

Pozalekcyjne zajęcia sportowe są popularne w Europie

Dodatkowe zajęcia sportowe oferowane poza oficjalnym planem lekcji, np. zawody czy zajęcia prozdrowotne, organizowane są w celu zapewnienia uczniom dodatkowej możliwości korzystania ze sportu w atrakcyjniejszej formie. Mają poszerzać ofertę zajęć sportowych i uzupełniać lekcje wychowania fizycznego. Z zasady propozycje pozalekcyjne są przeznaczone dla wszystkich uczniów, choć w niektórych krajach organizuje się również specjalne zajęcia ruchowe dla uczniów niepełnosprawnych i potrzebujących szczególnego wsparcia. W niektórych krajach dodatkowe zajęcia sportowe odbywają się w ciągu dnia, a nie po lekcjach. W części

krajów stanowią one nawet integralną część szkolnego dnia – np. w Danii w wielu szkołach uczniowie uprawiają poranny bieg przed rozpoczęciem lekcji. W kilku innych krajach uczniowie korzystają z zajęć sportowych organizowanych w czasie długich przerw np. w sali gimnastycznej czy na boisku szkolnym.

Wychowanie fizyczne jest oceniane tak jak inne przedmioty

W większości krajów postępy uczniów w ramach wychowania fizycznego ocenia się tak samo jak w przypadku innych przedmiotów. Jedyne na Malcie i w Norwegii na poziomie szkoły podstawowej oraz w Irlandii na obu poziomach uczniowie na lekcjach WF-u nie są formalnie oceniani. W dwóch krajach (w Belgii i na Islandii) szkoły same decydują, jak będą oceniać uczniów. W pozostałych krajach wynika to z centralnych wytycznych.

Wiele krajów zamierza reformować wychowanie fizyczne

W około jednej trzeciej krajów biorących udział w badaniu planuje się reformy w zakresie wychowania fizycznego. Na przykład w Portugalii i Finlandii planowane jest podniesienie wagi wychowania fizycznego poprzez zwiększenie liczby godzin przedmiotu, a w Grecji i na Węgrzech przygotowywane reformy w zakresie WF-u mają na celu większe zróżnicowanie zajęć sportowych oferowanych przez szkoły.

Raport *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach w Europie* jest dostępny w języku angielskim na stronie www.eurydice.org.pl.

Raport został przygotowany na zamówienie Komisji Europejskiej przez sieć Eurydice, która składa się z 38 biur krajowych znajdujących się w 33 państwach (państwach członkowskich UE, Chorwacji, na Islandii, w Liechtensteinie, Norwegii, Serbii, Szwajcarii i Turcji). Koordynacją i zarządzaniem Eurydice zajmuje się Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego.

Beata Płatos

Absolwentka filologii angielskiej UW. Od 2008 r. pracuje w Krajowym Biurze Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji – Eurydice w FRSE. Zajmuje się analizą zagadnień z dziedziny europejskiej edukacji i terminologii edukacyjnej.



Metoda *Total Physical Response* w praktyce szkolnej – przykłady ćwiczeń z języka angielskiego

Paulina Brzozowska

Nauczanie języka angielskiego w przedszkolach i młodszych klasach szkoły podstawowej wydaje się łatwe i przyjemne, jednak praca z dziećmi to nie lada wyzwanie. Mali uczniowie są bezpośredni i wymagający, nie kryją znudzenia i nie szcędzą krytyki. Aby uniknąć jednego i drugiego, polecam częste wykorzystanie ćwiczeń podczas lekcji języka angielskiego ćwiczeń TPR.



Total Physical Response (reagowanie całym ciałem) to nauczanie języka obcego przez ruch, a dokładnie włączanie całego ciała w proces przyswajania nowego słownictwa oraz struktur językowych. Metoda nie operuje podręcznikiem, nie ma też opublikowanego kursu, który w całości można by przeprowadzić metodą TPR. Wiele zadań można przekształcić, wprowadzając elementy reagowania całym ciałem. TPR wykorzystuje tryb rozkazujący, a wydawane przez nauczyciela komendy są prostym sposobem, by sprawić, że uczniowie wykonują ruch całym ciałem. Nie zawsze jednak polecenia wydawane zgodnie z metodą TPR będą komendami w trybie rozkazującym. Często spotkamy też prośby o pokazanie jakiejś czynności lub wyrażenie całym ciałem jakiegoś zjawiska czy postaci (np. wykonującej określony zawód) lub zwierzęcia. Mamy tu do czynienia z naśladownictwem, bowiem w życiu codziennym bardzo często, czasem nawet nieświadomie, używamy swoich predyspozycji naśladowniczych. Prawie każdy podręcznik do nauczania języka angielskiego dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych proponuje szereg aktywności prowadzonych metodą TPR. Często są to właśnie zdania rozkazujące, ale także propozycje ćwiczeń naśladowniczych. Poniżej kilka wybranych zadań:

Rymowanka zawierająca słownictwo z zakresu części ciała (Appel, Zarańska 2006:26)

*Two arms and two hands
two legs and ten toes
two eyes and two ears
one mouth and one nose.*

Nauczyciel, precyzując polecenie, może zaproponować, aby uczniowie pokazywali części ciała oraz liczby, występujące w rymowance. Ćwiczenie może być wykonywane indywidualnie (uczeń wskazuje swoje części ciała) lub w parach (uczniowie nawzajem pokazują części ciała partnera). Gdy dzieci nabiorą pewności, można poprosić jedno z nich, aby

wcieliło się w rolę prowadzącego (do tej pory nauczyciela) i głośno mówiło rymowankę, kierując przy tym całą klasą.

Rymowanka zawierająca podstawowe czasowniki (classroom language) (Appel, Zarańska 2006:21)

*Stand up! Sit down!
Point to the window! Look around!
Now stand up! Point to the door!
Point to the desk! Point to the floor!*

Z tym ćwiczeniem postąpić można analogicznie do opisanego powyżej. Gdy uczniowie zaznajomią się już z rymowanką, można ją zmodyfikować, urozmaicając ją o kolory, kształty czy liczebniki porządkowe.

Analizując opisane ćwiczenia, można zauważyć szereg sprawności językowych, które rozwijają się za pomocą metody TPR: od umiejętności słuchania, podążania za instrukcjami, poprzez rozumienie słownictwa dzięki ilustrowaniu go ruchem, po wymowę poszczególnych poleceń czy zdań.

Autorzy podręcznika pt. *English for Primary Teachers. Handbook of activities and classroom language* (Slattery, Willis 2001) zwracają uwagę nauczyciela na użycie poprawnej wymowy oraz intonacji, co jest kluczową kompetencją osoby prowadzącej ćwiczenia metodą TPR. Proponują szereg aktywności prowadzonych według opisywanej metody. Oto niektóre z nich:

Podążaj za liderem

To podstawowe ćwiczenie TPR, w którym uczniowie naśladowują ruchy lidera grupy (początkowo nauczyciela) i słuchają jego wypowiedzi (poleceń). To odpowiednie ćwiczenie dla dzieci zaczynających naukę języka angielskiego. Łączy w sobie ruch, zabawę i – co bardzo ważne – dzieci czują, że bez trudu rozumieją polecenia, zatem strach przed nauką nowego języka znaczenie maleje. Z biegiem czasu, gdy uczniowie zapoznają się z poleceniami, mogą przejąć rolę lidera.

Ćwiczenie TPR (słownictwo z zakresu *ubrania* połączone z prostym ruchem).

Nauczyciel kieruje do uczniów polecenia w języku angielskim, np.: *Teraz wstaną wszyscy ci, którzy mają na sobie jeansy. A teraz ci, którzy mają na sobie podkoszulki podejda do tablicy.* Są to przykładowe zdania, można je mnożyć i stopniowo rozbudowywać, stosując coraz bardziej zaawansowane struktury. Tego typu ćwiczenie można zastosować, nawiązując do słownictwa związanego z różnymi tematami, np. kolorami.

Ćwiczenie TPR jako przerwa w trakcie ćwiczeń wymagających skupienia uwagi

Oto przykłady:

Clap your hands. Slap your legs (Slattery, Willis 2001)

Stamp your feet. Snap your fingers.
Clap your hands.
Point to the ceiling. Point to the floor.
Point to the window. Point to the door.
Clap your hands together.
One, two, three.
Now all sit down and look at me.

Walking, walking (na melodię *Panie Janie*) (Kobielska-Kalisz 2009:46-48)

Walking, walking, walking, walking
Hop, hop, hop, hop, hop, hop.
Running, running, running, running,
Now let's stop, now let's stop.

Typowym działaniem TPR jest powszechnie znana i lubiana przez małych uczniów gra *Simon says*. Polega ona na wydawaniu komend poprzedzonych zwrotem *Simon mówi* np.: *Simon mówi: wstań; Simon mówi: zaklaszcz w dłonie* itd. Gdy polecenie poprzedzone jest zwrotem *Simon mówi*, zadaniem uczniów jest je wykonać. Gdy przed poleceniem nie ma zwrotu np. *wstań*, uczniowie nie mogą go wykonać. Gra wymaga uwagi, skupienia i szybkiego reagowania ruchem na słowa Simona. Uczniowie, którzy się pomyli, odpadają z gry już przy pierwszej pomyłce. Wygrywa ten, kto bezbłędnie wykona polecenia.

Nie można zapominać o możliwościach, które daje metoda TPR. Zastosowanie ruchu i kinestetyki ciała przyczynia się do lepszego przyswajania różnego rodzaju struktur językowych. Ćwiczenie sprawności rozumienia ze słuchu, jeżeli jest wsparte nieskomplikowanymi czynnościami, może nie tylko uatrakcyjnić naukę, ale pozwoli na szybsze i łatwiejsze zrozumienie przekazywanych treści.

Five little monkeys

(Kobielska-Kalisz 2009:46-48)

Five little monkeys jumping on the bed,
 [pięć palców podskakujących na drugiej dłoni]
One fell off and bumped his head.
 [jeden palec „spada”]
Mama called the doctor and the doctor said,
 [udawanie rozmowy telefonicznej]
“No more monkeys jumping on the bed!”
 [skarczenie wskazującym palcem]
Four little monkeys jumping on the bed,
One fell off and bumped her head.
Papa called the doctor and the doctor said,
“No more monkeys jumping on the bed!”
Three little monkeys jumping on the bed,
One fell off and bumped his head.
Mama called the doctor and the doctor said,
“No more monkeys jumping on the bed!”
Two little monkeys jumping on the bed,
One fell off and bumped her head.
Papa called the doctor and the doctor said,
“No more monkeys jumping on the bed!”
One little monkey jumping on the bed,
He fell off and bumped his head.
Mama called the doctor and the doctor said,
“No more monkeys jumping on the bed!”
Zero little monkey jumping on the bed,
 [ze wszystkich palców zrobić pięść]
No one fell off and bumped his head.
Mama called the doctor and the doctor said,
“Put those monkeys straight to bed!”

