

# [ języki : obce ] *w szkole*



## Rozwijanie sprawności produktywnych

### temat numeru

Pisanie – sprawność niezbędna  
w kształceniu językowym

EWA LIPIŃSKA

### zdaniem dydaktyka

Osiągnięcia gimnazjalistów  
w zakresie języka angielskiego

PRACOWNIA JĘZYKÓW  
OBcych IBE

### języki w Europie

Inspirująco i konsekwentnie.  
Certyfikaty European Language  
Label 2016 przyznane!

AGNIESZKA KAROLCZUK

# [ języki : obce ] w szkole

## [ RADA PROGRAMOWA ]

**prof. zw. dr hab. HANNA KOMOROWSKA**, Instytut Anglistyki Uniwersytetu SWPS – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”

**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

**dr AGNIESZKA DRYJAŃSKA**, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. francuski

**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

**dr RADOSŁAW KUCHARCZYK**, dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: wielojęzyczność i wielokulturowość

**DANUTA SZCZĘSNA**, Państwowa Komisja ds. 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 Kształcenia Ogólnego, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

## [ REDAKCJA ]

Redaktor naczelna: **ANNA GRABOWSKA**

Sekretarz redakcji: **MAŁGORZATA JANASZEK**

Redakcja i korekta: **dr AGNIESZKA KAROLCZUK, BEATA PŁATOS**

Redaktorzy współpracujący:

**MAŁGORZATA CZŁONKOWSKA-NAUMIUK,  
MATEUSZ JEŻOWSKI**

Skład: **PIOTR KONOPKA**

Wydanie internetowe: **WERONIKA SKACZKOWSKA**

Projekt graficzny pisma: **TAKEMEDIA**

Projekt okładki: **RZECZYOBRAZKOWE.PL**

Wydawca: **FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI**

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: [jows@frse.org.pl](mailto:jows@frse.org.pl). Informacje edytorskie dla autorów oraz plan wydawniczy na rok 2016 znajdują się na stronie [www.jows.pl](http://www.jows.pl).

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

## [ ADRES WYDAWCY I REDAKCJI ]

### JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

e-mail: [jows@frse.org.pl](mailto:jows@frse.org.pl)

[www.jows.pl](http://www.jows.pl) [www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl)

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016

Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Grafiki na stronach 111-113 autorstwa Izabeli Witkowskiej; grafiki na stronie 75 ze zbiorów Moniki Madej.

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

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

Publikacja bezpłatna



JĘZYKI OBCE W SZKOLE  
nr 2/2016



## Od redakcji

**J**ak pisaliśmy w poprzednim numerze czasopisma *Języki Obce w Szkole*, o całkowitym sukcesie kształcenia językowego możemy mówić tylko wtedy, gdy uczniowie mają możliwość równoległego opanowania zarówno sprawności receptywnych, jak i produktywnych. Marcowe wydanie JOwS poświęcone było kształceniu umiejętności rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego, a obecne zawiera teksty z zakresu ćwiczenia sprawności ustnego wypowiedzania się oraz konstruowania wypowiedzi pisemnych.

Trwające już wakacje szkolne, które z definicji są czasem odpoczynku tak dla nauczycieli, jak i uczniów, to najlepszy moment na sprawdzenie opanowania sprawności produktywnych w językach obcych oraz ćwiczenia ich na co dzień, często w naturalnym dla danego języka środowisku. Wakacyjne wędrowki i wyprawy to nie tylko możliwość bezpośrednich kontaktów z cudzoziemcami oraz użycia poznanych wyrażeni i zwrotów w praktyce. To także niezwykła okazja do pełnego zanurzenia się w danym języku oraz osłuchania się z prawidłową wymową głosek, np. języka francuskiego, tak odległego i o wiele bardziej rozbudowanego fonologicznie niż język polski, o czym pisze w swoim artykule Magdalena Dańko. Warto też wykorzystać w trakcie ćwiczenia mówienia i pisania proponowane przez Marcina Zaróda nowe możliwości technologii cyfrowych. Wzbogaceniu słownictwa przed wyjazdem na wymarzone wakacje pomogą zapewne opisane przez Monikę Madej chmury wyrazów. Mimo letnich miesięcy, polecamy też Państwu szczególnej refleksji artykuł badaczy IBE o osiągnięciach polskich gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego oraz tekst Małgorzaty Piotrowskiej-Skrzypek o kształceniu kompetencji kluczowych i produktywnych w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych i projektów językowych. Zamykający 2. numer JOwS tekst Kamila

Mielnika o roli *Europejskiego Portfolio Językowego* oraz *Portfolio Europass* w ocenianiu kształtującym ukazuje, w jaki sposób wykorzystywać te dokumenty m.in. do potwierdzania nabycia nowych kompetencji w danym języku obcym w czasie nauki pozaformalnej, chociażby w trakcie wakacyjnych kursów językowych.

Życząc Państwu udanych wakacji i wielu lingwistycznych odkryć, chciałabym przytoczyć sparafrazowany fragment felietonu Władysława Kopalińskiego, który jak nikt inny zdawał sobie sprawę z ulotności słów i problemów wynikających z prób ich ujęcia w karby definicji w obrębie własnego języka, nie mówiąc już o językach obcych, niezależnie czy są to próby związane z ich rozumieniem ze słuchu, w trakcie czytania, czy z produkcją pisemną lub ustną. Tak oto mistrz Kopaliński kończy swój tekst pod znamienym tytułem SŁOW A... SŁOW A...: *Goethe powiada gdzieś w „Latach nauki Wilhelma Meistra”, że każdy powinien wysłuchać choćby jednej piosenki (to mamy z głowy) (w XXI wieku, ze słuchawek iPhone’ów płynnie ich do nas co najmniej kilkadziesiąt dziennie), przeczytać jeden dobry wiersz (hm, hm) (mogę jedynie powtórzyć za mistrzem: hm, hm), popatrzeć na wyborny obraz (może w muzeum) (o to w czasie wakacji nie powinno być trudno, a kto nie uda się do muzeum, zawsze może wybrać się na wirtualną wycieczkę po galeriach świata w Internecie) i wreszcie, jeżeli to możliwe, powiedzieć kilka rozsądnych słów. Ba!* I to w dodatku w języku obcym! Czego sobie i Państwu życzę.



**Anna Grabowska**  
redaktor naczelna JOwS



## in memoriam

4

dr Magdalena Szpotowicz  
– *generał języków obcych*  
(1968-2016)



## temat numeru

### rozwijanie sprawności produktywnych

9

**Pisanie – sprawność niezbędna**  
w kształceniu językowym

EWA LIPIŃSKA

15

**Ćwiczenie kreatywności**  
**w użyciu języka**  
w pisaniu na lekcji języka angielskiego

MARIUSZ TOMCZAK

21

**Kształcenie sprawności pisania**  
**w wybranych podręcznikach**  
do nauki języka niemieckiego

MAGDALENA JOCHIMCZYK

29

**Umiejętność tworzenia**  
**tekstów obcojęzycznych**  
z wykorzystaniem źródeł cytowania

MAŁGORZATA MARZEC-STAWIARSKA

35

**Kompetencja narracyjna i jej rozwój**  
**w języku francuskim jako obcym**  
na poziomie szkoły średniej

URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

43

**Kto pyta – nie błądzi, czyli jak ćwiczyć**  
**umiejętność swobodnego zadawania**  
**pytań w języku obcym**

ANNA OĞUZ

48

**Czy rozmawiasz po angielsku?**  
– czyli dlaczego nie powinno się uczyć  
*mówienia* w języku obcym

GRZEGORZ ŚPIEWAK

53

**Doskonalenie percepcji i wymowy**  
**dźwięków języka francuskiego**  
w perspektywie werbo-tonalnej na  
poziomie wczesnoszkolnej edukacji  
językowej (samogłoski [y] i [o])

MAGDALENA DAŃKO

61

**Słuchać,**  
by mówić lepiej?  
GABRIELA FILIPOWICZ

66

**Cyfrowy klucz**  
do mówienia i pisania  
MARCIN ZARÓD

72

**Sposób na słówka, czyli**  
**ćwiczenia leksykalne**  
na chmurach wyrazów

MONIKA MADEJ



## zdaniem dydaktyka

### motywacja

78

**Łączenie rozwoju kompetencji  
kluczowych i produktywnych  
w języku obcym**

MAŁGORZATA PIOTROWSKA-SKRZYPEK

85

**Jak motywować młodzież  
do nauki języka niemieckiego?**

KATARZYNA ZIELIŃSKA

### badania i analizy

90

**Osiągnięcia gimnazjalistów  
w zakresie języka angielskiego.**

Podstawa programowa wciąż  
niezrealizowana

AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ,  
KATARZYNA PACZUSKA,  
MARIUSZ MARCZAK, JOANNA PITURA,  
MAREK MUSZYŃSKI,  
MAGDALENA SZPOTOWICZ

99

**Potrzeby językowe uczniów  
przybywających z zagranicy  
w zakresie nauczania języka polskiego**

AGATA SZYBURA

### nauczanie dzieci

106

**Język obcy w pracy z dziećmi  
o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

MARTA KOTARBA

111

**Mike and Lilly  
love nature**

IZABELA WITKOWSKA



## języki w Europie

### konkurs

115

**Inspirująco i konsekwentnie.  
Certyfikaty *European Language  
Label* 2016 przyznane!**

AGNIESZKA KAROLCZUK

### polski język migowy

118

**Nauczanie Głuchych  
języka polskiego  
jako obcego**

z AGNIESZKĄ BEDNARSKĄ  
i JOLANTĄ KORZEC  
rozmawia BARTOSZ WILIMBOREK

### program

123

**Rola Europejskiego Portfolio  
Językowego oraz Portfolio Europass  
w ocenianiu kształtującym**

KAMIL MIELNIK

**dr Magdalena Szpotowicz**  
**– generał języków obcych**  
**(1968-2016)**



Nie mam żalu do wiosny,  
że znowu nastąpiła.  
Nie obwiniam jej o to,  
że spełnia jak co roku  
swoje obowiązki.

Rozumiem, że mój smutek  
nie wstrzyma zieleni.  
Żdźbło, jeśli się zawaha,  
to tylko na wietrze.

**Wisława Szymborska**  
***Pożegnanie widoku***

**7 maja 2016 r. odeszła dr Magdalena Szpotowicz. Wybitna specjalistka w dziedzinie nauczania języka angielskiego jako obcego. Przez pięć ostatnich lat współtworzyła radę programową czasopisma *Języki Obce w Szkole*.**

---

Od pierwszego spotkania rady, w lutym 2012 r., nieustannie wspierała prace redakcji, konsultując plan wydawniczy i zapraszając do współpracy z czasopismem metodyków i dydaktyków z ośrodków akademickich z całej Polski i zagranicy. Była autorką wielu artykułów z zakresu kształcenia językowego dzieci i młodzieży oraz opracowań dotyczących badań nad poziomem umiejętności językowych uczniów w Polsce. Była też uznanym ekspertem wielu międzynarodowych konferencji organizowanych w ramach obchodów Europejskiego Dnia Języków przez Agencję Narodową programu „Uczenie się przez całe życie” i „Erasmus+”. Jej nazwisko w programie każdej konferencji przyciągało rzesze słuchaczy. Chętnie poświęcała czas, by dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem glottodydaktycznym w czasie seminariów dla nauczycieli – praktyków. Jako współautor podstawy programowej nauczania języków obcych, z wielkim zaangażowaniem propagowała hasło, że języków obcych nie uczymy się dla szkoły, lecz dla życia, i że każde działanie dydaktyczne powinno mieć na celu nie tylko przygotowanie ucznia do testu, ale przede wszystkim do żywej komunikacji poza szkołą. Dr Magdalena Szpotowicz przez wiele lat współpracowała również jako ekspert i konsultant z Polskim Biurem Eurydice, przygotowując polski wkład do publikacji o edukacji językowej w Europie.

W czasie kolegiów redakcyjnych, kiedy omawialiśmy plany kolejnych wydań JOWS, zastanawiając się, jakie teksty powinniśmy dołączyć do danego numeru, często kończyliśmy dyskusję stwierdzeniem, że omówimy jeszcze pomysły z naszą Magdą, czyli wybitną, niezależną i nowocześnie myślącą dr Magdaleną Szpotowicz, która imponowała nam profesjonalizmem, rzetelnością i życzliwością. Kiedy nagle i tak niespodziewanie dyskusje z Magdą przeobraziły się w rozmowy o Magdzie z jej współpracownikami z IBE, CKE, UKKNJO UW oraz krajowych i międzynarodowych zespołów badawczych, z jej promotorem oraz z przyjaciółmi i studentami, uświadomiliśmy sobie, że niezależnie od tego, jaki kapelusz Magda nakładała na głowę – czy był to elegancki cylinder eksperta, finezyjny kapelusz autorki tekstów do JOWS, furażerka lidera pracowni języków obcych, sherlockowski *deerstalker* badacza, toczek nauczyciela akademickiego czy generalska czapka twórcy podstawy programowej – spod każdego ronda, woalki czy daszka widać było zawsze niezwykle spokojną, skupioną, mądrą i przyjazną twarz Magdy Szpotowicz.

Chylimy, Magdo, przed Tobą nasze głowy i wraz innymi, którzy z Tobą studiowali, pracowali, którzy Cię znali, podziwiali i uczyli się od Ciebie, zdejmujemy nasze czapki z głów...

**Redakcja i rada programowa czasopisma  
*Języki Obce w Szkole***

---

Magdę poznałam w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego – była wtedy studentką trzeciego roku. Zwracała uwagę inteligentnym spojrzeniem i żywym zainteresowaniem tematyką wykładu. Już wtedy widać było, jaką dziedzinę wybierze. W kolejnym roku przyszła do mnie na seminarium i urzekła wszystkich poczuciem humoru, życzliwością i otwartością, cechami nie zawsze przecież typowymi dla zdolnych studentów o doskonałych wynikach i wielkiej pracowitości. Miałam później ogromną przyjemność z Jej uczestnictwa w moim seminarium doktoranckim, bo nasze spotkania, oprócz niezbędnej dawki rozmów związanych z przygotowawaną przez Nią dysertacją, były zawsze niezwykle bezpośrednie i dotykały najróżniejszych

fascynujących tematów, a Magdę interesowało po prostu wszystko. Wspaniale było patrzeć, jak z pilnej i wyróżniającej się studentki wyrasta najpierw lubiany i szanowany nauczyciel akademicki, a później autorka podręczników, międzynarodowej klasy ekspert i uznany naukowiec, publikujący dużo i mądrze w polskich i zagranicznych książkach i czasopismach. Sprawiała mi tym wiele radości – dla nauczyciela nie ma przecież większej satysfakcji i piękniejszej nagrody. Ale nie ma też większego smutku, gdy tak wspaniała osoba odchodzi zbyt wcześnie. To przywilej, że była z nami.

**prof. dr hab. Hanna Komorowska**  
Uniwersytet SWPS

---

Magdę poznaliśmy, kiedy została mianowana generałem. Właśnie tak w 2008 r. nazywała ówczesna minister edukacji narodowej koordynatorów zespołów przedmiotowych, powołanych do przygotowania nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. I Magda, jakkolwiek dziwnie by to brzmiało, była generałem – zdecydowana, profesjonalna, odpowiedzialna, umiejąca podejmować trudne decyzje. Ale potrafiła też uważnie słuchać ludzi, z którymi pracowała, i szanować ich zdanie, bezinteresownie dzielić się swoją ogromną wiedzą i doświadczeniem oraz wydobyć z każdego jego największy potencjał, aby zapewnić sukces całemu przedsięwzięciu.

Do każdego nowego zadania Magda podchodziła z ogromną pasją i zaangażowaniem, praca uszczęśliwiała Ją i pochłaniała bez reszty. Więc kiedy zapadła decyzja o włączeniu egzaminu z języków obcych do sprawdzianu w klasie VI szkoły pod-

stawowej, bez wahania zwróciliśmy się do Magdy o pomoc. Jej wieloletnie doświadczenie w pracy z najmłodszymi dziećmi, udział w międzynarodowych projektach związanych z testowaniem okazały się bezcenne dla zespołu roboczego ds. koncepcji sprawdzianu z języków obcych nowożytnych powołanego w CKE.

Trudno uwierzyć, że to co się stało, stało się naprawdę, że Magda zrobiła już wystarczająco dużo i zasłużyła na odpoczynek. Ileż Ona jeszcze mogła osiągnąć! Ile dobrych rzeczy zrobić...

Dziękujemy Ci, Magdo, że swoim przykładem pokazałaś, co tak naprawdę w życiu jest ważne i jak bardzo należy cenić każdą chwilę.

**Eksperci Wydziału Języków Obcych**  
Centralna Komisja Egzaminacyjna

---

Magda's enthusiastic professionalism was infectious. From a casual conversation at a Berlin conference in 2006 the seeds of an international research project were sown. Substantial research funding from the European Commission facilitated a study of early language learning in Europe (ELLiE) – now identified by academics all over the world as a seminal contribution to the field. Magda's international reputation continued with presentations at

conferences as far afield as Bangalore and Beijing and more locally across Europe, to the European Parliament and to leadership of the panel focusing on an early start in language education during the period of Polish presidency of the EU Council. As a colleague and a friend her contribution is sadly missed.

**Janet Enever**  
Umeå University, Sweden



---

Magdę znam od ponad ćwierćwiecza – studiowaliśmy razem w Instytucie Anglistyki UW. W tych czasach była wesołą, roześmianą dziewczyną, zawsze otoczoną znajomymi. Kto mógłby wtedy przypuszczać, że drzemie w Niej rasowy belfer w najlepszym tego słowa znaczeniu, nie mówiąc o pasji badawczej?! Potem przyszedł znakomity doktorat obroniony pod opieką prof. Hanny Komorowskiej, od którego zaczęła się Jej błyskawiczna kariera naukowa. W kolejnych latach miałem okazję wielokrotnie słuchać Jej wystąpień na konferencjach w Polsce i za granicą – zawsze wtedy myślałem z dumą: o, proszę, mój rocznik!

Prezentacje i wykłady Magdy to unikatowe połączenie naukowej precyzji i erudycji, jednocześnie pełne ciepła, humoru i autentycznej chęci wsparcia najmłodszych uczniów w ich przygodzie z językiem obcym. Magda miała także

rzadką umiejętność prowadzenia naprawdę rzeczowej dyskusji z każdym i w każdych warunkach, bez tak częstego zaciętrzewienia czy cienia złośliwości – nawet kiedy było zupełnie oczywiste, że to Ona ma rację. Przypominają mi się także Jej wypowiedzi w mediach, zwłaszcza na wielu antenach radiowych, w których pokazywała wielką klasę jako ekspert prawdziwie europejskiego formatu. Do historii polskiej i europejskiej humanistyki przejdą bez wątpienia ambitne projekty badawcze, w których uczestniczyła lub wręcz nimi kierowała. Nie mogę uwierzyć, że Jej już nie ma...

**dr Grzegorz Śpiewak**

wykładowca w programie online MA TESOL,  
The New School, New York;  
naczelný doradca ds. metodyki nauczania,  
Macmillan Education Central & Eastern Europe

---

Wiadomość o śmierci Magdy dotarła do mnie podczas lekcji z dziećmi wietnamskimi, które mierzą się z zawiłościami języka polskiego. Było to dla mnie zaskoczenie. Nie wiedziałam, że Magda zмага się z chorobą, mimo że w ostatnim czasie często razem pracowałyśmy. Trudno mi pogodzić się z Jej odejściem. Była młodą i energiczną kobietą z pasją. Dzieliłyśmy jedną z nich, nauczanie dzieci języków obcych, dlatego często bywało nam „po drodze” zawodowo. Ceniłam Jej zdanie, bo na nauczaniu dzieci znała się jak mało kto.

Kierując Pracownią Języków Obcych w IBE i zajmując się pomiarem, nie traciła z oczu ważnych w nauczaniu dzieci elementów. Podkreślała trudności z nim związane i wskazywała na konieczność dostosowywania narzędzi ewaluacji do kontekstu oceniania. Zwracała uwagę na wartość obserwacji: wywiadów z nauczycielami, uczniami, a także

ich rodzicami. Nigdy nie zapominała o dziecku-ucznieniu – był dla niej najważniejszy we wszystkich działaniach edukacyjnych.

Zawsze profesjonalna, rzetelna i życzliwa, Magda była świetną organizatorką wspólnych zadań, które nie zawsze były łatwe. Ostatnim, jakiego razem się podjęłyśmy, było opracowanie fragmentu podstawy programowej wychowania przedszkolnego dotyczącej nauki języka obcego. Magda profesjonalnie, a zarazem z niebywałym wdziękiem potrafiła przewodniczyć pracy zespołu. Prowadziła nas po mistrzowsku aż do zawodowego konsensusu.

Z pewnością jeszcze wiele razy będzie nam brakowało Jej życzliwości i kompetencji.

**dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens, prof. UP**  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

---

Panią dr Magdalenę Szpotowicz miałem przyjemność poznać tuż przed obroną mojej pracy doktorskiej, w czasie szkoleń dla rzeczoznawców Ministerstwa Edukacji Narodowej, które prowadziła jako lider zespołu tworzącego podstawę programową dla języków obcych nowożytnych. Już wtedy dostrzegłem Jej zaangażowanie, profesjonalizm, życzliwość oraz przekonanie,

że to, co robi, jest słuszne i potrzebne. I tak było. Po obronie doktoratu miałem możliwość poznania dr Szpotowicz bliżej, przy okazji licznych konferencji naukowych, spotkań rady programowej czasopisma *Języki Obce w Szkole* czy też na korytarzach budynku Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Zawsze uśmiechnięta, tryskająca optymizmem i dobrą

energiją, przekonywała, że zmiany w edukacji są potrzebne i mają sens. Nic dziwnego, że była liderem Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego „Entuzjaści Edukacji”. Pamiętam, z jakim entuzjazmem i zarazem przejęciem opowiadała o przebiegu *Europejskiego badania kompetencji językowych*. Rzadko kiedy można spotkać ludzi tak przekonanych o słuszności swoich

działań i oddających całych siebie wykonaniu zadań, których się podjęli. Na ostatnim zebraniu rady programowej wywiązała się między nami dyskusja dotycząca wpływu egzaminów zewnętrznych na sposób organizowania lekcji języka obcego. Mieliśmy do tej dyskusji wrócić. Nie zdążyliśmy...

**dr Radosław Kucharczyk**  
Instytut Romanistyki UW

W latach 2009-2015 dr Magdalena Szpotowicz kierowała Pracownią Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych. Pracę w Instytucie rozpoczęła wkrótce po wejściu w życie podstawy programowej, której była współautorką, z przekonaniem, że jest to kolejny ważny krok w procesie budowania jakości kształcenia językowego w polskich szkołach. Projekty badawcze, którymi się opiekowała i które współtworzyła, wraz z towarzyszącymi im raportami, analizami, ekspertyzami, artykułami i wypowiedziami publicznymi, zaczęły wypełniać istniejącą w glottodydaktyce lukę ogólnokrajowych badań nad szkolnym kontekstem nauki języków.

Swojemu zadaniu oddała się z typową dla Niej determinacją i energią. Z uznaniem obserwowaliśmy, jak z nadzwyczajną siłą i wytrwałością, a jednocześnie gracją i taktem, dążyła do realizacji powierzonej misji. Podziwialiśmy Jej profesjonalizm i dobrze pojętą pryncypialność, która nie miała w sobie nic z formalizmu czy sztywności.

Pracując ramię w ramię przez ponad pięć lat, dzieliłyśmy chwile radości, ale też zwątpienia, nieuchronnie towarzyszące

projektom tej skali. Magda tworzyła zespół, w którym zaufanie, życzliwość i solidarność były naturalnym środowiskiem pracy. Można było się z Nią nie zgadzać, lecz nie dało się Jej nie lubić i nie szanować. Wyczerpane kolejną zarwaną przez realizację pilnych zadań nocą, nie wyobrażałyśmy i nie życzyłyśmy sobie pracy w innym miejscu.

Nawiązując do swoich rozlicznych ról, funkcji i piastowanych stanowisk, Magda lubiła mówić o sobie, że jest osobą noszącą wiele kapeluszy. W kapeluszu liderki było jej wyjątkowo do twarzy. Tak też pozostanie w naszej pamięci. Obok etosu zawodowego, bogatego dorobku naukowego, Jej kultura osobista, kultura słowa, elegancja, poczucie humoru i pogoda ducha pozostają dla nas ważnym punktem odniesienia i drogowskazem na przyszłość, nie tylko w życiu zawodowym.

**Agata Gajewska-Dyszkiewicz**  
**i Katarzyna Paczuska**  
Zakład Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych  
w Instytucie Badań Edukacyjnych

Magda była człowiekiem uśmiechu. Nawet gdy rozważała lub podejmowała zawodowo kroki ryzykowne, potrafiła o nich opowiadać lub analizować je bliżej, uśmiechając się do rozmówcy. Z podobnym uśmiechem opowiadała też o swojej rodzinie, a najczęściej o dzieciach. Z perspektywy czasu wydaje się, że uśmiech ten wynikał raczej z jej wewnętrznej potrzeby, z ogólnej życzliwości, bez warunków wstępnych.

Magda pozostanie w naszej pamięci jako osoba zawsze pogodna, pełna optymizmu, uśmiechnięta. Była dla nas wzorem pracowitości, systematyczności, zaangażowania

i konsekwencji w dążeniu do postawionych sobie celów. Była wspaniałym metodykiem, twórczym nauczycielem i przede wszystkim dobrą i serdeczną koleżanką. Wiele się od Magdy nauczyliśmy.

**Monika Galbarczyk, Basia Górska,**  
**Anna Łętowska-Mickiewicz,**  
**Małgorzata Matysik, Maciej Sienicki,**  
**Ania Walewska**  
Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli  
Języków Obcych UW



# Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym

Ewa Lipińska

**Pisanie jest umiejętnością trudną, ale nieodzowną w opanowywaniu języka obcego. Scala ona, a także rozwija wszystkie sprawności oraz znajomość podsystemów języka, czyniąc proces dydaktyczny spójnym i przejrzystym. Niestety, pisanie często znajduje się na marginesie dydaktyki, dlatego postaramy się ukazać jego walory, podsuwając jednocześnie podpowiedzi w kwestii, jak uczyć obcokrajowców pisania po polsku.**

**P**isanie w glottodydaktyce nie jest sprawnością chętnie nauczaną z wielu przyczyn. Najważniejszą jest brak odpowiedniego przygotowania uczących pod względem merytorycznym, a także niedocenywanie wagi tej sprawności. Nie wszyscy bowiem zdają sobie sprawę z tego, że w toku jej opanowywania ćwiczy się i rozwija także umiejętność słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienie oraz znajomość podsystemów języka. Pisanie stanowi wartościowy melanz wszelkich działań językowych. Jest jednak niełatwe w uczeniu się i nauczaniu, bywa kłopotliwe w poprawie i ocenie prac.

W niniejszym artykule zarysujemy najważniejsze problemy, które utrudniają nauczycielom pracę nad rozwijaniem i kształceniem tej cennej w dydaktyce języków obcych umiejętności, a także uwypuklimy błędy najczęściej przez nich popełniane.

## **Nierozróżnianie *pisania* od *zapisywania***

Pojęcie *pisanie* jest nieostre, nieprecyzyjne – odnosi się bowiem i do czynności (aktu) pisania, i do produkcji tekstu.

Traktowanie ich jako monolitu jest jednym z podstawowych błędów metodycznych.

## **Czynność pisania**

Rzecz dotyczy odpowiedniego opanowania pisma (alfabetu i zasad ortografii) oraz umiejętności przepisywania (odwzorowywania) oraz zapisywania (np. ze słuchu). W dydaktyce języków obcych zakłada się, że uczący się to potrafi<sup>1</sup>, nie poświęca się więc temu zagadnieniu uwagi, chyba że uczniowie nie znają alfabetu łacińskiego, piszą od strony prawej do lewej, od góry do dołu itp. W „standardowych” przypadkach i tak warto przyjrzeć się pismu uczących się, sposobowi składania liter i ich kształtom, zwłaszcza stawianiu znaków diakrytycznych przez obcokrajowców, gdyż wielu z nich wzoruje się na swoich językach rodzimych

<sup>1</sup> Rzadko spotyka się osoby, które mówią po polsku, ale nie potrafią pisać (w sensie braku opanowania tej czynności), zdarza się natomiast, że muszą przyswoić alfabet łaciński oraz poprawny zapis.

(np. specyficzny zapis  $r$ ,  $z$  czy  $l^2$ ). Innymi słowy, dochodzi do interferencji, które utrudniają nauczycielowi odczyt i poprawę zapisu, ale przede wszystkim mogą niekorzystnie rzutować na wyniki egzaminów. Ponadto, jeśli uczeń musi skupiać się na poprawnym stawianiu liter, a więc nie odbywa się to automatycznie, zazwyczaj uszczerbku doznają styl i kompozycja, mnożą się błędy gramatyczne i uchybienia leksykalne, „gubi się” treść, a uczącemu się często brakuje czasu na dokończenie zadania<sup>3</sup>.

Wielu uczącym wydaje się, że ich podopieczni „piszą”, jeśli wykonują takie ćwiczenia, jak (m.in.):

- odpowiedzi na pytania, np.: Co robiłaś wczoraj wieczorem?  
Wczoraj wieczorem czytałam książkę<sup>4</sup>.
- transformacje, np.: zamiana na liczbę mnogą/rodzaj żeński:  
Chłopiec zbudował zamek z piasku. Chłopcy zbudowali zamek z piasku. Dziewczynki zbudowały zamek z piasku.
- wypełnianie luk wyrazami z banku słów (z „ramki”) – to przepisywanie (czasem z koniecznością dokonania transformacji formy podstawowej na wskazaną).
- uzupełnianie (kończenie lub rozpoczynanie) zdań – te operacje zazwyczaj opierają się na technikach substytucji i/lub imitacji.

Zadania tego typu są bardzo pomocne w kształceniu językowym, wręcz nieodzowne w przygotowaniu ucznia do samodzielnego produkowania wypowiedzi pisemnej, mają jednak cechy *pisania kontrolowanego*, które z założenia nie jest *twórcze*.

### Produkcja tekstu pisanego

Produkcja tekstu to zdolność łączenia ze sobą wyrazów, które składają się na pełne zdania, oraz tychże – w większą całość (zob. Sharwood-Smith 1977). To również sposób utrwalenia tekstu pomyślanego albo wypowiedzianego (zob. Płóciennik, Podlaska 2008).

Pisanie w szkole (na studiach/na kursach) można określić mianem *edukacyjnego*. Jest ono mocno skoncentrowane

na formach i językowej stronie wypowiedzi. Opiera się na kompozycji, przez co rozumie się styl oraz układ elementów treściowych (m.in. wstęp, zakończenie, jawny lub ukryty plan, spójność) oraz na redagowaniu, czyli wprowadzeniu zmian w strukturze i treści tekstu. Towarzyszy im autokorekta składająca się z *adiustacji* (merytoryczna i stylistyczna obróbka wypowiedzi) i *weryfikacji* (kontrola prawdziwości terminów, sformułowań, pisowni). Wszystkie te działania trzeba traktować odrębnie, choć nie da się ich rozdzielić w sposób kategoriowy.

Większość uczących zakłada błędnie, że jeśli ich uczniowie skończyli już szkołę co najmniej średnią, to potrafią produkować tekst na zasadzie przeniesienia nabytych umiejętności. Tak rzeczywistość może się zdarzać, ale są to przypadki rzadkie, zależne w dużej mierze od typu biografii językowej uczącego się, tzn. jeśli dana osoba otrzymała staranną edukację, zna inne kultury i języki – w nauce kolejnego kodu może dojść od transferu pozytywnego. Na ogół jednak każdego trzeba uczyć pisania od podstaw, bo nie jest to umiejętność naturalna ani w języku pierwszym, ani w kolejnych. Warto również mieć na uwadze, że poszczególne formy (zwłaszcza pisma użytkowe) mają swoją specyfikę i o ich transferze pozytywnym nie ma mowy.

Pod względem umiejętności pisania nauczyciele należą do tzw. mniejszości społecznej – grupy osób<sup>5</sup>, które zawodowo zajmują się pisaniem. Są więc uzdolnieni w tej materii i tego podświadomie oczekują od uczniów, gdy tymczasem większość z nich nie ma talentu, co należy zaakceptować i cierpliwie pokonywać krok po kroku wszystkie stopnie prowadzące do tworzenia poprawnego tekstu, czyli *samodzielnego pisania kreatywnego*.

### Nieumiejętne nauczanie

Często się zdarza, że nauczyciele zadają pracę pisemną do domu, „na sucho”, bez żadnego przygotowania. Jest to kardynalny błąd, który dla nauczycieli ma skutek w postaci żmudnej poprawy i kłopotów z oceną, a u uczniów rodzi frustrację i nierzadko powoduje stratę czasu niewspółmiernie dużą w stosunku do zadania i w rezultacie nikt niczego nie zyskuje. Należy mieć świadomość, że sprawności pisania nie można rozwijać samodzielnie, np. w domu, a poza tym – że jest to wieloelementowy i skomplikowany proces.

<sup>2</sup> Uczący się powinien pisać  $r$  oraz  $z$  zgodnie z polską tradycją kaligraficzną, tj.  $r$ , a nie  $z$ , oraz  $z$ , a nie  $r$  względnie  $z$ . W ramach tej umiejętności mięci się również zgodny z polską normą odręczny zapis nosówek  $q$  oraz  $\epsilon$  (z ogonkiem zakręconym w prawo), odróżnianie  $l$  od  $l$ , a także zgodny z polską tradycją zapis cyfr (*Programy nauczania...*, 2011:170).

<sup>3</sup> Aby usprawnić czynność pisania, warto polecić uczniom przepisywanie (ćwiczenia oparte na percepcji wzrokowej) oraz autodyktanda (oparte na percepcji słuchowej i wzrokowej). Szerzej zob. Seretny, Lipińska 2005:55 i nn. oraz Lipińska 2009.

<sup>4</sup> W a. i b.: podkreślenie linią ciągłą – to powtórzenie fragmentu pytania lub zdania, linią przerywaną – zapis uprzednio przećwiczonych wyrazów/wyrażeń/konstrukcji; ćwiczenia substytucyjne.

<sup>5</sup> To także: literaci, dziennikarze, naukowcy, kazznodzieje.

**Pisanie to zarówno czynności związane z zapisywaniem/odwzorowywaniem, jak i tworzeniem wypowiedzi, opierającym się na jej komponowaniu i redagowaniu. Nie wszyscy uczniowie wynieśli ze szkoły umiejętność poprawnego pisania (w obydwu znaczeniach). Rolą nauczyciela jest pomoc w zrozumieniu i opanowaniu tej sprawności, jej rozwijanie i doskonalenie.**

### **Elementy procesu pisania edukacyjnego**

Uczący, często nie mając odpowiedniej wiedzy merytorycznej, nie stosują paradygmatu<sup>6</sup> postępowania, na który składają się następujące elementy: reguły tworzenia danej formy, przykłady, ćwiczenia uzupełniające na tekstach modelowych, grupowe wprawki w pisaniu, omówienie i korekta nauczycielska, techniki wprowadzające (przed pisaniem indywidualnym), pisanie pierwszej wersji, poprawa przez uczącego, korekta autorska i pisanie drugiej wersji.

### **Realizacja procesu pisania edukacyjnego**

Uczącego się należy zapoznać z trzema tekstami, stanowiącymi wzorce danej formy, przy czym powinny one być z poziomu niższego, ponieważ mają stanowić jedynie pomoc w tej procedurze. Nie chodzi tu jednak o ich przeczytanie czy

wysłuchanie, lecz o wykonanie na nich różnych operacji, które sprawiają, że stają się oswojone, bliższe, „bardziej własne”. Pozwala to lepiej je zapamiętać, zrozumieć ich strukturę. Tekst tylko przeczytany, który także stanowi wzorzec, jest obcy, mniej zapada w pamięć. Krótko mówiąc, jeśli uczący chce wprowadzić *podanie*, przygotowuje trzy teksty w tej formie: jeden do słuchania, drugi do przeczytania, trzeci może zostać podyktowany lub poddany tłumaczeniu. Każdy opatrzony jest ćwiczeniami bądź charakterystycznymi dla rozumienia (prawda/fałsz, wypełnianie luk, dobieranie, odpowiedzi na pytania itp.), bądź językowymi (transformacje gramatyczne, zadania leksykalne, ortograficzne itp.). Jednocześnie – w tych lub innych ćwiczeniach – nauczyciel wprowadza potrzebne słownictwo, wyznaczniki metatekstowe, przypomina (a nie dopiero wtedy wprowadza!) reguły interpunkcyjne, gramatyczne itp., pokazuje zasady tworzenia podania (na początku lekcji lub dopiero po wykonaniu wszystkich ćwiczeń). Później musi nastąpić pisanie w parach lub grupkach, w klasie, pod okiem uczącego, który pomaga, wyjaśnia, kieruje, podpowiada, analizuje i poprawia. Dzieje się to na bieżąco, twarzą w twarz, uczący się mają więc sposobność zadawania pytań, a także dzielenia się rezultatami z pozostałymi słuchaczami w postaci głośnego odczytywania swoich podań. Dopiero tak przygotowany uczeń może samodzielnie (w klasie lub w domu) napisać zadanie w nowo poznanej formie<sup>7</sup>.