Tego rodzaju wierszyki i rymowanki mogą być wprowadzane nie tylko przy użyciu wyrazistej gestykulacji, ale

przy jednoczesnym wprowadzeniu bodźców wizualnych w postaci obrazków. Inną, istotną zaletą tego rodzaju ćwiczeń jest możliwość adaptowania i zmieniania treści rymowanek w zależności od potrzeb i pomysłowości dzieci. Można modyfikować tekst, wprowadzając nazwy zwierząt, owoców lub części ciała.

W podręczniku pt. *Young Learners* (Philips 2007:17-19) znajdują się sugestie ćwiczeń metodą TPR. Autorka doradza zaadaptowanie komend TPR na własne potrzeby, wymieniając następujące obszary:

- polecenia wydawane w klasie, np.: wstań, usiądź, podaj ołówek osobie X, otwórz/zamknij drzwi;
- słownictwo z zakresu *ciało człowieka*, np.: dotknij pleców kolegi z pary; połóż rękę na swojej głowie; podnieś ręce i pokaż siedem palców;
- zbiór ogólny czasowników (naśladownictwo) – przykładowe komendy pokaż, jak: jesz pomarańczę; pijesz bardzo zimny, gazowany napój; oglądasz horror;
- przymyki miejsca, np.: połóż ołówek na podłodze, połóż ołówek pod krzesłem;
- zdolności i możliwości – przykładowe polecenia: jeśli umiesz pływać, zaklaszcz w dłonie; pokaż mi, jak porusza się narciarz, pokaż ruch pływaka;
- opis zewnętrzny, np.: uściśnijcie sobie ręce z kimś, kto ma brązowe oczy; dotknij kogoś, kto ma kręcone włosy;
- porównania – autorka proponuje pomysł na zastosowanie metody TPR w przypadku porównywania rzeczowników (warto zwrócić tu uwagę na podejście do nauczania gramatyki, kiedy nauczyciel powtarza strukturę gramatyczną używaną przy porównaniach i uczniowie w sposób mimowolny zapamiętują ją), np.: jeśli osoba Y jest wyższa od osoby Z, to podnieście lewe ręce w górę; jeśli to krzesło jest większe niż tamto, tupnijcie dwa razy;
- wyrażanie upodobań uczniów (co lubią, czego nie lubią), np.: jeśli ktoś lubi banany, to proszę zademonstrować ruchem, jak się je banana; jeśli ktoś nie lubi jajek, proszę pokręcić przecząco głową;
- wiedza ogólna, czyli zastosowania metody TPR nawiązują do każdego możliwego tematu. Za przykład posłużą tu komendy, jakie podaje autorka: jeśli Londyn jest stolicą Anglii, podnieście ręce; jeśli lód powstaje z wody, pokiwaszcie twierdząco głowami; jeśli pająk ma osiem nóg, zaklaszczcie osiem razy.

Zaprezentowane wyżej przykłady pokazują, że metoda TPR to nie tylko proste ćwiczenia ruchowe oparte na prostych poleceniach, ale także złożone struktury gramatyczne zilustrowane aktywnością całego ciała, które mogą być modyfikowane w zależności od potrzeb konkretnego kursu językowego.

Inne metody stosowane podczas nauczania języka obcego mogą być uzupełnione TPR, np. metoda *storytelling* (oparta na bajce). W trakcie prezentowania uczniom bajki i omawiania jej na podstawie konkretnej książki, można wprowadzić ruch. Elementy ruchu zilustrują akcję w bajce oraz pomogą w jej zrozumieniu. Jest to szczególnie istotne na początkowym etapie nauczania języka, kiedy dzieci nie mają uprzedniej wiedzy językowej i zaczynają naukę od podstaw. Ruch może pomóc w rozumieniu i interpretowaniu znaczeń poszczególnych słów. Doskonałym przykładem bajki, na podstawie której można połączyć metodę *storytelling* i metodę TPR, jest bajka pt. *The Greatest Gymnast of All* (Murphy 1998).

Zachęcam do ruchu nie tylko na gimnastyce, ale także na lekcjach języka obcego. Warto czasem zastąpić statyczne zadania ćwiczeniami TPR. Bowiem, jak pisze Adam Mickiewicz: *W słowach tylko chęć widzimy, w działaniu potęgę*. Zatem, drodzy nauczyciele i uczniowie: działajmy!

Bibliografia

- Appel, M., Zarańska, J. (2006) *Hocus Pocus 1. Podręcznik do nauki języka angielskiego dla szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Brzozowska, P. (2011) *Obecność Metody Total Physical Response we współczesnym nauczaniu języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Poznań. Praca magisterska.
- Kobielska-Kalisz, J. (2009) *ACTION NOW! Jak uaktywnić ruchowo uczniów na lekcjach języka angielskiego w klasach I- III szkoły podstawowej*, W: „Języki Obce w Szkole”, 2/2009. Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 46-48.
- Murphy, S.J. (1998) *The Greatest Gymnast of All*. Collins.
- Philips, S. (2007) *Young Learners*. Oxford University Press.
- Slattery, M. Willis, J. (2001) *English for Primary Teachers. Handbook of activities and classroom language*. Oxford. 23-25

Paulina Brzozowska

Nauczycielka języka angielskiego, nauczania zintegrowanego oraz wychowania przedszkolnego, stażystka w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 40 w Poznaniu.



Bez tajemnic o tajemniczej rosyjskiej duszy. Dydaktyzacja materiałów kulturoznawczych – wskazówki praktyczne

Agata Bućhowiecka-Fudała, Dorota Piekarska-Winkler

Podjmując refleksję nad sposobami dydaktyzacji materiałów glottodydaktycznych, zawierających elementy kulturoznawcze, przyjrzymy się możliwościom kształtowania kompetencji interkulturowej w procesie nauczania języka rosyjskiego jako języka obcego. Rozważania oparte będą na przykładach zaczerpniętych z przygotowywanego do druku pakietu edukacyjnego naszego autorstwa dla uczących się języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym.

Jednym z głównych celów nauczania języka obcego jest wyposażenie uczących się w zespół umiejętności i nawyków językowych oraz ukształtowanie kompetencji interkulturowej.

Należy pamiętać, że język nie przekazuje eksplicitnie informacji w nim zawartej, dlatego niezbędne jest powiązanie nauczania języka obcego z poznawaniem różnorodnych sfer życia danej wspólnoty kulturowej, uwzględnienie kontekstu społeczno-kulturowego komunikacji językowej oraz szeregu czynników pozajęzykowych. Nauczaniu języków obcych musi zatem towarzyszyć szeroko rozumiane kulturoznawstwo, które we współczesnych koncepcjach nauczania obejmuje swym zakresem informacje na temat historii i geografii kraju nauczanego języka, wiedzę o społeczeństwie (zwyczaże, obyczaje, styl życia), znajomość realiów danego kraju, wiedzę o twórczości kulturalnej itd.

We współczesnej glottodydaktyce dominują dwa podstawowe nurty, dwie wzajemnie powiązane i uzupełniające się koncepcje: dialogu kultur i ścisłego powiązania języka

i kultury, wyrażonego w haśle: język poprzez kulturę, kultura poprzez język.

W nauce języka obcego punktem wyjścia dla edukacji międzykulturowej powinno stać się porównanie kultury rodzimej i kultury nauczanego języka. Tego rodzaju porównania różnych językowych i kulturowych obrazów świata otwierają nowe możliwości interpretacji, wizji, postrzegania tego samego zjawiska. Uczący się muszą znaleźć drogę do świata innej kultury poprzez własną.

Konieczność uwzględnienia zagadnień kulturoznawczych, w tym zjawisk rodzimej kultury, w procesie tworzenia materiałów dydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego pozwoli zapobiec ujawnianiu się transferu językowego i lingworealizacyjnego, a także będzie sprzyjało doskonaleniu świadomości językowej uczących się, uchroni ich przed powielaniem stereotypów na temat kraju i ludzi posługujących się językiem rosyjskim jako ojczystym, przyniesie ponadto korzyści w postaci nauki tolerancji i zrozumienia odmienności.

Wybór zagadnienia z zakresu kulturoznawstwa, który posłużyłby jako kanwa dla opracowania materiałów dydaktycznych, wybór sposobu jego prezentacji i pracy z nim, to problemy niezwykle złożone i nie do końca rozwiązane przez metodyków. Kierując się własnymi doświadczeniami w nauczaniu studentów-rusycystów, uważamy, że informacje z zakresu lingworealizacji należy prezentować w sposób usystematyzowany, w blokach tematycznych. Zakres kompetencji komunikacyjnej zaproponowany w materiałach edukacyjnych oraz kwestie kulturowe muszą odpowiadać programowi nauczania. W naszej praktyce stosujemy znane z teorii glottodydaktycznych następujące kryteria doboru elementów kulturoznawczych (Дигина 2009:101-104):

- kryterium wartości kulturoznawczych i realizacyjnych, które sprzyja kształtowaniu kompetencji lingwokulturowej;
- kryterium typowości, na podstawie którego dobierane są materiały zawierające najczęściej występujące elementy kultury;
- kryterium aktualności danego zjawiska – powinno być ono znane w środowisku rodowitych użytkowników języka;

- kryterium tematyczne, które wiąże się z wyborem wiedzy o kraju nauczanego języka w zgodzie z programem nauczania;
- kryterium funkcjonalności, co oznacza potrzebę aktywnego wykorzystania jednostek leksykalnych nacechowanych kulturowo, historycznie i obyczajowo, wykorzystania wiedzy i norm etykiety językowej w procesie komunikowania się w języku rosyjskim;
- kryterium dostępności, związane z możliwościami zrozumienia komponentów językowych i innych składających się na dane zjawisko;
- kryterium kreatywności, które wymaga przygotowania materiałów edukacyjnych stosownie do stylów poznawczych uczących się i uwzględnia szereg cech indywidualnych.

Przedstawione poniżej przykłady sposobów dydaktyzacji materiałów glottodydaktycznych, zawierających elementy kulturoznawcze, zostały zaczerpnięte z przygotowywanego do druku pakietu edukacyjnego naszego autorstwa dla uczących się języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym i dotyczą tematu *Загадочная русская душа*.



Temat: Загадочная русская душа



Poziom: trzeci rok intensywnej nauki języka rosyjskiego (studia rusycystyczne). Poziom zbliżony do B2-C1.

Cel:

- **ogólny**
rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej, wsparty autonomicznymi działaniami uczącego się. Rozwój kompetencji interkulturowej.
- **szczegółowy**
rozwój wszystkich pięciu obszarów koniecznych dla kształtowania kompetencji komunikacyjnej (wiedza, recepcja, produkcja, interakcja, mediacja) oraz rozwój kompetencji interkulturowej w zakresie tematycznym „Charakter narodu, charakter Rosjan i Polaków”.

Metoda:

eklektyczne podejście komunikacyjne (oprócz elementów metod tradycyjnych wykorzystanie elementów metody elicytacji i metody holistycznej).
Różne formy pracy: praca w parach, praca w małych grupach, praca indywidualna pod kierunkiem nauczyciela i indywidualna samodzielna, praca z całym zespołem, praca projektowa.

Pomoc:

Komputer(y) z dostępem do Internetu, słowniki objaśniające, słowniki frazeologiczne, encyklopedie.

Przebieg zajęć:

План

1. Важнейшие ценности древних славян.
2. Влияние природных условий на развитие русского народа.
3. Пословицы и поговорки как зеркало русской души.
4. Три основных качества русского человека.
5. Ключевые слова русской языковой картины мира.
6. Концепция загадочной русской души.

Предварительные задания

1. Познакомьтесь со значениями слова *душа*. (Словарь русского языка)

Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п. *Чужая душа потемки*. По религиозным представлениям: бессмертное нематериальное начало в человеке, отличающее его от животных и связывающее его с богом. *За упокой души несчастных/Безмолвно молится народ*. Пушкин, *Полтава*.

2. Прочитайте предложения со словом *душа*. Скажите, в каком значении это слово употреблено.
 - Все силы и время отнимала у него музыка. Он был ей предан всей душой.
 - Не зря говорят, что кухня – это сердце и душа дома.
 - Император всё больше думал о спасении души – приглашал во дворец отшельников, строил Космидий – церковь Святых Косьмы и Дамиана и прилегающие здания.
 - Он добрая душа, бескорыстная душа, да неразговорчивый такой и всегда настоящим медведем смотрит. (Достоевский. *Бедные люди*).
 - Как радостно на душе, когда понимаешь, что на улице весна и лето уже не за горами.
 - Хозяин дома, где поселился учёный, тоже не знал, кто живёт в доме напротив: там никогда не показывалось ни души.
 - Число крестьян, обращённых в удельные, достигало 467 тыс. душ мужского пола.
 - Звезда фильма *Сумерки* рассказывает британскому журналу о подводных камнях популярности: *На самом деле, вся проблема в том, что папарацци и большинство журналов, берущих интервью, хотят залезть тебе в душу.*

- За прекрасной внешностью может скрываться низкая душа.
 - Дай мне руку, душа моя, У меня хватит сил на двоих. (*Машина времени*)
3. Слово *душа* входит в состав многих русских фразеологизмов. Вместо выделенных слов употребите подходящие фразеологизмы из следующего списка. Проведите, где необходимо, правку предложений:
 - а) души не чаять, б) бумажная душа,
 - в) кривить душой, г) по душам поговорить,
 - д) стоять над душой, е) душа в пятки ушла,
 - ж) чего душа пожелает, з) душа нараспашку,
 - и) жить душа в душу, й) заячья душа
 - Он был известен как *службист* и чиновник с головы до пяток.
 - Я его *очень сильно люблю*. Без него не могу дышать.
 - Виктор – *открытый, откровенный человек*. Он говорит то, что на самом деле думает.
 - Я *сильно испугалась*, когда моя машина стала гореть.
 - Их семейная жизнь сложилась удачно. Они с мужем *жили в полном согласии*.
 - Когда я узнаю, что человек *лицемерит* - перестаю ему доверять и больше никогда уже на него не полагаюсь.
 - Мы должны поговорить *искренне, по-дружески*.
 - Этот человек *робкий*, даже *трусливый* и неуверенный, не имеет собственного мнения.
 - *Все что угодно*, найдёте на выставке-ярмарке товаров народного потребления.
 - Если никто не *находится рядом со мной* всё время и не *напоминает* о том, что нужно сделать, я гораздо хуже работаю.
4. Иногда слышим: *он американец с польской душой»* или *«она итальянка с польской душой*. Что такое, по-вашему, польская душа? Каковы особенности менталитета поляков?
 5. Прочитайте и прокомментируйте следующие мысли известного русского философа Николая Бердяева (1874-1948) (fragment):

Старая ссора в славянской семье, ссора русских с поляками, не может быть объяснена лишь

внешними силами истории и внешними политическими причинами. Это прежде всего распря двух славянских душ, родственных по крови и языку, по общеславянским расовым свойствам и столь различных, почти противоположных, с трудом совместимых, неспособных друг друга понять.

Работаем с текстом

Прочитайте текст.

Ответьте на межтекстовые вопросы.

1. Непредсказуемая русская душа (Падчин)

Часто можно слышать о загадочной русской душе. Но что это такое? Чем русская душа отличается от других? Попытаемся разобраться в этих вопросах. Почему русские отличаются от других народов?...

2. Какие ценности важны были для древних славян? /ответственность за своё отечество, храбрость, мужество, презрительное отношение к роскоши/ Что они любили делать, чему уделяли внимание?

... Привыкнув к сюрпризам погоды, великоросс развил в себе наблюдательность и смекалку. Особенно ярко это проявилось в приметах, которые являются продуктом вековых наблюдений за погодой...

3. Каким образом природные условия влияли на формирование русского характера? Какие качества развились у русских под влиянием климата?

... Великоросс способен на многое, но обстоятельства должны заставить его действовать. *Пока гром не грянет, мужик не перекрестится.* Многие проблемы в России возникают из-за того, что те, кто приходит к власти, не понимают русской души. Они стремятся насадить в России европейские порядки, приглашают иностранных экспертов, которые с умным видом излагают свои теории, но русский народ жил и будет жить своим умом, потому что пальмы у нас не растут, так как зима слишком суровая. *Всякий поп по-своему поёт.* Например: отношение русского человека к богатству и роскоши. *От трудов праведных не поставишь палат каменных.*

Северная природа не даёт возможности производить много избыточного продукта. *От труда не будешь богат, а будешь горбат.* Издавна на Руси богатство было признаком бесчестия. *В богатстве сыто брюхо, голодна душа.* Жить в достатке за счет своего труда - это почётно, но богатства трудом не наживёшь. *Где говорят деньги, там молчит совесть.*

4. Каковы особенности менталитета русского народа?



* Materiał do pobrania w wersji gotowej do wydruku

Практикуемся

1. Опираясь на текст *Непредсказуемая русская душа*, подтвердите тезис историков, что развитие народа подчиняется природным условиям. В подтверждение своих мыслей приведите цитаты из текста.

2. Докажите, что жизнь предков русских протекала в постоянной борьбе. Какое у них было отношение к борьбе? Найдите соответствующие фрагменты текста.

3. Подчеркните в тексте пословицы

Какие черты русских они описывают?

4. Что русская языковая картина мира говорит о менталитете русских?

5. В тексте *Непредсказуемая русская душа* употреблено слово *племя*. В русском языке выступает десять существительных, заканчивающихся на -мя, которые относятся к числу разносклоняемых. Прочитайте стихотворение А. Хайта (fragment) и выпишите из него все слова на -мя.

*В стародавнее древнее время
В шалашах без окон и дверей
Жило-было лохматое племя
Первобытных людей-дикарей.*

Вспомните, как склоняются слова на -мя.

6. Заполните таблицу.

Единственное число / Множественное число

И	Р.	Д.	В.	Т.	П.
бремя					
время					
вымя					
знамя					
имя					
пламя					
племя					
семя					
стремя					
темя					



* Materiał do pobrania w wersji gotowej do wydruku

7. Прочитайте следующее предложение: Он был ей предан душой и сердцем. Обратите внимание на выделенные существительные и определите их падеж, выделите основу и окончания слов, определите, какой согласный стоит на конце основы. Затем поставьте ударение. Что можете сказать о написании окончаний имен существительных? Сделайте вывод.

8. Образуйте форму творительного падежа единственного числа от следующих существительных: *смерч, зрелище, плечо, биржа, морж, шалаш, клещ, плач, свеча, больница, улица, Наташа.* Составьте с ними предложения.

9. Имена существительные поставьте в творительном падеже единственного числа.

- (Душа) я бешено устал !
Точно тайный горб
На груди таскаю.
Тоска какая ! (Вознесенский А.)
- Два участка были разделены между собой запаханной (межа)
- Проблемы кожи могут быть связаны с неправильным обменом веществ, и неправильным уходом за жирной (кожа)
- Самолёт с (птица) в двигателе успешно приземлился в Москве.

10. В тексте *Непредсказуемая русская душа* выступают следующие формы прилагательных: *лучше, хуже, суровее, извилистее, менее избалованный, более выносливый.* Все эти слова употреблены в сравнительной степени.

Запомните!

Прилагательное в сравнительной степени обозначает качество, характерное для данного предмета в большей или меньшей мере по сравнению с теми же качествами в других предметах, а также по сравнению с качествами, которыми данный предмет обладал ранее или будет обладать в дальнейшем.

11. Прочитайте следующий текст о способах образования сравнительной степени прилагательных. Заполните пропуски подходящими по смыслу словами (Валгина).

В современном русском языке существуют (1)..... основных способа образования сравнительной степени:

а) при помощи суффиксов *-ее (-ей)* и *-е*, например: *Как-то все дружнее и строже, как-то все тебе дороже. И родней, чем час назад* (Твард.). Этот способ называется синтетическим или (2)

б) при помощи слов *более, менее.* Этот способ называется аналитическим или (3) (описательным), например: *более сильный, менее высокий.*

12. Образуйте простую сравнительную степень от следующих прилагательных:

Слабый, твердый, прелестный, завистливый, дорогой, резкий, сухой, жаркий, жёсткий, молодой, богатый, крутой, простой, прямой, высокий, чистый....

13. Образуйте сложную сравнительную степень от следующих прилагательных:

Трудный, добрый, интересный, скучный, жаркий, вкусный, мягкий, уютный.

Пополняем знания

1. В тексте *Непредсказуемая русская душа* вы прочитали о том, что в ситуации, когда положение становится безвыходным и исчерпаны все разумные способы решения проблемы, русский начинает действовать *на авось.* Познакомьтесь со следующей информацией на тему слова *авось.*

Авось

Словечко *авось* осознается как ключевое слово русской языковой культуры не только филологами и культурологами, но и носителями языка. Правы те, кто считает *авось* едва ли не главной национальной чертой. Надеясь на *авось*, полагаемся на него во всем, рассчитываем.

Самое удивительное, что иногда этот самый *авось* выводит нас из труднейших ситуаций. А попробуйте объяснить человеку другого менталитета – немцу, французу, американцу – что такое *авось*! (fragment, Булыгина и Шмелев)

2. Объясните поляку, что такое русское *авось*. Придумайте примеры ситуаций, в каких русский рассчитывает на *авось*.
3. Зайдите на сайт Википедии, проверьте и посмотрите, что такое *авоська*.

Повторяем, обсуждаем и играем

1. Вспомните пройденное по теме *Загадочная русская душа* и ответьте на следующие вопросы:
 - Чем, по словам Н. Бердяева, отличается склад польской и русской души?
 - В каких условиях формировался русский народ?
 - Какие качества развились у русских под влиянием географических, климатических и политических факторов?
 - Что такое русская языковая картина мира?
 - Что означает слово *авось*?
 - Когда возникла и что означает концепция *загадочной русской души*?
 - Какие вы знаете пословицы, отражающие качества русских?
2. Виктор Гюго сказал: *У каждого человека три характера: тот, который ему приписывают; тот, который он сам себе приписывает; и, наконец, тот, который есть в действительности.* Так что же все-таки такое *характер*? В группах по 3-4 человека выясните, как каждый из вас понимает это слово, и представьте обобщенное мнение группы. Затем дайте ваше определение понятия *национальный характер*.