Warto się też postarać jak najbardziej uwiarygodnić i urealnić działania. Jeśli więc w planie jest wprowadzenie sprawozdania, należy zorganizować wycieczkę lub spacer, grę miejską, jakieś wydarzenie, np. spotkanie przedświąteczne czy zabawę andrzejkową (co dla obcokrajowców jest też wartościowe pod względem kulturowym). Tylko w takim razie wspólne pisanie ma sens i jest kształcące, a poprawiając prace, nauczyciel może dokonać nie tylko korekty językowej, ale i merytorycznej. Jeśli uczniowie mają pisać sprawozdanie z „jakiejsz” wycieczki czy wydarzenia, nie tylko stosują zazwyczaj strategię uników, posługując się znanymi i opanowanymi strukturami oraz słownictwem (nie używając nowych słów, zwrotów, struktur), ale mogą całkowicie wymyślić przebieg zdarzeń, relacjonować je według własnego pomysłu. Nauczyciel

6 Szerzej zob. Lipińska (2001:90); Seretny, Lipińska (2005:237 i nn).

7 W przypadku form dłuższych, mniej sformalizowanych (opowiadanie, esej, rozprawka) pisanie samodzielne powinny poprzedzać czynności wstępne, jak np. burza mózgów, mapa asocjacyjna, ramowy plan wypowiedzi, baza słów/wyrażeń, zgromadzenie danych itd.

musi przyjąć tę wersję, nie może ingerować nawet w błędy logiczne, bo nie zna faktów.

W przypadku zaś form takich jak podanie, warto odwołać się do „tu i teraz”, polecić więc zwrócenie się do obecnego dyrektora placówki i poprosić o coś nietypowego, zabawnego, dziwnego, np. o opłacanie abonamentu do siłowni. Słuchacze muszą ten fakt odpowiednio umotywić, ale z zachowaniem zasad przypisanych podaniu.

Poniżej prezentujemy tematy zadań oparte na prawdziwych/ możliwych zdarzeniach (opatrzone TAK) oraz „puste” (bez umocowania w rzeczywistości; opatrzone NIE):

- |  |     |
|--|-----|
| 1. a. Napisz sprawozdanie z wycieczki do ZOO, na której byliśmy z klasą.       | TAK |
| 1. b. Napisz sprawozdanie z zawodów sportowych.                                | NIE |
| 2. a. Napisz wspomnienia z wakacji.  | NIE |
| 2. b. Napisz opowiadanie inspirowane ciekawym wydarzeniem z wakacji.           | TAK |
| 2. c. „Czy wakacje lepiej spędzać z rodziną, czy samemu?” – napisz rozprawkę.  | TAK |
| 3. a. Napisz list do kolegi.   | NIE |
| 3. b. Napisz list do wylosowanej osoby (z klasy/grupy) z prośbą/pytaniem o ... | TAK |
| 3. c. Odpisz na zamieszczony poniżej list.                                     | TAK |
| 3. d. Napisz do mnie list, w którym opiszesz swoje plany na przyszłość.        | TAK |

„Puste” tematy mogą skutkować „pustymi” wypowiedziami, co z kolei zaciemnia obraz umiejętności uczniów i może budzić ich niezadowolenie z takiej (czasem byle jakiej) pracy. Natomiast ich sprecyzowanie daje szansę na osiągnięcie zamierzonego efektu dydaktycznego. Np. w propozycji 3.d. uczeń będzie musiał napisać list prywatny oficjalny, posługując się odpowiednim rejestrem, pisząc o swoich planach, często marzeniach. Daje mu to szansę na dopuszczenie nauczyciela do swojej prywatności, co zbuduje bliższe relacje między nimi. Nie trzeba chyba dodawać, że nauczyciel powinien odpisać na ten list – choćby bardzo krótko.

Wymienione powyżej przykłady należy osadzić w kontekście programowym, omówić i doprecyzować.

### Polecenia, materiał wyjściowy

W nauczaniu pisania istotne jest układanie poleceń (instrukcji). Muszą być precyzyjne, określać formę zadania i jego długość oraz czas, w jakim zadanie ma zostać wykonane. Nie tylko pomaga to piszącym w organizacji i planowaniu, ale usprawnia

potem poprawę i pomaga w obiektywizacji oceny. Niepoprawne polecenia to np. (zob. Seretny, Lipińska 2015):

#### 1. Polecenie:

W krótkim liście proszę podziękować sąsiadce za opiekę nad Pani/Pana mieszkaniem podczas Pani/Pana tygodniowej nieobecności.

#### Wady:

Nie podano oczekiwanej liczby wyrazów; brak określenia wieku sąsiadki, który decyduje o wyborze formy oficjalnej lub nie (należy dodać np. „starszej” lub zamienić na „koleżance mieszkającej obok”).

#### 2. Polecenie:

Jakie święto jest dla Pani/Pana ważne? Dlaczego? (150 wyrazów)

#### Wady:

Brak wskazania formy wypowiedzi (należy dodać, np.: „Proszę napisać esej” / „Proszę opisać, jak je Pan/i spędza”); określenie „święto” jest nieprecyzyjne (należy dodać „święto rodzinne/kościelne/państwowe”).

Warto także zwracać uwagę na materiał wyjściowy, gdyż często można dostrzec braki w jego różnicowaniu. Powinien on pojawiać się w postaci tekstowej lub ikonicznej o różnej objętości. Najczęściej stosuje się pierwszy typ i to w formie samego polecenia, a tymczasem wartościowym bodźcem słownym są teksty, np. list, na który należy odpisać, czy ogłoszenie, na podstawie którego należy napisać list motywacyjny. Wadą tekstowego materiału wyjściowego jest posilkowanie się inną sprawnością, czyli czytaniem, dlatego materiał ten nie powinien być zbyt długi ani trudny (zob. Lipińska 2006). Niezaprzeczalne walory mają bodźce wizualne, np. historyjka obrazkowa, rysunek, mapa, fotografia itd., które nie powodują wydłużenia czasu wykonania zadania, sprawdzają tylko umiejętność pisania, stymulują prawą półkulę mózgową. Wykorzystywanie ikonicznego materiału wyjściowego wiąże się z metodą przekładu intersemiotycznego (umiejętności przekładania znaków niewerbalnych na werbalne lub odwrotnie). Ma ona związek z „*multisensoryczną*” *percepcją komunikatu ułatwiającą jego recepcję, tj. z odbiorem przekazu kilkoma bądź wszystkimi zmysłami, wiążącym się z doświadczaniem (doznawaniem), wpływającym na poznanie i interpretację znaku* (Lipińska, w druku). Są to czynniki pozytywnie wpływające na proces rozwijania sprawności pisania.

Podsumowując te uwagi, stwierdzić można, że błędy najczęściej popełnianie przez uczących pisania to:

Pod względem umiejętności pisania nauczyciele należą do tzw. mniejszości społecznej – grupy osób, które zawodowo zajmują się pisaniem. Są więc uzdolnieni w tej materii i tego podświadomie oczekują od uczniów, gdy tymczasem większość z nich nie ma talentu, co należy zaakceptować i cierpliwie pokonywać krok po kroku wszystkie stopnie prowadzące do tworzenia poprawnego tekstu, czyli samodzielnego pisania kreatywnego.

- polecenie napisania pracy w formie, która nie została wdrożona;
- polecenie napisania pracy w domu, z myślą, że sprawność ta może być rozwijana samodzielnie, pisanie bez przygotowania;
- niejasna/niekompletna instrukcja;
- brak zróżnicowania materiału wyjściowego;
- brak wyznaczników usprawniających poprawę i ocenę (wymagana długość, podanie czasu realizacji).

### Poprawa i ocena prac pisemnych

Pisanie edukacyjne opiera się na cząstkowych (sprawdziany, zadania domowe/klasowe) lub całościowych testach (egzaminach) osiągnięć, które są bezpośrednimi testami performancji, sprawdzającymi postępy uczących się w jakimś okresie nauki (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz*

*terminów...* 2004)<sup>8</sup>. Mają charakter kontroli wewnętrznej, więc ich przygotowanie, poprawa i ocena są znamienne dla danego ośrodka nauczającego.

Wszystkie prace muszą być poprawiane, ale nie każda musi zostać oceniona (np. zadania domowe). Ważne jest, aby piszący zobaczył, gdzie popełnił błędy, zrozumiał, skąd się wzięły (może z niedostatecznego opanowania danej struktury? może powodem jest interferencja? może niepamięć/nieuwaga?) i potrafił je skorygować.

Nauczyciel powinien zaznaczać wszelkie dostrzeżone uchybienia<sup>9</sup> w sposób ustalony przez siebie (symbolami, kolorami, skrótami<sup>10</sup>), znany uczniom, oraz oznaczać ich kategorię (błąd gramatyczny, stylistyczny, słownikowy itp.). Warto poświęcić tym czynnościom czas, gdyż posłużą sprawniejszej i bardziej obiektywnej ocenie zadania. Uczeń z kolei ma jasność w sprawie swoich mocnych i słabych stron. Dowie się, na przykład, że nie ma problemu z gramatyką, ale ortografia pozostawia wiele do życzenia, lub że nie mamy zastrzeżeń co do aspektu językowego, natomiast zadanie jest „o niczym”/nie na temat. Dowie się tego z cząstkowych (za poszczególne składniki: ortografia, gramatyka, styl itp.) i całościowych obliczeń, z komentarza, którym nauczyciel powinien opatrzyć zadanie, lub z rozmowy bezpośredniej.

Postępowanie to wiąże się z wyznaczeniem kryteriów, gdyż poprawa zadań musi być rzetelna i prowadzić do bezstronnej oceny. Służą temu również wcześniej podjęte zabiegi, jak np. określona punktacja, wyznaczenie czasu, dobrze dobrany materiał wyjściowy, czynniki stymulujące, jasne polecenie, wyraźnie zdefiniowana forma wypowiedzi.

W testach biegłości podkreśla się znaczenie strony językowej, czyli punktuje: gramatykę, styl, słownictwo i ortografię z interpunkcją, zaś pozostałe składniki, tj.: treść, długość, forma, kompozycja, są oceniane wspólnie pod nazwą „wykonanie zadania”. W testach osiągnięć należy odejść od tego schematu i opracować kryteria, obejmujące zarówno warstwę lingwistyczną (poprawność gramatyczna, leksykalna, stylistyczna

<sup>8</sup> Inaczej niż testy biegłości, diagnostyczne i plasujące, które charakteryzuje pewien uniwersalizm, gdyż nie są konstruowane na bazie przerobionego materiału, w konkretnej sytuacji, przeznaczone dla tej a nie innej grupy uczących się, lecz z uwzględnieniem wytycznych programowych właściwych danemu poziomowi zaawansowania. Dla nich kryteria poprawy i oceny wyznaczane są ogólnie. O testach osiągnięć zob. Seretny, Lipińska (2015).

<sup>9</sup> Nie chodzi tu o podkreślanie całych wyrazów czy fragmentów tekstu, a o precyzyjne wskazanie, w którym dokładnie miejscu został popełniony błąd, a więc jedynie *z* w wyrazie *żeka*, a nie całego wyrazu.

<sup>10</sup> Szerzej zob. Lipińska 2000.

i ortograficzna, ale punktowane nierówno, odpowiednio do typu wypowiedzi i poziomu zaawansowania), jak i sposób realizacji zadania (długość tekstu, zrozumienie polecenia, kompozycja, estetyka pracy). Zmienne, osobne dla każdej formy, powinny być elementy, które są dla niej charakterystyczne, oraz wskaźniki metatekstowe. Przykładowo – dla opisu przedmiotu są to m.in. jego wielkość, przeznaczenie, kształt, kolor, materiał, z jakiego został wykonany. Poprawiający może z łatwością przyznawać punkty za określenie tych cech lub jego brak, co zsumowane z oszacowanymi wartościami dla warstwy lingwistycznej oraz sposobu realizacji zadania pozwala na dość obiektywną notę.

Wszystkie zadania pisemne muszą być poprawiane w sposób czytelny i zrozumiały dla ucznia. Należy je oceniać na podstawie określonych kryteriów.

## Podsumowanie

Nauczyciele nie zawsze sobie zdają sprawę z tego, jak wiele korzyści przynosi uczenie pisania. Po pierwsze – jego efekty są widoczne i wymierne, jak w żadnej innej części procesu dydaktycznego. Ponadto, dobrze zorganizowany tok nauki zbliża uczącego i uczących się. Jest dużo okazji do rozmów indywidualnych, uczniowie nie wstydzą się pytać, a praca w parach przy ciągłym kontakcie z nauczycielem przynosi wiele korzyści. W dobrej atmosferze uczniowie często dzielą się na papierze radościami i troskami, nierzadko wręcz powierzają nauczycielowi tajemnice.

Umiejętnie prowadzone zajęcia konsolidują również grupę, uczą współpracy i międzykulturowego podejścia do nauki. Jeśli jednak nauczanie nie jest poprawne, obie strony się męczą i pożytek z tego jest nikły. Dlatego tak ważne są materiały dydaktyczne oraz warsztaty szkoleniowe dla uczących, które przybliżają istotę pisania, uczą radzenia sobie w trudnych momentach i minimalizują popełnianie błędów metodycznych.

## Bibliografia

- *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004). Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. (2001) Nauczanie pisania – warsztaty. W: R. Cudak, J. Tambor (red.) *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Prace Naukowe UŚ w Katowicach nr 2018. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 86-96.
- Lipińska, E. (2006) Pisanie od podszewki. W: J. Tambor, D. Rytel-Kuc (red.) *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej*

*konferencji*, Lipsk, 6-8 grudnia 2005 Katowice – Leipzig: Wydawnictwo Gnome, 105-110.

- Lipińska, E. (2000) Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 10-20.
- Lipińska, E. (2009) *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. (w druku) Przekład intersemiotyczny w glottodydaktyce polonistycznej. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Thumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Płóciennik, I., Podlawska, D. (2008) *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa – Bielsko-Biała: ParkEdukacja.
- *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*. (2011) Praca zbiorowa pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabej, A. Seretny, P. Turka, Biblioteka „LingVariów”. Seria: Podręczniki. t. 1, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2015) Trafność i rzetelność testu jako miary jego poprawności, czyli o błędach w konstruowaniu testów osiągnięć. W: *Acta Universitatis Lodzianis 22 – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 189-209.
- Sharwood-Smith M. i A. (1977) *O pisaniu w języku obcym*. Warszawa: WSiP.

## dr hab. Ewa Lipińska

Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka licznych podręczników, artykułów i monografi z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz emigracji i Polonii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz metodyką nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego i odziedziczonego, a w szczególności sprawności pisania.





# Ćwiczenie kreatywności w użyciu języka w pisaniu na lekcji języka angielskiego

Mariusz Tomczak

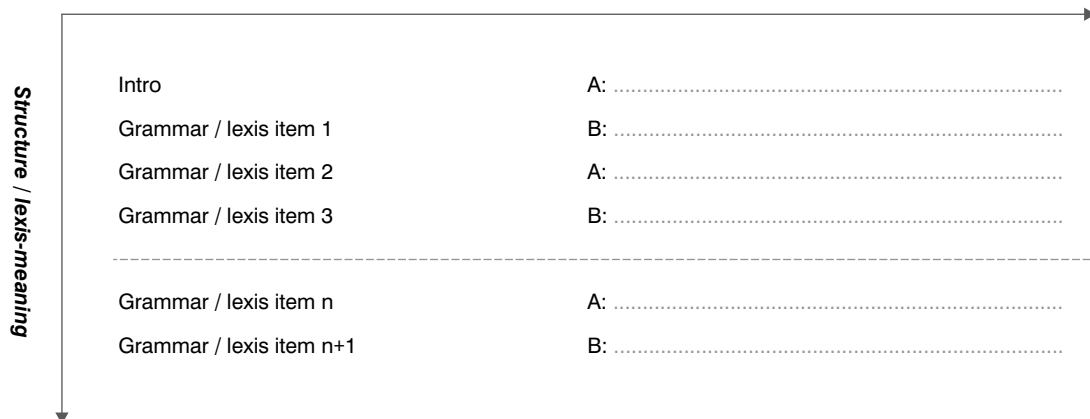
**Sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z przeprowadzonych w ostatnich latach egzaminów gimnazjalnych i maturalnych z języka angielskiego sygnalizują słaby poziom prac pisemnych pod względem zakresu i poprawności stosowanych przez zdających środków językowych. Poniżej przedstawiam propozycje ćwiczeń, które mogą pomóc naszym uczniom tę barierę pokonać.**

**Z**doświadczenia wiem, że ograniczony zakres środków językowych używanych przez uczniów w pracach pisemnych nie zawsze wynika z niezajomości bardziej zaawansowanych struktur i leksyki. Bycia kreatywnym w praktycznej realizacji swojej kompetencji językowej trzeba się też nauczyć. W realiach szkolnych, zwłaszcza na etapie bezpośredniego przygotowania do egzaminu, mamy zazwyczaj do czynienia z sytuacją, kiedy uczeń musi językowo sprostać zadanemu z góry kontekstowi sytuacyjnemu. Jak pokazują wyniki egzaminów, przeciętnemu uczniowi się to udaje, z tym jednak zastrzeżeniem, że czyni to przy pomocy podstawowych struktur i słownictwa. Zmierza do celu najprostszą drogą i robi dokładnie to, czego od niego przez wszystkie lata nauki języka obcego wymagano – jest komunikatywny, chociaż jego wypowiedzi są językowo stereotypowe i często zawierają błędy. Budując wypowiedź, uczeń najpierw zadaje sobie pytanie: *Co mam przekazać?* Następnie zastanawia się, jak to zrobić: *Jakie znam słowa z tego zakresu? Jakiej konstrukcji gramatycznej muszę użyć?* Przywołuje więc z pamięci słownictwo i struktury, które najczęściej na lekcji w danym kontekście sytuacyjnym stosował. Prowadzi to z reguły do znalezienia jednego tylko rozwiązania. Jeśli na przykład ma

poprosić gospodynię przyjęcia o jeszcze jedną filiżankę kawy, to wyobrażając sobie, że zwraca się do tej wymyślonej gospodyni, prawdopodobnie powie: *Can/Could/May I have another cup of coffee, please?*, bo nauczono go, że dla wyrażenia prośby należy zastosować właśnie te środki językowe.

Jednak w realnym życiu nie zawsze tylko reagujemy na sytuację zewnętrzną – czyjaś wypowiedź, ale często sami inicjujemy komunikację i budujemy sytuację komunikacyjną. Aby uczeń mógł różnorodnie językowo (stosując środki podstawowe i bardziej zaawansowane) kontrolować narzucone mu konteksty/sytuacje, np. zadań egzaminacyjnych, powinien najpierw nauczyć się wypowiadać w różnych sytuacjach przy pomocy zróżnicowanego strukturalnie języka. Musi mieć szansę zaobserwowania, jak język (stosowane struktury i słownictwo) buduje i modyfikuje kontekst sytuacyjny. Musi mieć okazję do zabawy z językiem, do poczucia, że coś tworzy. Powinien sam przekonać się o tym, że aby wyrazić jakąś myśl w języku obcym, nie jest ograniczony do jednej czy dwóch możliwości. Musi odczuwać wrażenie, że struktura, której w danej sytuacji używa, jest „jego” strukturą, a nie „jedynie słuszną”. Będzie potrafił wtedy świadomie brać odpowiedzialność za jakość języka, którego używa, i za całość aktu komunikacji w ogóle: logikę,

**Structure / lexis-form**



Rysunek1. Schemat ćwiczenia, w którym nauczyciel podaje określone konstrukcje językowe lub/i słownictwo, z których uczeń buduje dialog-sytuację. Źródło: oprac. własne

spójność i adekwatność wypowiedzi. I tak, wracając do przykładu z prośbą o kawę, uczeń może również z powodzeniem powiedzieć np.: *I hope it won't be a problem if I ask for another cup of coffee, please.*

Na problem swoistej stereotypizacji języka w podejściu komunikacyjnym zwrócił uwagę już 30 lat temu Michael Swan (1985). Uważał on, że należy przyjąć, iż istnieją dwa rodzaje języka: stereotypowy i kreatywny. Nauczać trzeba obu. Metoda komunikacyjna poświęca więcej uwagi temu pierwszemu, kładąc nacisk na funkcjonalność wypowiedzi. Kreatywności natomiast może sprzyjać podejście strukturalno-leksykalne, mocniej akcentujące nauczanie gramatyki i słownictwa.

### Schemat i przykłady ćwiczeń

Realizację wszystkich omówionych założeń umożliwiają ćwiczenia, w których następuje odwrócenie ugruntowanej w praktyce szkolnej roli kontekstu sytuacyjnego i językowego: nie sytuacja decyduje o języku, ale język tworzy sytuację. Z góry zadane są struktury lub słownictwo, a nie parametry sytuacji. Można narzucić również funkcje językowe, np. *advice*, *comparison*, podobnie jak w podejściu zadaniowym. Uczeń powinien prawidłowo zastosować zadane środki językowe oraz zbudować przy ich pomocy efekt końcowy, który będzie wypowiedzią zrozumiałą, spójną i w jak największym stopniu zbliżoną do realiów życia.

Przykładowa wyjściowa karta do pracy z tym rodzajem ćwiczenia może wyglądać następująco:

Intro	A: I am very tired.
Present Simple	B: .....
Past Simple	A: .....
Future	B: .....
Present Perfect	A: .....
Past Simple	B: .....
-----	
Past Perfect	A: .....
Advice	B: .....

Sposób myślenia i działania ucznia ma tutaj charakter dwutorowy: najważniejsza jest forma (*jak?*), przy pomocy której uczy się tworzyć najpierw dowolne, a później narzucone treści (*co?*). Tekst, który powstanie, może mieć formę dialogu, prowadzonego przez ucznia z wyobrażoną osobą w niemal naturalnym kontekście komunikacyjnym. Forma dialogu pozwala na zastosowanie tych ćwiczeń również do doskonalenia umiejętności mówienia.

Pisanie takich dialogów należy traktować jako niezbędne wprawki do tworzenia później dłuższych tekstów użytkowych (listy, rozprawki).

### Ćwiczenie typu *open-ending writing task*

Celem ćwiczenia jest użycie przez ucznia zadanych struktur, zatem wynik końcowy nie jest z góry określony. Każdy krok

## Aby uczeń mógł różnorodnie językowo (stosując środki podstawowe i bardziej zaawansowane) kontrolować narzucone mu konteksty/sytuacje, np. zadań egzaminacyjnych, powinien najpierw nauczyć się wypowiadać w różnych sytuacjach przy pomocy zróżnicowanego strukturalnie języka.

stwarza pod względem treści wiele możliwości wyboru (pomimo narzuconych struktur) dla kroku następnego i ostatecznego zakończenia dialogu. Jedynym kryterium ograniczającym jest spójność i logika wypowiedzi.

Ćwiczenie rozpoczynamy od podania zdania wyjściowego (ang. *intro*). Jest ono całkowicie dowolne. Można z niego zrezygnować, określając jedynie element gramatyczno-słownikowy, a uczeń sam wymyśli zdanie startowe. Następnie ustalamy ilość i rodzaj elementów strukturalnych lub leksykalnych (ang. *grammar/lexis items*). Długość dialogów oraz zakres i rozmieszczenie w dialogu elementów strukturalnych są dowolne, w zależności od tego, co chcemy przećwiczyć. Można na przykład ograniczyć się do dialogów, w których kilkakrotnie pojawi się tylko *Past Simple* i *Present Perfect*, jeśli chcemy utrwalić użycie obu tych czasów do wyrażania czynności przeszłych.

Wykonując zadanie, uczeń porusza się wzdłuż dwóch osi (Rysunek 1.). Po pierwsze, ćwiczy i utrwala znajomość form środków językowych – oś pozioma. Aby napisać dialog, musi zastosować każdą zadaną w nim strukturę gramatyczną lub leksykalną. Jeśli ma na przykład ułożyć zdanie w *Past Perfect*, musi sobie przypomnieć, jak buduje się w tym czasie zdania, oraz kiedy się go używa. Jeśli ma zastosować np. słówko *manage*, a go nie zna, to korzysta z jakiegoś źródła, aby dowiedzieć się,

co ono oznacza. Po drugie, uczy się, że struktury gramatyczne języka także przenoszą znaczenia (nie tylko słowa) i mogą diametralnie zmodyfikować sens tworzonej przez niego wypowiedzi – oś pionowa. Wykonując ćwiczenie, zobaczy więc na przykład, jaka jest różnica pomiędzy wypowiedzią:

Past Simple	A1: <i>Last year they went to work in England.</i>
Past Simple	B1: <i>They bought a new car.</i>

a

Past Simple	A2: <i>Last year they went to work in England.</i>
Past Perfect	B2: <i>They had bought a new car.</i>

Różnicę tę uświadomi sobie jednak w pełni dopiero wtedy, gdy spróbuje rozwinąć dialog, stosując następny element strukturalny. Załóżmy, że będzie nim czas *Present Simple*. Realia życia podpowiadają, że możliwości zastosowania tego samego rozwiązania w obu wypowiedziach są raczej mało prawdopodobne.

Past Simple	A1: <i>Last year they went to work in England.</i>
Past Simple	B1: <i>They bought a new car.</i>
Present Simple	<b>A1: <i>Probably they earn a lot of money.</i></b>

Past Simple	A2: <i>Last year they went to work in England.</i>
Past Perfect	B2: <i>They had bought a new car.</i>
Present Simple	<b>A2: <i>Probably they work now to pay the Polish bank off.</i></b>

Zadanie uważamy za wykonane, gdy uczeń napisze dialog, wykorzystując wszystkie narzucone struktury lub słownictwo, i gdy jest on treściowo spójny na poziomie sąsiadujących ze sobą elementów oraz ogólnie, jako zamknięta całość.

Po wykonaniu ćwiczenia w jednym układzie, pozostawiamy to samo zdanie wyjściowe, ale zmieniamy położenie elementów gramatyczno-leksykalnych. Uczeń może wtedy wyraźnie zaobserwować wszelkie zmiany i modyfikacje w treści wywołane zmianą położenia środka językowego.

**Przykład realizacji zadania typu *open-ending writing task*:** *Napisz dialog z podanym zdaniem wyjściowym oraz obowiązkowymi strukturami gramatycznymi lub słowami. Zadbaj o to, aby Twoja wypowiedź była spójna i jak najbardziej zbliżona do realiów życia.*

Przykładowe rozwiązanie może być następujące:

Intro	A: <b><i>I am very tired.</i></b>
Present Simple	B: <i>Do you often get tired?</i>
Past Simple	A: <i>No, but last night I stayed up late and revised for school.</i>
Future	B: <i>Do you think you will be fit enough to go running tonight?</i>
Present Perfect	A: <i>Today I haven't had time to relax yet.</i>
Past Simple	B: <i>But your school finished at 2 p.m.</i>
Past Perfect	A: <i>Yes, but when I came home I had had to collect a book from the public library.</i>
First Conditional	B: <i>If you go to sleep right now, you will have some rest before we start jogging.</i>

Wersja z narzuconym słownictwem może wyglądać jak poniżej:

Intro	A: <b><i>I am very tired.</i></b>
Past Simple (tiring)	B: <i>Did you have a long, tiring day at school today?</i>
Present Simple (exhausted)	A: <i>I stay long hours at school every day. I'm getting exhausted.</i>
First Conditional (give up)	B: <i>If you give up playing football after the lessons, you will have more time to relax.</i>
Present Perfect (manage)	A: <i>I have tried to do it but I can't manage without sport.</i>
Future Simple (poor marks)	B: <i>You will have to. You have poor marks in many subjects.</i>
Past Perfect (half term break)	A: <i>They started after the half term break. They had been much better.</i>
Past Simple (used to)	B: <i>But you didn't use to spend so much time on the football pitch.</i>

Na początku pracy z tym typem ćwiczeń uczniów mniej zaawansowanych całkowicie pochłania droga po osi poziomej; skupiają się na poprawności formy elementów strukturalnych kosztem spójności i logiki tworzonych wypowiedzi. Późniejsza analiza sensu niektórych z nich jest często dobrą (pouczającą) zabawą.

### Ćwiczenie typu *closed-ending writing task*

Na kolejnych etapach, gdy uczeń nie ma już większych problemów z formą i udaje mu się tworzyć względnie poprawne logicznie dialogi, możemy przejść do ćwiczeń typu *closed-ending writing task*, w których narzucamy zakończenie (rezultat końcowy) wypowiedzi, oczywiście przy zachowaniu ustalonych wcześniej struktur lub leksyki. Uczeń musi teraz wziąć pod uwagę wymagania narzuconego kontekstu sytuacyjnego (przekazanie określonej treści), wykorzystując jednocześnie zadane konstrukcje gramatyczne i słownictwo. Musi próbować zadane *jak?* przełożyć na również zadane *co?*

#### Przykład realizacji zadania typu *closed-ending writing task*:

*Przeprowadź dialog z kuzynem/kuzynką z zagranicy, który/ła u Ciebie gości, na temat planów na sobotę wieczór. Rezultatem rozmowy jest uzgodnienie, że zostajecie w domu i oglądacie mecz siatkówki. Podano zdanie wyjściowe dialogu i konstrukcje gramatyczne lub słownictwo, które musisz obowiązkowo zastosować.*

Intro	A: <b><i>I don't feel like going to the cinema on Saturday.</i></b>
Present Continuous (always)	B: <i>You are always inventing problems. Why not?</i>
Second Conditional (revise)	A: <i>If you had so many tests to revise for, you wouldn't say so.</i>
Present Perfect (sold out)	B: <i>I know. You have had a hard week but the tickets are nearly sold out.</i>
Past Simple (stay in)	A: <i>We went out last weekend. What about staying in this time?</i>
I wish (arrange)	B: <i>I wish I had arranged something with Jane instead.</i>
Past Continuous (enjoy)	A: <i>When we last stayed at home on a Saturday evening, we were watching my favourite sport discipline on TV and I enjoyed that very much.</i>
Future Simple (cup of tea)	B: <i>OK, then. We'll stay in and watch a volleyball match, but it's not my cup of tea.</i>

Po wykonaniu ćwiczenia możemy ponownie losowo rozmieścić „klocki” strukturalno-leksykalne, zachowując zdanie wyjściowe (*intro*) oraz ustalone zakończenie wypowiedzi.

## Uczeń powinien prawidłowo zastosować zadane środki językowe oraz zbudować przy ich pomocy efekt końcowy, który będzie wypowiedzią zrozumiałą, spójną i w jak największym stopniu zbliżoną do realiów życia.

Przykładowa wersja dialogu po ponownym „rozsypaniu klocków”:

Intro	A: <i>I don't feel like going to the cinema on Saturday.</i>
I wish	B: <i>I wish I had arranged something with Jane instead.</i>
Present Perfect	A: <i>I have had a hard week and I'm tired.</i>
Past Continuous	B: <i>When we were planning our last evening out, you were also tired.</i>
Past Simple	A: <i>Yes, I was but eventually we did go out although I would have preferred to watch my favourite sport on TV.</i>
Future Simple	B: <i>OK, then. We'll stay in this time but it's not my cup of tea.</i>
Second Conditional	A: <i>If you had so many tests to revise for, you would understand me better.</i>
Present Continuous	B: <i>I am trying. - So let's stay at home and watch a volleyball match.</i>

### Ćwiczenie syntetyczne

Docelowo dążymy do sytuacji, w której uczeń potrafi zrealizować cały zadany kontekst sytuacyjny (np. polecenia zadania egzaminacyjnego), stosując na przemian struktury i słownictwo podstawowe oraz bardziej zaawansowane i rozbudowane. Uczeń modyfikuje swoją wypowiedź nie na podstawie zewnętrznej informacji zwrotnej, ale kierując się

potrzebą (którą wypracował) jej jakościowego wzbogacenia. Ta „wewnętrzna potrzeba” to nic innego jak świadomy akt woli – uczeń decyduje na każdym etapie wypowiedzi nie tylko o tym, *co* ma powiedzieć, ale również, *jak chce* to powiedzieć. Jest świadomy tego, że słownictwa i struktur gramatycznych możliwych do zastosowania jest wiele, i potrafi zdecydować, które rozwiązanie w danym stadium wypowiedzi (pisemnej lub ustnej) jest właściwe pod względem jakości języka.

W dalszej części przedstawiam model ćwiczenia, które takie sprzężenie zwrotne stymuluje. Jest ono syntezą ćwiczeń, które omówiłem wcześniej.

Posłużę się zadaniem z arkusza egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w kwietniu 2015 r. (CKE 2015). W celach poglądowych w rozwiązaniach używam struktur z różnych poziomów zaawansowania językowego.

### Przykład realizacji zadania syntetycznego:

*Kilka dni temu zwyciężyłeś(-aś) w zawodach sportowych. W e-mailu do kolegi/koleżanki z Londynu:*

- *wyjaśnij, dlaczego uczestniczyłeś(-aś) w tych zawodach;*
- *przedstaw problem, który powstał podczas zawodów;*
- *napisz, jak zareagowali koledzy na wiadomość o Twoim zwycięstwie.*

Przykładowe rozwiązanie może wyglądać następująco:

*Hi Jo,  
I have some great news to tell you. Last Saturday there was a running competition in my school and I won.*

- *I took part in this competition because I like sport.*

### EXTENSION 1

Past Perfect	<i>I had always wanted to win a sport competition.</i>
would like	<i>I would like to become a professional sportsman.</i>
Present Perfect	<i>I have always wanted to be a professional sportsperson.</i>
to be going to	<i>In the future I am going to become a professional sportsman.</i>
First Conditional	<i>If my plans succeed, I will become a professional sportsman.</i>

- *Unfortunately, there was a problem during the race. Just before the finish, I tripped and twisted my ankle.*

#### EXTENSION 2

Past Continuous	<i>I felt a terrible pain when I was waiting for the results.</i>
Passive (past)	<i>I was examined by a doctor and he put my foot in plaster.</i>
Past Perfect	<i>I had never had such a pain before.</i>
Future Simple	<i>I hope I will be all right in a few days.</i>
Third Conditional	<i>If it had happened a few seconds earlier, I wouldn't have won.</i>

- *When my friends heard I was the winner, they were very happy.*

#### EXTENSION 3

Past Perfect	<i>I had never heard so many good words before.</i>
Past Continuous	<i>All day long they were asking me how I felt.</i>
I wish	<i>I wish I were so popular every day.</i>
Comparison	<i>I was the most popular person in the school on that day.</i>
First Conditional	<i>If I have a chance, I will go for it again. Just to share the great feelings with them.</i>

- *That's all for now. How are you doing?  
Stay in touch and write soon,  
XYZ*

W sposób naturalny każdy element treści zostaje najpierw wspomniany przy użyciu struktur języka podstawowego (stereotypowego), a następnie *rozwinęty* przez świadome i twórcze zastosowanie bardziej zaawansowanych środków językowych.

### Podsumowanie

Doświadczenie uczy, że nie zawsze kreatywna forma ćwiczenia łączy się z kreatywnością (bogactwem) i poprawnością użytego do jego realizacji języka. Dwutorowy model ćwiczeń, który zaprezentowałem w niniejszym artykule, stymuluje tę kreatywność i poprawność, a z upływem czasu często

wręcz mechanicznie je wymusza. Model ten daje uczniowi pewien schemat strategii użycia bogatszego strukturalnie języka – i to nie tylko w pisaniu. Można go z powodzeniem przenieść również na doskonalenie umiejętności mówienia. Łączenie w dialogach elementów gramatycznych i słownictwa z funkcjami językowymi pozwala na zintegrowanie w nauczaniu języka programu semantycznego (podejście komunikacyjne) ze strukturalno-leksykalnym. Wyjaśnienie mechanizmu działania tego modelu ma charakter czysto intuicyjny, a w praktyce ćwiczenia na nim oparte przynoszą dobre efekty w podnoszeniu kompetencji komunikacyjnej uczniów, potrzebnej także na egzaminach.

### Bibliografia

- Swan, M. (1985) A Critical Look at the Communicative Approach. W: *English Language Teaching Journal*, t. 39/1, 2-12.
- CKE (2015) *Arkusze egzaminacyjne: Egzamin gimnazjalny z języka angielskiego. Poziom rozszerzony*.
- CKE (2015) *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2015. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2015*.
- CKE (2015) *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015. Język angielski*.
- CKE (2014) *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2014*.
- CKE (2014) *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2014. Język angielski*.
- CKE (2013) *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2013. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2013*.
- CKE (2013) *Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2013 r.*

---

### Mariusz Tomczak

Nauczyciel języka angielskiego od 33 lat. Obecnie pracuje w gimnazjum. Przez 25 lat prowadził własną szkołę językową. W latach 90. współpracował jako tłumacz z wieloma przedsiębiorstwami przemysłowymi.



# Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego

Magdalena Jochimczyk

**Umiejętność sprawnego pisania z pewnością stanowi o właściwym rozwoju kompetencji językowych. Wyniki uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych są jednak często niezadowolające, i to nie tylko w językach obcych. Wydaje się, że jednym z czynników wpływających na rozwój sprawności pisania są treści kształcenia zawarte w podręcznikach.**

**P**omiary kompetencji tekstotwórczej młodzieży wykazały, że uczniowie kończący gimnazjum mają problem z napisaniem nawet kilku zdań na dany temat w języku ojczystym (Guzy, Niesporek-Szamburska 2013:61). Co więcej, zaobserwowano, że poziom umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej obniża się wraz z wiekiem (Guzy, Niesporek-Szamburska 2013:62). Podobnie jest w przypadku języka obcego. Wyniki badania ESLC z 2011 r. pokazują, że prawie połowa polskich gimnazjalistów nie spełnia kryteriów nawet dla poziomu A1 w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku niemieckim, kwalifikując się tym samym na poziomie –A1. Nieco lepiej wypadają uczniowie uczący się języka angielskiego: wśród nich poziom ten dotyczy 20 proc. gimnazjalistów.