3. Такое понятие, как *национальный характер*, особенно ярко ощущается во время пребывания за границей. Невольно возникающее чувство, что люди, живущие в разных странах, другие, непохожие, различно реагирующие на одни и те же явления, наводит на мысль о существовании особенностей, присущих народам, населяющим нашу планету. Попытаться понять другие народы, проникнуться тем, что составляет их характер, душу чрезвычайно важно. Ведь понять, как правило, означает и принять. А поэтому давайте попробуем. Разделитесь на 4 группы и составьте психологический портрет типичных американцев, немцев, итальянцев и китайцев. Если вам интересно такое задание, можете обсудить особенности национального характера других народов, выбранных по своему усмотрению.
4. В англоязычном Интернет-журнале *Russia Profile* (Гудков), вышел необычный специальный доклад о современном видении понятия *Русская душа*. В 15 статьях российские и иностранные авторы анализируют с современных позиций это живущее уже около 150 лет представление пишущих о России. Прочитайте следующие фрагменты. Допишите свой отзыв на тему русской души.

Мотив *загадочной русской души*, с трудом постигаемой иностранцами, возник во Франции в конце 19-го века после открытия русского «психологического» романа и признания его растущей популярности в Европе. После пугающих стереотипов дикого казака с нагайкой в Париже, карикатурного изображения оскаленного медведя, нависающего с Востока над Европой или русского царя в качестве жандарма на троне, читающей публике в Европе предстал новый герой – мягкий, чувствительный или, напротив, витальный, мятущийся между разными безднами человек, не способный к решительному действию и однозначному выбору.

Все эти исследователи *русской души*, чем-то напоминают исследователей НЛО. Сами себе придумывают мифы, а затем всему миру доказывают, что все чистая правда!

Русская душа - миф. Русские, такие же люди как все остальные. Разве что чуть более фаталисты (оно и не удивительно), а так, как выразился М.А. Булгаков - люди как люди, ну, любят деньги, но это всегда было.

5. Работайте в группах. Проведите опрос среди ваших знакомых, какой они представляют себе Россию. Проанализируйте и представьте результаты опроса.

Вопросы опроса:

- Что первое приходит вам в голову при слове Россия?
- Какой главный символ России?
- Назовите известных русских.
- Три хороших качества русских
- Три плохих качества русских
- Как выглядит русский?
- Кто такая Алла Пугачева?
- Где на карте находится Россия?
- Какие города России, кроме Москвы и Санкт-Петербурга, вы знаете?
- В чем отличие России от других стран?
- Русская мафия, медведи, кремль. Какие еще стереотипы о России в первую очередь приходят в голову?

6. Сравните результаты вашего опроса с ответами, какие на данные вопросы дали представители разных стран. Подведите итоги (Канделаки).

- Холод, милитаризм, угнетенность (Адам Купер, Англия).
- Москва, Сибирь, Путин, энергоресурсы (газ) (Бенедикт Морак, США).
- Снег, холод, меховые шапки, водка, Толстой (Джордж Май, Англия).
- Белые ночи, красивые девушки (Николя, Франция).
- Холод (Кит Смит, Англия).
- Кремль, матрешка, Путин, водка, холод, снег (Йоханнес, Австрия).

- Сталин, лед, снег, балет, Рахманинов, спутник (Ричард Доу, Англия).
- Водка (Штефан Шуслер, Германия).

7. Что такое *русская душа*?

- **Послушайте** как на этот вопрос отвечают гости *Программы передач Андрея Максимова*. Русская душа – понятие национальное или географическое. Кто такой русский - обычный представитель человечества, ничем особо не отличающийся от жителей других стран, или же уникальное явление в мировой истории? В чем причина нашего вечного беспорядка – в высокой духовности или в безалаберности? Об этом рассуждают писатель и кинодраматург Рустам Ибрагимбеков, театральный режиссер Михаил Левитин, знаменитый историк и филолог Игорь Волгин.
- Передайте содержание программы.

8. Выскажите своё согласие или несогласие со следующими утверждениями:

- Русский взгляд на жизнь можно выразить с помощью трёх основных понятий: *душа, тоска, судьба*.
- Самая характерная черта русских – это их чувство локтя.
- Русские любят мечтать о халяве.
- Роль улыбки в России совсем иная, чем на Западе.
- Стремление во всём доходить до крайностей, необузданность в поступках и страстях – одно из основных свойств присущих русскому национальному характеру.

В выполнении задания вам помогут следующие речевые конструкции:

Выражение согласия	Выражение несогласия
Я (полностью, абсолютно) согласен с утверждением, что...	Нет, я не согласен с утверждением, что...
Да, я согласен с мнением о том, что...	Извините, но я не могу согласиться, что...
Я согласен с такой точкой зрения.	К сожалению, я не разделяю вашу точку зрения.
Трудно не согласиться с такой мыслью.	Я (категорически, абсолютно) не согласен с таким пониманием вопроса.
С этим нельзя не согласиться.	С этим нельзя согласиться.
Не могу не согласиться с этим утверждением.	Я вынужден возразить.

Выражение согласия	Выражение несогласия
Я разделяю мнение о том, что...	Я не разделяю мнения о том, что...
Я считаю утверждение (какое) правильным (верным, справедливым)	Мне чуждо такое понимание вопроса
Мне кажется, что утверждение (положение, мысль) верно, потому что...	Мне кажется, что утверждение (положение, мысль) неверно, потому что...
Я полагаю, что это так.	Я думаю, что это как раз наоборот.

Делаем проект

1. О тайнах русской души, о русском национальном характере много сказано и написано. Он отражается в художественной литературе, искусстве, языке. Подготовьте проект под названием *Типичные черты русского национального характера*. Разделитесь на 3 группы. Первая группа должна сосредоточиться на отражении русского характера в художественной литературе, вторая – в произведениях искусства (в том числе народного искусства), а третья – в языке (главным образом в поговорках и пословицах).
2. Народная мудрость гласит: *В русской песне живёт душа русского народа*. Подготовьте проект *Русская песня – душа народа*, который отразит роль и значение русской народной песни, её особенности и характер.

W opracowaniu zagadnień kulturoznawczych przyświecał nam cel zasadniczy – doskonalenie kompetencji komunikacyjnej poprzez przybliżenie studentom konceptów językowych niosących wiedzę o świecie, w którym funkcjonują, a także ich odniesienie do konceptów języka polskiego, co prowadzi do porównania językowych obrazów świata, uświadomienia podobieństw i różnic. Odpowiednio dobrane i wykorzystane materiały glottodydaktyczne, zawierające komponent kulturowy, gwarantują optymalny przebieg procesu

Agata Buchowiecka-Fudała

Wykładowczyni w Instytucie Rusycystyki UW, autorka publikacji z zakresu glottodydaktyki, współautorka skryptu do nauki języka rosyjskiego *Mnogolikaja Rossija*, autorka *Programu do nauczania języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych*, jurorka w eliminacjach centralnych Olimpiady Języka Rosyjskiego.

nauczania języka, pozytywnie wpływają na motywację uczących się, umożliwiają kształtowanie postawy wolnej od uprzedzeń i schematycznych wyobrażeń, stwarzają przesłanki do dialogu kultur, do głębszego zrozumienia innego narodu i jego kultury.

Bibliografia

- Бердяев, Н. А. *Судьба России*, глава 3. *Души народов. Русская и польская душа*. [электронный ресурс] [дата обращения 1.04.2011].
- Булыгина, Т. В.; Шмелёва, А. Д. *Языковая концептуализация мира*. [электронный ресурс] [дата обращения 1.04.2011].
- Валгина, Н. С., Розенталь, Д. Э., Фомина, М. И. *Современный русский язык. Учебник [электронный ресурс]* [дата обращения 1.04.2011].
- Гудков, А. *Русская душа. Russia Profile* [электронный ресурс] [дата обращения 1.04.2011].
- Дигина, О. Л. (2009) *Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку W: Lingua mobilis № 4 (18), с. 101-104.*
- Елизарова, Г. В. (2005) *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО.
- Зиновьева, Е. И.; Юрков, Е. Е. (2006) *Лингвокультурология*. Санкт-Петербург: Издательство «Осипов».
- Канделаки, Т. *Загадочная «русская душа» - блог* [электронный ресурс] [дата обращения 1.05.2011].
- Маслова, В. А. (2001) *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Падчин, А. *Загадочная русская душа* [электронный ресурс] [дата обращения 11.04.2011].
- *Словарь русского языка в 4-х т.* (1999) РАН, Институт лингвистических исследований. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы. т. 1. А-Й.
- Юрков, Е. Е. (2003) *К вопросу о базовых понятиях лингвокультурологии*. Русский язык как иностранный в лингвострановедческом и лингвокультурологическом аспектах. Научно-методические материалы. Санкт-Петербург.

dr Dorota Piekarska-Winkler

Zastępca dyrektora Instytutu Rusycystyki UW, wykładowca, nauczyciel akademicki, autorka publikacji z zakresu glottodydaktyki, współautorka skryptu do nauki języka rosyjskiego *Mnogolikaja Rossija*, jurorka w eliminacjach centralnych Olimpiady Języka Rosyjskiego.



Propozycje konkursów szkolnych z języka rosyjskiego

Halina Zbyrad

Jedną z form motywacji do nauki języka rosyjskiego są konkursy. W szkole typu zawodowego zachęcenie uczniów do udziału w konkursie nie jest jednak łatwe.



Przeciwny uczeń technikum weźmie udział w konkursie, jeśli, po pierwsze – będzie miał w tym interes, po drugie – nie będzie musiał się za bardzo wysilać. Trudno się dziwić, gdyż uczniowie technikum to najczęściej osoby nastawione na szybkie zdobycie zawodu, a nie na karierę naukową. Oczywiście nie chcę twierdzić, że do technikum uczęszcza młodzież gorsza. Są to często osoby dojeżdżające do szkoły z terenów wiejskich, a więc niemające zbyt wiele czasu na naukę. Wśród nich trafiają się jednak prawdziwe perły.

Chcąc pozyskać uczniów do udziału w konkursie, staram się tak konstruować zasady, aby każdy uczeń, który wykaże minimum dobrej woli, mógł wziąć w nim udział. Staram się też, aby nagrody były atrakcyjne i w miarę możliwości związane z przedmiotem – uczniowie są zadowoleni, kiedy otrzymują słowniki tematyczne czy obrazkowe, rozmówki (nie daję w charakterze nagród minisłowników, które nie uwzględniają wieloznaczności haseł i przyczyniają się do tworzenia kalek językowych) lub typowe rosyjskie souveniry, które zdobywam dla nich nie bez trudu. Dodatkowo nagradzam uczestników ocenami z przedmiotu.