Na wyniki szkolne negatywnie rzutuje powszechne przekonanie o niskiej użyteczności kompetencji tekstotwórczej, szczególnie w sytuacjach pozaszkolnych. Jak twierdzi Komorowska (1993:157): *Sprawność pisania jest stosunkowo najmniej potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka umiejętnością. W codziennym toku posługiwania się językiem obcym, pisanie*

*zazwyczaj w ogóle nie występuje, a jego przydatność jako sprawności jest niekiedy ograniczona wręcz do zera.*

Podobnego zdania są uczniowie oraz studenci, którzy wykazują wyraźną niechęć wobec działań pisemnych (Guzy i Niesporek-Szamburska 2013:62; Wysocka 1989:106). Umiejętność tworzenia wypowiedzi jest nie tylko trudna w uczeniu się, chociażby z uwagi na mnogość oraz różnorodność procesów decyzyjnych, których uczeń musi dokonać, integrując je w czasie (Dakowska 2001:172), i które w efekcie wpływają na obciążenie pamięci roboczej. Także nauczanie tej umiejętności przysparza wielu problemów. Okazuje się, że i sami nauczyciele dysponują niewystarczającymi kompetencjami w zakresie rozwijania u uczniów sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnej (Wysocka 2003:130). W końcu swoją odpowiedzialność za rozwój poszczególnych sprawności językowych uczniów przypisać można podręcznikom szkolnym. Jako środek dydaktyczny stanowią one bazę procesu nauczania zorganizowanego, który powinien tym procesem odpowiednio sterować, ułatwiając przyswajanie materiału oraz zwiększając jego efektywność. Nieprawidłowości dotyczące

rozwijania sprawności pisania w podręcznikach do nauki języka obcego wykazują badania przeprowadzone m.in. przez Thonhauser-Jursnick (2000), Ballweg (2008) oraz Fischer-Kanię (2008). Z badań tych wynika, że zadania pisemne sprawowane są przede wszystkim do funkcji pomocniczej, etap edycji tekstu jest marginalizowany, podręczniki cechuje brak systematyczności w nauczaniu tworzenia prac pisemnych oraz deficyt informacji skierowanej do uczniów na temat celu pisania czy odbiorcy tekstu.

Mając na uwadze wyniki wspomnianych badań oraz zalecenia zawarte w literaturze fachowej, w niniejszym artykule przedstawiam analizę dwóch wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego w gimnazjum. Analiza koncentruje się wokół odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie miejsce – wśród umiejętności językowych – zajmuje kompetencja w zakresie realizacji aktu komunikacji pisemnej? Czy jej rozwojowi towarzyszy przemyślany koncept dydaktyczny oparty na rozpoznawalnym modelu tworzenia wypowiedzi pisemnej?

### Analiza wybranych podręczników

Analizie poddane zostały podręczniki *www.weiter\_deutsch-3* (2011) oraz *Das ist Deutsch! 3* (2011) wraz z pozostałymi komponentami kursu w postaci zeszytu ćwiczeń i poradnika dla nauczyciela. Oba podręczniki zostały stworzone zgodnie z wytycznymi nowej podstawy programowej oraz dopuszczone do użytku szkolnego. Oba także przeznaczone są dla uczniów kontynuujących naukę języka w gimnazjum<sup>1</sup>, w związku z czym należy zakładać, że (choćby ze względu na przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym) tworzenie wypowiedzi pisemnej stanowi obligatoryjny element kształcenia językowego w każdym z nich.

### Dydaktyczny cel zadań pisemnych – miejsce pisania wśród sprawności językowych

Według ustaleń Kasta (1999), ćwiczenia pisemne w podręcznikach można sklasyfikować na podstawie funkcji, jakie pełnią. Pierwsza z nich – pomocnicza, dalej zwana wspierającą (Komorowska 2005:205-206), polega m.in. na opanowaniu zagadnień gramatycznych, kontroli stopnia przyswojonego materiału lekcyjnego, powtórce zagadnień leksykalnych lub

wspieraniu rozwoju pozostałych umiejętności językowych<sup>2</sup>. Drugi typ zadań służy natomiast rzeczywistemu opanowaniu bądź doskonaleniu umiejętności pisania.

W obu analizowanych podręcznikach liczba zadań oraz ćwiczeń, zarówno tych spełniających funkcję pomocniczą, jak i tych traktujących pisanie jako sprawność samodzielną, jest niewielka. Przeważają w nich pomoce wizualne, chociażby w postaci kolaży, które stanowią impuls do wypowiedzi ustnej, teksty do treningu sprawności czytania ze zrozumieniem lub wyszukiwania odpowiednich informacji. Zadania na pisanie w podręcznikach sprowadzają się przede wszystkim do notowania odpowiednich numerów zdań czy wierszy, uzupełniania luk, zaznaczania odpowiedzi prawdziwej bądź fałszywej. Wszystkie powyżej wymienione ćwiczenia mają charakter zamknięty, tak więc nie wiążą się z próbami formułowania własnej odpowiedzi. Nieco odmienny koncept prezentują zeszyty ćwiczeń, w których zazwyczaj w ramach powtórki lub utrwalenia danego materiału uczniowie wykonują ćwiczenia wymagające nieco większej sprawności w posługiwaniu się językiem pisanym (transformacje zdań, formułowanie pytań, uzupełnianie dialogu, formułowanie odpowiedzi na pytania itp.).

Więcej pisemnych sytuacji komunikacyjnych w podręczniku *www.weiter\_deutsch-3* (2011) zawartych jest w poradniku dla nauczyciela dostępnym na płycie CD. Proponuje się w nim kontynuowanie historii uprzednio zaprezentowanej w formie komiksu, uzupełnianie ankiety o własne pytania, opis fragmentu obrazka, pracę nad folderem, przygotowanie ulotki. Zamieszczone w podręczniku polecenia sformułowania wypowiedzi pisemnej<sup>3</sup> dotyczą przede wszystkim formy pracy o charakterze projektowym, która proponowana jest poza klasycznymi elementami lekcji w celu uatrakcyjnienia zajęć. Należy jednak zwrócić uwagę, że prowadzenie blogu może wykraczać poza możliwości nauczyciela bądź klasy pod względem technicznym, organizacyjnym lub czasowym, o czym wspominają sami autorzy podręcznika (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, koncepcja serii, 3.3.3.). Najliczniejszą grupę w podręczniku stanowią ćwiczenia pisemne wspierające rozwój umiejętności czytania i mówienia oraz zapamiętywanie materiału leksykalnego. Pomocnicza funkcja pisania podczas

1 W przypadku podręcznika *Das ist Deutsch! 3* (2011) w drugim, a w *www.weiter\_deutsch-3* (2011) w trzecim roku nauki.

2 W kontekście owej funkcji często mowa w niemieckiej literaturze fachowej o tak zwanym pisaniu instrumentalnym, a więc będącym środkiem do osiągnięcia innego celu.

3 Oznaczone literą G.



kształcenia umiejętności mówienia polega na przygotowaniu wypowiedzi ustnej w formie zapisu dialogu lub na przykład zanotowaniu informacji zdobytych podczas rozmowy z innym uczniem, co później służy za podstawę produkcji ustnej. Priorytet ustnej realizacji zamiaru komunikacyjnego został dostrzeżony już na etapie formułowania planów nauczania (Iluk 1998) i jest widoczny również w analizowanym podręczniku, w którym uwagę skupiono na doskonaleniu umiejętności mówienia. Nierównorzędny stosunek poszczególnych sprawności językowych w kontekście nauczania szkolnego, przebiegający zazwyczaj w kierunku słuchanie – mówienie – czytanie – pisanie (Iluk 1998:40), konstatuje Komorowska (1993:99) w sposób następujący: *większość kursów, a szczególnie kursy szkolne lokują sprawność pisania na końcu listy celów nauki, przywiązując dużą wagę do mówienia i słuchania.*

Z kolei w podręczniku *Das ist Deutsch! 3* (2011) o przenoszeniu sprawności pisania na dalszy plan świadczy zlecenie realizacji zadań kształtujących umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych jako pracy domowej (por.: *Poradnik metodyczny*, s. 35, przykładowy przebieg lekcji, punkt 6.), dodatkowej (projekt) (*Podręcznik*, s. 40, 61) czy pomijanie ich w scenariuszach lekcji (*Poradnik metodyczny*, s. 109). Pozostałe zadania znajdują się zasadniczo w części *Prüfungstraining*. Dotyczą one formułowania treści e-maila, SMS-u, listu czy wypełniania danych osobowych w formularzu. Na tle pozostałych sprawności językowych rola pisania w funkcji sprawności samodzielnej wydaje się niedoceniana. O ile ćwiczenia i zadania pisemne niemalże w równym stopniu służą wsparciu umiejętności słuchania, czytania i mówienia oraz opanowaniu materiału leksykalnego czy gramatycznego, o tyle stanowią niewielki tylko odsetek jako formy kształcenia wprost sprawności pisania.

Zdarza się, że cel lekcji ujęty w rozkładzie materiału podręczników zostaje błędnie określony, a akcent kładziony na zupełnie inną sprawność niż ta sugerowana przez autorów. Potwierdza to lekcja z podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) zatytułowana *Ein unvergessliches Ereignis!*, w której, według autorów poradnika dla nauczyciela, sprawność pisania rozwijana jest obok umiejętności selekcji informacji w tekście czytany (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, rozkład materiału, rozdział 3., punkt 5., 6.). Tymczasem analiza zadań w podręczniku nasuwa wniosek o celowym rozwoju umiejętności mówienia. Również informacja zawarta na początku podręcznika wprowadza w błąd, gdyż podaje

się tam, że uczniowie w ramach komunikacji językowej w rozdziale trzecim ćwiczą pisemne zapraszanie na uroczystość (por.: *Podręcznik*, s. 3.). W rzeczywistości brakuje w podręczniku zadań, które zlecałyby uczniom sformułowanie zaproszenia w formie pisemnej. To zamieszczone na stronie czterdziestej czwartej służy wyłącznie treningowi sprawności receptywnej – uzupełnianiu luk elementami leksykalnymi na podstawie tekstu słuchanego. W przypadku podręcznika *Das ist Deutsch! 3* (2011) problem ten występuje w związku z zadaniami zamieszczonymi w części *Prüfungstraining*. Niektóre z nich zaklasyfikowane zostały do kategorii *sprawdzających pisanie*, mimo że w rzeczywistości służą kontroli umiejętności formułowania pytań przy użyciu zaimków pytających (por.: *Podręcznik*, s. 111, zadanie 5.), sprawdzeniu stopnia opanowania słownictwa wprowadzonego na lekcji (por.: *Podręcznik*, s. 93, zadanie 5.) itp.

W obu zeszytach ćwiczeń dominują zadania realizowane w formie pisemnej w celu zwiększenia efektywności zapamiętywania oraz utrwalania jednostek leksykalnych i opanowania materiału gramatycznego. Mnogość ćwiczeń, w których pisanie stanowi środek pomocniczy, jest zrozumiała z dydaktycznego punktu widzenia i nie budzi zastrzeżeń, *o ile nie powoduje nadmiernego zwiększania roli sprawności pisania w stosunku do jej rzeczywistego miejsca w nauczaniu, zwiększania ilości czasu przeznaczanego na tę sprawność i zwiększania jej wagi w globalnej ocenie wyników uzyskiwanych przez ucznia* (Komorowska 2005:206).

W porównaniu do wyżej wymienionego typu ćwiczeń, zadania rzeczywiście kształtujące sprawność tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym stanowią mniejszość.

Zasadniczo przyporządkować je można w podręczniku *www.weiter\_deutsch-3* (2011) do jednej z dwóch grup. Pierwsza z nich, określana mianem *warsztatu pisarskiego*, obejmuje sytuacje komunikacyjne (łącznie 6) stymulujące kreatywność uczniów. Stanowią one, według podręcznika dla nauczyciela, alternatywę dla opisanych wcześniej lekcji, na których uczniowie piszą blog. Druga grupa ćwiczeń, obejmująca łącznie sześć poleceń, dotyczy umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej w postaci prywatnego listu tradycyjnego bądź przesyłanego pocztą elektroniczną (e-mail). Według konspektu, tylko jeden z nich jest tematem lekcji, reszta natomiast zlecana jest jako zadanie domowe. Realizacja zadań pisemnych poza czasem lekcyjnym motywowana jest nie tylko chęcią zaoszczędzenia czasu na zajęciach, co

poniekąd znajduje swoje uzasadnienie w zbyt małej ilości godzin w stosunku do planowanego materiału lekcyjnego<sup>4</sup>. Dość powszechnie panuje także przekonanie, że umiejętność pisania nie wymaga obecności nauczyciela oraz stanowi uboczny produkt intensywnego treningu sprawności mówienia (Heyd 1990, za Iluk 2010:23; Iluk 1994:8)<sup>5</sup>. Podobnie kształtuje się sytuacja w zeszytach ćwiczeń *Das ist Deutsch! 3* (2011). Wszystkie zawarte w nim zadania, których celem jest rozwój umiejętności sporządzania tekstów pisemnych, przewidziane są albo jako praca domowa (por.: *Podręcznik metodyczny*, s. 13, punkt 11.; s. 83, punkt 10.; s. 109, punkt 8.), albo zadania *dodatkowe dla uczniów chętnych lub uzdolnionych lingwistycznie* (por.: *Podręcznik metodyczny*, s. 23, punkt 9.; s. 27, punkt 9.; s. 39, punkt 9.; s. 43, punkt 8.; s. 61, punkt 9.; s. 121, punkt 7).

W sytuacji zapewnienia priorytetu pozostałym umiejętnościom (w tym przede wszystkim mówieniu) zdarza się, że niewystarczająco wykorzystane zostają okazje do pisemnego przeciwiecia danego gatunku tekstowego w ramach konkretnej, stwarzającej ową możliwość jednostki tematycznej. Problem ten dotyczy np. zaproszenia lub przepisu kulinarnego. Zamieszczone w zeszytach ćwiczeń *www.weiter\_deutsch-3* (2011) polecenie sporządzenia przepisu (por.: *Zeszyt ćwiczeń*, s. 49, zadanie A6) zalicza się do grupy ćwiczeń o charakterze reprodukcyjnym, tj. tych o ściśle określonej treści oraz sposobie realizacji. Aktywność uczniów w tym ćwiczeniu polega na uporządkowaniu w odpowiedniej kolejności poszczególnych zdań oraz zmianie ich szyku. Cel ćwiczenia, podobnie jak paru wcześniejszych, stanowi zapoznanie uczniów z zasadą tworzenia zdań w stronie biernej. Chcąc wykorzystać autentyczną dla treningu pisania sytuację komunikacyjną, jaką stwarza przepis kulinarny, kolejne polecenie powinno zachęcić uczniów do napisania własnego tekstu na temat sposobu przyrządzania jakiejś potrawy. Sprawdzaloby ono

nie tylko stopień opanowania materiału gramatycznego, ale i umiejętność tworzenia logicznego, spójnego tekstu. Mogłoby ponadto zastąpić kolejne zamieszczone w zeszytach ćwiczeń odtwórcze zadania gramatyczne.

### Modelowanie rozwoju umiejętności pisania

Model procesu pisania Hayesa i Flower (1980) wyodrębnia trzy główne komponenty: planowanie, formułowanie oraz przededagowanie (Wolff 1992:114-115), w ramach których piszący dokonuje operacji mentalnych, takich jak aktywacji wiedzy na dany temat, przełożenia myśli na formę językową, monitorowania postępów i wielu innych. W literaturze przedmiotu podkreśla się wagę wyodrębniania poszczególnych etapów z punktu widzenia nauczania języka z wielu powodów. Zalicza się do nich m.in. możliwość identyfikacji deficytów uczniów na danym etapie wypowiedzi oraz sprecyzowania ich źródła, co w rezultacie pozwala na dostarczenie uczniom doraźnej pomocy (Iluk 1998:117)<sup>6</sup>.

### Przygotowanie oraz planowanie wypowiedzi

Jak wyjaśnia Dakowska (2001:182), uwzględniając psycholingwistyczny model produkcji dyskursu, planowanie stanowi najważniejszy element tworzenia tekstu, chociażby ze względu na konstruowanie oraz przypominanie wiedzy. W analizowanych scenariuszach lekcji podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) widać, jak ograniczony jest dobór środków metodyczno-dydaktycznych oraz strategii przygotowujących uczniów do produkcji pisemnej. W przypadku niektórych zadań w podręczniku, z założenia kształtujących umiejętność pisania (blog), zaobserwować można, że etap planowania oraz przygotowania traktowany jest powierzchownie. Przykładowo, w zadaniu G (s. 14) etap ten zredukowany jest zaledwie do zanotowania oraz uporządkowania na tablicy haseł związanych z tematem pracy (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział I, lekcja 1.12, punkt 3.); w innym zadaniu (G, s. 31) – ogranicza się on do sporządzenia notatek na temat ochrony środowiska w rodzinie ucznia, na podstawie których grupy przystępują do formułowania wspólnej wypowiedzi pisemnej (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział II, lekcja 2.11, punkt 2). Z kolei w zadaniu G (s. 66) przewidziane jest wprowadzenie planowania tekstu na płaszczyźnie treści poprzez wspólne sporządzenie listy pytań/zagadnień, które uczniowie

<sup>4</sup> Według *Raportu częściowego I etapu badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (2014:46) co trzeci nauczyciel zleca formułowanie prac pisemnych poza lekcją szkolną, ponieważ wymagają one bardzo dużo czasu.

<sup>5</sup> Wiadomo jednak, że jedną z przyczyn założenia ograniczonego transferu pomiędzy umiejętnościami jest występowanie różnic pomiędzy poszczególnymi systemami komunikacji. Ich odrębność w zakresie medium pisanego oraz oralnego rozpatrywać można m.in. z perspektywy pragmatycznej (Nussbaumer 1991, za Merz-Grötsch 2010:20), językowo-strukturalnej czy też psychofizycznej (por. Bohn 2001:921). Różnice między językiem pisanym a mówionym dotyczą m.in. leksykalnych środków wyrazu, konstrukcji gramatycznych, budowy zdań, ale i procesów kognitywnych, jak np. umiejętności analizy, która ze względu na konieczność antycypacji oczekiwań oraz wiedzy fizycznie nieobecnego partnera komunikacji, stanowi nieodzowny element umiejętności sporządzania prac pisemnych (Merz-Grötsch 2010:20).

<sup>6</sup> O tej możliwości wspomina także Lesiak-Bielawska (2005:35,38) w kontekście psycholingwistycznego modelu konstruowania wypowiedzi pisemnej.

chcą poruszyć (patrz: *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział III, lekcja 3.13, punkt 2.), ale brakuje w nim strategii, które pomogłyby im zgromadzić środki wyrazu potrzebne do realizacji zamiaru komunikacyjnego.

Z zadaniami o charakterze kreatywnym, umieszczonymi w zeszytach ćwiczeń, uczniowie muszą poradzić sobie sami, bowiem podobnie jak w przypadku analizowanego przez Fischer-Kanię (2008) podręcznika, brakuje ze strony autorów propozycji ułatwienia wykonania polecenia. Impuls w postaci podania do wyboru kilku tytułów (por.: *Zeszyt ćwiczeń*, s. 54, zadanie C4) lub słów-kluczy (por.: *Zeszyt ćwiczeń*, s. 79, zadanie C5) pozostawia uczniom sporą swobodę w wykorzystaniu przestrzeni językowej, jaką jest tekst, w uwolnieniu pokładów kreatywności, ale nie zapewnia im wystarczającego wsparcia ani na etapie planowania, ani formułowania treści pracy. Przy zadaniach tego typu istnieje zatem prawdopodobieństwo, że uczniowie doświadczą negatywnych emocji, takich jak frustracja, zbyt długo siedząc nad pustą kartką. Dakowska (2001:173-174) wyjaśnia, że stres wśród osób piszących wywołany jest przez niezdecydowanie odnośnie do tego, co chcą napisać. Wskazane byłoby zatem zapoznanie uczniów z technikami aktywacji wiedzy, gromadzenia pomysłów oraz doskonalenia procesu planowania, takimi jak np. burza mózgów, wolne pisanie, pisanie dziennika, tworzenie list (Lipińska 2000:14-15), asocjogramów czy pisanie na czas (Ferling 2008:125-127).

Problem niedostatecznego wsparcia uczniów na etapie przygotowania oraz planowania wypowiedzi zaobserwować można również w podręczniku *Das ist Deutsch! 3* (2011). Z uwagi na brak jakichkolwiek wskazówek w poradniku metodycznym, należy przyjąć, że uprzednie wykonanie ćwiczeń słuchowych, ustnych, gramatycznych lub leksykalnych traktowane jest jako dostateczna faza przygotowująca uczniów na produkcję pisemną. Bez wątplenia pomagają one usytuować pisemne zdarzenie komunikacyjne w danej jednostce tematycznej, jednak nie pomagają uświadomić uczniom złożoności procesu, na który składa się konieczność zastosowania określonych strategii.

Dydaktycznego wsparcia zarówno na etapie planowania, jak i formułowania wypowiedzi dostarczają zasadniczo teksty modelowe, które spełniają bardzo ważną funkcję pomocniczą w odciążeniu pamięci roboczej (Iluk 2012:19). Pojemność pamięci, do której informacje potrzebne do wykorzystywania w bieżącym kontekście trafiają tylko na chwilę, jest ograni-

czona. Tak więc jej odciążenie przy zastosowaniu pomocy zewnętrznych w postaci tekstów modelowych stanowi ważny element finalizacji zadania pisemnego. Służą one piszącemu za środek pomocniczy, ponieważ tworzą ofertę motywów, treści oraz środków ich utekstowania (Iluk 2012:19; Portmann 1991:531-532). Dzięki nim uczeń może ponadto wykorzystać „zaoszczędzoną” energię kognitywną do przeprowadzenia dominujących działań kognitywnych (Iluk 2012:19). Zarówno jednak *pisanie z powietrza* (por. Iluk 2012:18-19; Pado 1999, za: Lipińska 2012:12), jak i ograniczanie potencjału uczniów do próby stworzenia analogicznych, wręcz tożsamy wypowiedzi pisemnych stanowi niewątpliwie mało skuteczny środek dydaktyczny, ponieważ ogranicza na ogół pracę uczniów do bezrefleksyjnej substytucji treści. Tekst wyjściowy na wyższym poziomie zaawansowania językowego uczniów powinien służyć za punkt wyjścia do pracy nad własną wypowiedzią (Kast 1999:66). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że produkcję pisemną powinna poprzedzać dogłębna analiza tekstu wyjściowego (Iluk 2012:19). Ponadto zadanie powinno wymagać restrukturyzacji tekstu, który stanowi dla uczniów punkt wyjścia (Iluk 2012:19). Mimo tych zaleceń, w obu podręcznikach, przeznaczonych dla uczniów kontynuujących naukę, praca pisemna ściśle bazuje na tekstach modelowych, zachęcając do tworzenia tekstów o podobnej treści (por.: *Zeszyt ćwiczeń www.weiter\_deutsch-3* (2011) s. 20, zadanie G1, G2; s. 41, zadanie G1, G2; s. 57, zadanie G1, G2; podręcznik *Das ist Deutsch! 3* (2011) s. 120, zadanie 1.; s. 125, zadanie 4.). Niewątpliwie wpływa to na obniżanie się (i tak zresztą niskiego) poziomu motywacji (por. Iluk (2013) uczniów do podejmowania działań pisemnych, podobnie jak ograniczanie ról, w które uczniowie wcielają się np. podczas pisania listu/e-maila bądź jakie spełniają ich odbiorcy. W zeszytach ćwiczeń *www.weiter\_deutsch-3* (2011) jest to wyłącznie koleżanka/kolega z jednego z państw niemieckojęzycznych: Austrii, Szwajcarii, Niemiec. Zaskakujące jest, że niektóre polecenia w ogóle nie określają, do kogo adresowana jest wiadomość. Są one następujące: *Przeczytaj list i odpowiedz na niego* (por.: podręcznik *Das ist Deutsch! 3* (2011) s. 129, zadanie 5.), *Napisz e-mail. Wykorzystaj słownictwo z ćwiczenia (...)* (por. *Zeszyt ćwiczeń* s. 70, zadanie G2; s. 96, zadanie G2).

### Formułowanie wypowiedzi pisemnej

Oprócz dostarczania uczniom gotowych pomocy w postaci tekstów modelowych, na etapie nadawania formy językowej

zamiarowi komunikacyjnemu można wykorzystywać komunikaty pisemne w podręcznikach do analizy pod kątem sposobu ich *utekstowania* (Fischer-Kania 2008:489), tj. formułowania. Przegląd poleceń do tekstów zamieszczonych w analizowanych podręcznikach wykazuje, że w niewielkim stopniu stają się one przedmiotem analizy co do struktury, cech spójności czy sposobu rozwijania tematu. Praca z nimi polega z reguły na wyszukaniu odpowiedniej informacji. Również w zeszytach ćwiczeń brakuje zadań, które wykraczałyby poza poziom słowa oraz pojedynczych zdań, kierując uwagę uczniów na aspekty gramatyki tekstu. Zarówno podręczniki i zeszyty ćwiczeń, jak i poradniki dla nauczyciela cechuje deficyt ćwiczeń, które pokazują, w jaki sposób wiedzę na temat wskaźników zespolenia wykorzystać w pracy z tekstem pisany. W związku z tym uzasadnione zdaje się to, że podczas produkcji pisemnej uczniowie mają znacznie większe problemy z logiką oraz spójnością tekstu niż z przekazywaniem określonych treści (por.: *Raport tematyczny. Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011* (2013:35). W kontekście modelowania umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej na etapie jej formułowania, przydatnych wskazówek dostarcza Kast (1999). Ćwiczenia oraz zadania zawarte w jego pracy przedstawiają, w jaki sposób, począwszy od słowa, przechodząc do budowy zdań pojedynczych, a następnie złożonych, stworzyć tekst o wysokim wskaźniku spójności.

### Etap przeredagowania tekstu

Różnicy między zajęciami, których wyznacznikiem staje się dążenie do uzyskania gotowego produktu, a tymi, na których w centrum zainteresowania stoi proces tworzenia tekstu pisanego, upatrywać można w stanowisku zajmowanym wobec fazy korekty prac (Fix 2010). W przypadku pierwszego typu zajęć pojawia się ona sporadycznie (o ile w ogóle się pojawia) i dotyczy z reguły poprawy pojedynczych sformułowań (Fix 2010). Przeprowadzona analiza wykazuje zarówno w podręcznikach, jak i zeszytach ćwiczeń całkowity brak poleceń skłaniających uczniów do edycji swoich lub cudzych prac. Mowa tutaj nie tylko o niewielkich, kosmetycznych poprawkach dokonywanych na płaszczyźnie interpunkcji czy pojedynczych słów, ale i modyfikacjach w obrębie treści lub głębokich zmianach, wpływających na zrozumiałość tekstu. Zaskakujący jest fakt, że nawet w poradniku metodycznym *Das ist Deutsch! 3* (2011) autorzy

pomijają ten etap pracy. Wyłącznie w poradniku dla nauczyciela *www.weiter\_deutsch-3* (2011) znaleźć można wskazówki zalecające przeprowadzenie korekty, co pozostawia w gestii nauczyciela decyzję o ewentualnym przeprowadzeniu tej czynności na zajęciach. W dodatku nie przy wszystkich zadaniach pisemnych taka informacja została zamieszczona<sup>7</sup>. Z analizy treści scenariuszy lekcji z podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) wynika, że opisywane w nich zadania (przypuszczalnie rozwijające umiejętność pisania) niedostatecznie kształtują sprawność kontroli pracy pod względem jej poprawności. Kończą się one bowiem na etapie sformułowania zamiaru komunikacyjnego (por. *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział 4., lekcja 4.4/5., rozdział 4., lekcja 4.14/4.15) lub zlecają korektę nauczycielowi (por. *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział 3., lekcja 3.12), co w praktyce oznacza zakończenie pracy uczniów wraz z oddaniem tekstów. Jak dowodzą badania Machowicz (2011:112), aż 65 proc. ankietowanych uczniów przyznaje, że nigdy bądź tylko rzadko dokonuje poprawy skorygowanych prac lub oddaje je ponownie do sprawdzenia. Ponadto uczniowie nie dostrzegają potrzeby poprawy wypracowań, skoro wszelkie błędy zostały skorygowane przez nauczyciela (Machowicz 2011:112). Obniżona motywacja względem działań redakcyjnych jest także rezultatem niewystarczającego uświadamiania uczniom wagi oraz oceny ich zaangażowania w proces poprawy. Zazwyczaj w warunkach szkolnych ewaluacji podlega gotowy produkt pracy pisemnej. Druga, poprawiona przez uczniów wersja (o ile taka została zlecona), jak dowodzi autorka, z reguły nie podlega ocenie nauczyciela (Machowicz 2011:112).

Refleksja nad gotowym produktem pracy pisemnej nabiera szczególnego znaczenia w konfrontacji z wynikami badań przeprowadzonych wśród gimnazjalistów. Wnioskować z nich można, że uczniowie potrzebują większego wsparcia podczas kontroli wypowiedzi na płaszczyźnie słowa i zdania (poprawności językowej) oraz tekstu (spójności, logiki) (por. ESLC 2013:35). Intensywna praca nad tekstem z błędami implikuje prawdopodobieństwo uniknięcia ich w przyszłości, ponieważ uczy, jak świadomie się z nimi obchodzić (Kast 1999:176). Taką okazję stwarza m.in. korekta prac własnych lub cudzych, co w analizowanych scenariuszach lekcji z podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) występuje bardzo rzadko, a w *Das ist Deutsch! 3* (2001) nie występuje w ogóle. Zazwyczaj

<sup>7</sup> Problem ten dotyczy przede wszystkim listów/e-maili oraz warsztatu pisarskiego.

ogranicza się ona (w przypadku blogu) do wspólnej korekty prac<sup>8</sup>. Wspomniane zadanie stwarza wrażenie systematycznego treningu monitorowania wyników pisemnych prac uczniów. W poradniku dla nauczyciela każdorazowo zamieszczona jest informacja, że produkcję pisemną kończy wyżej wspomniana wspólna korekta (por. *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział 1., lekcja 1.12; rozdział 2., lekcja 2.12; rozdział 3., lekcja 3.13; rozdział 4., lekcja 4.13). Zastrzeżenia wzbudza jednak brak dalszych propozycji sposobu jej przeprowadzania. Tymczasem w literaturze przedmiotu podnosi się konieczność określenia oraz konkretyzowania kryteriów, na podstawie których uczniowie mają dokonać poprawy czy ewaluacji tekstu (Ballweg 2008:20; Wolff 1992:131). Odpowiedzią na tę potrzebę są chociażby tzw. *checklisty*, kierujące uwagę ucznia na dany aspekt nie tylko w obrębie gramatyki i pisowni, ale także budowy tekstu, jego języka, stylu czy treści (Ballweg 2008:16; Fix 2005:12).

## Podsumowanie

Przeprowadzona analiza potwierdziła wyniki badań (por. Thonhauser-Jurnick 2000, Ballweg 2008, Fischer-Kania 2008) odnośnie do niskiej frekwencji zadań oraz ćwiczeń w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, kształcących kompetencję w zakresie realizacji aktu komunikacji pisemnej. Z poczynionych w niniejszym artykule obserwacji można wnioskować, że poprzez sprowadzanie większości działań pisemnych do funkcji pomocniczej, pisanie w funkcji sprawności samodzielnej na tle pozostałych sprawności odgrywa znacznie mniejszą rolę w procesie kształcenia językowego. Tymczasem od konceptu dydaktycznego podręczników, które z założenia przygotowują do egzaminu gimnazjalnego, powinno się oczekiwać poświęcenia uwagi wszystkim testowanym sprawnościom w równym stopniu, z uwagi na równoważny udział procentowy każdej z nich w wyniku sumarycznym egzaminu.

Ponadto udało się ustalić, że podręczniki pozostawiają w gestii nauczyciela uzupełnienie oferty ćwiczeń oraz zadań podręcznika o prezentację strategii, które nie tylko optymalizują proces pisanie (Rada Europy 2003), ale i zwiększają świadomość uczniów na temat procesowego charakteru produkcji pisemnej. Fischer-Kania (2008:489) słusznie wskazuje, że *Schreibaufgaben sollten so strukturiert (im Lehrbuch) formuliert und (im Lehrerhandbuch) kommentiert*

*sein, dass sie Teilprozesse des Schreibens transparent machen und einüben*. Na tle powyższych obserwacji nasuwa się wniosek, że zwykle priorytet zajęć stanowi dążenie do uzyskania gotowego produktu (będące przejawem uczenia „pod egzamin”), a nie faktycznego podnoszenia poziomu umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej. Oba podręczniki budzą zastrzeżenia co do realizacji wskazań *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w którym wyodrębnia się poszczególne etapy procesu komunikacyjnego, takie jak planowanie, wykonanie oraz monitorowanie, w ramach których uczniowie muszą zdobyć odpowiednie kompetencje oraz umiejętności. W przypadku wypowiedzi pisemnej są to przykładowo umiejętności poznawcze, lingwistyczne, umiejętność monitorowania procesu komunikacji, znajomość sposobów zarządzania procesem monitorowania itp. (Rada Europy 2003:85-87).

Świadomy, kompleksowy rozwój kompetencji tekstotwórczej powinien stanowić na równi z pozostałymi sprawnościami językowymi cel kształcenia na lekcjach języka ojczystego: niedostateczne opanowanie umiejętności tworzenia tekstów pisanych w języku ojczystym implikuje trudności w wykonaniu tego zadania w języku obcym. Co więcej, trudności te są o wiele bardziej złożone. Pisząc pracę w języku obcym, uczeń musi dodatkowo zmierzyć się z trudnościami werbalizacji treści komunikatu (Börner 1989:351-352). Notoryczne poszukiwania odpowiedniego ekwiwalentu oraz struktur gramatycznych w leksykonie, w tym także mentalnym, prowadzą do ciągłego przerywania procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej, a w efekcie do spadku motywacji wśród uczniów. Ponadto ukierunkowanie energii poznawczej na jedną operację mentalną, w tym przypadku na formułowanie poprawnych zdań w języku obcym, ogranicza ją w stosunku do pozostałych procesów, prowadząc tym samym do zwiększenia frekwencji błędów językowych w pracy (Iluk 2012:18-19)<sup>9</sup>.

## Bibliografia

- Ballweg, S. (2008) Schreiben lernen von Anfang an – Schreibförderung in Integrationskursen. W: *Deutsch als Zweitsprache* Heft 2, 9-21.
- Bohn, R. (2001) Schriftliche Sprachproduktion. W: G. Helbig i in. (red.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin: Walter de Gruyter, 921-931.

<sup>8</sup> Najprawdopodobniej przez określenie *wspólna* autorzy *Poradnika dla nauczyciela* rozumieją korektę prac z nauczycielem.

<sup>9</sup> W kontekście ograniczenia energii poznawczej w stosunku do pozostałych operacji mentalnych mowa w literaturze fachowej o *zjawisku limitowania ilości energii kognitywnej* (Karcher 1988; za: Iluk 2012)

- Börner, W. (1989) Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. W: G. Antos, H.P. Krings (red.) *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer, 348-376.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych* (ESLC). Raport krajowy 2011 (2013). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ferling, N. (2008) Schreiben im DaZ-Unterricht. W: S. Kaufmann i in. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Bd.2 Didaktik Methodik. Ismaning: Hueber, 110-141.
- Fischer-Kania, S. (2008) Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken „Delfin“, „em neu-Hauptkurs“ und „Auf neuen Wegen“. W: *Info DaF* nr 5, 481-517.
- Fix, M. (2005) UWE hilft. W: *Deutschunterricht*, Heft 1, 10-14.
- Fix, M. (2010) Schreibunterricht – produkt- versus prozessorientiert? W: H.-W. Huneke i in (red.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider, 467-473.
- Guzy, A., Niesporek-Szamburska, B. (2013) Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania. W: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia IV*, z. 140, 45-63.
- IBE (2014) *Raport tematyczny z badania. Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy I etapu badania uczenia się i nauczania języków obcym w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Iluk, J. (1994) Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU. W: Z. Mielczarek (red.) *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 1426. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 7-17.
- Iluk, J. (1998) *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neusten Fremdsprachencurricula*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2010) Empirische Befunde zu Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb. W: *Studia Germanica Gedanensia*, nr 23, 23-37.
- Iluk, J. (2012) Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym? W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 17-25.
- Iluk, J. (2013) Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego? W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 67-74.
- Kast, B. (1999) *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- Komorowska, H. (1993) *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska, E. (2005) Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 33-41.
- Lipińska, E. (2000) Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 10-19.
- Machowicz, I. (2011) Schreiberfahrungen aus dem schulischen DaF-Unterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. W: *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, nr 35, 101-118.
- Merz-Grötsch, J. (2010) *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Portmann, P. R. (1991) *Schreiben und lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Thonhauser-Jursnick, I. (2000) Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke. W: *Deutsch als Fremdsprache*, 37/2000/4, 195-198.
- Wolff, D. (1992) Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. W: W. Börner (red.) *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text. Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 110-134.
- Wysocka, M. (1989) *Rozwój umiejętności mówienia i pisania w języku angielskim*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 100. Katowice.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 2186. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

## Analizowane materiały dydaktyczne

- Kamińska, J. (2011) *Das ist Deutsch! 3. Język niemiecki dla gimnazjum. Podręcznik*. Warszawa: Nowa Era.
- Kamińska, J., Mróz, S. (2011) *Das ist Deutsch! 3. Język niemiecki dla gimnazjum. Zeszyt ćwiczeń*. Warszawa: Nowa Era.
- Kozubka, M., Krawczyk, E., Zastąpiło, L. (2011) *www.weiter\_deutsch-3. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla gimnazjum. Kurs kontynuacyjny*. Warszawa: PWN.
- Kozubka, M., Krawczyk, E., Zastąpiło, L. (2011) *www.weiter\_deutsch-3. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum. Kurs kontynuacyjny*. Warszawa: PWN.
- Kin, D., Krasicki, A., Ostrowska-Polak, M. (2011) *www.weiter\_deutsch-3. Poradnik dla nauczyciela. Kurs kontynuacyjny* [CD-ROM]. Warszawa: PWN.
- Mróz, S. (2012) *Das ist Deutsch! 3. Język niemiecki dla gimnazjum. Poradnik metodyczny*. Warszawa: Nowa Era.