Konkurs idiomów

W ogólnodostępnym miejscu regularnie prezentowane są zestawy idiomów. Dodatkowo można zamieścić je na szkolnej stronie internetowej i zaproponować możliwość powielenia listy idiomów. Swoją określoną wartość ma też plakat, obwieszczający zasady i termin konkursu, który tłumaczy, co to są idiomy (okazało się, że wielu uczniów poznało znaczenie tego słowa właśnie z takiego plakatu). W czasie lekcji objaśniane jest też znaczenie tych wyrażení. Po upływie określonego czasu chętni przystępują do testu na znajomość zaprezentowanych wcześniej idiomów. Podczas sprawdzianu konkursowego uczniowie mają do dyspozycji listę idiomów (oczywiście bez podanych znaczeń w języku polskim). Materiał do opanowania nie jest obszerny, ale właśnie dlatego udaje się zebrać grupkę chętnych do udziału w teście. Konkurs można zmodyfikować poprzez niepodawanie listy idiomów. Wówczas będzie konieczne czynne opanowanie idiomów przez uczestników.



Zestawy idiomów do wydruku i rozpowszechnienia wśród uczniów oraz do zawieszenia na tablicy informacyjnej w szkole



Test konkursowy przygotowany na podstawie zaproponowanych idiomów

Konkurs homonimów metajęzykowych

Zasada przygotowania jest taka sama, jak w przypadku konkursu idiomów – stopniowe zapoznawanie z materiałem, a następnie test sprawdzający. Teksty przygotowane są na podstawie artykułów reklamowych z rosyjskich stron internetowych.



Zestawy homonimów do wydruku i rozpowszechnienia wśród uczniów oraz do zawieszenia na tablicy informacyjnej w szkole



Test konkursowy przygotowany na podstawie zaproponowanych homonimów

Konkurs plastyczny *Symbole Rosji*

Ten konkurs przeznaczony jest dla początkujących, a także dla uczniów-sympatyków języka rosyjskiego, nieuczących

się go w szkole. Młodzież może przygotować plakaty dowolną techniką plastyczną, a także w postaci prezentacji multimedialnych. Bardziej zaawansowani uczniowie mogą przygotować albumy lub prezentacje z opisami w języku rosyjskim. Jeśli uczestnicy konkursu są na zróżnicowanym poziomie, wówczas, podsumowując konkurs, należy podzielić zwycięzców na dwie kategorie i oddzielnie przyznać miejsca dla początkujących i dla zaawansowanych.

Konkurs *Zapraszamy do Polski, zapraszamy do naszego regionu*

Podobna zasada uczestnictwa jak w poprzednim konkursie. Uczniowie przygotowują prace – plakaty, albumy, broszurki, prezentacje multimedialne – przedstawiające miejsca z całej Polski lub regionu, który warto odwiedzić. Tekst w języku rosyjskim może być mniej lub bardziej rozbudowany – od krótkich jednozdaniowych podpisów do dłuższych wypowiedzi.

Udział uczniów w konkursie w dużej mierze zależy od tego, czy rozumieją oni jego zasady. Warto więc dokładnie kilkakrotnie omówić je w każdej grupie, podając przykłady prac lub prezentując przykładowe zadania konkursowe. Zachęcam do przeprowadzania konkursów. Wymagają one naszej dodatkowej pracy, ale w znaczny sposób uatrakcyjniają naukę języka i pozwalają przemyścić wiele dodatkowej wiedzy. Są też źródłem satysfakcji dla uczestników, a zwłaszcza zwycięzców.

Bibliografia

- Rozental, D., Michałkiewicz, C. (1985) *Wybór idiomów i zwrotów rosyjskich*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kozielski, I. (1959) *Słownik wyrazów o podobnym brzmieniu a odmiennym znaczeniu w języku rosyjskim i polskim*. Warszawa: PZWS.

Halina Zbyrad

Nauczyciel mianowany języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Tarnobrzegu (technika i licea profilowane). Pracuje jako nauczycielka języka rosyjskiego 11 lat.



Z Pszczółką Mają witamy przedszkole

Scenariusz zajęć integracyjnych dla grupy „Pszczółek”

Kryształna Kucaj

Wiek przedszkolny to okres charakteryzujący się specyficznymi właściwościami, z których za najważniejsze należy uznać dużą wrażliwość emocjonalną, potrzebę ruchu, zmienność reakcji uczuciowych, zaciekawienie otaczającym światem, naśladownictwo z tendencją do odtwarzania i twórczego przetwarzania otaczającej dziecko rzeczywistości oraz rozbudzoną wyobraźnię.



Wszkole, tak jak i w życiu, niejednokrotnie liczy się pierwsze wrażenie. Każda grupa wiekowa to spotkanie z uczniami o różnych osobowościach, temperamentach, z różną inteligencją oraz motywacją do nauki. Jest jednak coś, co łączy wspomnianych uczniów niezależnie od tego, do jakiej grupy wiekowej należą – to emocje.

Jak pisze Z. Putkiewicz (1982:17) *emocje mają wpływ nie tylko na rozwój jednostki, ale również na jej działalność*. To one w dużej mierze decydują o tym, jakie będzie pierwsze i, w większości przypadków, najważniejsze wrażenie jeśli chodzi

o rozpoczęcie nauki języka obcego w szkole. Mając tego pełną świadomość, warto zadbać, aby to pierwsze wrażenie było jak najlepsze. Wiek przedszkolny charakteryzuje się specyficznymi właściwościami, do których należą przede wszystkim: duża wrażliwość emocjonalna, potrzeba ruchu, działania, zmienność reakcji uczuciowych, zaciekawienie otaczającym światem, naśladownictwo z tendencją do odtwarzania i twórczego przetwarzania otaczającej dziecko rzeczywistości oraz rozbudzona wyobraźnia. Biorąc pod uwagę owe czynniki, przygotowałam zajęcia integracyjne z języka rosyjskiego w przedszkolu, maksymalnie angażując w nie dzieci i ich rodziców.

 **Temat:** Z Pszczółką Mają witamy przedszkole

 **Grupa:** czterolatki

 **Czas trwania:** ok. 1 godz.

Cele ogólne:

- ćwiczenie pamięci;
- kształtowanie poczucia przynależności do grupy;
- budowanie pozytywnych relacji w kontaktach z drugim człowiekiem;
- rozwijanie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji swojego ciała;
- doskonalenie uważnego słuchania.

Cele operacyjne:

- uczeń zna swoją panią i dzieci w grupie przedszkolnej; wie, jak nazywa się grupa, do której będzie należeć;
- uczeń umie się przedstawić, umie odpowiedzieć na proste pytania nauczyciela;
- uczeń potrafi pokolorować prostą kolorowankę oraz poprawnie reagować na polecenia – słucha ze zrozumieniem, odpowiada na proste pytania nauczyciela do wysłuchanego tekstu.

Środki dydaktyczne:

- dekoracja sali – postać Pszczółki Mai, sylwetki pszczołek z papieru (nalepki-plakietki do wpisania imion dzieci), płyta CD z nagraniem piosenki Z. Wodeckiego *Pszczółka Maja*, piłka, komiks *Pszczółka Maja i przyjaciele*, karty z postacią Pszczółki Mai z bajki do pokolorowania, kredki/flamastry do kolorowania, naklejki.

Metody:

- działania praktyczne, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne, pedagogika zabawy, taniec integracyjny Klanzy.

Formy:

- praca z grupą;
- praca indywidualna.



Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie. Integracja (dzieci – rodzice)

Dzieci wraz z rodzicami wchodzi do sali, zajmują miejsca. Nauczyciel przedstawia najmłodszym gościom – włącza muzykę i pokazuje tablicę, na której wisi plakat znanej postaci z bajki – Pszczółki Mai. Zadaje dzieciom pytanie, czy znają tę postać. Następnie wszyscy słuchają piosenki.

2. Gadająca piłka

Dzieci stoją w rzędzie. Nauczyciel staje naprzeciwko dzieci i rodziców, przedstawia się. Następnie rzuca piłkę do każdego dziecka. Zadaniem dzieci jest odrzucenie piłki i podanie imienia oraz nazwanie ulubionej rzeczy (owoc, zabawka itp.). Rodzice w razie potrzeby pomagają dzieciom.

3. Rozdanie nalepek

Nauczyciel ma przygotowane w koszyku nalepki z podobiznami pszczołek. Rodzice piszą flamastrem imię dziecka na nalepce, a następnie przyklejają dzieciom gotowe nalepki-plakietki do ubrania.

4. Zabawa metodą ruchu rozwijającego W. Sherborne

Dzieci stoją w kółku, mówią sobie *dzień dobry*, witają się palcami, łokciami, stopami itp. Zabawę można rozwinąć w zależności od stopnia spontaniczności i otwartości najmłodszych.

5. Czas na komiks

Nauczyciel czyta dzieciom historyjkę-komiks *Maja szuka skarbu*. Dzieci patrzą na ilustracje i odpowiadają na pytania wynikające z treści bajki: *kogo widzą na ilustracji? Co znajduje się w skrzyni?* Dzieci zgadują, następnie nauczyciel zachęca dzieci do poszukiwania skrzyni. Prosi dzieci, aby poszukały, gdzie w sali jest ukryty przedmiot.

6. Kolorowanki-malowanki

Po wskazaniu przez dzieci, gdzie znajduje się skrzynia, nauczyciel informuje najmłodszych, że Maja postawiła przed nimi kolejne zadanie. Aby zobaczyć, co jest w środku, dzieci otrzymują



zadanie pokolorowania obrazków, na których znajduje się postać Pszczółki Mai. Rodzice w razie potrzeby pomagają dzieciom. Po wykonaniu zadania wszyscy razem otwierają skrzynię, w której ukryte są naklejki. Każdy otrzymuje po naklejce w nagrodę za dobrze wykonane zadanie i aktywny udział w zabawie.

7. Zabawa ruchowa *Czarowanie, baj-bajanie*

Nauczyciel włącza kolejny raz piosenkę *Pszczółka Maja*. Rodzice i dzieci poruszają się w takt muzyki. Kiedy muzyka milknie, nauczyciel zaczarowuje uczestników słowami: *Czarowanie, baj-bajanie/niech się każdy pszczółką stanie*. Dzieci biegają po sali, udając pszczółki. Następnie nauczyciel zaczarowuje dzieci w małe kotki, szczekające pieski, wesołe krówki itd.

8. Czas na taniec

Dzieci, udając pszczółki, biegają do dźwięku grzechotki. Kiedy muzyka milknie, nieruchomieją – „przyklejają się do miodu”. Nauczyciel prosi dzieci, aby „wyciągnęły z miodu” lewą nóżkę, prawą nóżkę, oczyściły łapki, główki, buzię, szyję, ręce, brzuszki itd. Zabawę można powtarzać kilka razy.

9. Zabawy z rodzicami wg W. Sherborne

Zabawa relaksująca – *Fotelik* przy muzyce z wykorzystaniem metody Weroniki Sherborne. Rodzic siada w siadzie skrzyżnym, dziecko siada na nim jak w foteliku. Wtuleni w siebie kołuszają się w takt muzyki.