## Magdalena Jochimczyk

Absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Śląskim. Obecnie doktorantka w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego. Lektorka języka niemieckiego w szkołach językowych na terenie Śląska.



# Umiejętność tworzenia tekstów obcojęzycznych z wykorzystaniem źródeł cytowania

Małgorzata Marzec-Stawiarska

**Artykuł ma na celu przedstawienie sprawności, jakie składają się na poprawne pisanie z wykorzystaniem źródeł cytowania. Przedstawiono tu także przykłady ćwiczeń, które można wykorzystać na lekcjach języka obcego, aby pomóc uczniom zrozumieć, czym jest plagiat, i rozwijać ich umiejętność pisania.**

**D**yskusja na temat plagiatu nie jest łatwa. Po pierwsze, trudno precyzyjnie określić, czym jest plagiat, po drugie – trudno go wykryć, a po trzecie – bardzo trudno nauczyć uczniów i studentów, jak go unikać. Czy zatem rozmawiać z uczniami o czymś, co nie zostało precyzyjnie zdefiniowane? Dyskusja na ten temat jest konieczna, ponieważ plagiat staje się zjawiskiem coraz powszechniejszym w gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych oraz na uczelniach.

Aby uniknąć plagiatu, piszący musi nauczyć się pisanie ze źródeł, czyli wielu dość skomplikowanych umiejętności (ang. *rewriting skills*). Są to sprawności typowo akademickie i dlatego nie podejmuje się raczej dyskusji na ich temat w kontekście edukacji szkolnej. Rodzi to jednak dość poważny problem, gdyż na uniwersytecie oczekuje się od studentów, że będą mieli świadomość istoty plagiatu i będą potrafili pisać ze źródeł. Często studenci już na pierwszym roku tworzą prace pisemne, wykorzystując teksty źródłowe (nie tylko na kierunkach neofilologicznych). Poza tym, w szkole na lekcjach języka obcego uczniowie także otrzymują zadania oparte na korzystaniu z tekstów źródłowych – referaty,

prezentacje i projekty. Warto zatem, chociaż w podstawowym zakresie, zapoznać uczniów z zasadami korzystania z własności intelektualnej innych autorów. Warto podjąć ten trud, gdyż można w ten sposób urozmaić naukę języka obcego, a przede wszystkim zwiększyć jej efektywność. Jest także prawdopodobne, że w ten sposób przyczynimy się do zmniejszenia liczby plagiatowanych prac, i to nie tylko w języku obcym.

## Czym jest plagiat?

Plagiat oznacza przywłaszczenie autorstwa cudzego utworu lub jego części. Może przybierać różne formy, m.in. naruszenia treści lub formy utworu, pomijania nazwiska autora lub przypisywania sobie autorstwa cudzego utworu albo jego fragmentu. Chociaż plagiat nie jest pojęciem prawnym, wiąże się bezpośrednio z naruszeniem osobistych lub majątkowych praw autorskich twórcy utworu i według prawa polskiego jest przestępstwem. Termin ten pojawia się wprost w art. 217 ust. 5 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (*Nie stosuje się przedawnienia w odniesieniu do wszczęcia postępowania dyscyplinarnego wobec studenta, któremu zarzuca*

się popełnienie plagiatu), jednakże ustawa ta nie wprowadziła definicji tego pojęcia.

W ustawie z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, problemem plagiatu zajmuje się m.in. art. 34, który stanowi, że: *Można korzystać z utworów w granicach dozwolonego użytku pod warunkiem wymienienia imienia i nazwiska twórcy oraz źródła. Podanie twórcy i źródła powinno uwzględniać istniejące możliwości (...)*. Nie można zatem korzystać z cudzych utworów w zakresie dozwolonego użytku, jeżeli nie zostanie wskazany twórca oraz źródło wykorzystywanego utworu lub jego fragmentu, ponieważ będzie to stanowiło przywłaszczenie cudzego utworu, czyli plagiat. Należy także dodać, że za naruszenie cudzego prawa autorskiego, art. 115 ust. 1 *Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych* przewiduje karę grzywny, ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 3: *Kto przywłaszcza sobie autorstwo albo wprowadza w błąd co do autorstwa całości lub części cudzego utworu albo artystycznego wykonania, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 3.*

Warto jednak zwrócić uwagę, że wyżej wskazane prawo autorskie przewiduje także swoistą licencję, jaką jest *prawo cytatu* zawarte w art. 29: *Wolno przytaczać w utworach stanowiących samoistną całość urywki rozpowszechnionych utworów oraz rozpowszechnione utwory plastyczne, utwory fotograficzne lub drobne utwory w całości, w zakresie uzasadnionym celami cytatu, takimi jak wyjaśnianie, polemika, analiza krytyczna lub naukowa, nauczanie, lub prawami gatunku twórczości.* Przepis ten umożliwia cytowanie innych utworów, pod warunkiem, że będzie to uzasadnione celem określonym w ustawie, a sam cytat będzie rozpoznawalny, tj. oznaczony zostanie twórcą oraz źródłem cytowanego utworu.

W kontekście szkolnym plagiat może oznaczać oddanie nauczycielowi wypracowania pisanego przez innego ucznia lub rodzica, kupno wypracowania, kopiowanie tekstu, np. z Internetu, i podanie się za jego autora, napisanie jednego wypracowania przez dwie osoby i oddanie do sprawdzenia dwóm różnym nauczycielom. Plagiat to także kopiowanie fragmentu lub fragmentów tekstu i włączenie ich do tekstu pisanego przez ucznia bez podania ich pochodzenia (tzw. plagiat inkorporacyjny – Michalski 1988), tworzenie swego rodzaju kolażu z fragmentów innych dzieł (Skrzypczak 2014:220 za: Sobczak 2000) bez zamieszczenia odpowiednich przypisów, nawet jeżeli tekst zostanie poddany modyfikacjom przez

ucznia, przez co będzie sprawiał wrażenie, że został napisany przez niego. Innymi słowy, plagiat to korzystanie z tekstów innych autorów bez podania ich pochodzenia, niezależnie, czy to będzie bezpośrednie przytoczenie słów autora, czy ich parafraza.

Problemy ze sprecyzowaniem, czym jest plagiat, rodzą pewne konsekwencje. W środowisku akademickim brak wciąż konkretnych wytycznych, które pomogłyby wykładowcom i komisjom dyscyplinarnym zakwalifikować tekst jako plagiat (Pecorari 2003). Ponadto, wykładowcy i studenci często bardzo odmiennie rozumieją pojęcie plagiatu (Bloch 2012; Pecorari 2008; Shi 2012). Istnieje także dużo rozbieżności wśród samych wykładowców na ten temat. W badaniu Roiga (2001) niektórzy wykładowcy kwalifikowali jako plagiat teksty, które przez innych wykładowców zostały uznane za poprawne pod względem użycia źródeł.

Omawiając problem definicji plagiatu, warto przywołać jego dwa typy (Pecorari 2003): plagiat zamierzony (ang. *prototypical plagiarism*) i niezamierzony (ang. *non-prototypical plagiarism*). W pierwszym przypadku autor tekstu świadomie oszukuje odbiorców, sprawiając wrażenie, że jest autorem tekstu, w drugim przypadku autor czyni to nieświadomie, a błędne użycie źródeł wynika najczęściej z jego niewiedzy i braku umiejętności (Li i Casanave 2012). Wydaje się, że w kontekście edukacyjnym podział ten jest znaczący, gdyż powinien determinować konsekwencje oddania przez ucznia lub studenta pracy uznanej za plagiat.

Przywołując problemy związane z definicją plagiatu, chciałabym podkreślić, jak ważną rolę spełnia w tym kontekście nauczyciel. To on powinien wytłumaczyć uczniom, czym jest plagiat, a dokładniej (ze względu na szczególnie subiektywne rozumienie tego terminu) – jasno przedstawić, co on, jako nauczyciel języka obcego, będzie uznawał za plagiat, i jakie będą konsekwencje oddania splagiatowanej pracy.

### Wykrywalność plagiatu

Plagiat bardzo często jest niemożliwy do wykrycia (Atkins i Nelson 2001; Pecorari i Shaw 2012), a systemy antyplagiatowe można łatwo „oszukać” (Pecorari 2013). Głównym narzędziem pomocnym w ustaleniu autora pracy wciąż jest intuicja nauczyciela. Nagła zmiana stylu tekstu, wyższy niż zazwyczaj poziom językowy pracy oddanej przez ucznia, np. bardziej rozbudowane słownictwo, bardziej złożone struktury składniowe, mogą być przesłanką, że tekst nie został



napisany samodzielnie (Pecorari i Shaw 2012). Kluczową cechą zamierzonego plagiatu jest intencja zatajenia źródła pochodzenia tekstu, a jeżeli plagiator się o to postara, odkrycie oszustwa będzie niemożliwe. Dlatego tak ważne wydaje się zapobieganie plagiowaniu, np. poprzez odpowiednią edukację, a nie „prowadzenie śledztwa” w sprawie plagiatu.

### Sprawności pisania ze źródeł

Jak już powiedziano, umiejętności potrzebne do pisania ze źródeł (ang. *writing from sources*) są kluczowe, aby nie popełniać plagiatu. Obejmują one m.in. streszczanie, parafrazowanie, cytowanie oraz wkomponowywanie tekstu źródłowego do własnego tekstu (ang. *incorporating sources*). Poniżej krótko omówię każdą z nich.

#### Streszczanie

Streszczenie to przedstawienie w skondensowanej formie tekstu źródłowego lub jego fragmentu własnymi słowami. Streszczenie zawiera najważniejsze informacje z tekstu oraz wspierające je szczegóły (np. Johns i Mayes 1990). Podstawowe strategie streszczania obejmują eliminację z tekstu źródłowego informacji uznanych za mało ważne, uogólnienie treści (Kintsch i van Dijk 1978) oraz identyfikację i/lub tworzenie myśli przewodniej akapitu, grupy akapitów i/lub całego tekstu (Brown i Day 1983). Streszczanie jest zadaniem dość skomplikowanym (np. Baba 2009; Brown i Day 1983), a kluczowe dla niego strategie: identyfikacja i tworzenie myśli przewodniej jednego lub kilku akapitów, sprawiają trudność zarówno uczniom, jak i studentom (Brown and Day 1983). Należy jednak podkreślić, że procesy zachodzące podczas streszczania to także procesy typowe dla czytania ze zrozumieniem (Kintsch i van Dijk 1978, Grabe 2009), a więc można założyć, że pisząc streszczenia, uczniowie w efektywny sposób rozwijają sprawność czytania w języku obcym.

#### Parafraza

Definicja *parafrazy* w *Słowniku języka polskiego PWN* jest następująca: swobodna przeróbka utworu literackiego lub czyjejs wypowiedzi rozwijająca i modyfikująca treść pierwowzoru. W opracowaniach anglojęzycznych dotyczących pisania i plagiatu najczęściej spotykanym elementem w definicjach parafrazowania jest *wyrażenie własnymi słowami treści tekstu źródłowego* (Price 2002). Często też w definicjach pojawia się

słowo „odtworzenie” (ang. *restatement, rewording*). Yamada (2003) i Shi (2012) wskazują jednak, że dobre parafrazy często wykraczają poza odtworzenie tekstu źródłowego, ponieważ piszący uzupełnia, a nawet rozszerza informacje z tekstu oryginalnego swoją wiedzą na dany temat.

Parafrazy można podzielić na dwa rodzaje (Shi 2012). Pierwszy to parafraza „powierzchnowa”, z niewielkimi zmianami w tekście (ang. *superficial paraphrasing*) polegającymi m.in. na zamianie pojedynczych wyrazów na synonimy, skracaniu zdań poprzez wycięcie ich fragmentów (Roig 1999), dodaniu elementów do zdań oryginalnych (Keck 2010). Parafrazy te zawierają pięciowyrazowe lub dłuższe sekwencje z tekstu źródłowego (Keck 2006). Drugi typ parafraz to teksty z większymi zmianami o charakterze leksykalnym i składniowym (ang. *substantial paraphrasing*) wymagającymi znajomości odpowiednich synonimów oraz konstrukcji zdaniowych (Keck 2006). Ten typ parafraz zawiera jedynie kluczowe słowa z oryginału. Ponieważ „powierzchnowe” parafrazy modyfikują tekst źródłowy w nieznacznym stopniu, mogą zostać uznane za plagiat.

#### Cytowanie

Cytowanie to dosłowne przytoczenie fragmentu tekstu źródłowego i wydzielenie go za pomocą cudzysłowu. Może się wydawać, że operacja *kopiuj-wklej* nie sprawi nikomu trudności, jednakże badania (Borg 2000; Petric 2012) pokazują, że poprawne cytowanie przysparza studentom wielu problemów. Cytaty często są nadużywane oraz nieprawidłowo połączone z tekstem docelowym (Borg 2000), a brak wskazania, jaki jest związek między cytatem a tworzonym tekstem, skutkuje tym, że czytelnik nie jest w stanie rozpoznać, czemu cytat miał służyć.

Łączenie tekstu źródłowego z tekstem docelowym (Jakobs 2003) to kolejna umiejętność związana z pisaniem ze źródeł, dotyczy ona zarówno cytatów, jak i parafraz. Jak zasygnalizowano już w poprzednim akapicie, konieczne jest umiejscowienie cytatu i parafrazy w swoistej ramie (Petric 2012), która będzie stanowić kontekst dla interpretacji przywoływanego tekstu i pokaże, w jakim celu odwołujemy się do innych autorów. W praktyce oznacza to odpowiednie wkomponowanie tekstu źródłowego w tekst docelowy (Jakobs 2003), aby polemizować z autorem lub wesprzeć własne argumenty.

Prawidłowe stosowanie parafrazowania lub cytatów wymaga odpowiedniego użycia czasowników typowych

dla mowy zależnej. Są to, przykładowo: *X twierdzi, pisze, sugeruje, zaprzecza, definiuje* itp. Czasowniki te nie tylko wprowadzają cytat lub parafrazę, ale pokazują stosunek autora tekstu źródłowego do przedstawianych przez niego treści oraz informują, czy dana informacja to np. fakt, czy hipoteza (Bloch 2010).

Które z opisanych sprawności składających się na umiejętność pisania ze źródeł można rozwijać na lekcjach obcego na poziomie gimnazjalnym lub w szkole średniej? To indywidualna decyzja nauczyciela, która zależeć będzie od wielu czynników. Ważne jednak, aby wykształcić w uczniach nawyk odwoływania się do źródeł, jeżeli zostały one wykorzystane w ich pracy. Ważne też, aby uczniowie potrafili zasygnalizować, kto jest autorem tekstu (uczeń czy autor tekstu źródłowego), czyli aby odróżniali tekst streszczony lub sparafrazowany od tekstu cytowanego. Korzystanie ze źródeł trzeba ocenić negatywnie dopiero wtedy, gdy nie podajemy autora oraz pochodzenia materiału, z którego korzystamy.

### Ćwiczenia pomagające zrozumieć, czym jest plagiat

Problematykę definicji plagiatu można poruszyć podczas ćwiczeń rozwijających mówienie w języku obcym. Rozmowę można rozpocząć od następujących pytań: *Czym jest dla uczniów plagiat? Jakie mają z nim skojarzenia? Czy ostatnio słyszeli lub czytali o przypadkach plagiatu?* Zakres dyskusji może obejmować także utwory muzyczne, filmy i inne przykłady własności intelektualnej.

Poniżej przedstawiam kilka propozycji tematów do dyskusji dotyczących różnych aspektów plagiatu w kontekście szkolnym. Mogą zostać one dowolnie zmodyfikowane przez nauczycieli.

- Co uczniowie sądzą o uczniach, którzy kupują wypracowania w Internecie i oddają je nauczycielom jako własne?
- Jakie działania mogą podjąć nauczyciele w klasie, aby zmniejszyć liczbę plagiowanych wypracowań?
- Jak zniechęcić uczniów do bezpośredniego kopiowania z Internetu?
- Czy korzystanie z wypracowań udostępnionych dobrowolnie przez innych uczniów w Internecie to plagiat?
- Czy plagiat to nieszkodliwe lenistwo, oszustwo, czy może raczej przestępstwo?
- Jak powinien zareagować nauczyciel, kiedy odkryje, że uczeń skopiował całe wypracowanie z Internetu, i taki incydent ma miejsce po raz pierwszy w klasie?

- Czy nauczyciel, który odkrył, że uczeń oddał do oceny pracę napisaną nie przez siebie, powinien zgłosić ten problem rodzicom i dyrekcji szkoły?
- Czy plagiat można usprawiedliwić?

Kolejnym ćwiczeniem rozwijającym mówienie i poruszającym problem plagiatu może być odgrywanie ról w języku obcym. Uczniowie mogą zostać poproszeni o odegranie sceny, w której nauczyciel odkrył, że uczeń po raz drugi oddał wypracowanie pobrane z Internetu. Nauczyciel powinien przygotować karty ułatwiające prowadzenie takiej rozmowy. W karcie dla nauczyciela powinno znaleźć się pytanie: *Jak mogę Ci pomóc?* oraz zagadnienie dotyczące problemu kary; w karcie dla ucznia można zasugerować powody skopiowania; wypracowania, np. brak czasu, nie podobał mi się temat, nie wiedziałem, co napisać, chciałem poprawić sobie średnią. Rozmowa może rozpocząć się w następujący sposób: *To już drugi raz, kiedy oddajesz mi pracę napisaną przez kogoś innego. Co się dzieje?*

Oprócz odgrywania ról dobrym pomysłem wydaje się w tym kontekście symulacja. Można zaproponować uczniom ćwiczenie, w którym mają wyobrazić sobie, że zajęli drugie miejsce w konkursie szkolnym na najlepsze wypracowanie w języku angielskim i nie otrzymali nagrody, na której im bardzo zależało. Przypadkiem jednak słyszą w szatni rozmowę telefoniczną ucznia, który zajął pierwsze miejsce, i jednoznacznie z niej wynika, że kupił to wypracowanie w Internecie. Co by zrobili w takiej sytuacji?

### Ćwiczenia rozwijające sprawności odwoływania się do źródeł

Naukę poprawnego korzystania ze źródeł warto wzbogacić o ćwiczenia pozwalające uczniom na naukę streszczania i parafrazowania. Jest to o tyle istotne, że właśnie podczas streszczania i parafrazowania uczniowie mogą rozwijać sprawności czytania i pisania w języku obcym. Ponadto, sprawności te są niezbędne podczas nauki na uczelniach wyższych, więc z pewnością poświęcenie im czasu na lekcjach języka obcego będzie procentować. Poniżej przedstawiam dwie grupy ćwiczeń, które w ciekawy sposób aktywizują uczniów do odtworzenia treści tekstu własnymi słowami (Marzec-Stawiarska 2011:31-32):

- Uczniowie otrzymują teksty akapitów oraz pomieszone ich tytuły i dopasowują je do siebie. Aby ćwiczenie stanowiło większe wyzwanie, można przygotować jeden lub dwa dodatkowe, niepasujące tytuły.

- Uczniowie otrzymują tytuły akapitów, niektóre z nich zawierają błędy odnośnie do treści. Uczniowie poprawiają błędne tytuły.
- Uczniowie otrzymują plan tekstu w punktach. Kolejność punktów jest nieprawidłowa. Uczniowie porządkują punkty.
- Uczniowie otrzymują samoprzylepne karteczki z kluczowymi frazami z tekstu. Następnie, zaglądając do tekstu, na ławce nalepiają karteczki w taki sposób, aby móc później opowiedzieć, o czym jest tekst.
- Uczniowie otrzymują dwa streszczenia czytanego tekstu i mają wskazać, które jest poprawne.

Opisane ćwiczenia są stosunkowo łatwe, ponieważ opierają się głównie na rozpoznaniu informacji, które zostały przetworzone dla nich przez nauczyciela. Poniżej przedstawiam ćwiczenia, w których uczniowie samodzielnie odkrywają tematykę tekstu, kondensują jego treść oraz wyrażają ją własnymi słowami.

- Uczniowie samodzielnie tworzą tytuły do akapitów w tekście.
- Uczniowie pracują w grupach. Tworzą tytuły akapitów i zapisują je na paskach papieru. Mogą utworzyć dodatkowo jeden lub dwa błędne tytuły. Tytuły zostają wymieszane, po czym grupy wymieniają się zestawami pasków i dopasowują tytuły do akapitów. Można także poprosić uczniów, aby przywrócili kolejność tytułów, nie patrząc na tekst.
- Zabawa w głuchy telefon. Uczniowie pracują w czteroosobowych grupach. Tylko pierwsza osoba czyta tekst i opowiada go „na ucho” drugiej osobie, ma na to 3 minuty. Druga osoba opowiada, co usłyszała, trzeciej osobie, ma na to 2 minuty. Trzecia osoba opowiada, co usłyszała, czwartej osobie, i ma na to minutę. Następnie ostatnia osoba opowiada, co usłyszała, na forum grupy (Marzec-Stawiarska 2011:32).
- Nauczyciel przygotowuje dla uczniów mapę tekstu i uczniowie uzupełniają ją najważniejszymi informacjami z tego tekstu. Następnie na jej podstawie opowiadają przeczytany tekst. Dobrym pomysłem będzie skorzystanie z takiej mapy na kolejnych lekcjach.
- Uczniowie w parach parafrazują ustnie kolejne akapity tekstu. Na przemian opowiadają treść akapitu, zaczynając od frazy *Ten akapit jest o...*
- Uczniowie piszą streszczenie tekstu.

Podstawowe zasady odwoływania się do źródeł, na przykład odróżnienie dosłownego kopiowania od parafrazy,

można zaprezentować na modelu. Nauczyciel przygotowuje krótkie recenzje trzech filmów (mogą być autentyczne lub wymyślone). Każda recenzja ma podanego autora oraz źródło, z którego pochodzi (nazwę czasopisma, numer wydania, datę publikacji oraz numer strony, na której ukazała się recenzja; mogą być fikcyjne). Wykorzystując recenzje, nauczyciel pisze krótki tekst na temat: *Który film obejrzał(a)byś najchętniej, gdybyś miał(a) wolny wieczór?* Ważne, aby tekst odwoływał się do źródła poprzez jedną lub dwie parafrazy oraz zawierał choć jeden cytat z tekstu źródłowego. Uczniowie czytają recenzje oraz naszą wypowiedź. Prosimy ich, aby w tekście źródłowym odnaleźli zacytowany fragment oraz podkreślili sparafrazowane fragmenty. Zwracamy także uwagę uczniów na zapis cytacji. Jest wiele modeli cytacji (w języku angielskim to np. *APA* lub *MLA*), ważne, aby być konsekwentnym i trzymać się jednego modelu. Po analizie naszej wypowiedzi możemy przejść do sprawności produktywnych i poprosić uczniów o napisanie podobnego tekstu na ten sam temat oraz o odpowiednie zapisanie w nim cytacji. Zadaniem uczniów jest także podkreślenie w tekście źródłowym tego fragmentu, który sparafrazowali, i tego, który zacytowali.

Podobne ćwiczenie można przeprowadzić także z wykorzystaniem recenzji pochodzących z Internetu, aby pokazać uczniom, jak cytujemy zasoby internetowe. Wtedy podajemy adres strony www, nazwę portalu internetowego (jeżeli takowy istnieje), autora (jeżeli jest podany) oraz datę dostępu do strony. Dostępne są już także strony internetowe, które automatycznie tworzą zapisy bibliograficzne źródeł internetowych, np.: <http://www.easybib.com/> lub <http://www.citationmachine.net/>.

Nauczyciele często proszą uczniów o przygotowanie krótkich prezentacji lub referatów na określony temat. Uczniowie najczęściej wygłaszają je na forum klasy. Do przygotowania tych wystąpień uczniowie korzystają z materiałów źródłowych i ważne jest, aby nauczyciel wymagał przedstawienia przez uczniów źródeł, z których korzystali (najczęściej są to linki do stron internetowych, nazwa portalu oraz, jeżeli to podano, autor materiału zamieszczonego na stronie www). Jest to o tyle ważne, że wykształca u uczniów nawyk podawania źródeł, z których korzystali, i wyeliminuje wrażenie, że treść prezentacji pochodzi „znikąd”. Można także wymagać od uczniów, aby zaznaczyli podczas prezentacji ustnej lub wygłaszania referatu, kiedy kogoś cytują, np.: *teraz zacytuję Piotra X. z Gazety Porannej, jak napisano w Wikipedii, na stronach British Council można znaleźć następującą informację, cytuję...*

## Podsumowanie

Kształcenie umiejętności pisania ze źródeł nie jest kluczowym celem edukacji językowej w szkołach gimnazjalnych i średnich. Jednak liczba plagiatowanych prac z roku na rok rośnie i jest dość prawdopodobne, że plagiat stanie się (o ile już nie jest) niezwykle ważnym problemem we wszystkich typach szkół. Dlatego warto pomyśleć o środkach, które mogą pomóc uczniom uczciwie i poprawnie korzystać z własności intelektualnej innych autorów. Elementy edukacji dotyczącej plagiatu można wprowadzić także do lekcji języka obcego. Mam nadzieję, że propozycje ćwiczeń przedstawione w tym artykule zainspirują nauczycieli języków obcych do poszerzenia tematyki swoich lekcji o problem plagiatu oraz do kształcenia umiejętności, które są potrzebne do pisania ze źródeł.

## Bibliografia

- Atkins, T., Nelson, G. (2001) Plagiarism and the Internet: Turning the Tables. W: *English Journal*, nr 90(4), 101-104.
- Baba, K. (2009) Aspects of Lexical Proficiency in Writing Summaries in a Foreign Language. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 18, 191-208.
- Bloch, J. (2010) A concordance Based Study of the Use of Reporting Verbs as Rhetorical Devices in Academic Papers. W: *Journal of Writing Research*, nr 2, 219-244.
- Borg, E. (2000) Citation Practices in Academic Writing. W: P. Thompson (red.) *Patterns and Perspectives. Insights into EAP Writing Practice*. Reading: The University of Reading.
- Brown, A. L., Day, J. D. (1983) Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. W: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, nr 22, 1-14.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobs, E.-M. (2003) Reproductive Writing – Writing from Sources. W: *Journal of Pragmatics*, nr 35, 893-906.
- Johns, A. M., Mayes, P. (1990) An Analysis of Summary Protocols of University Students. W: *Applied Linguistics*, nr 11(3), 254-271.
- Keck, C. (2006) The Use of Paraphrase in Summary Writing: A Comparison of L1 and L2 Writers. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 15, 261-278.
- Keck, C. (2010) How Do University Students Attempt to Avoid Plagiarism? A Grammatical Analysis of Undergraduate Paraphrasing Strategies. W: *Writing & Pedagogy*, nr 2, 193-222.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A. (1978) Toward a Model of Text Comprehension and Production. W: *Psychological Review*, nr 85(5), 363-394.
- Li, Y., Casanave, C. P. (2012) Two First-year Students' Strategies for Writing from Sources: Patchwriting or Plagiarism? W: *Journal of Second Language Writing*, nr 21, 165-180.
- Marzec-Stawiarska, M. (2011) Techniki rozwijające wyższe poziomy przetwarzania tekstu w kształceniu sprawności czytania wśród dorosłych. W: *Neofilolog*, nr 37, 27-38.
- Michalski, B. (1998) *Podstawowe problemy prawa prasowego*. Warszawa: Elipsa.
- Pecorari, D., Shaw, P. (2012) Types of Student Intertextuality and Faculty Attitudes. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 21, 149-164.
- Pecorari, D. (2003) Good and Original: Plagiarism and Patchwriting in Academic Second-language Writing. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 12, 317-345.
- Pecorari, D. (2008) *Academic Writing and Plagiarism: a Linguistic Analysis*. London: Continuum.
- Pecorari, D. (2013) *Teaching to Avoid Plagiarism: How to Promote Good Source Use*. Open University Press.
- Petric, B. (2012) Legitimate Textual Borrowing: Direct Quotation in L2 Students Writing. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 21, 102-117.
- Price, M. (2002) Beyond *Gotcha!*: Situating Plagiarism in Policy and Pedagogy. W: *College Composition and Communication*, nr 54, 88-115.
- Roig, M. (1999) When College Students' Attempts at Paraphrasing Become Instances of Potential Plagiarism. W: *Psychological Reports*, nr 84, 973-982.
- Roig, M. (2001) Plagiarism and Paraphrasing Criteria of College and University Professors. W: *Ethics and Behavior*, nr 11, 307-323.
- Shi, L. (2012) Rewriting and Paraphrasing Source Texts in Second Language Writing. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 21, 134-148.
- Shi, L. (2012) Rewriting and Paraphrasing Source Texts in Second Language Writing. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 21, 134-148.
- Słownik języka polskiego PWN*. [online] [dostęp 9.03.2016] <<http://sjp.pwn.pl/slowniki/Parafraza.html>>.
- Skrzypczak, J. (2014) Plagiat dzieł naukowych. W: *Środkowoeuropejskie studia polityczne*, nr 4, 213-229.
- Sobczak, J. (2000) Prawo autorskie i prawa pokrewne. Warszawa-Poznań.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*. DzU 1994 nr 24 poz. 83 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*. DzU 2005 nr 164 poz. 1365 z późn. zm.
- Yamada, K. (2003) What Prevents ESL/EFL Writers from Avoiding Plagiarism? Analyses of 10 North-American College Websites. W: *System*, nr 31, 247-258.

## dr Małgorzata Marzec-Stawiarska

Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Obecnie zajmuje się badaniami związanymi z pisaniem ze źródeł w języku obcym oraz plagiatem. Jej prace badawcze dotyczą rozwijania sprawności czytania i pisania w języku obcym, a także lęku językowego. Prowadzi zajęcia z dydaktyki nauczania języka angielskiego.



# Kompetencja narracyjna i jej rozwój w języku francuskim jako obcym na poziomie szkoły średniej

*Pamięci naszej lubelskiej koleżanki  
Urszuli Grajczak, wspaniałej „Pani od francuskiego”*

Urszula Paprocka-Piotrowska

**Obecna w większości znanych nam kultur kompetencja narracyjna stanowi podstawę tradycji oralnej, a jej rozwój jest immanentną cechą rozwoju społeczno-kognitywnego człowieka. Wszechobecność narracji prowadzi tym samym do pytania, czy w języku obcym musimy nauczyć się jej „od początku”, czy też skorzystać możemy z wiedzy, jaką na jej temat mamy w związku z opanowaniem języka ojczystego.**

**P**roponowane poniżej rozważania opierają się na korpusie tekstów narracyjnych uzyskanych drogą badania ankietowego w grupie polskojęzycznych uczniów szkoły średniej, uczących się języka francuskiego jako obcego w ramach obowiązkowej nauki języka obcego w polskim systemie edukacji. Zebrany materiał językowy poddany został analizie na dwóch równoległych płaszczyznach: struktury narracji jako typu tekstu oraz środków językowych użytych do skonstruowania opowieści. Wypowiedzi uczniów, pochodzące z trzech kolejnych etapów nauczania/uczenia się języka obcego, porównano w wymiarze czasowym, sprawdzając, czy i jak rozwijała się ich kompetencja narracyjna, oraz w wymiarze interindywidualnym, określając tendencje właściwe dla grupy oraz zachowania atypowe.

Wnioski płynące ze szczegółowej analizy zebranego materiału językowego pozwalają stwierdzić, iż uczniowie

wypowiadający się w języku obcym nawet w początkowym stadium jego nauki budują teksty noszące znamiona kompletnego tekstu narracyjnego, a tworząc je, mobilizują te środki językowe – bezpośrednie i niebezpośrednie – którymi dysponują na kolejnych etapach akwizycji. Zarówno struktura narracji, jak i środki jej wyrażania doskonała się wraz ze wzrostem kompetencji językowej mówiących. Zatem odpowiedź na pytanie o skuteczność procesu dydaktycznego w kształtowaniu wybranych kompetencji komunikacyjnych w języku obcym u uczących się w środowisku instytucjonalnym jest jednoznacznie pozytywna.

## **Informatorzy, materiał językowy, zadanie**

Materiał językowy poddany analizie to korpus 18 tekstów narracyjnych zbudowanych na podstawie prostej historyjki obrazkowej (Hickmann 1991, Paprocka-Piotrowska 2013:173).

Sześć kolejnych rysunków opowiada historię kota, który zasadził się pod drzewem na pisklęta pozostawione przez matkę w gnieździe. Gdy kot już wspinał się na pień drzewa, zmienacka pojawił się pies i ciągnąc kota za ogon, przeszkodził mu w niecnym zamiarze. Ostatni rysunek pokazuje więc, jak pies goni kota, a matka karmi ocalone pisklęta. Ta prosta opowieść nie ma pierwotnej wersji pisanej/ustnej, nie ma więc jednej „wersji obowiązującej”, która mogłaby dla opowiadającego stać się punktem odniesienia. Ciągi logiczne wskazane są jedynie przez kolejność rysunków (wszystkie znajdują się na tej samej kartce, tak że mówiący ma jednoczesny ogląd całej struktury opowieści), a związki przyczynowo-skutkowe mogą być przeniesione z ogólnej wiedzy na temat świata (np. koty i psy zazwyczaj nie żyją w zgodzie, koty polują na młode ptaki).

Grupę badanych stanowili uczniowie szkoły średniej (MM, B, AR, T, O, MK) – jednego z lubelskich liceów – w której język francuski nauczany był w ramach pilotażowego tzw. programu rozszerzonego, przygotowującego do złożenia egzaminu typu DELF po zakończeniu cyklu kształcenia<sup>1</sup>.

Zadaniem badanych było zbudowanie narracji na podstawie wspomnianej historyjki obrazkowej. Poproszeni oni zostali o zbudowanie wypowiedzi w języku francuskim, który był dla nich językiem obcym. Dla wszystkich badanych polski był językiem ojczystym, wszyscy również uczyli się równoległe drugiego języka obcego – angielskiego.

Wskazane zadanie językowe badani wykonywali poza salą lekcyjną, w ramach osobistego kontaktu z ankieterem. Badanie przeprowadzono trzy razy, odpowiednio w 6. (klasa pierwsza), 12. (klasa druga) i 35. (klasa czwarta) miesiącu nauki. Tak zorientowany korpus 18 wypowiedzi pozwolił na analizę zebranego materiału językowego zarówno w perspektywie synchronicznej, jak i diachronicznej. Wypowiedzi zarejestrowane zostały na taśmach audio i transkrybowane na podstawie nagrań oraz notatek ankietera (autorki niniejszego tekstu).

## Model analizy

Zebrany materiał językowy to – w założeniu – korpus tekstów noszących znamiona narracji. Na potrzeby tego artykułu przez *narrację* rozumieć należy typ tekstu, który, zgodnie z założeniami Labova i Waletzky'ego (1967, 1972) oraz Adama (1984), ma wszystkie bądź niektóre z pięciu

makrosekwencji narracyjnych: *orientację, komplikację, akcję, rozwiązanie, rezultat-konkluzję*. Przy tym *komplikacja, akcja* i *rozwiązanie* to sekwencje narracyjne właściwe (konieczne), tworzące strukturę głęboką tekstu, a *orientacja* i *rezultat-konkluzja* pozostają sekwencjami „wolnymi” (fakultatywnymi), które mogą jedynie wzbogacić strukturę narracji. Każda z pięciu makrosekwencji odpowiada na postawione *implicite* pytania, a odpowiedzi na nie – zawarte w tekście – przyczyniają się do rozwoju narracji (zapewniają progresję opowieści).

*Orientacja* odpowiada na pytania: *kto? co? kiedy? gdzie?* Przedstawia sytuację, która inicjuje opowieść i sygnalizuje jej początek. *Orientacja* umiejscawia tym samym osoby i zdarzenia w danym miejscu i czasie.

*Komplikacja* to odpowiedź na pytanie: *i co się wtedy stało?* Dzięki temu *komplikacja* relacjonuje często wydarzenie bądź działanie nieoczekiwane i zaskakujące.

*Akcja* przynosi kolejne działania bohatera (lub innej siły sprawczej) i odpowiada na pytanie: *i co było potem?*

*Rozwiązanie* to podana *explicite* odpowiedź na pytanie: *do czego to doprowadziło?* Wynika ono bezpośrednio z *akcji*.

*Rezultat-konkluzja* relacjonuje sytuację końcową opowieści i przynosi tym samym odpowiedź na pytanie: *jak się to skończyło?*

Zdarza się niekiedy, że *konkluzja* prowadzi również do *moratu (pointy)*, który staje się szóstą makrosekwencją i ma najczęściej formę prawdy ogólnej, ponadczasowej, tzw. mądrości życiowej.

W narracji o kanonicznym układzie dynamika opowieści wymaga, by pięć (sześć) makrosekwencji następowało po sobie i tworzyło logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy: *orientacja* → *komplikacja* → *akcja* → *rozwiązanie* → *rezultat-konkluzja* [→*morat*]. Zdarza się jednak, że lokutorzy „zaburzają” porządek klasyczny, przechodząc np. bezpośrednio od akcji do moratu.

W zaproponowanej poniżej analizie staramy się prześledzić, jak uczący się budują makrostrukturę narracji na kolejnych etapach przyswajania języka obcego. Makrosekwencje narracyjne służą mówiącemu do stworzenia globalnej struktury tekstu, do wyrażenia jego globalnego sensu. Jednak by móc to uczynić, snując opowieść (dążąc do wyrażenia jej globalnego sensu), mówiący musi jednocześnie budować cząstkowy (tzw. lokalny) sens wypowiedzi. Sens lokalny budowany jest na poziomie leksykalnym (słownym). To bowiem słowa „wyrażają zdarzenia i osoby” (Adam 1984:119). Warstwa językowa tekstów budowanych przez badanych jest więc drugim

<sup>1</sup> Badanie (w pełnym wymiarze) przeprowadzono w latach 1994-1998, a więc w systemie edukacyjnym z 4-letnim liceum i tzw. starą maturą.

aspektem, którego dotyczy przedstawiona tu analiza. Połączenie kwestii budowy makrostruktury narracji (sens globalny) oraz pytania o sposób, w jaki narrator mówi o „zdarzeniach i osobach” (sens lokalny) prowadzi do drugiego centralnego pytania niniejszego artykułu, tj. za pomocą jakich środków językowych uczący się tworzy narrację i wskazuje na kolejne zasadnicze elementy jej budowy.

Środki te sytuują się zasadniczo na różnych poziomach organizacji językowej tekstu narracyjnego i dzielą się na dwie rozdzielne klasy: środki bezpośrednie i środki pośrednie (por. Noyau i Vasseur 1986, Paprocka-Piotrowska 2003:39). Mówiąc o dwojakiego rodzaju środkach stosowanych w budowie narracji, przez *środki bezpośrednie* rozumieć należy:

- środki leksykalne, tj. pojedyncze jednostki leksykalne niosące (cząstkowe) odpowiedzi na pytania stawiane w kolejnych makrosekwencjach, np. konektory logiczne (*i dlatego właśnie, z tego powodu, tak więc*), przysłówki czasu i miejsca (*wcześniej, później, a wtedy, tam, tu*);
- środki leksykalno-składniowe, tj. złożone konstrukcje syntaktyczne zbudowane wokół jednostek leksykalnych, mające często postać zdania, zaliczyć można do nich np. wyrażenia formułiczne wskazujące na początek/koniec opowieści (*dawno, dawno temu, za górami za lasami, żył raz sobie..., i żyli długo i szczęśliwie*).

Z kolei *środki niebezpośrednie* podzielić można na dwie następujące podgrupy:

- konfiguracje dyskursywne, wśród których prym wiedzie tzw. ZNP: *zasada naturalnego porządku* (Klein 1989:165), zgodnie z którą porządek, w jakim wydarzenia zostały przytoczone, oddaje ich chronologiczne następstwo w czasie, chyba że zaznaczono, że było inaczej. Do tej kategorii zalicza się także niespecyficzne użycie konektorów czasowych, takich jak: *i, później, następnie* – w pewnych konfiguracjach (kontekstach) konektory te nie służą bowiem podawaniu precyzyjnej informacji czasowej, a sygnalizują jedynie przejście do kolejnego działania czy stanu;
- środki pragmatyczne odwołujące się do ogólnej wiedzy na temat świata (np. ugryzienie przez psa powoduje ból, samica opiekuje się pisklętami) oraz tzw. wiedzy wspólnej (dzielonej) na temat opowieści, która powstaje (np. jeśli rekwizytem jest historyjka obrazkowa pokazywana na kartce, to gest wskazujący oraz słowo „tu” służą umiejscowieniu kolejnego elementu narracji w konkretnym miejscu, bez konieczności doprecyzowania: *na ziemi, na drzewie, w gnieździe* itp.);

w tej kategorii umieścić można także stosowaną często w niektórych kontekstach dyskursywnych – zwłaszcza na wczesnych etapach akwizycji – alternację kodów: uczniowie wiedzą bowiem, że ich interlokutor jest dwujęzyczny, komunikacja w obu językach (polskim i francuskim) jest więc tym samym równie skuteczna.

Zaproponowany model analizy pozwala określić, za pomocą jakich środków bezpośrednich i niebezpośrednich uczący się budują narrację w języku francuskim jako obcym oraz czy (i jak) repertuar tych środków ewoluuje na kolejnych etapach akwizycji.

### Etap pierwszy: negocjacje

Pierwsze zarejestrowane wypowiedzi uczących się (6. miesiąc akwizycji) są niesamodzielne, jeśli idzie o budowanie sensu na poziomie zdania. Uczniowie wykorzystują obecność ankietera-eksperta (o którym wiedzą, że jest dwujęzyczny) do negocjowania pomocy leksykalnej i leksykalno-składniowej. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż niewiele pytań w tym okresie zadanych jest *explicite*, większość próśb o pomoc to negocjacje odbywające się w systemie alternacji kodów, uczniowie (tu: B) używają słów polskich, oczekując, że ankieter (A) poda im ekwiwalent francuski:<sup>2</sup>

B: tout à l'heure il + + + \*gonił\*

A: il l'a poursuiwi

B: [ilapurs +]

A: poursuiwi

B: [purswivi]

Taka dialogiczna konstrukcja narracji, charakterystyczna dla początkowego stadium nauki języka obcego (Noyau 1980), wskazuje, iż badani doskonale korzystają ze środków pozajęzykowych (wspólny dostęp do opowiadanej historyjki, świadomość dwujęzyczności rozmówcy), by zrealizować postawione im zadanie w warunkach ograniczonej dostępności niezbędnych im bezpośrednich środków językowych.

Tabela 1. wskazuje, jak uczący się poradzili sobie z budową makrostruktury narracji po sześciu zaledwie miesiącach od rozpoczęcia nauki języka obcego.

2 Podstawowe zasady transkrypcji tekstów: + pauza; \*xxx\* fragment w języku innym niż język docelowy; [xxx] transkrypcja fonetyczna danego segmentu; / autokorekta, ponowny początek sekwencji; euh pauza fatyczna (wypełniona); (xxx) komentarz do transkrypcji; ...?... niezrozumiały fragment wypowiedzi; *kursywa* – glosa, podaje globalny sens wypowiedzi (jeśli zachodzi taka konieczność), ↓ opadająca intonacja wypowiedzi (często sygnalizuje koniec zdania), ↑ wznosząca intonacja wypowiedzi (często sygnalizuje pytanie).

Makrosekwencja	Realizacja przez badanych	Użyte środki bezpośrednie (przykładowe)	Użyte środki pośrednie (przykładowe)
orientacja	6/6	il y a (2) il était une fois (2) sur [de larbe] est l'oiseau (1)	sur l'image je vois (1)
komplikacja	6/6	et tout à coup le chat est venu (2) tout à l'heure [ale] le chat (1) quand l'oiseau... *wtedy*(2)	après + [il ale] le chat (1)
akcja	6/6	alors il monte sur l'arbre  + tout à l'heure il +++ *gonif*  le chat + [il e ale a petit] mais [il arive] le chien	et..., et..., et... ZNP puis, et puis
rozwiązanie	5/6	le chat est tombé et la maman [delwazo] est venue. [El a porte] des choses à manger pour [le ptit] (1 <i>rozwiązanie</i> bez użycia języka polskiego)	Et le chat + partir à la ... *do domu*. L'oiseau + [e arive] avec [diner] *albo* déjeuner + *nie wiem* (4 <i>rozwiązania</i> z użyciem alternacji kodów)
rezultat-konkluzja	3/6	tout [se fini] très bien (1)	*to chyba już koniec jest* (1) (gest) *koniec* (1)
morał	---		

Tabela 1. Makrosekwencje w narracji zbudowanej po 6 miesiącach nauki

Jak widać w Tabeli 1., zdecydowana większość (5 na 6) zbudowanych w szóstym miesiącu nauki wypowiedzi posiada makrostrukturę właściwą dla narracji. W pięciu wypowiedziach (MM, AR, T, O, MK) znalazły się: *komplikacja* – *akcja* – *rozwiązanie*, czyli te sekwencje, które stanowią trzon tekstu narracyjnego. Połowa wypowiedzi zawiera jednoznaczne zaznaczenie końca historii poprzez użycie leksemu *koniec/fin*. Wspomnieć warto, iż w klasyfikacji Applebeego (1978:64–65) ten typ tekstu, zakończony *explicite* przez słowo *koniec*, nosi nazwę *łańcucha zorientowanego* (*focused chain narrative*) i traktowany jest jako przedostatnie stadium rozwoju kompetencji narracyjnej, bezpośrednio poprzedzające moment, w którym (około 6. roku życia) dziecko będzie potrafiło zbudować kompletną narrację w swoim języku ojczystym. Wydaje się więc, że nie do końca kompletne narracje pochodzące z bardzo wczesnego stadium akwizycji języka obcego (6. miesiąc nauki języka francuskiego), wykazują pewne „naturalne” cechy rozwoju kompetencji narracyjnej, a jednocześnie są już bardzo dobrym punktem wyjścia do jej dalszego rozwoju.

Jeśli idzie o mobilizowane środki językowe, za pomocą których badani opowiedzieli przedstawioną im historijkę

obrazkową, to uderza równowaga w użyciu środków zarówno niebezpośrednich, jak i bezpośrednich. Wydawać by się mogło, że tak wczesny etap nauki języka wymusić powinien na badanych użycie raczej środków niebezpośrednich, uznawanych za łatwiejsze, gdyż związanych bardziej z ogólną wiedzą na temat komunikacji językowej niż opartą na konkretnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Jednak użycie środków obu typów na tym etapie nauki ma swoją specyfikę. Na szczególną uwagę zasługują tu:

- budowanie *orientacji* przy użyciu rytualnej formuły rozpoczynającej typowe baśnie, tj. *il était une fois* (*był raz sobie*),
- wprowadzenie *komplikacji* przy pomocy konektorów czasowych wskazujących na zdarzenie nagle (*tout à coup*), na kontrast czasowy (*quand... alors*) oraz na następstwo w czasie (*tout à l'heure*);
- wykorzystanie zasady naturalnego porządku w prowadzeniu *akcji* oraz liczne użycie spójnika *et* (*i*) wyłącznie w celu zaznaczenia progresji narracyjnej (por. Paprocka-Piotrowska 2015);



- bardzo jasne wskazanie *rozwiązania* (*kot ucieka, pies goni kota, matka wraca do gniazda*), jednak przy użyciu obu dostępnych języków (cztery *rozwiązania* opowiedziane przy użyciu alternacji kodów: język obcy/język ojczysty).

Takie wykorzystanie dostępnych środków językowych (pośrednich i bezpośrednich) wyraźnie wskazuje na to, iż proces przyswajania języka obcego odbywa się w środowisku instytucjonalnym: uczniowie świadomi są warunków komunikacji egzolingwalnej, w której uczestniczą (Porquier 1984, Paprocka-Piotrowska 2013), mają uporządkowaną wiedzę na temat struktury zdań złożonych budowanych w języku obcym (por. użycie konektorów), znają również podstawowe zasady budowania narracji jako typu tekstu: wiedzą o konieczności zasygnalizowania wstępu (*orientacja*) oraz prowadzenia opowieści od *komplikacji* (*stało się tak, że...*) do jej *rozwiązania* (*i tak się to skończyło*).

Mając na uwadze osobę rozmówcy (tu: badacza prowadzącego wywiady), uczniowie korzystają w pełni ze swojej wiedzy na temat jego dwujęzyczności, odwołują się również do wiedzy rozmówcy na temat historyjki, którą odtwarzają na podstawie wspólnie obejrzanych rysunków. Taki sposób prowadzenia wypowiedzi – nawet przy minimalnej interwencji rozmówcy-badacza – zakłada budowanie narracji w dialogu. Dialog ten jest uczącemu się niezbędny do zrealizowania zadania, czyli zbudowania narracji, gdyż pytania (stawiane wprost lub niebezpośrednio, na zasadzie „podpowiedzi”) są jedyną drogą do kompensacji deficytów jego kompetencji językowej. Pamiętać należy jednak, że przytoczone tu przykłady pochodzą z bardzo wczesnego etapu przyswajania języka obcego i wskazują dobitnie na siłę i skuteczność procesu dydaktycznego. Po 24 tygodniach nauki (czyli po ok. 100 godzinach lekcyjnych) uczniowie potrafili opowiedzieć „swoimi słowami” historyjkę, której wcześniej nie znali, i do opowiedzenia której nie przygotowywali się w domu. Opisana tu realizacja zadania językowego jest więc niewątpliwym sukcesem zarówno uczących się, jak i ich nauczyciela.

### Etap drugi: stopniowa samodzielność

Narracje zarejestrowane w dwunastym miesiącu nauki obrazują rosnącą samodzielność uczących się. Wzrasta rola środków bezpośrednich. Mniej jest już próśb o pomoc leksykalną i składniową, choć czasowniki takie, jak: *ugryźć, gonić, pociągnąć (za ogon)*, nadal sprawiają uczniom pewne trudności:

- B: + + quand un chat [môtre] sur la/sur les arbres un/  
un chien [kase]/\*ugryzi\*↑  
A: mordu/a mordu  
B: a mordu un chat ↓  
T: chat [sôfwi] \*a\*/et le chien lui +  
T: \*jak to będzie że on go gonit\*↑+ lui +  
A: poursuit  
T: lui [purswi] +

Mobilizowane środki językowe nie są tu jednak spektakularnie bogatsze od tych, które użyte zostały w narracjach powstałych w szóstym miesiącu nauki. Zwraca uwagę większa liczba spójników pozwalających na budowanie zdań złożonych, wskazujących między innymi na związki przyczynowo-skutkowe opisywanych przez nie zdarzeń. Tym samym narracja zyskuje na spójności, a następujące po sobie makrosekwencje są bardziej wyraziste; poniżej dla przykładu historia kota opowiedziana przez MK, rozpisana na makrosekwencje:

- Orientacja* [ɛ fwa] il était l'arbre sur lui [il etô le petit lwazo] et leur mère  
*Komplikacja:* [kôt] la mère a volé [le petit lwazo] a resté seul + et il/[il se promen] le chat à côté de l'arbre  
il a voulu [a manZe le petit lwazo] +  
*Akcja:* il a commencé/[komôse] se \*wdrapywać się\* (bardzo cicho)  
A grimper  
MK se grimper mais [se a vy] le chien ↓ le chien a \*pociągnęła\* (bardzo cicho)  
A tiré  
MK le chien a tiré le chat \*za ogon\* (bardzo cicho)  
A par la queue  
MK par la queue  
*Rozwiązanie:* et le chat a [fwir]  
A uhm  
*Rezultat:* + + après il a + arrivé/[il era]/il est arrivé le mère avec le ver ↓

W całej grupie badanych struktura poszczególnych narracji jest bardziej kompletna niż w pierwszym cyklu nagrań, w żadnej jednak nie występuje jeszcze *morat* (por. Tabela 2.). *Rozwiązanie* nadal nieobecne jest w jednym tekście, co ciekawe – chodzi o tego samego ucznia (B). O ile jednak w pierwszej wersji opowiadania B zawarł w swojej

Makrosekwencja	MM	B	AR	T	O	MK	Suma
orientacja	+	+	+	+	+	+	6/6
komplikacja	+	+	+	+	+	+	6/6
akcja	+	+	+	+	+	+	6/6
rozwiązanie	+		+	+	+	+	5/6
rezultat-konkluzja	+	+		+	+	+	5/6

Tabela 2. Makrosekwencje w narracji zbudowanej po 12 miesiącach nauki

wypowiedzi jedynie triadę: *orientacja* → *komplikacja* → *akcja*, to w wersji z dwunastego miesiąca po *akcji* następuje jeszcze jej *rezultat* (*le grand [leze] +++ \*przynióśł\*[aporte] quelque chose pour manger + et un chien + a chassé un chat*). Tabela 2. przedstawia strukturę narracji zbudowanych przez uczniów w drugim cyklu nagrań.

Warto zauważyć, że w narracjach z dwunastego miesiąca nauki *rezultat-konkluzja* (obecne w 5 wypowiedziach) wyrażone są już wyłącznie w języku obcym (B, O, MK), oraz że tylko dwa razy (MM, T) zawierają one formułiczne wyrażenie *tout finit bien* (w tym u T w formie niestandardowej dla języka francuskiego, tj. zwrotnej: *tout se finit*).

Wspomniana już rosnąca samodzielność dyskursywna uczniów przejawia się także w ich zdolności do negocjacji form na poziomie metajęzykowym. Uczniowie potrafią już nie tylko oczekiwać „podpowiedzi” w języku obcym, ale też zadawać pytania dotyczące systemu języka i konsekwentnie dążyć do uzyskania precyzyjnej odpowiedzi. Dla przykładu dialog ankietera (A) z (AR):

- AR: zapomniałem jak sie [saje] odmienia: il/il  
A: w jakim czasie?  
AR: no w terażniejszym  
A: il s'assoit  
AR: il/to znaczy [esaje]  
A: il est assis  
AR: no dobrze (zrezygnowany) il est assis  
A: (reflektuje się) ah essayer  
AR: (zadowolony) [esaje]  
A: essayer – \*próbować\* ↑  
AR: tak  
A: ah, il essaie

Kompetencja (meta)językowa, jaką legitymuje się uczeń, jest kolejnym znakiem tego, iż akwizycja języka obcego

odbywa się w klasie, pod kierunkiem nauczyciela, w sposób systematyczny, uporządkowany i zgodny z klasyczną zasadą dydaktyki: najpierw reguła (koniugacja), później użycie w dyskursie.

Jak wynika z przytoczonych powyżej uwag, rozwój kompetencji mownej badanych widoczny jest na przestrzeni sześciu miesięcy, które dzielą oba cykle nagrań. Po roku nauki uczniowie czują się pewniej (rzadziej uciekają się do pomocy ankietera-eksperta), ich narracje są bardziej kompletne (zawierają w większości pięć głównych makrosekwencji) i częściej używają językowych środków bezpośrednich (budują zdania dłuższe, zawierające konektory logiczne i czasowe zapewniające spójność wypowiedzi).

### Etap trzeci: autonomia wypowiedzi

To, co uderza w ostatnim obserwowanym etapie nauki języka obcego (czwarty rok nauki – 35. miesiąc akwizycji), to ogromna autonomia uczących się, zarówno, jeśli idzie o zdolność budowania narracji, jak i o umiejętność prowadzenia rozmowy z ankieterem-ekspertem. W całym korpusie z trzeciego cyklu nagrań zaledwie trzy razy uczniowie poprosili o pomoc leksykalno-składniową (B – *\*odstraszyć\**, T – *\*jak jest na szczęście?\**, O – *\*pogonić\**), podczas gdy w pierwszym cyklu zrobili to dziewiętnaście razy, a w drugim – trzynaście. Co więcej, jeśli nawet, tak jak O, nie wiedzą, jak skończyć zaczęte zdanie, to potrafią już zasygnalizować to w języku francuskim: ++ *je ne sais pas comment dire (śmiech)*.

Druga wyraźna zmiana w stosunku do poprzednio zarejestrowanych wypowiedzi to większa dowolność w konstruowaniu poszczególnych makrosekwencji. O ile bowiem w wersjach nr 1 (6. miesiąc) i nr 2 (12. miesiąc) kolejne makrosekwencje miały mniej więcej tę samą długość (por. Paprocka-Piotrowska 2003), a ewentualnie dłuższy był opis

	Cykl 1 (6 miesięcy)	Cykl 2 (12 miesięcy)	Cykl 3 (35 miesięcy)
MM	et tout à coup le chat est venu ↓ et le chat + il aime beaucoup des [lwazo] il aime manger des [lwazo]	et un chat est venu devant [se/se/ set arbre] il regarde [le peti wazo] peut-être il veut les manger	et et un jour/un jour le grand oiseau est parti pour chercher à manger pour ses enfants quand il est allé/il est parti le chat [apersu] le nid avec des petits oiseaux il était très curieux [eskilia] + et il pensait que/qu'il pourrait les manger le chat aime les oiseaux il/ le chat voulait monter sur/sur cet arbre et + manger des des oiseaux ↓
B	et + tout à l'heure [ale] le chat il + il veut + peut-être il veut manger les [ptit lwazo]	[il/il môtre] sur les arbres + pour manger [petit]/ trois [petit lezwa] + + + aussi il y a [leS]/ le chien qui/qui + qui veut + + *przepędzić go*	d'abord + + le chien qui vient peut-être pour attaquer les petits oiseaux il + + il regarde sur les petits [lwazo] et [il atake] l'endroit où il y a/ où ils <u>sont</u> + les petits [lwazo]
AR	après + [il ale] le chat et [il regarde] sur les [petit] les [Swa]	[da- set tōp venjy]/vient le chat + il essaie monter sur les arbres et + pour manger [le peti zje]	la chat qui qui a/a habité à coté/il a aperçu que ils sont seuls et il l'a voulu attaquer les petits [zwazo /un wazo / zwazo ↑]
T	quand l'oiseau [vole] chercher mange a + *wtedy*/alors le chat [gete] pour + +	soudain [a/a narbre] [saproSe] le chat qui [vu]/qui veut + manger petits oiseaux ↓	quand/quand leur [ete fem] il vole cher.../pour chercher un peu de [norityre] tout de suite le chat [a vi] que que les /que les petits oiseaux sont + sans sa mère il a décidé de + + a décidé de manger quelque chose donc il a commencé de guetter pour/pour/pour prendre un des petits oiseaux
O	et [tut a kup] il ++ *jak to powiedzieć, że nagle się pojawił kot*	tout à coup [eee] la chat + le chat a/a/est arrivé et il + [il regarde]/il a regardé [set lwazo]	soudain à coté ce ce arbre + + + [a apare] le chat ↓ + il a/il a voulu + probablement [le] manger mais malheureusement ++ la mère [se zōfō] elle n'a pas/n'a pas / ne l'a pas aperçu ce + ce chat a commencé + + entrer sur un arbre + + + et euh [sokupere]
MK	quand l'oiseau + + laisse ses enfants il vient grand [muv-e] chat ↓ il veut/il veut [mōZ] + le petit oiseau ↓	[kōt] la mère a volé [le petit lwazo] a resté seul + et il/[il se promen] le chat à côté de l'arbre il a voulu [a manZe le petit lwazo] +	alors pendant/pendant l'absence leur mère elle a volé pour trouver la nourriture/quelque chose pour manger + a arrivé un chat pour manger les petits [lwazo]

Tabela 3. Konstrukcja *komplikacji* na kolejnych etapach akwizycji (1-2-3)

*akcji*, tak wersja numer 3 przynosi długie opisy *komplikacji*. Zdaje się, że rosnąca kompetencja uczących się pozwoliła im wzbogacić główny wątek narracji (*co się wydarzyło?*) o wątki poboczne i elementy tła (stan ducha bohaterów, komentarze natury ogólnej itp.). Tabela 3. pokazuje, jak *komplikacja* rozwijała się w wypowiedzi każdego z badanych na kolejnych etapach nauki języka obcego

Pobieżna nawet analiza fragmentów tekstów zawartych w Tabeli 3. pozwala dostrzec, że *komplikacja* w wersji nr 3 każdego opowiadania jest dłuższa niż w wersjach nr 1 i 2, oraz że zawiera więcej szczegółów (między innymi: niecne plany kota, nieuwaga matki, samotność piskląt). Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że *komplikacja* to często bardzo spójny składniowo fragment tekstu w formie zdania wielokrotnie złożonego, zawierającego właściwe konektory logiczne (*alors,*

que, mais) i czasowe (*pendant que, quand, d'abord*). Przykładem takiej złożonej struktury stylistyczno-sładniowej jest fragment tekstu AR: *la chat qui a habité à côté / il a aperçu que ils sont seuls et il l'a voulu attaquer les petits [zwazol/un wazol zwazo]*. W tym typie wypowiedzi dominują więc wyraźnie bezpośrednie środki językowe.

Jeśli zaś idzie o pełną strukturę narracji trzeciego cyklu, to tu również uczący się pozwolili sobie na większą dowolność, wprowadzając wszyscy badani pozostali już tym razem przy kanonicznej strukturze: *orientacja* → *komplikacja* → *akcja* → *rozwiązanie* → *rezultat*, ale MM, T i O kończą swoje wypowiedzi *rozwiązaniem/konkluzją*, która ma charakter uwagi natury ogólnej, co zbliża ją do *pointy (moratu)* historii.

MM: le chien avait beaucoup de courage pour sauver le nid avec des oiseaux

T: et il euh [sav] des petits oiseaux et euh + la mère + [viv] + bien

O: grâce à lui euh les petits/les petits oiseaux euh n'étaient pas euh en dangereux et euh ils ont pu rester avec sa mère

Dla dopełnienia obrazu należy jednak wspomnieć o wypowiedzi MK, która w wersji nr 3 wraca do formuły zakończenia *to wszystko (c'est tout)*, jaka pojawiła się w jej opowiadaniu w wersji nr 1, ale zniknęła już w wersji nr 2. Ta drobna, zdawać by się mogło, uwaga świadczy więc o tym, że nawet pod koniec cyklu kształcenia (dla wszystkich badanych nauka języka obcego trwała w sumie 36 miesięcy, trzeci cykl nagrań odbył się na miesiąc przed zakończeniem roku szkolnego) kompetencja mowna uczniów nie jest do końca stabilna i mimo że przejawia wyraźne cechy progresji, to nie można uznać, że jest to kompetencja „skończona”. Uczniowie doskonale radzą sobie z zadaniem językowym, jakim jest budowa narracji, jednak pozostają zakładnikami kompromisu pomiędzy tym, co *chcieliby* wyrazić, a tym, na co *pozwalają im* środki językowe, jakimi dysponują. Chęć lepszego przekazania sensu własnej wypowiedzi motywuje ich zresztą bardzo skutecznie do pogłębiania znajomości języka, i to aż do momentu, w którym uznają, iż sens ten przekazują na tyle skutecznie, że dalsza praca nad rozwijaniem własnych kompetencji nie jest już konieczna (Klein 1989). Rolą nauczyciela jest więc nieustanne „przesuwanie horyzontu” oraz wskazywanie coraz to nowych celów, tak by dążenie do pogłębiania znajomości języka na trwałe wpisało się w proces samokształcenia i samodoskonalenia się jego uczniów.

## Bibliografia

- Adam J.-M. (1984) *Le récit*. Paris: PUF.
- Applebee A. N. (1978) *The Child's Concept of Story*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hickmann M. (1991) The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues. W: G. Piérait-Le Bonniec, M. Dolitsky (red.) *Language bases... Discourse bases*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 157-185.
- Klein W. (1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Labov W., Waletzky J. (1967) Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience. W: J. Helm (red.) *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.
- Labov W. (1972) *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Noyau C. (1980) Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel. W: *Langage* nr 57, 73-86.
- Noyau C., Vasseur M. T. (1986) L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français chez des adultes hispanophones. W: *Langage* nr 84, 133-158.
- Paprocka-Piotrowska U. (2003) *Temporalité et narration*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Paprocka-Piotrowska U. (2013) *Construction du récit dans la communication en langue étrangère*. Lublin: Werset.
- Paprocka-Piotrowska U. (2015) Parataxe et hypotaxe dans l'acquisition du FLE par des apprenants polonophones. Approche longitudinale. W: *Neofilolog* nr 44/1, 91-111.
- Porquier R. (red.) (1984) Le français tel qu'il s'apprend. *Le français dans le monde* nr 185.

---

## prof. dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska

Kierownik Katedry Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej KUL; specjalista w zakresie glottodydaktyki ze szczególnym uwzględnieniem nauczania/uczenia się języka francuskiego i języka polskiego jako języków obcych.



# Kto pyta – nie błądzi, czyli jak ćwiczyć umiejętność swobodnego zadawania pytań w języku obcym

Anna Oğuz

**Ucząc sztuki swobodnej konwersacji w języku obcym, nauczyciele często koncentrują się na kształtowaniu umiejętności poprawnego odpowiadania na pytania, sporadycznie sięgając po zadania umożliwiające uczniom samodzielne stawianie pytań. A przecież pytania budują rozmowę w takiej samej mierze jak odpowiedzi na nie, dlatego też w procesie nauczania, obok kształcenia płynności wypowiedzi w języku obcym, tak ważna jest praktyka zadawania pytań.**

**R**ozmowa pełni rolę nieocenionego i podstawowego narzędzia budowania relacji międzyludzkich. Według definicji słownikowej, jest *wzajemną wymianą myśli za pomocą słów* (Słownik języka polskiego 1981:103), a w praktyce – przekątnikiem uczuć; pozwala na komunikowanie zamierzeń, oczekiwań, zależności między rozmówcami oraz na uzyskiwanie i przekazywanie informacji. Choć forma i treść rozmowy są zależne od okoliczności i warunków zewnętrznych, to konstrukcja językowa każdej konwersacji jest podobna: budują ją zdania twierdzące, przeczące oraz pytania. Rozmowa ma taką konstrukcję niezależnie od języka, w jakim jest prowadzona, dlatego też w nauczaniu języków obcych niezbędna jest praktyka nie tylko poprawnego budowania odpowiedzi, ale także umiejętnego zadawania pytań w celu uzyskania pożądaných informacji. Doświadczenie uczy jednak, że w rzeczywistym czasie lekcyjnym stawianie pytań w języku obcym przez uczniów nie występuje często. Podczas wprowadzania nowej struktury gramatycznej zwykle ogranicza się prezentację

zasad ich tworzenia do przekształcania zdań twierdzących na pytania, zakładając, że znajomość reguły gramatycznej jest tożsama z umiejętnością poprawnego jej zastosowania w *autentycznym akcie komunikacji* (Komorowska 1980:21). W części lekcji poświęconej mówieniu to nauczyciel najczęściej zadaje pytania, koncentrując się na korekcie udzielanych przez uczniów odpowiedzi. Nie bez znaczenia są tu ograniczenia czasowe: *nauczyciel (...) sięga po ekonomiczne czasowo metody podające, rezygnując z ciekawszych, bardziej rozwijających kompetencje poznawcze uczniów, lecz czasochłonnych metod* (Kolber 2014:59), aby sprostać wymaganiom podstawy programowej. Nauczyciel często wybiera zatem drogę na skróty – sam mówi w języku obcym na lekcji, a ponieważ jest rozumiany, fałszywie przyjmuje za pewnik, iż uczniowie nie tylko go rozumieją, ale i potrafią wypowiedzieć się w podobny sposób.

Nawet na zajęciach *stricte* konwersacyjnych dyskusja na dany temat jest najczęściej inicjowana przez nauczyciela, który zadając określone pytania, steruje rozmową w wybranym

kierunku, co w konsekwencji zapewnia mu pełną kontrolę nad jej przebiegiem. Owszem, nauczyciel czy lektor komentuje treść otrzymanych wypowiedzi, rzadziej jednak monitoruje dyskusję prowadzoną przez uczniów między sobą. Zresztą, nie tylko ilość pytań zadawanych przez nauczyciela, ale i ich jakość mogą budzić zastrzeżenia. Podążając za wytycznymi podstawy programowej, *nauczyciele stawiają [...] pytania pozorne, na które należy odpowiadać w sposób zaplanowany przez autorów podręcznika* (Żylińska 2013:1). Celem pytań pozornych *nie jest [zatem] zdobycie informacji, ale sprawdzenie, czy uczniowie potrafią poprawnie odpowiedzieć* (Żylińska 2013:1).

Istnieje tymczasem szereg technik, jakimi nauczyciel może posłużyć się w celu zachęcenia uczniów do zadawania autonomicznych pytań czy też do aktywności ustnej na lekcji w ogóle. Stosując proste dryle językowe, atrakcyjne gry aktywizujące czy też rozbudowane dyskusje na określony temat, nauczyciel zachowuje kontrolę nad przebiegiem i treścią ćwiczenia, umożliwiając jednocześnie prowadzenie na lekcji rozmowy, która jest mniej symulacją, a bardziej rzeczywistą wymianą zdań (Żylińska 2013:1). Prezentowane poniżej przykłady takich technik dotyczą zajęć z języka angielskiego, ale z pewnością sprawdzają się doskonale w dydaktyce nauczania każdego języka obcego. Każde z omawianych zadań może posłużyć jako ćwiczenie rozgrzewające, podsumowujące czy też efektywny „wypełniacz dodatkowego czasu” na lekcji. Ponadto ich zaletą jest to, że redukują do minimum głos nauczyciela podczas zajęć, ograniczając jego rolę do podawania instrukcji zadań oraz monitorowania przebiegu ich realizacji.

## Pytania zamknięte – tzw. YES/NO questions<sup>1</sup>

W grupach o bardzo niskim lub niskim poziomie zaawansowania, kiedy trudno jeszcze zachęcić do swobodnej wypowiedzi w języku obcym, świetnie sprawdza się nieskomplikowana gra, która nie wymaga pracochłonnego przygotowania, a pozwala zarówno na zwiększenie aktywności mówienia uczniów, jak i rozluźnienie atmosfery na lekcji. Nauczyciel przygotowuje serię kart z napisami YES oraz NO.

Uczniowie kolejno losują karty, nie widząc ich treści. Każdy z nich przygotowuje następnie pytanie, które zada innemu uczniowi lub nauczycielowi, a odpowiedź na nie

powinna zgadzać się ze słowem na wylosowanej karcie. Dla przykładu: uczeń, który wylosował słowo YES, może zadać pytanie: *Are you in the classroom now?* Jeśli uzyska odpowiedź twierdzącą, czyli zgadzającą się z treścią karty, nauczyciel przyznaje mu punkt. Zważywszy, iż uczniowie na poziomie podstawowym potrzebują więcej czasu na zastanowienie, warto najpierw przeprowadzić losowanie kart, a następnie rozpocząć serię pytań.

Możemy w ten sposób ćwiczyć niemal każdą strukturę na każdym poziomie umiejętności, utrudniając zadanie uczniom bardziej zaawansowanym językowo przez zawężenie zakresu tematyki, jaką mogą poruszyć w pytaniach, czy też określenie struktury gramatycznej zaplanowanej do utrwalenia.

## Kółko i krzyżyk

*Tic tac toe*, czyli popularne *kółko i krzyżyk*, jest grą, której reguły są nie tylko powszechnie znane, ale i nie wymaga ona żadnych rekwizytów. Możemy z powodzeniem wykorzystać ją w procesie zapamiętywania zasad tworzenia pytań szczegółowych. Nauczyciel dzieli grupę na dwie drużyny identyfikowane przez symbol kółka i krzyżyka. Na tablicy kreśli tabelę 3 na 3. W każdy kwadrat wpisuje jedno z poznanych przez uczniów wyrażen pytających.

WHAT?	WHERE?	HOW MUCH?
WHEN?	HOW MANY?	WHICH?
HOW?	WHO?	WHY?

Drużyny (w turach) wybierają kwadrat, w którym chciałyby postawić swój symbol, a następnie zadają prawidłowe pytanie z zawartym w wybranym kwadracie słowem, np. jeśli drużyna wybierze słowo *Why?*, może zapytać: *Why do you cut your hair short?*

Zwycięska drużyna to ta, która zdoła postawić swój symbol w trzech sąsiadujących ze sobą kwadratach: pionowo, poziomo lub po przekątnej. Warto określić zakres gramatyczny lub tematyczny gry. Uczniów o niewysokim poziomie zaawansowania obowiązywać może przykładowo stosowanie czasu *Present Simple*, zaś tych posiadających

<sup>1</sup> Prezentowane zadanie inspirowane jest grą *The Right Answer*, której reguły dostępne są na stronie internetowej <http://www.teach-this.com/resources/questions/asking-questions>.

**Nauczyciel często wybiera drogę na skróty – sam mówi w języku obcym na lekcji, a ponieważ jest rozumiany, fałszywie przyjmuje za pewnik, iż uczniowie nie tylko go rozumieją, ale i potrafią wypowiedzieć się w podobny sposób.**

większy zakres wiedzy – określony temat, np. *sport and leisure* czy *health care*.

Ćwiczenie to można również utrudnić, prosząc uczniów o odpowiedź na zadane przez drużynę pytanie czy też dodając trzy konkretne struktury gramatyczne dla trzech kolumn tabeli.

WHAT?	WHERE?	HOW MUCH?
WHEN?	HOW MANY?	WHICH?
HOW?	WHO?	WHY?
<i>Present</i>	<i>Past</i>	<i>Future</i>

Bez względu na wiek uczniów, ćwiczenie utrwalające przedstawione w takiej formie bawi, wprowadza element zdrowej rywalizacji, aktywnie angażuje w realizację oraz rozwija kreowanie strategii w działaniach grupowych.

### Prawda czy fałsz?<sup>2</sup>

Jedną z ciekawszych metod ćwiczenia trudnego do opanowania czasu *Present Perfect* jest zabawa *prawda czy fałsz*. Do jej

<sup>2</sup> Zadanie to jest znacznie uproszczoną wersją ćwiczenia *Have You Ever...?* zaczerpniętego ze strony internetowej <http://www.canada-esl.com/lessonsmain/haveyouever.pdf>.

przeprowadzenia niezbędne są karty z napisami *Tell the truth* oraz *Tell a lie*.