10. Pociąg – zabawa orientacyjno-porządkowa

Dzieci biegają w rozsypane. Na sygnał nauczyciela ustawiają się w pociąg za wyznaczoną osobą. Dzieci z rodzicami i nauczycielem ustawiają się w rzędzie, następnie wychodzą z budynku i śpiewają piosenkę: *Jedzie pociąg z daleka na nikogo nie czeka/Konduktorze łaskawy zawieź nas na... plac zabawy*.

Nauczyciel oprowadza dzieci i rodziców po placu zabaw, wprowadza słowa w języku rosyjskim i wskazuje palcem: *небо, облака, мама, папа, солнце, трава, дерево* itd. Najmłodszy słuchają uważnie, a następnie nauczyciel powtarza słowa w języku rosyjskim i prosi, aby dzieci powtarzały i naśladowały jego gesty. Rodzice w razie potrzeby pomagają dzieciom, aktywnie uczestnicząc w zabawie. Nauczyciel objaśnia, że przedstawione słowa są w języku rosyjskim, którego będą uczyć się w przedszkolu razem z Pszczółką Mają.

11. Lampa, nos

Nauczyciel wskazuje przedmiot palcem i wypowiada słowo rosyjskie, a zadaniem dzieci jest odgadnąć jego znacznie. Po kilkakrotnym prawidłowym wskazaniu poszczególnych przedmiotów nauczyciel zaczyna się mylić. Dzieci powinny skorygować nauczyciela. Jeśli dzieci

są gotowe, mogą same nazywać przedmioty. Dziecko, które najlepiej odgadnie, dostaje w nagrodę naklejkę.

12. Piosenka

Na koniec zajęć w sali nauczyciel prezentuje rosyjską piosenkę, którą mogą znać także niektórzy rodzice *Пусть всегда будет солнце*. Dzieci słuchają uważnie. Następnie nauczyciel pyta, jakie słowa dzieci usłyszały z tych, których wspólnie się uczyły. Dzieci odpowiadają: *солнце, небо, мама* itd.

Nauczyciel włącza jeszcze raz piosenkę, wszystkie dzieci wraz z rodzicami śpiewają i wskazują palcem słowa znane im z zajęć: mamę, niebo, słońce.

13. Muzyczne pożegnanie do muzyki *Żegnaj Was*

Na zakończenie nauczyciel rozdaje dzieciom drobne upominki. Żegna się z dziećmi słowami: *Do zobaczenia moje małe pszczółki!* Informuje, że Maja również dziękuje im za wspólną zabawę i będzie na nich czekać w tej sali, aż znów się zjawia:

*Żegnaj Was, Żegnaj Was,
Już kończymy, już czas.
Byłem ja, byłeś Ty raz, dwa, trzy.*



Zajęcia integracyjne pt. *Z Pszczółką Mają witamy przedszkole* przeprowadzone zostały z okazji otwarcia przedszkola w celu zapoznania dzieci i rodziców z placówką. Nadal cieszą się ogromnym zainteresowaniem dzieci oraz rodziców. Dzieci chętnie i aktywnie biorą w nich udział. Zajęcia dostarczają im wiele pozytywnych emocji, co procentuje w trakcie ich późniejszej nauki języka rosyjskiego w przedszkolu.

Bibliografia

- Skjöld Wennerström, K. i Bröderman Smeds, M. (2007) *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Bogdanowicz, M., Kisiel, B. i Przasnyska, M. (1992) *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Makiełło-Jarża, G. (1992) *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Putkiewicz, Z. (1982) *Potrzeba uczyć*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- „Pszczółka Maja i przyjaciele” (2010) Czasopismo dla dzieci, nr 2, 3-10,11. Wrocław: Wydawnictwo Phoenix Press.

Krystyna Kucaj

Absolwentka Filologii Rosyjskiej i Filologii Angielskiej. Absolwentka studiów podyplomowych w zakresie wychowania przedszkolnego. W 2011 r. ukończyła studia doktoranckie na specjalności językoznawstwo. Obecnie pracuje jako wychowawczyni i nauczycielka języka rosyjskiego w Prywatnym Niepublicznym Przedszkolu w Rzeszowie.






Scenariusz lekcji języka francuskiego

– przygotowanie do egzaminu DELF

Alicja Żmudzka

Prezentujemy scenariusz lekcji języka francuskiego, przygotowującej do egzaminu DELF. Pomysł zakłada zaangażowanie uczniów i stworzenie w klasie atmosfery zaufania. Przedstawiony temat jest często spotykany na egzaminie, opracowywany w publikacjach dotyczących przygotowania do DELF i jednocześnie cieszy się zainteresowaniem uczniów.

-  **Temat:** S'occuper des animaux familiers pendant les vacances.
-  **Poziom:** A2
-  **Czas trwania:** 1-2 godziny lekcyjne, w zależności od grupy uczniów oraz czasu, który nauczyciel planuje poświęcić na przedstawienie pracy domowej i na ćwiczenia utrwalające.

Cele:

- utrwalenie słownictwa na poziomie A2, dotyczącego zwierząt i opieki nad nimi;
- przygotowanie do prowadzenia rozmowy;
- uczenie, jak reagować na nieprzewidziane sytuacje w rozmowie;
- motywowanie ucznia do nauki języka francuskiego poprzez zachęcanie do rozmowy o tym, co lubi robić;
- otwieranie ucznia na kreatywność poprzez odwoływanie się do jego wyobraźni oraz naukę zachowań w sytuacjach nieprzewidzianych.

Ćwiczone umiejętności:

- przedstawienie przed klasą krótkiego *exposé*, przygotowanego w domu;
- tworzenie dialogu na wskazany temat (umiejętność precyzyjnego określenia celu takiej rozmowy oraz przewidywanie tego, co może być zaskakujące, nieoczekiwane w dialogu);
- prowadzenie dialogu na wskazany temat w zakresie znanego słownictwa;
- rozumienie polecenia egzaminacyjnego oraz tekstu pisanego na określony temat.

Materiały:

Uczniowie otrzymują od nauczyciela:

- przykład polecenia egzaminacyjnego;
- ćwiczenie – tekst dialogu do uzupełnienia.

Założenie do lekcji:

Na poprzedniej lekcji zostało wprowadzone słownictwo dotyczące zwierząt i opieki nad nimi. W domu uczniowie mieli przygotować krótkie *exposé* na temat: *Comment faut-il s'occuper d'un animal familier ?*

Słownictwo wymagane do przygotowania ww. *exposé*:**Quelques idées sur les animaux familiers :****leurs habitudes :**

- le chien aime jouer, chasser, dormir, être aimé, être caressé
- le chat parfois griffe quand les enfants lui tirent la queue, il ronronne quand on le caresse
- la petite chatte mordille quand on joue avec elle

que faut-il faire avec un animal ?

- le nourrir = lui donner à manger
- le sortir
- le caresser, s'amuser avec lui
- l'aimer, l'affectionner
- il faut veiller à ce que le chat fasse ses besoins dans la cuvette qu'il faudra changer régulièrement

son caractère :

- drôle, amusant, joyeux, affectueux, coquin, câlin
- parfois triste
- il n'est pas méchant, ne mord jamais, n'est pas agressif
- le chien est attentif à ce qui se passe autour de son maître
- Comment les animaux se comporteront-ils avec une personne qu'ils ne connaissent pas ?
- Comment est une petite chatte : une boule de poils.

Przebieg:

- I. Nauczyciel prosi o zaprezentowanie przygotowanych *exposé* : *Comment faut-il s'occuper d'un animal familier ?*
Celem tej pracy jest:



- zmotywowanie ucznia do rozmowy w języku francuskim – uczniowie mówią o ulubionych zwierzętach, o tym co jest im bliskie;
- utrwalenie słownictwa dotyczącego zwierząt i opieki nad nimi, które posłuży do nauki prowadzenia rozmowy w zakresie znanego już słownictwa;
- budzenie kreatywności ucznia.

Nauczyciel ocenia wypowiedź ustną uczniów, jednocześnie zwracając uwagę na oryginalność wypowiedzi.

- II. Nauczyciel zapowiada, że uczniowie będą na lekcji przygotowywać się do jednego z tematów egzaminu DELF dotyczącego zwierząt. Będzie to jednocześnie przygotowanie do rozmowy z Francuzami w konkretnej sytuacji.
- Przedstawienie polecenia egzaminacyjnego oraz sprawdzenie, czy jest zrozumiałe.

Consigne pour le sujet DELF :

Vous êtes étudiante en Pologne, vous avez l'intention d'aller à Paris pendant les vacances pour améliorer votre français dans une école de langues. Les amis de votre professeur de français vous laissent leur appartement à Paris en août. En revanche, ils vous demandent de vous occuper de leurs animaux pendant un mois.

Vous téléphonez à Madame Perrin pour vous présenter et parler de vos obligations pendant ce mois.

- Wskazujemy kolejne etapy przygotowywania tematu, aby uczeń czuł się pewny, że może samodzielnie przygotowywać następne zagadnienia:
 - Określenie roli, jaką odgrywamy w dialogu.
 - Przygotowanie kilku pytań pomocnych w poprowadzeniu dialogu.
 - Przewidywanie tego, co może być zaskakujące.

Etapes du travail de l'élève

1. Caractéristiques :

- Vous êtes Agnès, étudiante polonaise.
- Vous aimez les animaux, vous avez un chien dont vous vous occupez.

2. Préparer quelques questions qui vous seront utiles pour la conversation téléphonique. Vous souhaitez savoir :

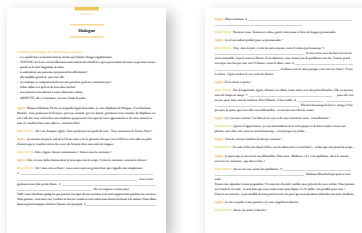
- Quels animaux ils ont ? Combien ? Ce sont des chiens ? des chats ?
- Comment ils se comportent ? Qu'est-ce qu'ils aiment ou n'aiment pas ?
- Ils vivent dans la maison ? Qu'est-ce qu'ils mangent ?
- En cas de problème à qui vous devrez téléphoner ?
- S'ils sont malades, que faire ?

3. Prévoir ce qui pourrait être inattendu dans la conversation

- Quel entretien de la maison ?
- Y a-t-il des plantes à arroser ?
- Faut-il cirer le parquet ?

III. Nauczyciel zapowiada kolejne ćwiczenie:

Uczniowie otrzymują zapisany na kartkach dialog do uzupełnienia (ćwiczenie poniżej): rozmowa polskiej studentki z Francuzką, która poszukuje kogoś do opieki nad zwierzętami podczas wakacji.



Pracują w grupach 2-osobowych i po kilku lub kilkunastu minutach (zależnie od poziomu grupy) nauczyciel sprawdza

z uczniami poprawność odpowiedzi. Tym samym uczniowie mają wzór dialogu do poprowadzenia rozmowy zgodnie z poleceniem egzaminacyjnym. Zadajemy uczniom pytanie, czy tak samo poprowadziliby rozmowę.

Klucz

1b; 2i; 3d; 4f; 5c; 6g; 7e; 8a; 9h

IV. O ile pozwoli na to czas i pracujemy z grupą uczniów zdolnych i dynamicznych: proponujemy dwóm uczniom na żywo odegranie tego dialogu, prosząc o drobną zmianę sytuacji.

Po przeprowadzonym dialogu oceniamy uczniów, nie tylko stawiając ocenę, ale podkreślając także pozytywne cechy wypowiedzi.

V. Zadanie pracy domowej:

1. *Jouez le dialogue avec votre collègue en faisant quelques changements dans la situation.*
Exemple : dans l'appartement que vous allez habiter, il y a... un perroquet ! Comment allez-vous vous en occuper ?
2. *Inventez la suite de la situation en jouant le dialogue : - votre arrivée à Paris et la rencontre avec la famille de Mme Perrin qui vous présente sa famille et les animaux.*

VI. Na koniec lekcji nauczyciel podsumowuje zajęcia, oceniając zaangażowanie uczniów, ich kreatywność oraz uświadamia im, czego nauczyli się podczas lekcji:

- rozumienia polecenia w języku francuskim;
- planowania rozmowy oraz reagowania w sytuacjach nieprzewidzianych w rozmowie;
- prowadzenia dialogu w zakresie znanego słownictwa.

Bibliografia

- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (2001) Conseil de l'Europe. Paris : les Editions Didier
- Cali, Ch.; Dupuis, V. (1992) *Réussir le DELF*, unité A1. Paris : Hatier/Didier.
- DELF et le DALF Suisse Diplôme d'études en Langue Française [online] [dostęp 25.05.2013]

Alicja Żmudzka

Nauczycielka języka francuskiego oraz doradca metodyczny. Organizuje i prowadzi warsztaty doskonalenia nauczycieli w Centrum Edukacji EDUZ w Warszawie.



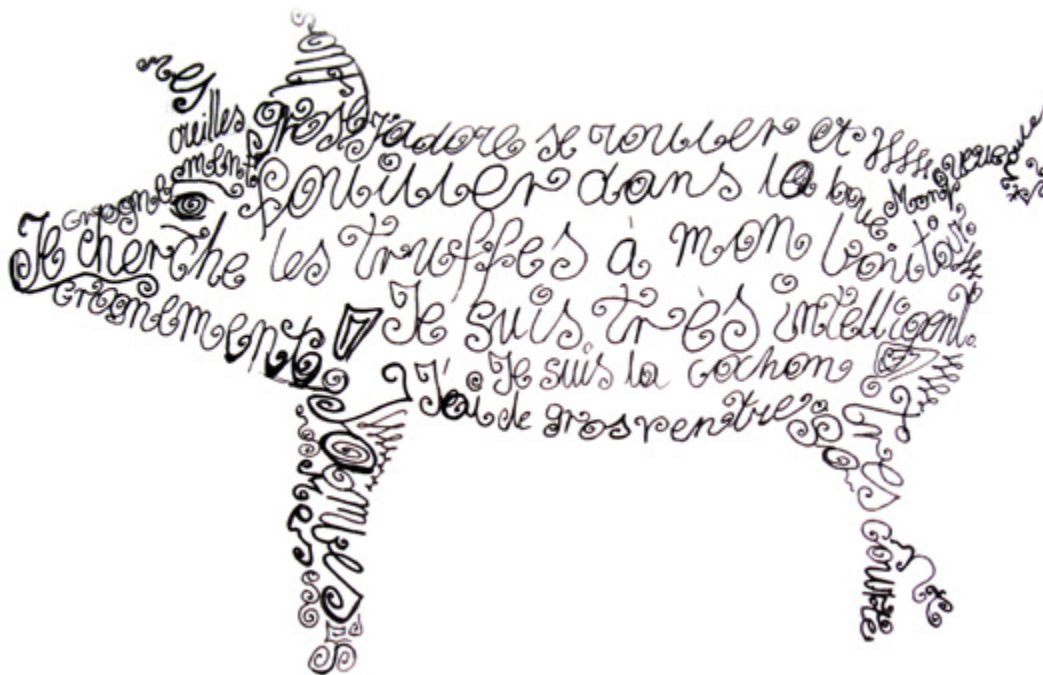
Kaligram

jako narzędzie rozwijania kompetencji
leksykalnej na lekcji języka obcego

Wioletta Piegzik

Kaligram stanowi przedmiot badań literaturoznawstwa. Jego specyficzne właściwości polegające na syntezie słowa i obrazu sprawiają, że stosują go także w swojej pracy psycholodzy oraz pedagodzy, dążący do rozwijania twórczej wyobraźni swoich podopiecznych. Mowa tu o treningach twórczości i łączeniu obu półkul mózgowych w celu aktualizacji potencjałów ludzkich oraz uzyskiwania optymalnych efektów.

W artykule ukazujemy inne i nowe zarazem zastosowanie kaligramu.



Słowo kaligram (gr. *kallos* – piękno, *gramma* – litera/napis) jest neologizmem zaproponowanym przez francuskiego poetę pierwszej połowy XX wieku Guillaume’a Apollinaire’a. Oznacza ono utwór poetycki, którego wersy tworzą charakterystyczny układ graficzny obrazujący treść utworu. W ten sposób opisywany przedmiot lub przedstawione informacje i emocje są dodatkowo wizualizowane, co pociąga za sobą nowe możliwości interpretacyjne oraz doznania artystyczne. Zerwanie z tradycyjnymi wersami w kaligramie ukazując zatem inny potencjał słowa, które jednocześnie przekazuje sens i wizualizuje go.

W artykule odwołujemy się do kaligramu i jego specyficznych właściwości, chcąc przedstawić jego wartość w nauczaniu/uczeniu się języka obcego. Wykorzystanie kaligramu wiążemy z możliwością rozwijania kompetencji leksykalnej, a także kompetencji ogólnych uczącego się. Umożliwianie rozwijania kompetencji leksykalnych – stanowiących trzon kompetencji komunikacyjnych – uznajemy za jedno z głównych zadań dydaktyki obcojęzycznej. Natomiast rozwijanie kompetencji ogólnych traktujemy jako wartość dodaną, która sprzyja wszechstronnemu, a nie tylko językowemu rozwojowi uczących się. Koncepcję uczenia się języka obcego poprzez kaligram (ściślej poprzez budowanie kaligramów) opieramy zaś na naszym doświadczeniu nauczyciela. Dlaczego zatem ta forma pracy? Na jakim etapie zaawansowania językowego i według jakiej metodyki działania?

Zbudowanie kaligramu wymaga pomysłu. Pomysł dotyczy wyboru tematu, słownictwa składającego się na ten temat, a także sposobu, w jaki zostanie on ostatecznie zaprezentowany. Budowanie pomysłów natomiast to tworzenie twórczych obrazów w polu świadomości. Nie są to obrazy naśladowane w większym lub mniejszym stopniu postrzeganą rzeczywistość, lecz niewidziane dotąd kombinacje różnych elementów, tworzących nową jakość, która służy nauce języka. Tak więc w budowanie kaligramu zaangażowana jest wyobraźnia twórcza, która wspomaga pamięć (dostarczając jej subiektywnych i tym samym łatwiejszych do trwałego zarejestrowania obrazów) i wymaga od osoby innego niż mechaniczne przetwarzanie informacji. Stworzenie kaligramu z użyciem znanych już oraz nowych słów oznacza zatem jednocześnie zaangażowanie wielu funkcji intelektualnych oraz możliwość głębokiego przetwarzania

informacji. Konfrontując kognitywny potencjał kaligramu z większością klasycznych technik proponowanych w pracy nad obcojęzycznym słownictwem w dostępnych na rynku podręcznikach, można stwierdzić, że te drugie opierają się głównie na działaniach mechanicznych uczącego się. Mamy tutaj przede wszystkim na myśli ćwiczenia: asocjacyjne; z luką; typu prawda-fałsz; klasyfikujące słowa według określonych kategorii; oparte na poszukiwaniu synonimu lub antonimu; z intruzem i wiele innych (Piegzik 2007:53). Są one bez wątpienia przydatne, ponieważ wzmacniają ślad pamięciowy, na którym w znacznej mierze oparta jest pamięć, lecz z pewnością nie wymagają głębokiego przetwarzania informacji. Ich mechaniczny charakter sprowadza się zazwyczaj do szybkiego wyboru i zaznaczenia odpowiedzi. Wyszukanie synonimu lub antonimu na przykład wymaga jedynie przeszukania pamięci i w niewielkim stopniu zaangażowania uwagi.

Zastosowanie kaligramu na lekcji języka obcego wspomaga rozwijanie umiejętności heurystycznych osoby uczącej się. O roli tych umiejętności w nauce języka wspomina *Europejski system kształcenia językowego* (2001/2003), definiując je jako umiejętności radzenia sobie z nowymi doświadczeniami obcojęzycznymi, wyszukiwania, rozumienia, a także przekazywania i poszukiwania nowych informacji (por. Rada Europy 2003:99). W skrócie są to umiejętności odkrywcze, służące praktycznemu rozwiązaniu określonego problemu. W omawianym kontekście uczenia się sam kaligram może być uznany jako pewien sposób/metoda lub też narzędzie służące do rozwiązania problemu, jakim jest opanowanie określonego słownictwa, choć także za heurystykę można uznać użycie takiego sposobu myślenia zainspirowanego syntezą słowa i obrazu, która prowadzi do pożądanego efektów, czyli opanowania określonego materiału językowego. O ile heurystyki to drogi na skróty (Słysz 2007:23), to z pewnością są to drogi twórcze i zorientowane praktycznie, co zdecydowanie stanowi ich wyróżnik (Nęcka i in. 2005:13).

Poniżej zamieszczamy wybrane kaligramy uczących się języka francuskiego, stanowiące ilustrację prezentowanych tez.

Pierwsze dwa kaligramy zainspirowane są realizowaną na zajęciach tematyką związaną z przyrodą. Oba także nawiązują do fascynacji światem zwierząt. Poziom zaangażowania językowego obu proponowanych prac jest jednak



XIX w.

90'

Kaligram 4., autorka: Oliwia Maciak

językowej (wymaga bowiem budowania zdań, dążenia do spójności i logiki prezentowanych obrazów). Najczęściej uczniowie sami decydują, w jakim zakresie chcą wykorzystać słownictwo z zajęć do tworzenia własnych kaligramów, oraz w jakim zakresie odczuwają potrzebę pogłębienia zrealizowanego materiału leksykalnego. Oznacza to, że jednoznaczne określenie przez nauczyciela zakresu językowego do wykorzystania w kaligramie pozostaje w sprzeczności z ideą wolności myśli i twórczego tworzenia.