Nauczyciel prosi uczniów o zapisanie kilku (nie więcej niż trzech) pytań z zastosowaniem przysłówka *ever*, a następnie dzieli klasę na dwie grupy. Osoba z pierwszej grupy losuje kartę prawdy lub fałszu z wcześniej przygotowanego przez nauczyciela stosu, nie pokazując nikomu jej treści. Członkowie drugiej drużyny zadają danemu uczniowi jedno z przygotowanych przez siebie pytań *Have you ever...?*. Zadaniem pytanego jest odpowiedzieć zgodnie z prawdą, jeśli wylosował kartę *Tell the truth*, lub skłamać – jeśli posiada kartę *Tell a lie*. Uczniowie z grupy drugiej próbują następnie ustalić, czy udzielona odpowiedź jest prawdą, czy fałszem. Jeśli jej przewidywania zgadzają się z treścią wylosowanej karty, drużyna otrzymuje punkt. Procedura powtarzana jest w turach tak, aby każdy z uczniów miał szansę zadać pytanie oraz udzielić odpowiedzi. Prezentowany wariant ćwiczenia zakłada ćwiczenie czasu *Present Perfect*, jednak z pewnością zda ono doskonale egzamin z innymi konstrukcjami gramatycznymi.

### Łańcuch pytań

Swego rodzaju drylem językowym jest *łańcuch pytań* (ang. *chain questions*), którego przebieg przypomina zabawę w *głuchy telefon*. Uczeń siedzący na jednym ze skrajnych miejsc pomieszczenia zadaje pytanie koledze po swojej prawej stronie. Ten zaś, po udzieleniu odpowiedzi, zadaje to samo pytanie następnemu uczniowi (kolejnemu z prawej), dodając jeszcze jedno, ale już inne pytanie. Sytuacja powtarza się do momentu dotarcia do ostatniego ucznia z drugiego końca klasy. Powtarzane jest jedynie każde drugie pytanie. Seria może przebiegać w następujący sposób:

Uczeń 1: *How are you?*

Uczeń 2: *I'm fine, thank you. How are you?*

Uczeń 3: *I'm good.*

Uczeń 2: *How old are you?*

Uczeń 3: *I'm 13. How old are you?*

Uczeń 4: *I'm 13 too.*

Uczeń 3: *What does your father do? etc.*

Nauczyciel może określić szczegółowe zasady gry, ograniczając (np. do jednego zaimka pytającego, zagadnienia gramatycznego czy tematu) lub poszerzając swobodę wypowiedzi ucznia. Celem klasycznego drylu językowego jest

wykształcenie nawyków językowych w sposób mechaniczny, nierefleksyjny, poprzez wielokrotne powtarzanie (...) zapamiętywanie i utrwalanie danego materiału językowego (Kowalczyk 2010:1). Jednak w tym ćwiczeniu ów element mechanicznego drylu zredukowany jest do powtarzania ostatniego poprawnie sformułowanego pytania.

Zaletą tego ćwiczenia jest niewątpliwie wysoki poziom koncentracji grupy na jego przebiegu oraz rozwijanie słuchania ze zrozumieniem. Zwykle w trakcie zajęć, kiedy pytania kierowane są do pojedynczych uczniów, grupa nie jest skupiona na słuchaniu, gdyż zakłada, że ta część lekcji jej nie dotyczy. Metoda łańcucha pytań eliminuje takie sytuacje.

### Kwestionariusze i formularze

Pierwsze zajęcia z nową grupą są okazją do poznania siebie nawzajem. Dlaczego nie wykorzystać jej do przeprowadzenia dyskusji w języku obcym? Zamiast prostej wymiany pytanie-odpowiedź zaproponujmy różnorodne kwestionariusze osobowe. Służą one do ćwiczenia umiejętności stawiania pytań, zarówno w formie pisanej, jak i mówionej. Taka konstrukcja zadania sprawia, że uczniowie czują się bezpieczniej i nieco swobodniej, gdyż mają możliwość przemyślenia poprawnej konstrukcji pytania, a następnie jej odczytania. Oczywiście, forma kwestionariusza zależy od poziomu klasy. W grupie początkującej możemy zastosować poniższy schemat<sup>3</sup>.

Surname	
First name	
Age	
Date of birth	
Nationality	
Telephone number	
Job	
Siblings	
Hobbies	

<sup>3</sup> Źródła internetowe i tradycyjne oferują niezliczone warianty wszelakich kwestionariuszy osobowych oraz propozycji ich zastosowań na zajęciach lekcyjnych. Prezentowany przykład jest propozycją autorską inspirowaną materiałami autentycznymi.

Przed rozpoczęciem zadania i rozdaniem kwestionariuszy, nauczyciel z pomocą uczniów powtarza, w jaki sposób należy postawić pytania do haseł zawartych w tabeli. Uczniowie wypełniają tabelę zdaniami lub pojedynczymi słowami. Następnie każdy z uczniów wybiera kogoś, komu zada kilka pytań (maksymalnie trzy) na temat wpisanych przez niego do kwestionariusza odpowiedzi. Hasła kwestionariusza można, rzecz jasna, dowolnie dostosowywać do indywidualnych potrzeb oraz stopnia zaawansowania klasy. Również odpowiedzi mogą być modyfikowane. Jeśli uczniowie dobrze znają siebie nawzajem, można poprosić ich o wpisanie fikcyjnych danych lub podszycie się pod znaną postać. Z pewnością ożywi to grę i wprowadzi element zaskoczenia.

W innym wariancie tego zadania możemy poprosić uczniów o samodzielne formułowanie pytań do kolegów z klasy za pomocą poniższego modelu ankiety<sup>4</sup>, w którym ostatnia linia służy do zapisania dowolnego pytania.

**QUESTIONS FOR** \_\_\_\_\_  
(name)

Are you \_\_\_\_\_ ?

Do you \_\_\_\_\_ ?

Have you got \_\_\_\_\_ ?

What's your favourite \_\_\_\_\_ ?

Where do you usually \_\_\_\_\_ ?

How \_\_\_\_\_ ?

What are you going to \_\_\_\_\_ ?

When did you last \_\_\_\_\_ ?

Have you ever \_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?



### Kwestionariusz do pobrania

Uczniowie wybierają osobę, dla której przygotowują listę pytań. Kiedy pytania są już gotowe, nauczyciel w roli listonosza przekazuje je wybranym uczniom. Mają oni za zadanie

<sup>4</sup> Model ten stanowi zmodyfikowaną wersję zadania zaczerpniętego ze strony internetowej <http://www.teach-this.com/images/resources/questions-for-me.pdf>.



odczytanie tych pytań oraz udzielenie na nie odpowiedzi w postaci zdania. Wskazane jest, aby nauczyciel lub sami uczniowie włączyli się w dyskusję, zadając wskazanej osobie pytania uzupełniające. Zatem, jeśli podstawowe pytanie to: *What's your favourite sport?*, możemy w dalszej części zapytać *What's your favourite team/player?* czy też *Do you practice it yourself?* itp.

## 20 pytań

Do przeprowadzenia na lekcji gry w *20 pytań* potrzebne będą przygotowane przez nauczyciela karty ze słownictwem opanowanym przez uczniów podczas wcześniejszych zajęć. Uczeń-ochotnik losuje dowolną kartę, a następnie siada na środku klasy. Zadaniem pozostałych uczniów jest odgadnięcie słowa, które wylosował. Aby osiągnąć ten cel, zadają mu serię pytań zamkniętych, np.: *Is it a person? Is it round? Can it fly?* Reguły gry zakładają, że pytania szczegółowe nie są dozwolone. Liczba pytań w nazwie jest naturalnie przykładowa – w trakcie gry może pojawić się ich więcej lub mniej. Jedynymi odpowiedziami, jakich może udzielić osoba siedząca w centrum pomieszczenia w danej rundzie, są: *yes, no, both, maybe*. Grę poprzedzić może tzw. burza mózgów, podczas której uczniowie ustalają przykłady pytań, które będą im pomocne. Choć gra jest wysoce aktywizująca, może się zdarzyć, iż straci na dynamice i trudno będzie uczniom odgadnąć słowo. W takiej sytuacji niezbędna jest interwencja nauczyciela i jego aktywne włączenie się do gry. Może on zadać własne pytanie, które naprowadzi uczniów na właściwy trop.

Gra w *20 pytań* może wystąpić w wersji dla grup zaawansowanych, a mianowicie pytań w wersji pośredniej (ang. *indirect questions*). Przebieg gry jest identyczny, tym razem jednak dopuszczalne jest stosowanie wyłącznie zamkniętych pytań pośrednich (np. *Can you tell me if you work outdoors?*). W przypadku tej modyfikacji warto ograniczyć obszar tematyczny losowanych słów. Powyższe ćwiczenie sprawdza się świetnie choćby jako sposób na utrwalenie słownictwa związanego z zawodami i pracą.

## Podsumowanie

Przedstawione powyżej ćwiczenia aktywizujące z pewnością są tylko przykładami i można rozpatrywać je jako wskazówki do wypracowania własnych metod prowadzenia swobodnego dialogu na zajęciach z języka obcego. Istnieje wiele innych technik, które kreatywny nauczyciel może z powodzeniem

wykorzystać na lekcji. Odgrywanie scenek czy też dialogów sytuacyjnych (ang. *role-plays*) osadzonych w wyznaczonym kontekście, prowadzenie dyskusji na podstawie przeczytanego tekstu czy obejrzanego materiału audiowizualnego, gry planszowe, praca z rysunkiem czy zdjęciem, gry typu *jeopardy* – możliwości ćwiczenia języka obcego w formie ustnej są nieograniczone. Bez względu na techniki, jakie stosujemy w celu rozwinięcia biegłości językowej uczniów, pamiętajmy, by nie prowadzić ich w nieskończoność i zatrzymać się, kiedy sprawiają one jeszcze przyjemność. Ćwiczenia trwające zbyt długo mogą działać zniechęcająco, ograniczając koncentrację uczniów, co jest niewątpliwie sprzeczne z założeniami nauczyciela.

## Bibliografia

- *Have You Ever* [online] [dostęp 13.09.2015] <<http://www.canada-esl.com/lessonsmain/haveyouever.pdf>>.
- Kolber, M. (2014) Rola edukacji aktywnej w przewycięzaniu wyuczonej bezradności na lekcji języka obcego. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 10, 51-60 [online] [dostęp 13.09.2015] <<http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12441255/Lingwistyka+Stosowana+10+Magdalena+Kolber.pdf>>.
- Komorowska, H. (1980) *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalczyk, E. (2010) *Konwencjonalne metody nauczania języków obcych*. [online] [dostęp 13.09.2015] <<http://www.edulider.pl/edukacja/konwencjonalne-metody-nauczania-jezykow-obcych#sthash.Tm3uHbLX.dpuf>>.
- *Questions For Me* (2015) [online] [dostęp 13.09.2015] <<http://www.teach-this.com/images/resources/questions-for-me.pdf>>.
- *Słownik języka polskiego* (1981) M. Szymczak (red.), t. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- *The Right Answer* [online] [dostęp 13.09.2015] <<http://www.teach-this.com/resources/questions/asking-questions>>.
- Zylińska, M. (2013) *Dydaktyka języków obcych: Komunikacja czy symulacja komunikacji?* [online] [dostęp 13.09.2015] <<https://osswiata.pl/zylinska/2013/01/18/dydaktyka-jezykow-obcych-komunikacja-czy-symulacja-komunikacji/>>.

## Anna Oğuz

Nauczycielka języka angielskiego (szkoła podstawowa i gimnazjum) z 12-letnim stażem. Ukończyła filologię angielską na Uniwersytecie Gdańskim. Obecnie jest lektorką języka angielskiego w szkole językowej w tureckim mieście Mersin, gdzie mieszka na stałe.



## Czy rozmawiasz po angielsku? – czyli dlaczego nie powinno się uczyć mówienia w języku obcym

Grzegorz Śpiewak

Jak Czytelnicy z pewnością się domyślają, bynajmniej nie próbuję odwieść nauczycieli od poświęcania czasu i uwagi fundamentalnej umiejętności językowej, jaką jest mówienie – nieprzypadkowo przecież *Czy mówisz po angielsku?* to tak naprawdę pytanie o znajomość języka obcego w ogóle, w tym rozumienia ze słuchu, a także czytania i pisania. Głównym celem tego tekstu jest wywołanie dyskusji nad strategiami rozwijania sprawności mówienia w nowoczesnym programie nauczania języka obcego.

Punktem wyjścia do takiej dyskusji powinna być, moim zdaniem, krytyczna refleksja nad rozumieniem mówienia w języku obcym. Stąd właśnie tytuł tego tekstu, w którym celowo zmieniam główny czasownik ze znanego wszystkim *mówisz* na *rozmawiasz*. Chcę w ten sposób zwrócić uwagę na kilka kwestii pojęciowych, które, moim zdaniem, powinny pociągnąć za sobą daleko idące zmiany w codziennej dydaktyce umiejętności produktywnych w języku obcym. Można by zapytać: co konkretnie mamy na myśli, *mówiąc o mówieniu* po angielsku czy w dowolnym innym języku obcym?

### Mówienie – dekonstrukcja

Używając określenia *dekonstrukcja*, chciałbym zasygnalizować, że tradycyjny podział umiejętności produktywnych na mówienie i pisanie, znany choćby z takich klasycznych już publikacji metodycznych, jak Browna i Yule'a (1983), został wzbogacony już niemal dwie dekady temu podejściem

znacznie bardziej subtelnym i wieloaspektowym. Do szerokiego obiegu w naszej dziedzinie wprowadziła je publikacja *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003), która przyniosła rozbitcie tych dwóch umiejętności wziętych łącznie – równolegle dla języka mówionego i pisanego – na trzy rodzaje czy aspekty umiejętności (łącznie z odrębnymi skalami i wskaźnikami biegłości dla każdego z nich):

- interakcja językowa;
- produkcja językowa;
- mediacja językowa.

Ta dekonstrukcja to niewątpliwie efekt uznania, że pewne rodzaje mówienia mają *de facto* więcej wspólnego z niektórymi (zwłaszcza nowymi) formami pisania, istotne bowiem jest nie tyle medium, w którym przejawia się ta czy inna umiejętność produktywna, ile raczej jej kontekst, cel, odbiorca itp., a co za tym idzie – forma, długość i ogólny

kształt tekstu mówionego, pisanego czy *hybrydowego*<sup>1</sup>, który w rezultacie powstaje.

Czemu warto o tym mówić? Powód jest prozaiczny, lecz ważny: poszerzenie ram pojęciowych i subtelny aparat opisowy wywołały relatywnie mały skutek w rzeczywistej klasie językowej, gdzie dominuje nadal tradycyjne rozumienie umiejętności produktywnych: uczy się więc po prostu „mówienia” jako *jednej* ogólnej sprawności, a nie – w świadomy i przemyślany sposób – każdej z ww. trzech umiejętności produktywnych, w odniesieniu do języka mówionego. Należy od razu podkreślić, że odpowiedzialnością za ten stan rzeczy nie należy bynajmniej obarczać jedynie nauczycieli języków obcych. Jeśli już, to konserwatyzm w klasie językowej jest pochodną faktu, że przywołane wcześniej ważne i subtelne rozróżnienia pojęciowe nie rozstały odpowiednio rozpoznane na poziomie operacyjnym: ani w programach nauczania, ani w materiałach wspierających dla nauczycieli, ani w podręcznikach.

Mówiąc wprost, po niemal dwóch dekadach od publikacji ESOKJ, nadal nie wypracowaliśmy odpowiedniej dydaktyki interakcji językowej, nie mówiąc o analogicznej dydaktyce mediacji językowej. Pamiętajmy, że w ESOKJ produkcja językowa (ang. *language production*) to nie synonim umiejętności produktywnych, lecz jedynie jeden z *trzech* jej rodzajów. Produkcja językowa obejmuje jedynie podzbiór tekstów mówionych i pisanych, a co za tym idzie – jedynie podzbiór umiejętności niezbędnych do ich skutecznego tworzenia. Czemu nalegam tak bardzo na wyciągnięcie metodycznych i praktycznych wniosków z tych wszystkich rozróżnień pojęciowych?

Chodzi oczywiście nie o kontynuację refleksji teoretycznych, lecz o próbę odpowiedzi na pytanie, gdzie szukać inspiracji, by umiejętności produktywnych, w tym zwłaszcza *mówienia*, uczyć znacznie bardziej skutecznie. Na pilną potrzebę takich wysiłków wskazują choćby stosunkowo niedawne wyniki *Badania umiejętności mówienia w języku angielskim* (BUM) polskich gimnazjalistów, z których aż 41 proc. osiągnęło zaledwie poziom A1, znacznie poniżej oczekiwań. Co ciekawe, twórcy BUM i autorzy raportu tematycznego z tego badania przywołują, oczywiście, za ESOKJ podział na *dwa podstawowe*

*aspekty mówienia, interakcję i produkcję* (IBE 2014:11), jednak zarówno w tytule, jak i w większości tekstu posługują się globalnym pojęciem *mówienie w języku angielskim*, co poniekąd utrwała tradycyjne postrzeganie tej kluczowej umiejętności. Co mogłoby wynikać z próby przewyciężenia tego klasycznego obrazu w codziennej praktyce nauczycielskiej?

Potencjalnie bardzo wiele. Po pierwsze i najważniejsze, systematyczne rozróżnianie *aspektów* mówienia, nad którymi pracujemy w danej chwili, mogłoby pomóc bardziej subtelnie postrzegać jakość wypowiedzi ustnych uczących się języka obcego, o czym piszę poniżej. By to jednak osiągnąć, zarówno sam pedagog, jak i jego uczniowie powinni zostać uwrażliwieni na fundamentalne różnice między produkcją a interakcją językową, ze szczególnym uwzględnieniem specyficznych cech tej drugiej. Świadomość specyficznych cech różnych rodzajów aktywności w języku mówionym to z kolei dla nauczyciela niezbędny punkt wyjścia do doboru:

- szczegółowych kryteriów oceny różnych typów wypowiedzi uczących się;
- rodzajów tekstów mówionych, ćwiczeń i zadań komunikacyjnych, które miałyby wspomagać stopniowe rozwijanie różnych rodzajów „mówienia”;
- konkretnych strategii wspierania każdego z tych rodzajów mówienia w języku obcym – ze świadomością, że to, co wspiera produkcję językową, niekoniecznie w równym stopniu sprawdzi się w dydaktyce interakcji (czy mediacji, czym nie będę się tutaj zajmował).

Zaryzykuję tu tezę, że takie właśnie, bardziej subtelne podejście, to ważny krok w kierunku unaocznienia naszym uczniom i nam samym zarówno złożoności zjawiska, jakim jest umiejętność mówienia w języku obcym, jak i możliwości selektywnego podejścia do grupowych i indywidualnych celów kształcenia w zakresie tej kluczowej sprawności, nie tylko w rozumieniu ogólnego poziomu biegłości językowej, ale właśnie lepiej określonych umiejętności szczegółowych, które uznajemy za najbardziej celowe<sup>2</sup>.

## Interakcja językowa z lotu ptaka

Nie ma potrzeby zamieszczać w tym miejscu obszernych fragmentów ESOKJ, poświęconych charakterystyce interakcji językowej w odróżnieniu od produkcji językowej.

1 Mowa tu o szeregu nowych typów tekstów, w których można dostrzec pewne elementy zarówno języka mówionego, jak i pisanego, nierzadko w połączeniu z obracaniem, np. *snap, vine, meme* i in. Do niektórych z tych nowych form (np. krótkich wiadomości tekstowych – SMS) zdążyliśmy się już przyzwyczaić, mimo wielu obaw o ich rzekomo katastrofalny wpływ na kulturę, co znakomicie opisał David Crystal w fascynującym tomie  *Txtng: The Gr8 Db8* (OUP 2009).

2 Tego typu refleksja to z kolei ważny aspekt oceniania kształtującego w dydaktyce językowej (por. Clarke 2008), czy wręcz strategia pozwalająca unaocznić efekty kształcenia (por. Hattie 2008).

## Po niemal dwóch dekadach od publikacji ESOKJ, nadal nie wypracowaliśmy odpowiedniej dydaktyki interakcji językowej, nie mówiąc o analogicznej dydaktyce mediacji językowej.

Zainteresowanych odsyłam zwłaszcza do *Structured overview of all CEFR scales* (2001), dokumentu uzupełniającego zasadniczy tekst ESOKJ. Zamiast tego chciałbym przywołać dystynktywne cechy interakcji wyliczone niedawno na wykładzie Luciano Locks Lima, wygłoszonym na dorocznej konferencji IATEFL:

- spontaniczny charakter;
- stosunkowo duża prędkość (ang. *fast pace of exchanges*);
- wzajemny wpływ uczestników (ang. *mutual influence*);
- wymiana komunikatów (ang. *exchange*);
- reaktywność (ang. *responsiveness*);
- współtworzenie znaczeń (ang. *co-construction of meaning*);
- negocjacja znaczeń;
- dwukierunkowość;
- współpraca (ang. *collaboration*);
- sprzężenie ze słuchaniem (ang. *speaking-listening integration*);
- efektywność przekazywania komunikatu;
- mniejsza waga poprawności językowej.

Powyższa lista jest o tyle ciekawa, że od razu przywodzi na myśl swobodną, nieformalną rozmowę – coś, co naturalnie można trenować w formie różnego rodzaju ćwiczeń w parach zamkniętych czy małych grupach. Tyle że – co potwierdzają moje wieloletnie doświadczenia jako hospitującego zajęcia językowe – te wprawki interakcyjne są na ogół pretekstem do pracy nad poprawnością językową: nauczyciel skrzętnie wynotowuje błędy językowe, a często nawet interweniuje bezpośrednio w tok rozmowy, recenzując nie tyle jej *cechy interakcyjne*, ile właśnie jakość językową. I właśnie to dowodzi tzw. wielkiego materii pomieszania na wspomnianym poziomie

operacyjnym. Co gorsza, brak klarowności i towarzyszący mu chaotyczny dobór strategii reagowania przez nauczyciela na interakcyjne próby uczniów powoduje zamieszanie u tych ostatnich: *mieliśmy wspólnie zdecydować, gdzie pójdziemy dziś wieczorem* (lub: pogadać o meczu/ustalić, co kupić koledze na urodziny itp.), *czemu zatem nagle nauczyciel prosi mnie o powtórzenie ostatniego fragmentu mojej wypowiedzi (dodanie końcówki/przedimka itp.), przecież koleżanka, z którą rozmawiam, zrozumiała świetnie, o co mi chodzi, i nawet już była w połowie kolejnego zdania?*

Mówiąc szczerze, byłbym zdziwiony, gdyby Czytelnicy nigdy nie spotkali się z tego rodzaju sytuacją w swojej karierze pedagogicznej. Najprawdopodobniej mieliśmy podobne doświadczenia także jako uczący się języka obcego, nierzadko skonfundowani faktem, że nasz nauczyciel, mówiąc językiem ucznia, *czepiał się* nie tego, czego powinien, zważywszy na charakter zadania, które próbowaliśmy wykonać. Po raz kolejny chcę podkreślić, że nie próbuję po prostu obarczyć winą nauczycieli. Chciałbym raczej zwrócić uwagę, że problem tkwi w niedostatecznym doprecyzowaniu pojęć i konsekwentnym dostosowaniu strategii pedagogicznych. Dominujące we współczesnej dydaktyce językowej podejście określane jako CLT (*Communicative Language Teaching*), przynajmniej w swojej klasycznej odmianie, generalnie wspiera, zgodnie ze swoją nazwą, raczej spontaniczną interakcję niż bardziej ustrukturyzowaną produkcję językową. Tę ostatnią cechują m.in.:

- nierównowaga między mówiącym a słuchaczem/słuchaczami (ang. *asymmetry between interlocutors*);
- relatywnie wysoki stopień zaplanowania wypowiedzi;
- (a co za tym idzie) większy stopień ustrukturyzowania;
- (i w konsekwencji) większy stopień formalności;
- mniejsza spontaniczność;
- raczej dłuższe wypowiedzi (ang. *extended turns*).

Tak właśnie można by scharakteryzować różnego typu przemówienia, prezentacje ustne czy wywiady. Chyba nie trzeba dodawać, że powyższa lista cech przypomina od razu o kryteriach oceniania mówienia na wszelkich egzaminach. Nic więc dziwnego, że łatwo przenosimy ją także na inne rodzaje *aktywności ustnej*, z interakcją na czele. Tymczasem w przypadku interakcji o złożoność czy precyzję w ogóle nie chodzi, nie wspominając nawet o poprawności. Jak zauważył celnie Dell Hymes (1966) pół wieku temu, w niektórych sytuacjach wręcz wypada *mówić niepoprawnie!* (ang. *some*

*occasions call for being appropriately ungrammatical*). Ale skoro tak „wypada”, to raczej nie pomożemy naszym uczniom, recenzując jakość językową ich prób interakcyjnych – w założeniu – spontanicznych, zorientowanych na treść, a nie formę komunikatu. Jeśli naprawdę chcemy wspierać te próby, musimy otworzyć się nie tylko na dużo większą tolerancję na błąd popełniany w języku nauczonym, ale także wspierać wszelkie próby *współtworzenia znaczeń*, także z wykorzystaniem istotnego zasobu, jakim jest język ojczysty. Jak daleko mogliśmy się tu posunąć?

### Interakcja językowa pod lupą

Jako konkretny przykład chciałbym zaproponować, cytowany już przez mnie w innym artykule, fragment zapisu rozmowy, przeprowadzonej między kilkuletnim dzieckiem a jego mamą, w ramach wdrażania w ich domu rodzinnym podejścia deDOMO:

---

Dziecko: *Mummy, can I have a?*

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

Dziecko: *Can I have a czekoladka?*

Mama: *Ha, ha, yes, here you go.*

---

Na pierwszy rzut oka pierwsza reakcja mamy jest niesłychanie zaskakująca. Ale tak naprawdę tylko wtedy, gdy zapomnimy, że mamy do czynienia z wręcz prototypową próbą mikrointerakcji dla początkujących. Co osiąga mama, używając polskich wyrazów *ale* oraz *co*, zamiast ich angielskich odpowiedników? Po pierwsze, udowadnia, że – mimo iż nie jest profesjonalną nauczycielką – doskonale (choć intuicyjnie) rozumie logikę interakcji! Skoro usłyszała to, co usłyszała, to gdyby zareagowała całkowicie po angielsku (*But can I have a what?*), z całą pewnością byłby to koniec tej próby interakcji. A zatem odwołanie się do elementów języka ojczystego to znakomita strategia na podtrzymanie interakcji, a jednocześnie praktyczny przykład na to, co oznacza *negocjacja/współtworzenie znaczeń*: matka sygnalizuje dziecku, że rozumiała, iż o coś ją ono prosi (*can I have a?*, mimo że formalnie niepoprawne, ma z tej perspektywy ogromną wartość komunikacyjną), a jednocześnie zaznacza, że nie może prośby spełnić (stąd *Ale...*), gdyż brak jej kluczowej informacji (stąd *...co?*). podkreślimy raz jeszcze, że matczyne *Ale* to nie komentarz poprawnościowy, ale właśnie oznaka interakcyjnego *współdziałania* z interlokutorem! A co oznacza

użycie polskiego wyrazu *czekoladka* przez dziecko w kolejnej reakcji? Można na nie patrzeć tradycyjnie, jako oznakę deficytu (tu: nieznamość odpowiedniego słowa w języku obcym), ale można także – i tak właśnie robi mama – wziąć je za dobrą monetę w tej interakcji. Ze strony mamy oznaką tego jest oczywiście gotowość do dalszej *współpracy* – w tym przypadku do poczęstowania dziecka czekoladką, czemu, nawiasem mówiąc, towarzyszy funkcjonalnie stosowny komentarz w języku obcym (*Here you go*), którym mama niejako „karmi” dziecko na przyszłość, czyli na wypadek, gdyby chciało za jakiś czas ponowić tę prośbę. Robi to zresztą, moim zdaniem, w optymalnym momencie, czyli wtedy, gdy dziecko właśnie zaczyna pałaszować czekoladkę. Mówiąc żartobliwie, to chyba najlepszy sposób, by zaostriżyć dziecku apetyt nie tylko na kolejną czekoladkę, ale także na angielski! *Ha, ha, yes* w odpowiedzi na *Can I have a czekoladka?* to w pedagogice interakcji bynajmniej nie rezygnacja z wysokich standardów czy nagradzanie dziecka za błąd! Chodzi o coś wręcz przeciwnego: o zastosowanie strategii, które przekonają dziecko, podejmujące spontaniczną próbę interakcji w języku docelowym, że wartość ma już sama próba, że warto podejmować ryzyko (coś, o co zabiegamy w metodyce głównego nurtu od lat!), odwołując się do wszystkich dostępnych zasobów komunikacyjnych, a takim zasobem jest w interakcji z mamą język ojczysty dziecka. Pedagogika interakcji objawia się w pierwszej, dwujęzycznej reakcji mamy jeszcze w jednym, niesłychanie istotnym aspekcie: kieruje uwagę dziecka na *częściowy sukces* w użyciu skądinąd bardzo wartościowej sekwencji wyrazów *Can I have a* zgodnie z ich interakcyjnym przeznaczeniem; koniec końców właśnie ciąg tych czterech wyrazów funkcyjnych jest o wiele bardziej przydatny niż jakikolwiek rzeczownik oznaczający coś słodkiego, którego angielskiego odpowiednika dziecko nie zna lub w danej chwili nie pamięta. A skoro już o tym rzeczowniku mowa, to zacytowana powyżej próba interakcji językowej mogłaby się (choć bynajmniej nie musi) zakończyć przytoczeniem brzmienia tego brakującego słówka, na przykład w takiej formie:

---

Dziecko: [z czekoladką w ustach] *Dzięki, Mummy!*

Mama: *A wiesz co, czekoladka to chocolate.*

---

Powtórzę raz jeszcze: w pedagogice interakcji językowej rezultat uczenia pojawia się niejako przy okazji, jako naturalny efekt uboczny samej interakcji, negocjacji/współtworzenia

znaczeń i chęci współdziałania po obydwu stronach, a nie wchodzenia dorosłego (rodzica czy nauczyciela) w swoisty „gorset” odruchowych reakcji typu IRF (ang. *Initiation-Response-Feedback*). W tym modelu uczeń bardzo rzadko cokolwiek w rozmowie inicjuje, najczęściej po prostu reaguje na pytanie nauczyciela, w odpowiedzi na co niemal zawsze otrzymuje nie kolejną, interakcyjnie przekonującą wypowiedź, lecz poprawnościowy komentarz (*Good!, Try again* itp.), który nie tylko rzekomą interakcję natychmiast ucina, lecz, co gorsza, dobitnie przypomina uczniowi, że priorytety nauczyciela są zupełnie gdzie indziej<sup>3</sup>.

Jeśli mielibyśmy zatem naprawdę wspierać próby *interakcyjne* naszych uczniów, należałoby niejako przełożyć opisane wyżej rodzaje reakcji rodzicielskich na rzeczywistość klasy językowej. W praktyce niemal na pewno oznaczałoby to:

- znacznie większą tolerancję na błędy językowe, o ile uznajemy, że interakcja językowa przebiega pomimo nich w sposób niezakłócony;
- stopniowe przyzwyczajanie ucznia, że ma nie tylko prawo, ale wręcz powinien wspomagać się językiem ojczystym jako naturalną „protezą” w przypadku, gdy zadanie ma charakter interakcyjny (można by pomyśleć o „klasowym kąciku interakcyjnym” albo o jakiejś formie wizualnej sygnalizacji, że dane zadanie ma charakter interakcyjny, więc na co innego mamy zwracać uwagę, niż w przypadku zadań na produkcję językową);
- opracowanie i odpowiednie wyeksponowanie osobnych list kryteriów oceny i/lub wskazówek dla uczniów, wypuklających różnice w zadaniach na interakcję i na produkcję językową.

Powyższa lista absolutnie nie pretenduje do miana kompletnej, ma jedynie zasygnalizować, w jakim kierunku mogłaby pójść klasowa praktyka wspierania interakcji.

### Ideał w odległej perspektywie?

Mam oczywiście świadomość, że stworzenie spójnej pedagogiki interakcji językowej (i równoległe do niej pedagogiki produkcji i mediacji) to projekt ambitny, że przyjdzie się zmagać z uświęconą tradycją uczenia mówienia na lekcji języka obcego,

zarówno u uczących się, jak i nauczycieli. Z drugiej jednak strony, skromne lecz, moim zdaniem, potencjalnie doniosłe w skutkach studium interakcji, zaprezentowane powyżej, daje pewną nadzieję na powodzenie takiego projektu. Być może warto tu skorzystać z pewnych typów naturalnych reakcji rodzicielskich, nieskażonych niejako szkolną *kulturą błędu*? Tak czy inaczej, nie sposób sobie wyobrazić sukcesu takiego przedsięwzięcia bez głębokiej, krytycznej rewizji naszych wyobrażeń o naturze mówienia w języku obcym, do czego, mam nadzieję, ten tekst Czytelników nakłoni.

### Bibliografia

- Brown, G., Yule, G. (1983) *Teaching the Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, S. (2008) *Active Learning Through Formative Assessment*. Hodder Education.
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hymes, D. (1966) *On Communicative Competence*.
- IBE (2014) *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*.
- Lima, L. L. (2016) *A Framework for Measuring and Increasing Productive and Engaging Interaction* [notatki własne z konferencji IATEFL 2016, Birmingham].
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Rada Europy (2001) *Structured Overview of all CEFR Scales*. [online] [dostęp: 16.05.2016] <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045b15e>>.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Śpiewak, G. (2010) *Angielski dla rodziców. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: deDOMO Education.

### dr Grzegorz Śpiewak

Wykładowca w nowojorskiej uczelni New School. Autor materiałów dydaktycznych i akademickich. Członek komitetu honorowego Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL Poland. Autor metody nauczania języka angielskiego deDOMO i projektu

*Angielski dla rodziców deDOMO*.

<sup>3</sup> Model IRF (por. Sinclair, Coulthard 1975) jest coraz częściej poddawany krytyce, ostatnio przez Stephena Burrowsa w trakcie sesji warsztatowej pt. *A definition and structure for postmethod ELT*, przeprowadzonej na konferencji IATEFL 2016 w Birmingham. Burrows zauważa m.in. że ograniczanie repertuaru nauczyciela do IRF sprawia, że klasa językowa to *dziwne miejsce na prowadzenie rozmowy, skoro drugi jej uczestnik ciągle kiwa głową i komplementuje moje wypowiedzi* (tłum. GŚ).



# Doskonalenie percepcji i wymowy dźwięków języka francuskiego w perspektywie werbo-tonalnej na poziomie wczesnoszkolnej edukacji językowej (samogłoski [y] i [o])

Magdalena Dańko

W części teoretycznej niniejszego artykułu omówimy zależność pomiędzy percepcją a wymową dźwięków języka obcego i przybliżymy teorię *sita fonologicznego*, która stanowi punkt wyjścia do tytułowego zagadnienia. Przywołamy podstawowe różnice pomiędzy językiem polskim a językiem francuskim, jak również wskażemy, w ujęciu kontrastywnym, hipotetyczne interferencje w obrębie wokalizmu polskiego i francuskiego. W części praktycznej skoncentrujemy się na możliwościach rozwoju umiejętności percepcyjnych i artykulacyjnych w ujęciu werbo-tonalnym, które jako jedyne, w naszej ocenie, odpowiada możliwościom intelektualnym, potrzebom emocjonalnym, ekspresji ruchowej i twórczej dzieci.

## Zależność pomiędzy percepcją a wymową dźwięków języka obcego

Wymowa zależna jest w dużej mierze od percepcji, dlatego też trudno jest artykułować dźwięki nieznanymi, które nie zostały wcześniej w umyśle zmagazynowane i nie są kojarzone z repertuarem dźwięków, jakim mówiący dysponuje. W pierwszej kolejności istnieje tendencja do przyporządkowania każdego nowego wrażenia słuchowego do przybliżonych, istniejących już w umyśle, konfiguracji dźwięków. Innymi słowy, uczący się języka obcego znajduje się pod silnym wpływem własnych nawyków percepcyjnych i artykulacyjnych, a nowe nieprzyswojone jeszcze dźwięki mieszczą się

w tak zwanej *przejęciowej strefie percepcyjnej* (Lhote 1995). W efekcie, wymowa uczącego się języka obcego różni się od wymowy rodzimych użytkowników tego języka. *Zjawiska, które w jego własnym języku (uczącego się) nie należą do rzędu zjawisk fonologicznych, a więc są językowo nierelevantne, mogą być percypowane, są jednak apercypowane, dopóki słuch nie zostanie w tym kierunku wyczulony*, tłumaczy Von Essen (1953/1967:277-280).

## Zjawisko *sita fonologicznego*

Fenomen *apercepcji*, odkryty przez Poliwanowa (1931), przedstawił w sposób obrazowy i opisał Trubiecki (1939/1970).

System fonologiczny danego języka przypomina mechanizm wyposażony w układ sit, przez które przepuszczane jest wszystko, co się mówi. Na pierwszym poziomie zatrzymywane są cechy dźwiękowe relewantne dla fonemów. Pozostałe zaś „spadają” do drugiego sita, w którym odsiane zostają cechy dźwiękowe z relewancją impresywną. Poniżej znajduje się kolejne sito, które wyłapuje właściwości dźwięków mowy charakterystyczne dla ekspresji mówiącego. Od dzieciństwa przyswajamy taki właśnie schemat analizy mowy, by z czasem posługiwać się nim w sposób automatyczny i podświadomy. Jednak w każdym języku ten zespół sit zbudowany jest inaczej, objaśnia Trubiecki.