W podsumowaniu należy zaznaczyć, że kaligram może stanowić alternatywną metodę pracy sprzyjającą rozwijaniu kompetencji leksykalnej na różnych poziomach zaawansowania językowego. Proponowana forma kaligramu urozmaica zajęcia z języka obcego i odrywa uczących się oraz nauczyciela od rutynowych (aczkolwiek także potrzebnych) ćwiczeń. Walorem tej koncepcji jest integrowanie w jedną całość procesów poznawczych i emocjonalnych, pracy wyobraźni twórczej i pamięci. Nasze doświadczenie wskazuje, że tworzenie kaligramu stanowi miłe przeżycie dla większości uczących się i inspirację do budowania kolejnych, choć zdarzają się także tacy, którzy podchodzą do nauki języka bardziej technicznie i preferują klasyczne metody pracy. Kaligram stworzony na ocenę wymaga więcej czasu ze względu na estetykę. Jednak kaligram zbudowany na własny

użytek może być wykonany bez większych starań natury estetycznej. Chodzi przecież o zainspirowanie wyobraźni, a za jej pośrednictwem pamięci.

Bibliografia

- Nęcka, E. i in. (2005) *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piegżik, W. (2007) Rozwijanie kompetencji leksykalnej na lekcjach języka obcego. W: „Języki Obce w Szkole” nr 4, 29-55.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN. Słysz, A. (2007) Typy umysłu a częstość stosowania reguł heurystycznych. W: A. Słysz i Ł. Kaczmarek (red.) *Bliżej umysłu. Preferencje poznawcze, percepcja, myślenie*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM, 13-33.

dr Wioletta Piegżik

Romanistka, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego. Autorka licznych prac poświęconych nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Do podstawowych dziedzin jej zainteresowań naukowych należą: aspekty kognitywne w nauce języka oraz komunikacja oparta na interakcjach. Naucza języka francuskiego w LO, jest weryfikatorem merytorycznym w wydawnictwie Operon.



Mike's birthday

Izabela Witkowska

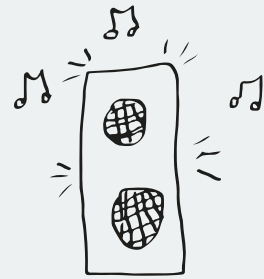
Mike's birthday to kolejna część przygód chłopca o imieniu Mike stworzona z myślą o uczniach klasy czwartej. Tym razem Mike obchodzi urodziny.



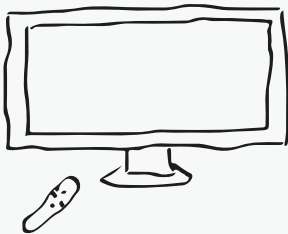
Today Mike is nine
he's happy and fine,



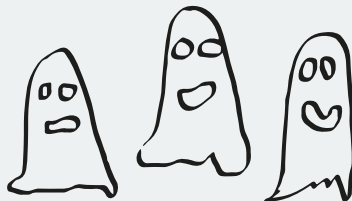
has a birthday cake
drinks vanilla shake.



Music is so loud
time to dance around.



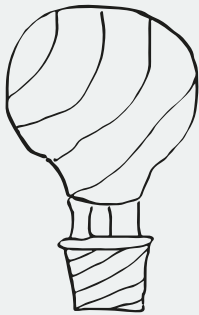
His friends visit him,
do they watch a film?



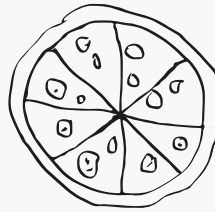
No, they are outside,
enjoy ghost train ride.



They jump from the plane.
They don't mind the rain,



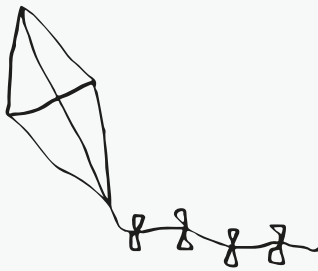
fly in a balloon
until late afternoon,



eat pizza with cheese,
not one but four, please.



Now, presents for Mike!
It's a mountain bike,



some games and a kite,
boxing gloves to fight.



HAPPY BIRTHDAY

Thank you everyone
Birthday is great fun!

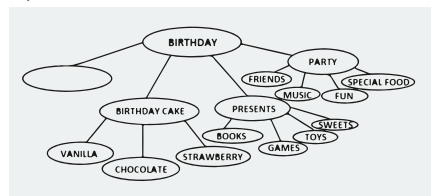
Propozycje ćwiczeń

Temat przyjęcia urodzinowego bliski jest każdemu dziecku, jest to niezapomniane wydarzenie, pełne niespodzianek i przygód. Niech i jedna z lekcji w ciągu roku przyjmie charakter dobrej, nieco szalonej zabawy. Lekcję możemy przykładowo przeprowadzić przy okazji urodzin jednego z uczniów. Klasę w tym dniu dekorujemy balonami, serpentynami, torebkami na prezenty, przygotowujemy muzykę, projekcję zdjęć, filmów, przynosimy papierowe talerzyki, słomki do napojów itp. Każdy uczeń wciela się w rolę gościa przyjęcia ze świąteczną czapeczką na głowie.

Ćwiczenie 1. Brainstorm

Proponujemy uczniom burzę mózgu. Zadanie polega na skojarzeniu słów z pojęciem urodzin. Piszemy na tablicy słowo BIRTHDAY, a następnie dopisujemy skojarzone z nim wyrazy. Rozwijamy notatkę, dzieląc słowa na kategorie i zapisujemy pomysły z nimi kojarzone.

Przykład



W zależności od poziomu umiejętności uczniów możemy kontynuować skojarzenia, dodając nowe pomysły do kategorii takich, jak SPECIAL FOOD (*ice-cream, pizza, fruit*) czy FUN (*dance, play, sing*), zwłaszcza że w tekście pojawiają się niektóre z nich.



Jedna z kategorii pozostaje pusta, możemy ją uzupełnić po przeczytaniu historyjki i nazwać ją: ADVENTURES. Jako że Mike spędza urodziny w nieco oryginalnie i bardzo aktywnie, warto skupić uwagę na czynnościach i umieścić je w prezentowanej pączęczynie.

Ćwiczenie 2. Matching

Kontynuując pracę nad utrwaleniem czasowników, po przeczytaniu historii łączymy w pary przygotowane wyrażenia. Będą tu czasowniki kojarzone z typowymi czynnościami urodzinowymi. W kolejnym etapie możemy wykorzystać te same kartki do gry *memory*. Kartoniki wycinamy, mieszamy i rozdajemy uczniom podzielonym w pary.

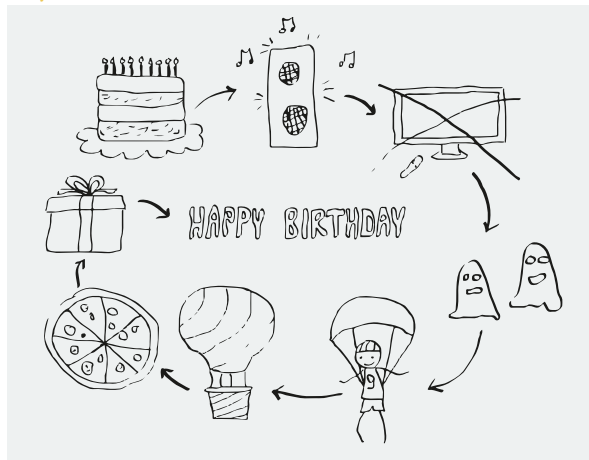
eat	pizza
drink	vanilla shake
watch	tv
dance to	muśic
have	birthday cake
be	happy
get	present

Ćwiczenie 3. Acting out

Oprócz głośnego czytania dla mniej odważnych i pewnych swoich umiejętności uczniów proponujemy odgrywanie ról za pomocą gestów i odgłosów. Na tablicy rysujemy plan spędzania urodzin Mike'a (same wizerunki, mogą to być skopiowane obrazki z tekstu), a w klasie wyznaczamy miejsca zgodne z planem, dekorując je charakterystycznymi przedmiotami. Będą to: tort urodzinowy, czyli miejsce, w którym dzieci będą częstować się tortem, miejsce do tańczenia, miejsce do oglądania telewizji (tu przekreślone, z uwagi na to, że Mike w czasie urodzin nie ogląda filmów), duchy z wesołego miasteczka, spadochron, balon powietrzny, pizzeria, miejsce do

rozpakowania prezentów i ostatnie miejsce z napisem HAPPY BIRTHDAY, w którym dzieci będą śpiewać tradycyjne *Sto lat!*

Przykład



Nauczyciel czyta historię, która jest jednocześnie planem urodzin Mike'a. Uczniowie przechodzą do odpowiedniego miejsca i pokazują czynność, dodając do tego odgłosy, dźwięki. Można też wykorzystać przygotowane wcześniej rekwizyty: słomki, talerzyki, torebki na prezenty itp. Zachęcamy dzieci do okazywania jak największej gamy emocji zwłaszcza przy przejeździe pociągiem strachu, skoku ze spadochronem czy rozpakowywaniu prezentów.

Ćwiczenie 4. What do you always do on your birthday?

Ćwiczenie to przyjmuje charakter luźnej rozmowy na temat zwyczajów obchodzenia urodzin wśród uczniów klasy. Można zaproponować przyniesienie zdjęć i zachęcić dzieci do podzielenia się doświadczeniami. Należy zwrócić uwagę na powtarzające się czynności z kilku poprzednich lat, na przykład jedzenie tortu, odwiedziny przyjaciół czy otwieranie prezentów. Warto jest podkreślić za każdym razem słowo *always*, będzie to idealna okazja do utrwalenia świeżo poznanych wiadomości na temat czasu Present Simple.

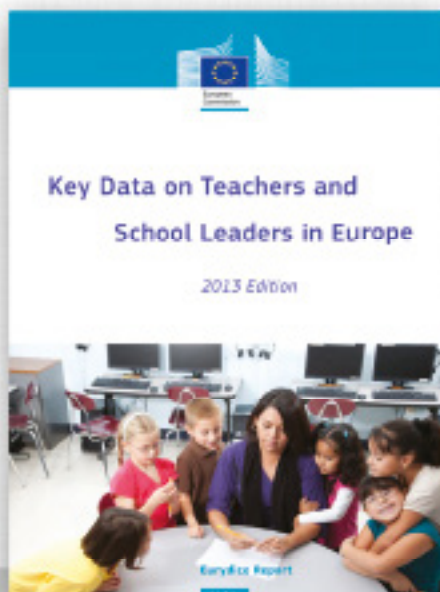


* Karty do pobrania w wersji gotowej do wydruku

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej największym hobby, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa *proszę pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu materiałów edukacyjnych.

ZROZUMIEĆ EDUKACJĘ W EUROPIE



← o nauczycielach
i dyrektorach szkół

o edukacji
w Europie

o technologiach
informacyjno-
komunikacyjnych
w szkołach



o wychowaniu fizycznym w szkołach



← o edukacji obywatelskiej

Dowiedz się więcej:

www.eurydice.org.pl

www.jows.pl
[języki : obce]
w szkole