---

*Człowiek przyswaja sobie system swego języka ojczystego. Słyszac zaś mowę innego języka, mimo woli postępuje się w analizie tego, co słyszy, sitem fonologicznym własnego języka ojczystego, do którego przywykł. Ponieważ zaś to sito nie pasuje do języka obcego, rodzą się liczne błędy i nieporozumienia. Dźwięki obcego języka otrzymują niewłaściwą interpretację fonologiczną, ponieważ są przepuszczane przez sito fonologiczne własnego języka (Trubiecki 1939/1970:49-50).*

---

Guberina (1971), Renard (1979) i Lhote (1995) potwierdzili w swych badaniach znaczenie zjawiska *sita fonologicznego* w błędnej identyfikacji i kategoryzacji dźwięków języka obcego, które nie istnieją w repertuarze języka ojczystego. Kiedy mózg nie jest w stanie poprawnie zinterpretować nowych wrażeń słuchowych, uczący się nie ma neurofizjologicznej sposobności odtworzenia nowych dźwięków. W nauce języka obcego, w perspektywie werbo-tonalnej, ćwiczenia kształtujące słuch fonematyczny umożliwiają rozwój umiejętności percepcyjnych, identyfikację nowych dźwięków i poprawną ich kategoryzację, by następnie doskonalic umiejętności artykulacyjne, z uwzględnieniem elementów segmentalnych i suprasegmentalnych języka.

### Dźwięki języka francuskiego i polskiego

Zabiegi fonetyki korektywnej mają na celu ograniczenie znaczących różnic w wymowie języka ojczystego i obcego uczących się, aby zminimalizować ryzyko zakłócenia komunikacji. Napotymane trudności w wymowie dźwięków języka obcego wynikają m.in., jak już wspomnieliśmy, ze zjawiska *sita fonologicznego*, a zatem z różnic występujących

między językiem ojczystym a językiem obcym na poziomie fonologicznym. System wokaliczny języka francuskiego jest w znacznym stopniu rozbudowany – o ile w języku polskim wyróżniamy osiem samogłosek, o tyle w języku francuskim wyodrębnić można aż szesnaście elementów samogłoskowych (w praktyce wyróżnia się w zasadzie 13 samogłosek, wykluczając *e muet* oraz wychodzące z użycia [ɑ] i [œ]). Francuski jest zatem językiem o systemie samogłoskowym bogatszym od naszego. Inaczej przedstawia się system konsonantyczny – w języku polskim istnieje dwadzieścia osiem spółgłosek, zaś w języku francuskim siedemnaście (Gniadek 1979). Wymowa spółgłosek francuskich zazwyczaj nie stanowi kwestii problematycznej (pomijając francuskie [ʀ] oraz tendencję do ubezdźwięczniania spółgłosek na końcu grupy rytmicznej), ponieważ posiadają one swoje ekwiwalenty w języku polskim. Tymczasem sporych trudności percepcyjnych, a co za tym idzie – artykulacyjnych, przysparzają elementy samogłoskowe języka francuskiego, którym poświęcimy najwięcej uwagi.

Ze względu na pozycję języka oraz rozwarcie jamy ustnej, Dłuska (1983) wyodrębnia wśród samogłosek ustnych w języku polskim dwie samogłoski przednie, wysokie *i* i średnie *e*, dwie samogłoski tylne, wysokie *u* i średnie *o*, oraz dwie samogłoski środkowe, wysokie *y* i niskie *a*. Ze względu na ułożenie warg, polskie samogłoski tylne, zwłaszcza *u*, odznaczają się wyraźnym zaokrągleniem, a przednie, w szczególności *i*, wyróżniają się spłaszczeniem warg przy artykulacji. Artykulacja wargowa obojętna dotyczy pozostałych samogłosek środkowych (wargi leżą spokojnie, dopasowując się do układu szczęk, nie rozciągając się ani nie zaokrąglając). W przypadku wokalizmu francuskiego, Wioland (1991) rozróżnia ustne samogłoski francuskie ze względu na rozwarcie jamy ustnej przy artykulacji, pozycję języka (poziome ruchy języka do przodu i w tył) oraz układ ust (płaskie lub zaokrąglone). Istnieją cztery poziomy rozwarcia jamy ustnej przy artykulacji samogłosek francuskich. Do samogłosek rzędu wysokiego (mocno ścieśnionych) zaliczane są samogłoski [i] [y] [u]. Wśród samogłosek rzędu średniego wyższego (ścieśnionych) znajdują się samogłoski [e] [ø] [o], a wśród samogłosek rzędu średniego niższego (otwartych) figurują samogłoski [ɛ] [œ] [ɔ]. Na poziomie samogłosek rzędu niskiego (szeroko otwartych) znajduje się samogłoska [a]. Przy wymowie francuskich samogłosek [y] [u] [ø] [o] [œ] [ɔ] usta są zaokrąglone, w przypadku pozostałych wargi znajdują się w pozycji spłaszczonej [i] [e] lub neutralnej [ɛ] [a]. Zarówno w języku francuskim, jak i polskim, występują samogłoski



nosowe, we francuskim cztery (przy czym [œ] zanika w użyciu), w polskim (zazwyczaj) dwie. Jedynie samogłoski francuskie ustne [i] [u] [ɔ] [ɛ] [a], a także nosowe [ɛ̃] [ɑ̃], odnajdują w języku polskim swoje bliskie odpowiedniki, pozostałe elementy wokalizmu francuskiego będą w odbiorze uczących się zupełnie nowymi wrażeniami słuchowymi, z którymi trzeba będzie „się oswoić”, aby je poprawnie artykułować.

Warto napomknąć również, że nawet pomiędzy samogłoskami francuskimi i polskimi, które wydają się stanowić ekwiwalentne pary (znajdują swoje bliskie odpowiedniki, na przykład [i] [u] [ɛ]), występują znaczne różnice na poziomie pierwszego (F1) i drugiego formantu (F2), jeśli porównamy wartości akustyczne (wartości polskich formantów samogłoskowych przedstawia między innymi Wierzchowska 1965, 1980; wartości francuskich formantów samogłoskowych opisują najnowsze badania Georgetown i in. 2012). Poza tym, istotną cechą wszystkich samogłosek ścieśnionych w języku francuskim jest fakt, że to ścieśnienie w wymowie sprawia, iż samogłoski te są „napięte” (ich wymowie towarzyszy napięcie, zwłaszcza ust). Tymczasem w polskim systemie wokalicznym mamy do czynienia, w większości, z samogłoskami, przy wymowie których usta są stosunkowo rozluźnione, w porównaniu z wymową francuską.

### Możliwe interferencje w obrębie wokalizmu polskiego i francuskiego

Z rozważań teoretycznych (kontrastywna analiza systemów wokalicznych), praktyki dydaktycznej oraz istniejących badań naukowych dotyczących trudności percepcyjnych i artykulacyjnych napotykanymi przez Polaków uczących się języka francuskiego (Billerey 2004; Gajos 2010; Dańko, Sauvage i Hirsch 2015, 2016; Hamm i Dańko 2016) wynika, że najwięcej trudności w percepcji i w wymowie przysparzają francuskie samogłoski ustne ścieśnione i/lub zaokrąglone, nieobecne w polskim systemie wokalicznym [y] [e] [ø] [o] [œ]. Samogłoska [y] identyfikowana jest z samogłoską [u] lub [i]. Samogłoska [e] kojarzona jest z samogłoską [ɛ]. Samogłoska [ø] traktowana jest jak [ɔ] lub [u]. Wreszcie samogłoska [œ] mylona jest z samogłoskami [o] [u] [ɛ] [e] [œ] lub polskim [i], a samogłoska [œ] bywa traktowana jako [ɛ] [e] [o] lub polskie [i]. Stąd też istotną rolę w nauce wymowy francuskiej odgrywają ćwiczenia rozwijające słuch fonematyczny, aby doskonalić w pierwszej kolejności umiejętności percepcyjne, następnie zaś kształtować umiejętności artykulacyjne i prozodyczne.

### Rozwijanie umiejętności percepcyjnych i artykulacyjnych

W fonetyce korektywnej języka francuskiego wyróżnić można kilka metod, które mają na celu korygowanie wymowy. Między innymi opis artykulacji poszczególnych głosek, czyli wskazówki dotyczące układu narządów mowy mają za zadanie przybliżyć sposób artykulacji obcych dźwięków. Na przykład przy wymowie francuskiej samogłoski [y] usta są mocno zaokrąglone, wyrzucone do przodu, napięte, język wysunięty jest zdecydowanie do przodu, jego czubek dotyka przednich zębów dolnej szczęki. Podręcznikom towarzyszą często zbiory obrazów ilustrujące układ ust (zaokrąglony, płaski), stopień rozwarcia jamy ustnej, położenie języka, układ podniebienia czy też oznaczenie drgania lub braku drgania strun głosowych (na przykład: Abry i Chalaron 1994, 2010; Charliac i Motron 1998).

Innym zabiegiem, który ma na celu korektę wymowy w języku francuskim, są ćwiczenia oparte na opozycjach samogłoskowych. Pary minimalne typu *vie* [vi], *vue* [vy], *vous* [vu], *fee* [fe], *feu* [fø], *faux* [fø]; czy też *père* [pe:R], *peur* [pœ:R], *port* [po:R] (Abry i Chalaron 2010:64), stosowane są w celu nauki rozróżniania dźwięków. Towarzyszą im transkrypcje i polecenia typu: *écoutez et entourez les mots que vous entendez; lisez les mots et les lettres ligne par ligne; prononcez les mots et vérifiez votre prononciation, le nez/ les nez* (Abry i Chalaron 1994:23, 50-51); *dans quel ordre entendez-vous ces suites de sons?: [i] nini, [y] nunu, [u] nounou; [y] lulu, [i] lili, [u] loulou* (Abry i Chalaron 2010:37); *répétez plusieurs fois: tes* [te] – *taie* [te], *des* [de], *dès* [dɛ] (Pagniez-Delbart 1990:18).

Kolejnym proponowanym rozwiązaniem, szeroko rozpowszechnionym, są procedury słuchowo-imitacyjne, które polegają na wykonywaniu ćwiczeń typu *écoutez et répétez* albo *répondez à votre interlocuteur selon l'exemple donné*: – *As-tu du pain?* – *Je n'ai pas de pain, mais il y en a chez la voisine.* – *As-tu du vin? As-tu du sel?* (Pagniez-Delbart 1990:70). *Écoutez: Tiens, tu fais du dessin? Répondez: Oui, et toi, qu'est-ce que tu fais?* (Kaneman-Pougatch i Pedoya-Guimbretière 1995:6).

Najbardziej stosowane są procedury skojarzeniowo-ruchowe, które pobudzają wyobraźnię i angażują nie tylko podstawowe organy mowy, ale całe ciało, aby poczuć wydobywające się dźwięki. Przykładem jest ćwiczenie pochodzące z podręcznika *Plaisir des sons*, zatytułowane *Images*:

*[e] est un son qui semble sortir directement de chaque côté des oreilles, puisque [e] est non labial (écarté) et plus tendu que [ə]. Redressez-vous, vos oreilles sont comme des antennes et souriez. Vous êtes prêt à émettre un [e]. Au fur et à mesure que vous expirez; vous vous dégonflez; votre bouche s'arrondit, levez juste un peu le menton et vous obtenez un [ə] en bout de souffle. Jouez plusieurs fois de suite à la poupée qui se gonfle et qui se dégonfle. Aidez-vous de vos bras qui s'écartent pour [e] et qui s'arrondissent pour [ə]. (Kaneman-Pougatch i Pedoya-Guimbretière 1995:29).*

Ćwiczeniem wykorzystującym wyobraźnię jest również proponowany w tym samym podręczniku *Théâtre de sons*:

*Demandez à vos élèves d'imaginer un grand port.  
Uuuu: c'est la sirène du bateau qui signale son arrivée  
Yyyy: fait la passerelle métallique que l'on avance  
Iiii: répondent les mouettes qui accompagnent le bateau  
D'autres scènes sont possibles, à vous de les inventer, ou de les faire inventer.  
(Kaneman-Pougatch i Pedoya-Guimbretière 1995:17).*

Inne zabiegi skojarzeniowo-ruchowe mogą uzupełniać lub zastąpić stosowany często opis artykulacji. Aby zademonstrować układ ust przy wymowie francuskiej samogłoski [y], można poprosić uczących się, aby spróbowali zagwizdać, wtedy w naturalny sposób język i usta ułożą się odpowiednio. Obrazowym i zabawnym przykładem będzie także przywołanie w wyobraźni, a następnie naśladowanie, ruchów pyszczka karpia czy też nadmuchiwanie fikcyjnego balonika lub robienie balona z gumy do żucia.

Wśród przywołanych procedur, stosowanych w fonetyce korektywnej języka francuskiego, jedynie ćwiczenia skojarzeniowo-ruchowe, inspirowane werbo-tonalną metodą korekty wymowy, odpowiadają potrzebom dzieci na poziomie wczesnoszkolnej edukacji językowej. Mogą bowiem zostać odpowiednio zaadaptowane do możliwości intelektualnych, potrzeb emocjonalnych, aktywności ruchowej i ekspresji twórczej dzieci. Ani teoretyczny opis artykulacji, ani obrazy przekroju jamy ustnej, ani też ćwiczenia par minimalnych, pozbawione aspektu ludycznego i kontekstu komunikacyjnego, czy też mechaniczne, odtwórcze i statyczne procedury słuchowo-imitacyjne, nie odpowiadają potrzebom edukacyjnym dzieci.

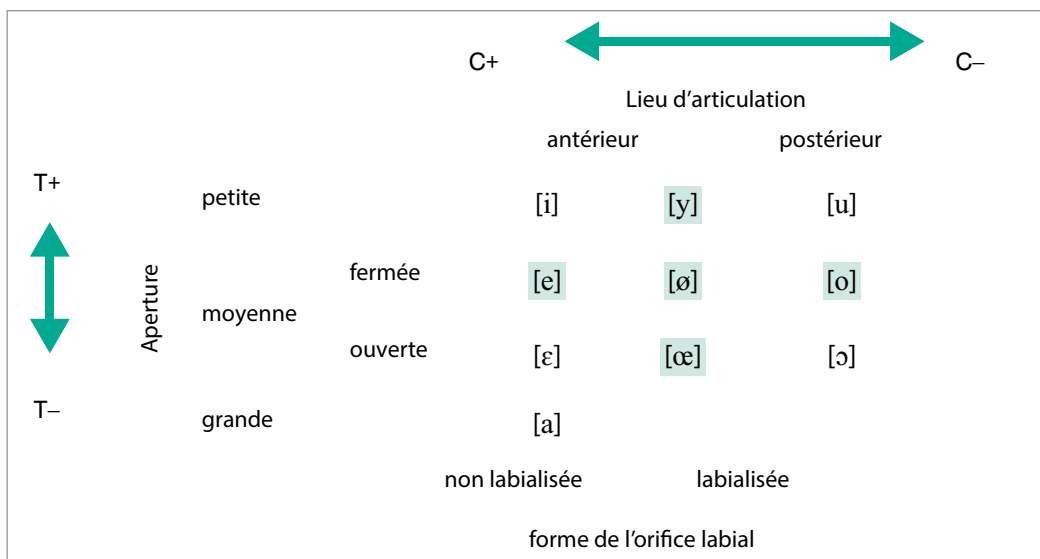
## Korekta wymowy w ujęciu werbo-tonalnym

Metoda werbo-tonalna (MVT) została opracowana w latach pięćdziesiątych XX wieku przez Petera Guberinę, profesora uniwersytetu w Zagrzebiu. Miała służyć reedukacji osób z uszczerbkiem słuchu, które ucierpiały w wyniku bombardowań w trakcie II wojny światowej oraz studentom uczącym się języka francuskiego, których uporczywe błędy wymowy intrygowały badacza. Podstawowym fundamentem MVT jest przywołana na wstępie teoria *sita fonologicznego*, odkryta przez Poliwanowa (1931), metaforycznie ujęta i rozpowszechniona dzięki *opus magnum* Trubieckiego (1939). Metoda MVT zakłada, iż odbiór wrażeń słuchowych odbywa się nie tylko za pośrednictwem narządu słuchu, ale także powierzchni skóry, a w komunikacji istotną rolę odgrywają ruchy całego ciała. Psychologiczne założenia MVT inspirowane są teorią *Gestalt*, zgodnie z kierunkiem psychologii nazywanym dziś *psychologią postaci*. MVT, jako jedyna metoda korekty wymowy w języku francuskim, wykorzystuje (w sposób świadomy) elementy suprasegmentalne języka, rytm i intonację, w procesie kształtowania słuchu fonematycznego i doskonalenia wymowy. Uwzględnia właściwości poszczególnych dźwięków (elementów samogłoskowych i spółgłoskowych) przy tworzeniu tak zwanych *warunków optymalnych* dla percepcji i wymowy.

Trudności napotymane przez uczących się języka francuskiego dotyczą w dużej mierze samogłosek, które nie istnieją w systemie wokalicznym języka polskiego. Ogólnie wiadomo, iż *plastyczność słuchu*, umiejętność dyskryminacji i właściwej kategoryzacji dźwięków nowych, stopniowo zanika z wiekiem (Werker i Tees 1984). Dzieci młodsze przyswajają z większą łatwością wymowę języka obcego, co nie znaczy, że lekcje mogą być pozbawione sekwencji poświęconych kształtowaniu percepcji i doskonaleniu wymowy w języku francuskim.

W zgodzie z podstawowymi zasadami podejścia werbo-tonalnego, rytm i intonacja odgrywają szczególną rolę w fonetyce korektywnej. Percepcji i artykulacji dźwięków nowych służy odpowiednio ich usytuowanie w grupie rytmicznej, a także dobór otoczenia spółgłosek i/lub samogłosek, które uwydatnią problematyczne dźwięki, stwarzając w ten sposób warunki ułatwiające akwizycję.

Poniżej zamieszczony rysunek przedstawia samogłoski ustne języka francuskiego, na zielono zostały zaznaczone elementy wokalizmu francuskiego nieobecne w polskim systemie wokalicznym. Symbol T+ oznacza „tension”, czyli napięcie samogłoski, które zwiększa się wraz z coraz mniejszym rozwarciem ust.



Rysunek 1. Zmodyfikowany podział francuskich samogłosek ustnych na podstawie Wiolanda (1991:20)

Symbol C oznacza „clair”, czyli charakter jasny samogłoski, który zmienia się wraz z pozycją języka. Samogłoski przednie (fr. *voyelles antérieures*) są określane jako „jasne”, samogłoski tylne (fr. *voyelles postérieures*) nazywane są „ciemnymi”.

Podstawowe problemy artykulacyjne wynikają z trudności związanych z niedostatecznym lub przesadnym napięciem samogłosek lub z niewłaściwym położeniem samogłoski, dlatego należy uwypuklić „jasny” lub „ciemny” charakter danej samogłoski lub wzmocnić albo osłabić „napięcie”. Źródłem błędów w wymowie jest także brak lub nadmierna labializacja samogłosek, dotyczy to między innymi samogłosek [y] [ø] [œ].

W perspektywie werbo-tonalnej intonacja wznosząca podkreśla charakter „jasny” oraz napięcie samogłoski, intonacja opadająca wzmaga charakter „ciemny” oraz sprzyja rozluźnieniu samogłoski w wymowie. Ogólnie ujmując, spółgłoski zwarte [p, t, k, b, d, g] oraz nosowe [m, n] wzmacniają napięcie samogłoski, a spółgłoski szczelinowe [f, s, ʃ, v, z, ʒ], jak również [l, ʀ], osłabiają jej napięcie. Spółgłoski przedniojęzykowe [s, z, t, d, n] podkreślają charakter „jasny” samogłoski. Spółgłoski wargowe [f, v, p, b, m], ewentualnie tylnojęzykowe [k, g], wzmacniają charakter „ciemny” samogłoski (w nawiasach kwadratowych posługujemy się symbolami *A.P.I.* używanymi w języku francuskim).

Według założeń MVT, nie należy posługiwać się pojedynczymi słowami w korekcie wymowy, lecz grupami

rytmicznymi, które są nośnikami minimalnego znaczenia w komunikacji. To elementy suprasegmentalne języka, rytm i intonacja, są percypowane w pierwszej kolejności przez odbiorcę. Właściwy rytm i intonacja sprzyjają także poprawnej realizacji fonicznej poszczególnych głosek. Te podstawowe reguły MVT chcielibyśmy przedstawić na przykładzie kilku ćwiczeń, mających na celu doskonalenie percepcji i wymowy wybranych samogłosek francuskich [y] i [o], nieobecnych w systemie wokalicznym języka polskiego.

### Przykład warunków ułatwiających akwizycję samogłoski [y]

Przypomnijmy, iż samogłoska [y] może sprawiać trudność ze względu na swoistą wymowę i fakt, że nie znajduje bezpośredniego odpowiednika w naszym systemie wokalicznym. Poprawna artykulacja wymaga napięcia i zaokrąglenia ust, przesunięcia języka do przedniej części jamy ustnej i wąskiego rozwarcia ust. Dzieciom nie tłumaczy się zasad wymowy, ale proponuje ćwiczenia, które wykorzystują optymalne warunki dla percepcji i wymowy tej samogłoski, takie jak pozycja akcentowana (ostatnia sylaba grupy rytmicznej) i otoczenie spółgłosek poprzedzających samogłoskę [y], które ułatwiają jej labializację: [ʃ], [ʒ]. W przypadku, gdy [y] jest wymawiane jak [u], korektę wymowy ułatwi między innymi intonacja wznosząca się oraz otoczenie spółgłosek [s, z, t, d, n]. Jeśli

samogłoska [y] jest wymawiana jak [i], prawidłowej wymowie będzie sprzyjać intonacja opadająca oraz otoczenie spółgłosek [f, v, p, b, m].

### Qu'est-ce que tu caches ?

Nauczyciel gromadzi niezbędne do przeprowadzenia ćwiczenia przedmioty (zakładamy, że dzieci znają nazwy tych przedmiotów). Zabawa odbywa się na dywanie, nauczyciel zamyka oczy, a uczeń wybiera jedną rzecz i chowa za siebie. Nauczyciel zadaje pytania, aby odgadnąć, który przedmiot został schowany. W dalszej kolejności uczniowie przyjmują rolę pytających lub chowających przedmioty. Należy zwrócić szczególną uwagę na intonację wznoszącą się proponowanych wyrażeni.

*Qu'est-ce que tu caches ?<sup>1</sup>*

*Une chaussure ?*

*Un beau pull ?*

*Une sculpture ?*

*Une plume ?*

*Un pot de peinture ?*

*Une ceinture ?*

Ćwiczenie zostało stworzone z myślą o umieszczeniu samogłoski [y] w pozycji akcentowanej, na końcu grupy rytmicznej, z uwzględnieniem intonacji wznoszącej się (samogłoska [y] znajduje się w ten sposób w *szczyście intonacyjnym*), co sprzyja właściwej artykulacji.

### Dessinons une fusée...

Nauczyciel deklamuje i używa niewerbalnych środków komunikacji, aby zapoznać dzieci z treścią wiersza (posługuje się na przykład rysunkiem, przedmiotem lub gestem). Po wstępnym zapoznaniu z treścią nauczyciel znowu deklamuje, a dzieci rysują, powtarzają i uczą się wierszyka na pamięć (recytacji wiersza mogą towarzyszyć wymyślone ruchy, które wzmacniają będą napięcie mięśni).

*Dessinons une fusée<sup>2</sup>*

*Dans une bulle multicolore*

*A l'intérieur une pieuvre*

*Qui gesticule*

*Pour mettre un pull*

*Trop nul*

*Avec deux manches*

*Pour huit tentacules !*

Wiersz został opracowany w celu korekty wymowy w przypadku, gdy samogłoska [y] jest wymawiana jak [i]. Intonacja opadająca oraz spółgłoski [f, p, b, m] powinny ułatwić prawidłową wymowę samogłoski [y]. Na poziomie wczesnoszkolnym korekta wymowy jest pozbawiona wszelkich wątków teoretycznych, a ćwiczenia rozwijające słuch fonematyczny i doskonalące wymowę mogą znajdować się w każdej fazie lekcji. W przypadku dzieci młodszych warto uwzględnić aspekty fonetyczne w proponowanych rytuałach, które cyklicznie się powtarzają i również stanowią świetną okazję do przyswojenia właściwej wymowy. Na przykład, kiedy nauczyciel ucisza dzieci lub wycisza je, aby przygotować do pewnych czynności (wspólnej lektury tekstu), może wprowadzić „rytuał ciszy”, za pomocą rymowanego sformułowania: *Chuuut! Chuuut... Pas de bruit, Monsieur ours s'est endormi...*<sup>3</sup> Spółgłoska [ʃ] w wyrażeniu *chut* ułatwia labializację samogłoski [y], która znajduje się również w pozycji akcentowanej, a zatem ułatwiającej percepcję i wymowę. Nauczycielowi może towarzyszyć pluszowy miś, wtedy zrozumienie treści będzie łatwiejsze, zwłaszcza za pierwszym razem. Z czasem dzieci mogą nauczyć się na pamięć rymowanki, powtarzać ją po nauczycielu, recytować wraz z nauczycielem lub same. Uczniowie mogą także wypowiadać proponowane sformułowanie kilka razy z rzędu, za każdym razem coraz ciszej.

### Przykład warunków ułatwiających akwizycję samogłoski [o]

W języku francuskim samogłoska *o* posiada dwa różne brzmienia: [o] ścieśnione oraz [ɔ] otwarte. W polskim systemie wokalicznym nie ma odpowiednika dla [o] ścieśnionego, dlatego uczniowie mają trudność w rozpoznaniu i artykułowaniu tego brzmienia. Aby stworzyć optymalne warunki dla percepcji i artykulacji [o] ścieśnionego, należy umieścić tę samogłoskę w pozycji akcentowanej, na końcu grupy rytmicznej, w *szczyście intonacyjnym*. Jak już wspomnieliśmy, elementy fonetyki korektywnej mogą towarzyszyć innym ćwiczeniom, na przykład rozwijającym słownictwo, stymulującym interakcje pomiędzy

<sup>1</sup> Opracowanie własne.

<sup>2</sup> Opracowanie własne.

<sup>3</sup> Opracowanie własne.

uczniami, w kontekście komunikacji, która nadaje działaniom sens. Przykład stanowi poniżej proponowane ćwiczenie.

### Qu'est-ce que tu aimes ?

Treści zawarte w ćwiczeniu *Qu'est-ce que tu aimes ?* można wykorzystać na wiele sposobów, w różnych kontekstach komunikacyjnych stwarzanych w czasie lekcji. Między innymi istnieje możliwość zorganizowania przebiegu ćwiczenia w formie sondażu (dzięki odpowiednim rozwiązaniom graficznym). Dzieci starsze z powodzeniem przeprowadzą taki sondaż w klasie wśród koleżanek i kolegów.

---

*Qu'est-ce que tu aimes ?<sup>4</sup>*

*Jouer du piano ?  
Prendre des photos ?  
Lire des journaux ?  
Observer les manchots au ZOO ?  
Porter des chapeaux ?  
Construire des châteaux ?  
Répondre au tableau ?  
Avoir trop chaud ?  
Écouter les oiseaux ?  
Manger des artichauts ?  
Faire dodo ?  
Cueillir des abricots ?  
Faire du bateau ?  
Manger des haricots ?  
Gagner le gros lot ?  
Boire de l'eau ?  
Avoir mal au dos ?  
Apprendre de nouveaux mots ?  
Grimper très haut ?  
Faire des sauts ?  
Chanter faux ?*

---

Dla utrudnienia, można także poprosić o sprawozdanie z sondażu: *Kasia aime jouer du piano, Julek aime lire des journaux...* Samogłoska [o] będzie nadal znajdować się w pozycji akcentowanej, na końcu grupy rytmicznej, ale wypowiedzi będzie towarzyszyć już intonacja opadająca. W przypadku dzieci młodszych, treść ćwiczenia posłuży rozwijaniu słuchu

fonematycznego, „wyczulenia” na dźwięk [o]. Poszczególnym frazom powinny towarzyszyć obrazki przedstawiające czynność. Na zadane przez nauczyciela pytanie (*Qu'est-ce que tu aimes? Jouer du piano? Faire du bateau?...*), spośród proponowanych sugestii dzieci wybiorą dowolne odpowiedzi, posługując się wybranymi obrazkami.

### Je connais un ogre

Proponowane uczniom ćwiczenia mogą zawierać różne dźwięki, których percepcję i wymowę nauczyciel chciałby doskonalić, zależnie od potrzeb i możliwości dzieci oraz inwencji twórczej nauczyciela. Poniżej przedstawiamy wiersz, który stwarza warunki sprzyjające percepcji samogłoski [o], następnie [y].

---

*Je connais un ogre<sup>5</sup>  
Qui n'est pas beau  
Car il est trop gros  
Et porte un vieux chapeau*

*Il habite très haut  
Dans un château  
Lit des journaux  
Et mange des crapauds*

*Il a le nez crochu  
Il a les dents pointues  
Et deux grosses verrues...*

---

Praktycznie każde ćwiczenie, stworzone w celu kształtowania słuchu fonematycznego, może również posłużyć do ćwiczeń wymowy, pod warunkiem, że proponowane aktywności będą miały według dzieci sens i umożliwią minimalną chociażby komunikację.

Zaproponowane powyżej teksty w ćwiczeniach są opracowaniem własnym, nauczyciele mogą jednak szukać inspiracji wśród istniejących tekstów narracyjnych i poetyckich dla dzieci w języku francuskim, pamiętając o podstawowych zasadach podejścia werbo-tonalnego, przedstawionych w sposób syntetyczny w niniejszym artykule (więcej informacji praktycznych dla nauczycieli na ten temat między innymi na stronach: <http://www.verbotonale-phonetique.com>; <http://www.intravaia-verbotonale.com>). Interesującymi pozycjami

<sup>4</sup> Opracowanie własne.

<sup>5</sup> Opracowanie własne.

w literaturze dziecięcej, które mogą być pomocne w tworzeniu ćwiczeń mających na celu doskonalenie percepcji i wymowy, będą między innymi: *101 poésies et comptines* (Albaut 1993); *Comptines, devinettes, petites histoires d'animaux* (De la Clergerie i in. 1997); *365 histoires, comptines et chansons* (Giraud i in. 2000).

## Uwagi końcowe

Ze względu na ograniczoną objętość, niniejsze opracowanie nie uwzględniło trudności w wymowie wszystkich samogłosek oraz innych kwestii problematycznych, związanych z percepcją i wymową dźwięków w języku francuskim. W naszym zamyśle ma ono na celu zainteresowanie nauczycieli zasadami werbo-tonalnej korekty wymowy w języku francuskim, uzmysłowienie złożonych zależności pomiędzy percepcją a wymową oraz podkreślenie faktu, iż rozwijanie umiejętności percepcyjnych i doskonalenie wymowy jest możliwe, a wręcz wskazane, już na samym początku nauki języka francuskiego. Okres przedszkolny i wczesnoszkolny to doskonały czas na wykorzystanie potencjału uczniów tego przedziału wiekowego w nauce języka obcego (łatwość w odtwarzaniu i naśladowaniu dźwięków obcych, otwartość, ciekawość, chęć wypowiedzania się, przejmowania inicjatywy, naturalna potrzeba odbioru bodźców zewnętrznych wszystkimi zmysłami, aktywność ruchowa, swobodna ekspresja artystyczna). Przy założeniu, że nauczyciel posiada wysoko rozwinięte kompetencje językowe, komunikacyjne, kulturowe, w tym niezbędną wiedzę z zakresu fonetyki i fonologii języka francuskiego, a także motywację do samorozwoju oraz inwencję twórczą – podejście werbo-tonalne w fonetyce korektywnej otwiera szereg interesujących perspektyw.

## Bibliografia

- Abry, D., Chalaron, M.-L. (1994) *Phonétique 350 exercices*. Paris: Hachette.
- Abry, D., Chalaron, M.-L. (2010) *Les 500 exercices de phonétique*. Paris: Hachette.
- Albaut, C. (1993) *101 poésies et comptines*. Paris: Bayard Éditions.
- Billerey, B. (2004) *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais*. [niepublikowana praca doktorska]. Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.
- Charliac, L., Motron, A.-C. (1998) *Phonétique progressive du français*. Paris: CLE International.
- Dańko, M., Sauvage, J., Hirsch, F. (2015) La perception phonémique en français des apprenants polonophones. W: *L'Information grammaticale* nr 146, 32-38.
- Dańko, M., Sauvage, J., Hirsch, F. (2016) *La perception phonémique en français par des apprenants polonophones – test évaluatif à des fins didactiques (le cas des voyelles antérieures de moyenne ouverture)*. Referat przedstawiony na Międzynarodowej konferencji *La perception en langue et en discours*, Uniwersytet Opolski.

- De la Clergerie, C., Gouchoux, R., Judes, M.-O., Mora, D., Rauch, B., Rocard, A., Roger, M.-S., Solleau, B. (1997) *Comptines, devinettes, petites histoires d'animaux*. Paris: France Loisirs.
- Dłuska, M. (1983) *Fonetyka polska: artykulacje głosek polskich*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gajos, M. (2010) *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Giraud, S., De Guibert, F., Rimaud, M. (2000) *365 histoires, comptines et chansons*. Paris: Albin Michel Jeunesse.
- Gniadek, S. (1979) *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Georgeton, L., Paillereau, N., Landron, S., Gao, J., Kamiyama, T. (2012) Analyse formantique des voyelles orales du français en contexte isolé: à la recherche d'une référence pour les apprenants de FLE. W: *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL, XXIXèmes Journées d'Etude sur la Parole*. Grenoble, 145-152.
- Guberina, P. (1971) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
- Hamm, D., Dańko, M. (2016) *Perception et traque de "l'accent étranger": la production des voyelles orales en FLE par des polonophones*. Referat przedstawiony na Międzynarodowej konferencji *La perception en langue et en discours*, Uniwersytet Opolski.
- Kaneman-Pougatch, M., Pedoya-Guimbretière, E. (1989) *Plaisir des sons*. Paris: Hatier.
- Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.
- Pagniez-Delbart, T. (1990) *A l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris: CLE International.
- Poliwanow, E. (1931) La perception des sons d'une langue étrangère. W: *Travaux du cercle linguistique de Prague* nr 4, 79-96.
- Renard, R. (1979) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, 3<sup>ème</sup> édition*. Bruxelles: Didier, Mons: CIPA.
- Trubiecki, N.S. (1939/1970) *Podstawy fonologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Von Essen, O. (1953/1967) *Fonetyka ogólna i stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wierzchowska, B. (1965) *Wymowa polska*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Werker, J.F., Tees, R.C. (1984) Cross-Language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization During the First Year of Life. W: *Infant Behavior and Development* nr 7, 49-63.
- Wierzchowska, B. (1980) *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Wrocław: Ossolineum.
- Wioland, F. (1991) *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette.

## Netografia

- <http://www.verbotonale-phonetique.com>
- <http://www.intravaia-verbotonale.com>

## dr Magdalena Dańko

Adiunkt w Katedrze Kultury i Języka Francuskiego Uniwersytetu Opolskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują fonetykę i fonologię współczesnego języka francuskiego, korektę wymowy w języku francuskim jako obcym, komunikację w klasie językowej, nauczanie wczesnoszkolne języków obcych.



# Słuchać, by mówić lepiej?

Gabriela Filipowicz

**Mówienie jest z jedną z najbardziej pożądaných sprawności językowych wśród uczących się języka obcego. W celu wykształcenia tej umiejętności często wykorzystywane są sprawności receptywne, czyli czytanie i słuchanie. To ostatnie wydaje się szczególnie użyteczne w udoskonalaniu umiejętności konwersacyjnych. Tymczasem zarówno nauczyciele, jak i autorzy podręczników językowych wpadają czasem w pułapkę pewnych błędów, które sprawiają, że niektóre zadania nie są tak efektywne, jak mogłyby być.**

**G**dy porównuje się prace z dziedziny metodyki poświęcone poszczególnym sprawnościom językowym, trzeba przyznać, że słuchanie nie należy do często badanych obszarów. Według Linsday Miller (2006:10), istnieją dwie przyczyny takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, wielu autorów uważa, że mówienie jest sprawnością bardziej godną uwagi niż słuchanie. Po drugie, często przyjmuje się pogląd, że słuchania można się nauczyć „z marszu”. Opinia ta dziwi szczególnie wtedy, gdy uzmysłowimy sobie, jak ściśle słuchanie związane jest nie tylko z mówieniem, ale także z pozostałymi sprawnościami językowymi. Brownell (1996:6-7) podkreśla, że *słuchanie wpływa na naszą zdolność podejmowania decyzji, docenianie świata dookoła nas i nasze relacje interpersonalne. Skuteczna komunikacja zaczyna się od słuchania, a ono z kolei ponosi 80 proc. odpowiedzialności za interakcję.* Co więcej, słuch to zmysł najczęściej używany w codziennym życiu. Niektóre badania pokazują, że przeciętnie aż 40 proc. codziennej komunikacji ludzkiej dotyczy słuchania, 35 proc. – mówienia, 16 proc. – czytania, a tylko 9 proc. – pisanania (Miller 2006:10). Biorąc pod uwagę te liczby, zastanawiać się można,

dlatego tak niewiele uwagi poświęcono sprawności słuchania w badaniach z zakresu metodyki nauczania języków obcych. Warto nieco wypełnić tę lukę.

## Zależność między recepcją a produkcją

Lingwiści ustalili, że sprawności receptywne, czyli słuchanie i czytanie, „karmią” tzw. produkcję: mówienie i pisanie (Harmer 2003:250). Jest to prawdziwe nie tylko w odniesieniu do języka obcego, ale także języka ojczystego. Można tu użyć prostej analogii z życia codziennego – dziecko, które rzadko ma kontakt z książką i którego otoczenie nie posługuje się zbyt rozwiniętym językiem ojczystym, nie przyswoi sobie tego języka tak dobrze jak to, które jest wychowywane w odmiennych warunkach. Innymi słowy, odpowiedni *input* jest nieodzowny, by wytworzyć *output*. Odnosi się to również do nauki języka obcego.

## Jak usprawnić mówienie?

Niektórzy uważają, że samo czytanie wystarczy, aby usprawnić mówienie. Wydaje się jednak, że z wielu powodów słuchanie

ma przewagę nad czytaniem, jeśli chodzi o wpływ na zdolność wypowiedzania się w języku obcym.

Po pierwsze, wielu autorów słusznie zauważa, że mówienie jest poprzedzone słuchaniem. Jankowski (1973:266) pisze, że uczymy się języka, w pierw go słuchając. W taki sposób właśnie uczy się dziecko swojego języka ojczystego. Po drugie, z tekstów czytanych nie możemy się nauczyć żadnych cech języka mówionego: ani właściwej wymowy, ani intonacji. Oprócz tego, naturalne, spontaniczne teksty mówione zawierają równoważniki zdań, zwroty wyrażające wahanie, „wypełniacze konwersacyjne” oraz inne cechy języka mówionego, które w zasadzie nie występują w tekstach pisanych.

Niektórzy nauczyciele języka obcego uważają, że sprawnego mówienia można się nauczyć przez... mówienie. To stwierdzenie oparte jest na popularnym powiedzeniu *praktyka czyni mistrza*. Jednak doświadczenie pokazuje, że jeśli uczeń nie będzie miał wystarczająco częstego kontaktu z poprawnymi wzorcami językowymi, to jego błędy (a są one nieuniknione w nauce języka) mogą się tak mocno utrwalić, że będzie mu trudno wyzbyć się ich w przyszłości.

### Dlaczego słuchanie i mówienie w języku obcym sprawia trudności?

Rozumienie ze słuchu i mówienie sprawiają trudności nie tylko posługującym się językami obcymi, ale i tym, którzy używają tego samego języka ojczystego. Wśród tych drugich komunikowanie się może być utrudnione z wielu powodów, wynikających ze sposobu, w jaki działa ludzki mózg. Przede wszystkim, wielu autorów uważa, że stuprocentowa koncentracja przez cały czas słuchania nie jest możliwa. Przyjmuje się, że ludzie zatrzymują w umyśle tylko 25 proc. tego, co słyszą. Poza tym, przeciętny człowiek mówi z szybkością 130 słów na minutę, podczas gdy prędkość ludzkiego myślenia szacowana jest na około 500 słów na minutę (Pekin 2006). Z tego powodu ludzka myśl wyprzedza słowo słuchane i przez to pojawia się czas na rozproszenie uwagi. Oprócz tego, słuchacze nie przystępują do słuchania z umysłem „czystym”, „zresetowanym”. To, co słyszymy, jest zakłócanie przez myśli powstałe wcześniej w umyśle. Dodatkową przeszkodą może być presja towarzysząca słuchaniu mówcy, np. jeśli jest to zadanie egzaminacyjne. W przypadku konwersacji, słuchający skupia się czasami bardziej na tym, co ma zaraz powiedzieć, a nie na tym, czego właśnie słucha (Pekin i in. 2006).

W przypadku komunikacji w języku obcym, do wyżej wymienionych problemów dochodzą jeszcze inne trudności. Po pierwsze, rozmówcy mogą niedostatecznie znać język, w którym się porozumiewają. Po drugie, zrozumienie może utrudniać obcy akcent oraz inne tło kulturowe, pociągające za sobą odmiennie wzorce zachowania i język ciała. To wszystko czyni słuchanie procesem mocno skomplikowanym.

### Jak zaradzić błędom?

Słuchanie ze zrozumieniem dzieli się często na ekstensywne i intensywne. To pierwsze oznacza słuchanie bez określonego ukierunkowania (np. „zwykle” słuchanie audycji radiowej). Natomiast to drugie jest słuchaniem z wyznaczonym zadaniem, w celu zebrania określonych informacji.

Wielu nauczycieli i autorów podręczników zdaje sobie sprawę, że słuchanie może wspomóc sprawność mówienia w języku obcym. Jednak często popełniają oni kilka podstawowych błędów, które powodują, że pewne teksty słuchane nie są efektywne w usprawnianiu komunikacji ustnej. Po pierwsze, zdarza się, że słownictwo i struktury gramatyczne pojawiające się w słuchaniu nie są wystarczająco długo analizowane po wysłuchaniu i omówieniu rozwiązań zadania. W rezultacie, użyteczne struktury gramatyczno-leksykalne umykają niezauważone, a uczeń traci możliwość uczenia się ich w kontekście. W związku z tym, niektórzy specjaliści metodyki, np. Field, zalecają słuchanie tego samego tekstu więcej niż standardowe dwa razy (1998:52/2). Przeciwnicy takiej opcji (np. Kaufmann) argumentują, że dzieci uczące się języka ojczystego nie słuchają ciągle tego samego tekstu. Należy jednak pamiętać, że owe dzieci mają przed sobą bardzo wiele lat prawie nieustannej ekspozycji na język ojczysty, podczas gdy uczący się języka obcego muszą się go zwykle nauczyć w kilka lat, spędzając na nauce maksymalnie kilka godzin dziennie. Do tego dochodzi jeszcze zjawisko interferencji językowej, z którym nie boryka się uczące się jednego języka dziecko. Mimo to, Kaufmann przyznaje, że słuchanie wiele razy tego samego tekstu ma liczne korzyści: wzmacnia pewność siebie ucznia oraz kieruje jego uwagę na słowa lub struktury często używane. A kiedy uczący się oswoi się już z ich znaczeniem, ma okazję skoncentrować się na wymowie, intonacji lub innych cechach języka obcego. Ten sam autor przyznaje, że jeżeli słuchanie tekstów w języku obcym ma przynieść korzyści uczniowi, musi tematycznie



pokrywać się z jego zainteresowaniami (Kaufmann 2006). W przeciwnym razie znudzenie tematem może spowodować rozproszenie uwagi i, w konsekwencji, niewielką lub nawet żadną korzyść językową.

Innym problemem w uczeniu mówienia jest to, że kursanci są często zachęcani do prowadzenia długich konwersacji, bez wystarczającej ekspozycji na teksty słuchane. Popularne dawniej korepetycje konwersacyjne często nie były wspomagane prawie żadną praktyką w słuchaniu, wyłączając słuchanie nauczyciela w czasie rozmowy. Dziś podejście do tego zagadnienia się zmieniło. Wielu językowców docenia, że słuchanie ułatwia uczącym się przyswoić właściwe strategie konwersacyjne (Harmer 2003:228).

Kolejnym błędem popełnianym często przez nauczycieli, a nawet przez autorów niektórych podręczników do nauki języka, jest wyjaśnianie uczniom nieznanego słownictwa, które dopiero ma się pojawić w ćwiczeniu po skończonym słuchaniu. Takie działanie jest szczególnie szkodliwe dla kursantów, którzy przygotowują się do egzaminów z zadań na słuchanie ze zrozumieniem. Ćwiczenia takie układane są m.in. po to, aby sprawdzić, jak uczący się radzą sobie z nieznanym słownictwem. Jeżeli nauczyciel podaje uczniom wcześniej znaczenie potencjalnie nieznanymi słów pojawiających się w tekście słuchanym, to pozbawia ich możliwości odgadnięcia znaczenia leksyki z kontekstu. Ponadto, ta strategia może doprowadzić do tego, że kursant przestaje słuchać przy pojawieniu się pierwszego nieznanego słowa, bo zakłada z góry, że zrozumienie nie jest możliwe bez uprzedniego poznania wszystkich jednostek leksykalnych. Poprzedzenie słuchania podaniem znaczenia nieznanymi słów powinno mieć miejsce tylko wtedy, gdy są one kluczowe dla zdobycia określonych informacji.

Niektórzy lektorzy, wykonujący na lekcji ćwiczenia na słuchanie intensywne, odtwarzają uczniom tekst słuchany bez uprzedniego zlecenia konkretnego zadania lub polecają kursantom zapamiętać jak najwięcej informacji. W rezultacie uczący się słuchają bez celu (ang. *aimless listening*) albo koncentrują się na jak największej ilości detali. Każdy słuchacz koncentruje się na czym innym. W konsekwencji, trudno jest zebrać informację zwrotną od uczniów, którym nie wyznaczyło się celu. Zdarza się, że tego typu słuchanie zlecone jest *ad hoc* w sytuacji, gdy lektor nie miał czasu przemyśleć konspektu lekcji. Jednak środkiem zaradczym może być zawsze uniwersalny zestaw pytań typu: *Ile postaci*

*występuje w nagraniu? Gdzie to się dzieje? Jak się czują ci ludzie? Co się dzieje?*

Kolejnym niedociągnięciem metodycznym jest niewłaściwe podejście do transkrypcji nagrań audio. Według Gairns i Redmana, transkrypty *były zbyt długo niewykorzystane i pogrzebane z tyłu podręczników kursowych* (2003:153). Są jednak książki, szczególnie te dla uczniów szkół podstawowych, które nadmiernie polegają na zapisach ścieżek dźwiękowych i zlecają dziecku śledzenie pełnego tekstu już przy pierwszym słuchaniu. Wyżej wspomniani autorzy słusznie zauważają, że kursanci uczeni w ten sposób mają trudności w określeniu, jak dużo usłyszeli, a nauczyciele często nie są pewni, ile naprawdę ich uczniowie zrozumieli ze słuchania (2003:154). Aby sprostać temu brakowi zrównoważonego podejścia do zapisu ścieżek dźwiękowych, autorzy niektórych książek wymyślili broszurkę zawierającą transkrypcje tekstów słuchanych. Zwykle takie broszury są sprytnie ukryte za okładkami podręczników, tak aby uczniowie nie mieli pokusy, by sięgać po nie zaraz przy pierwszym słuchaniu. Ale gdy kursanci uporają się z zadaniem podręcznikowym, nauczyciel może skorzystać z ćwiczeń zawartych w tych książeczkach – zwykle są to zadania dotyczące wymowy lub intonacji, ale mogą też służyć utrwalaniu słownictwa lub gramatyki.

Gairns i Redman słusznie zauważają, że niektórzy nauczyciele języka, układając zadania do słuchania na lekcji, testują zrozumienie prawie każdego zdania w tekście (2003:152). Przy takim podejściu do przygotowywania zadań nie bierze się pod uwagę sposobu, w jaki działa ludzki mózg: rozproszenie uwagi występuje falami, a zatem stuprocentowa koncentracja nie jest możliwa. Poza tym, w trakcie rozwiązywania zadań ze słuchania ze zrozumieniem uczniowie muszą zanotować lub wybrać odpowiedź, więc jeśli informacje wymagane nie będą przerywane tymi, które są dodatkowe, to uczeń nie będzie miał czasu ich zanotować. Jeszcze innym niedociągnięciem w układaniu zadań przez lektorów jest wybieranie tekstów słuchanych, które są dostosowane do słuchania dla danego poziomu grupy. Nie oznacza to jednak, że teksty te są poniżej poziomu językowego uczniów. Zwykle oznacza to, że są dokładnie na tym poziomie (ang. *finley-tuned*). Jednak, jak już wcześniej wspomniałam, aby kursanci mieli okazję radzić sobie z nieznanym słownictwem lub strukturami gramatycznymi (co jest nieodzowne, by osiągnąć postępy w uczeniu się),

potrzebują oni tekstów słuchanych nieco powyżej swego poziomu językowego (ang. *roughly-tuned*). Wyłania się tu potrzeba przypominania uczniom przed każdym tego typu zadaniem, że pojawi się w tekście nieznana leksyka lub konstrukcje gramatyczne, co jednak nie przeszkodzi w uzyskaniu wymaganych w zadaniu informacji, a można o nie się dopytać po wykonaniu całego ćwiczenia. Jeżeli jednak, z jakichś przyczyn, nauczyciel musi korzystać z tekstu słuchanego, który jest *finley-tuned*, to może i tak z niego uczynić pożyteczne dla kursantów ćwiczenie poprzez utrudnienie zadania, np. przez skupienie się na ukrytych intencjach mówców. Oznacza to, że ten sam tekst słuchany może być wykorzystany dla grup na dwóch sąsiadujących ze sobą poziomach językowych – cała użyteczność językowa kryje się tylko w odpowiednim ułożeniu zadania.

Czasami nauczyciele wykorzystują filmy do szlifowania umiejętności uczniów w słuchaniu ekstensywnym. Jednakże wielu mylnie zakłada, że każdy film, stosowny dla danej grupy wiekowej oraz dla zainteresowań kursantów i ich poziomu językowego, jest również pożyteczny w udoskonalaniu ich znajomości języka obcego. Nie zawsze tak jest. Istnieją filmy fabularne zawierające niewiele dialogów, które są mało użyteczne dydaktycznie. Jedynym rozwiązaniem w takiej sytuacji jest sięgnięcie do kilku mniej popularnych zadań wykorzystujących słuchanie do stymulowania konwersacji, jak np. tych, które sugeruje Krajka (2006:14):

- uczniowie oglądają fragment filmu z wyłączonym dźwiękiem i muszą odgadnąć, jaki typ muzyki towarzyszy danemu obrazowi;
- uczniowie słuchają tylko ścieżki dźwiękowej fragmentu filmu i mają odgadnąć, co w tym czasie się dzieje.

Trzeba jednak przyznać, że takie zadania nadają się w zasadzie dla grup językowych o bardziej zaawansowanych poziomach znajomości języka obcego.

### Przykłady wykorzystania słuchania do udoskonalenia sprawności mówienia

Istnieje wiele typów zadań na słuchanie ze zrozumieniem. Warto tu omówić te, które szczególnie nadają się do udoskonalania sprawności mówienia w języku obcym. Wiele z nich wykonuje się głównie na lekcji, w warunkach zbliżonych do egzaminacyjnych. Ale ponieważ uczeń czasami musi też przyswajać wiedzę sam, zaleca się inne ćwiczenia, które uczący się może wykonać poza lekcjami.

Medgyes sugeruje ciekawe zadanie, które można nazwać zabawą w nieproszonego tłumacza. Polega ono na tym, aby w czasie nieciekawego wykładu, filmu lub spotkania tłumaczyć „w głowie” słowa mówcy (1994:95). Można tłumaczyć język ojczysty na obcy lub odwrotnie, jednak, o ile nie przygotowujemy się do zawodu tłumacza symultanicznego, najpozyteczniejsza będzie pierwsza opcja. Autor zaznacza, że wykonujący takie ćwiczenie nie powinien się przejmować, jeśli opuści jedno lub dwa zdania – czasami jest to nieuniknione, jeśli tempo mówiącego jest bardzo szybkie (1995:93). Oczywiście tego typu ćwiczenia nadają się dla grup na bardziej zaawansowanych poziomach nauczania oraz dla osób, które nie polegają zbytnio na metodzie tłumaczeniowej w uczeniu się języka obcego. Bowiem ci ostatni mogliby zbytnio utrwalić w sobie wadliwy nawyk częsty wśród początkujących w nauce języka obcego – a mianowicie myślenie w języku ojczystym, a dopiero potem tłumaczenie własnych myśli na język obcy.

Medgyes poleca też zadanie, które przypomina zabawę w „szybką papugę”. Polega ono na powtarzaniu odtwarzanego tekstu słuchanego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wymowę i intonację. Dla początkujących Medgyes proponuje wybór tekstu o średniej prędkości odtwarzania i niezawierającego wielu nieznanymi struktur leksykalno-gramatycznych. Za pierwszym razem uczeń powinien wysłuchać tekstu pod kątem ogólnego zrozumienia całości. Potem należy powtarzać głośno tekst słuchany, bez zatrzymywania go. Oczywiście w tym przypadku mowa ucznia będzie częściowo „pokrywać” tekst odtwarzany i zdarzać się będzie, że powtarzający opuści pewne fragmenty. Autor sugeruje, by nie zatrzymywać tekstu ani nie poprawiać własnych błędów (1994:92). Myślę jednak, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby na etapie początkującym zatrzymać tekst po każdym zdaniu i dać sobie czas na powtórzenie, nawet kilka razy.

Wspomniałam wcześniej, że niektóre podręczniki językowe zawierają opcję słuchania z jednoczesnym podążaniem za tekstem w książce. Trzeba jeszcze raz podkreślić, że taka metoda nie jest dobra w ćwiczeniu słuchania ze zrozumieniem, gdyż notorycznie używana sprawia, że uczniowie za bardzo polegają na transkrypcjach. Jednakże, jako dodatkowe ćwiczenie, pomoże uczniom utrwalić poprawną wymowę, intonację, słownictwo, gramatykę lub inne cechy języka mówionego. A ponieważ większość podręczników ucznia zawiera transkrypty, uczniowie mogą ćwiczyć samodzielnie.

Innym pomysłowym ćwiczeniem w słuchaniu w celu usprawnienia mówienia jest zadanie, które można nazwać *nieoczekiwane pytania/komentarze*. Nie ulega wątpliwości, że jedną z najbardziej pożytecznych umiejętności językowych jest odpowiadanie na nieoczekiwane pytania. Chodzi o odpowiedzi lub komentarze należące do języka interakcji społecznej i typowe dla kultury danego kraju. Należą do nich np. sposoby akceptowania i odrzucania propozycji, pozdrawiania kogoś i zegnania się, składania gratulacji, wyrażania ubolewania itp. Oczywiście, takie struktury są ćwiczone w warunkach szkolnych, jednakże dzieje się to zwykle tylko w obrębie danej lekcji, a uczniowie, dla których te zwroty są jeszcze wtedy nowe, raczej je odczytują, niż sięgają do swoich zasobów językowych. Aby ćwiczyć odpowiedzi na takie pytania lub komentarze, uczeń może w domu poprosić członków rodziny znających dany język obcy o zadawanie mu ich w nieoczekiwanej kolejności lub nietypowych okolicznościach. Takie zadanie może też być wykonywane przez nauczyciela i uczniów na lekcji, a najlepiej na cyklu zajęć, aby utrwalać poprawne wzorce językowe.

### Podsumowanie

Bez wątplenia płynne mówienie jest najbardziej pożądaną sprawnością językową spośród wszystkich możliwych. Większość uczniów zapisujących się na kursy językowe oczekuje przede wszystkim efektywnej komunikacji. Zwykle też kursant spodziewa się, że czytanie, słuchanie i pisanie będzie przyczyniać się przede wszystkim do płynniejszego mówienia. Uczący się odczuwają zwykle brak książek do nauki języka, pozwalających na zdobycie jednej umiejętności językowej (np. mówienia) z wykorzystaniem pozostałych, według specyficznych zapotrzebowań kursantów. Warto również zaznaczyć, że efektywność ćwiczeń w słuchaniu w celu usprawnienia mówienia zależy nie tylko od tego, jak są one skonstruowane, ale również od innych czynników. Do tych ostatnich można zaliczyć zdolności językowe ucznia, słuch fonematyczny, czas poświęcony słuchaniu, trwanie koncentracji uwagi oraz regularność wykonywania ćwiczeń.

Zarówno uczącym się, jak i nauczycielom potrzebna jest wiara w prawdziwość stwierdzenia, że uczymy się poprzez przykład, i dlatego właśnie słuchanie uczy poprawnego mówienia. Oznacza to, że aby zdobyć płynność w konwersacji, trzeba być najpierw pilnym słuchaczem.

### Bibliografia

- Brownell, J. (1996) *Listening: Attitudes, Principles and Skills*. Boston, M.A.: Allyn and Bacon.
- Field, J. (1998) Skills and Strategies: Towards a New Methodology for Listening. W: *ELT Journal*, nr 52/2.
- Gairns, R., Redman, S. (2003) *Natural English. Intermediate Teacher's Book*. Oxford: OUP.
- Harmer, J. (2003) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Jankowski, B. A. (1973) *Nauka języka obcego: spojrzenie psychologa*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kaufmann, S. (2006) Repetitive Listening to Language. W: *The Linguist on Language* (12 June) [online] [dostęp 26.04.2016] <[http://thelinguist.blog.com/how\\_to\\_learn\\_english\\_and/](http://thelinguist.blog.com/how_to_learn_english_and/)>.
- Krajka, J. (2006) Listening Comprehension with Web-based Video. W: *The Teacher*, nr 5(39).
- Medgyes, P. (1994) *The Non-native Teacher*. London: MacMillan Publishers.
- Miller, L. (2006) Developing Listening Skills with Authentic Materials. W: *ESL Magazin* (14 June) [online] [dostęp 26.04.2006] <<https://www.elsmag.com/banners.php?click&bid=10>>.
- Pekin, Ash i in. (2006) *Listening Activities* [online] [dostęp 26.04.2006] <<https://www.english.com/listening-activities.html>>.

### Gabriela Filipowicz

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Gdańskiego oraz Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych. Obecnie uczy w liceum i jest egzaminatorem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Ma wieloletnie doświadczenie w pracy z młodzieżą i dorosłymi.



# Cyfrowy klucz do mówienia i pisania

Marcin Zaród

**Na pytanie, co jest najbardziej pożądanym celem nauki języka, większość nauczycieli zgodnie odpowie, że umiejętność swobodnej wypowiedzi, głównie w mowie, ale nie mniej ważna jest wypowiedź pisemna. Tymczasem badania wskazują, że polscy uczniowie, nawet w gimnazjum, po kilku latach nauki języka obcego, wciąż mają poważne problemy z mówieniem i pisanem. Na łamach JOWS pisał o tym dr Grzegorz Śpiewak (2015). Jak pomóc uczniom w przezwyciężeniu trudności związanych z umiejętnościami produktywnymi? Poniższy artykuł jest próbą odpowiedzi na to pytanie.**

**W**śród powodów, dla których umiejętności produktywne mogą być traktowane na lekcjach języka obcego „po macoszemu”, z pewnością znajdzie się fakt, że nauczyciele często skupiają się głównie na minimum wymaganym do zdania egzaminu końcowego na danym etapie edukacji, a ten z kolei opiera się głównie na umiejętnościach receptywnych. Dopiero egzamin maturalny sprawdza zarówno umiejętności mówienia, jak i pisania, dlatego ani na etapie szkoły podstawowej, ani w gimnazjum, uczniowie i nauczyciele często nie mają wystarczającej motywacji, aby poświęcać im czas. Nauczyciele nauczania początkowego najczęściej muszą się zmierzyć z grupą złożoną z ponad dwudziestu uczniów, co zdecydowanie nie sprzyja indywidualizacji nauczania i rozwijaniu sprawności mówienia. Efektem takiego stanu rzeczy jest nierzadko nadmierne koncentrowanie się na nauce pojedynczych słów lub zwrotów, na sprawdzaniu rozumienia tekstu czytanego lub słuchanego, a także na zagadnieniach gramatycznych. Niezwykle ważna przyczyna zahamowań

jest w dużej mierze zależna od nauczycieli, wśród których zdaje się niekiedy panować nadmierne przywiązanie do wymagania pełnej poprawności, wyłapywania i wytykania błędów. Efektem tego jest blokada przy mówieniu i pisaniu, bo uczeń za bardzo skupia się na formie swojej wypowiedzi, a nie na samej treści i potrzebie przekazania informacji. Z drugiej strony, często sami uczniowie, próbując użyć języka obcego w praktyce, za bardzo koncentrują się na tym, co ich odbiorcy sobie pomyślą, jeśli w wypowiedzi znajdzie się błąd.

Jednym z możliwych rozwiązań opisanego wyżej, złożonego problemu, jest wykorzystywanie na lekcjach języków obcych darmowych zasobów cyfrowych. Badania dowiodły, że technologia w klasie przyczynia się do budowania świadomości tzw. mocy sprawczej (ang. termin *empowerment*), przez co wpływa na podwyższenie motywacji do nauki (November 2009). Jednocześnie możliwe jest przeniesienie punktu ciężkości z formy zadania na jego treść, a idealnie by było, gdyby technologia stała się *przezroczysta* (Polak,

Chojnacki 2013), tzn. gdyby uczniowie na tyle przywykli do korzystania z cyfrowych narzędzi, że skupialiby się wyłącznie na wykonywanych zadaniach. W związku z tym, że coraz bardziej dostępne stają się też urządzenia mobilne, które część uczniów, zwłaszcza tych starszych, przynosi ze sobą do szkoły, w artykule zaproponowano też niektóre aplikacje na urządzenia przenośne lub wersje mobilne platform dostępnych także przez strony internetowe. Coraz więcej szkół decyduje się na zakup tabletek, a nawet jeśli nie dysponujemy sprzętem szkolnym, można te aplikacje wykorzystać w tzw. modelu BYOD (*Bring your own device – przynieś swój własny sprzęt*), tzn. zaproponować aby uczniowie skorzystali z tych zasobów, instalując je na własnych urządzeniach.

## Zasoby do ćwiczenia umiejętności mówienia

### Voki

Uczniowie, już od pierwszych klas szkoły podstawowej aż do ostatniej klasy szkoły ponadgimnazjalnej, chętnie korzystają z tzw. awatarów, czyli swoich wirtualnych *alter ego*. Awatary nieobce są użytkownikom mediów społecznościowych. Wcielając się w awatara, uczeń może „odegrać” inną osobę, co często pomaga w pozbyciu się tremy i przełamaniu oporów w mówieniu. Jedną z aplikacji wykorzystujących awatary jest Voki ([voki.com](http://voki.com)). Można z niej korzystać, nawet nie tworząc własnego konta, co jest przydatne w przypadku dzieci do lat 13 nieposiadających własnego adresu email. Uczeń rozpoczyna pracę z aplikacją od stworzenia własnej postaci. Może wybrać rodzaj bohatera, jego płeć, wygląd, dodatkowe akcesoria, ubiór itp. Gdy awatar jest już gotowy, użytkownik może nagrać swój głos przez mikrofon lub, co szczególnie przydatne w przypadku uczniów bardzo nieśmiałych, po prostu wpisać tekst, który zostanie odczytany z wykorzystaniem emulatora mowy. Gotowe nagranie z wypowiedzią stworzonej i ożywionej przez ucznia postaci można następnie udostępnić przez Internet, np. poprzez wysłanie linku do nagrania pocztą elektroniczną. Przykładowe zastosowania aplikacji Voki obejmują nagrywanie wypowiedzi ustnej, w której uczniowie opowiadają o sobie czy o swoich zainteresowaniach, lub wcielając się w rolę stworzonej przez siebie postaci, opowiadają wymyśloną historię z tą postacią związaną lub po prostu opisują jej wygląd.

**Wymagany sprzęt:** komputer z dostępem do Internetu w szkole lub w domu ucznia.

### WordItOut

Ciekawe rozwiązanie wspomagające rozwijanie sprawności mówienia zaproponowane zostało przez Cristinę Cabalo (2011) w artykule pt. *Retelling an Article Using Wordclouds* na blogu [www.cristinacabal.com](http://www.cristinacabal.com). Jeśli dysponujemy elektroniczną wersją tekstu, który uczniowie czytali w klasie, można ten tekst wkleić do aplikacji tworzącej automatycznie chmury wyrazowe. Jedną z takich aplikacji, wartych polecenia, jest serwis WordItOut ([worditout.com](http://worditout.com)). Po utworzeniu chmury wyrazowej uczniowie opowiadają, np. w parach, treść artykułu, korzystając z wyrazów podanych w chmurze. Modyfikacją pomysłu Christiny Cabal byłoby dodanie elementu tzw. luki informacyjnej (ang. *information gap*), czyli każdy z uczniów w parze otrzymuje do przeczytania i opowiedzenia inny artykuł i inną chmurę wyrazową, lub wprowadzenie do generatora chmur wyrazowych konkretnych słów, których nasi uczniowie powinni użyć, np. podczas konwersacji w parach lub opisując obrazek.

**Wymagany sprzęt:** komputer nauczyciela z dostępem do Internetu, rzutnik lub duży telewizor LCD, ewentualnie urządzenia mobilne, możliwy też wydruk chmur wyrazowych sporządzonych przez nauczyciela.

### AnswerGarden

Dzięki narzędziu o nazwie AnswerGarden ([answergarden.ch](http://answergarden.ch)) nasi uczniowie mogą rozwijać umiejętność mówienia z wykorzystaniem tzw. ogrodu odpowiedzi, czyli utworzonej przez nauczyciela strony internetowej zapisującej propozycje uczniów zgłaszane podczas burzy mózgów. Aby przygotować taki „ogród odpowiedzi”, nauczyciel powinien wejść na stronę [answergarden.ch](http://answergarden.ch) i wybrać opcję *Create AnswerGarden* lub kliknąć ikonę w kształcie znaku plus w górnej części ekranu. Następnie trzeba podać temat burzy mózgów lub zadać pytanie, które docelowo ma się pojawić na ekranie (pole *Topic*). Można też skorzystać z dodatkowych ustawień, które pozwalają m.in. określić długość akceptowalnych odpowiedzi uczniowskich (pole *Answer length*), wprowadzić hasło administratora (pole *Admin password*) lub podać adres email do wysłania linku z przypomnieniem o utworzonym „ogrodzie odpowiedzi”. Po kliknięciu przycisku *Create* wygenerowana zostanie strona, na której uczniowie udzielają krótkich odpowiedzi na postawione pytanie. Stronę tę można im udostępnić zarówno w postaci krótkiego linku, jak i generując kod QR, ułatwiający przejście na tę stronę

posiadaczom urządzeń mobilnych z zainstalowaną aplikacją do skanowania kodów QR.

Kiedy uczniowie prześlą swoje propozycje odpowiedzi, zostaną one wyświetlone na ekranie i mogą stanowić doskonały pretekst do rozmowy w języku docelowym. Wystarczy na przykład, aby nauczyciel poprosił uczniów o uzasadnienie zgłoszenia właśnie takiej a nie innej odpowiedzi. Ćwiczenie to można przeprowadzić zarówno w parach, jak i w grupach, czy podczas dyskusji klasowej.

**Wymagany sprzęt:** komputer nauczyciela z dostępem do Internetu, rzutnik lub duży telewizor LCD.

### Panoramy 360 stopni

Kolejnym ciekawym zastosowaniem darmowych zasobów internetowych do rozwijania sprawności mówienia jest wykorzystanie ogólnie dostępnych panoram 360 stopni, czyli interaktywnych zdjęć, pozwalających użytkownikowi na zmianę kierunku patrzenia we wszystkich kierunkach. Przykładowe zastosowanie takich panoram na lekcji pochodzi z bloga Doroty Uchwat-Zaród (2014), której wpis zawiera nie tylko wskazówki dla uczniów, ale i linki do wybranych przez autorkę panoram 360 stopni. Zadaniem uczniów jest wcielenie się w agentów biura nieruchomości, którzy mają zareklamować jeden z wybranych domów potencjalnym kupcom. W tym celu uczniowie najpierw w grupach pracują przy komputerach z wyświetloną panoramą „swojego” mieszkania i przygotowują na jej podstawie wypowiedź na temat nieruchomości, korzystając przy tym ze wskazówek umieszczonych w poleceniu na blogu. Następnie kolejne grupy mają czas na prezentację swojej nieruchomości przed całą klasą, a ostatni etap lekcji polega na głosowaniu, które z mieszkań cieszyłoby się największym powodzeniem wśród kupujących. Grupa, która najlepiej sprzedała „swoje” mieszkanie, wygrywa. W trakcie zajęć uczniowie nie tylko rozwijają sprawność mówienia, ale kształcą też umiejętność wystąpień publicznych, coraz bardziej przydatną w dzisiejszym świecie.

**Wymagany sprzęt:** komputer nauczyciela z dostępem do Internetu, rzutnik lub duży telewizor LCD, komputery z dostępem do Internetu dla uczniów (jako wariant możliwość przygotowania opisu mieszkania w domu i zaprezentowanie go na komputerze nauczyciela podczas lekcji).

### English Speak and Vocabulary

Darmowa aplikacja *English Speak and Vocabulary*<sup>1</sup>, dostępna na urządzenia mobilne z systemem Android, skierowana jest zwłaszcza do uczniów, którzy coraz częściej korzystają ze smartfonów. Powodem, dla którego aplikacja ta została przytoczona w artykule o rozwijaniu sprawności mówienia, jest ciekawy system rozpoznawania mowy, który został w niej zastosowany w celu sprawdzenia poprawności wymawianych przez użytkownika fraz. Aplikacja oferuje aż 100 lekcji w dziale *Conversation*, ale także lekcje rozwijające słownictwo i uczące gotowych zwrotów i wyrażeń. Początkowo w każdym z działów dostępne są tylko po trzy pierwsze lekcje, jednak w miarę ich realizacji użytkownik uzyskuje dostęp do kolejnych lekcji. Po wybraniu lekcji z działu *Conversation* na ekranie pojawiają się chmurki z wypowiedziami uczestników rozmowy. Rozmowy można wysłuchać w całości, dotykając przycisku *Odtwarzaj* w dolnej części ekranu albo odtworzyć można pojedyncze wypowiedzi. Zadaniem ucznia jest powtórzenie każdej z wypowiedzi tak, aby została ona nagrana i poprawnie zrozumiana przez aplikację, która wykorzystuje w tym celu narzędzie do rozpoznawania mowy firmy Google. Trzeba pamiętać, że wymagany jest do tego dostęp do Internetu. Aplikacja przeznaczona jest dla użytkowników indywidualnych, a jej wykorzystanie w klasie jest możliwe pod warunkiem wyposażenia uczniów w słuchawki z mikrofonami, podpinane do smartfonów lub tableatów.

**Wymagany sprzęt:** urządzenia mobilne z systemem Android.

### Zasoby internetowe do ćwiczenia umiejętności mówienia lub pisania

Zasoby zaprezentowane poniżej, w zależności od sposobu, w jaki z nich skorzystamy, mogą posłużyć zarówno do rozwijania sprawności mówienia, jak i pisania.

#### ThingLink

Sposób na urozmaicenie lekcji poświęconej umiejętności mówienia lub pisania to wykorzystanie aplikacji ThingLink ([thinglink.com](http://thinglink.com)), dostępnej także w wersji na urządzenia przenośne<sup>2</sup>. Jeśli chcemy zmobilizować uczniów do rozwijania

<sup>1</sup> Adres do pobrania aplikacji: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.scdgroup.app.englishspeakvocal>.

<sup>2</sup> Wersja aplikacji na urządzenia z systemem Android do pobrania pod adresem <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.thinglink.android>, a na urządzenia z systemem iOS (iPady i iPhone'y) pod adresem <https://itunes.apple.com/us/app/thinglink/id647304300?mt=8>.

sprawności mówienia, to po utworzeniu darmowego konta na platformie możemy stworzyć dla uczniów interaktywne zdjęcie. W tym celu należy przesłać na serwer własne zdjęcie, a następnie dodać do niego różne ikony, których kliknięcie (lub dotknięcie palcem w przypadku urządzeń mobilnych), wyświetli okno z ukrytym wcześniej tekstem lub linkiem do dalszych zasobów. W ten sposób możemy na przykład ukryć na zdjęciu pytania przydatne przy ćwiczeniu mówienia związanego z tematyką obrazka lub przypisać do poszczególnych elementów zdjęcia nazwy w języku obcym, które uczniowie powinni następnie wykorzystać, opisując to zdjęcie.

Tę samą aplikację można wykorzystać do rozwijania sprawności pisania. Tym razem konta powinni utworzyć sami uczniowie, których zadaniem będzie następnie samodzielne konstruowanie interaktywnych opisów elementów zdjęcia. W ten sposób można na przykład zbudować oś czasu z opisem wydarzeń w kolejności chronologicznej, mogącą stanowić podstawę opowiadania, a nawet całe opowiadanie. W jednym z naszych międzynarodowych projektów uczniowie opisywali przesłane do ThingLink zdjęcia klasowe w ten sposób, że każdy z nich dostarczał tekst z opisem własnych zainteresowań i osadzał go na zdjęciu przy znaczniku, dzięki czemu nasza klasa partnerska mogła w szybki sposób poznać swoich rówieśników.

**Wymagany sprzęt:** komputery lub urządzenia mobilne z dostępem do Internetu.

### TodayMeet

Serwis internetowy TodayMeet ([todaysmeet.com](http://todaysmeet.com)) jest narzędziem do tzw. *backchannelingu*, czyli konwersacji prowadzonej w tle głównych czynności (np. pracy w grupie, pracy projektowej) w formie pisemnej. W porównaniu do zwykłej dyskusji na forum klasy, wykorzystanie aplikacji TodayMeet daje szansę na wypowiedź także uczniom mniej śmiałym, mniej pewnym swoich umiejętności, którzy jednak chcą się włączyć do rozmowy. Daje też możliwość prowadzenia w klasie konwersacji w kilku grupach jednocześnie, jeśli tylko każdej z grup zostanie przyporządkowany oddzielny wirtualny *pokój*. Nauczyciel może „przysłuchiwać się” każdej z tych rozmów, śledząc ich przebieg na ekranie komputera lub urządzenia mobilnego, a także brać udział w dyskusjach, wpisując swoje komentarze. Pracę z TodayMeet przygotowujemy, wchodząc przed lekcją na stronę internetową [todaysmeet.com](http://todaysmeet.com),

a następnie podając nazwę wirtualnego pokoju w polu *Pick a room* i określając, jak długo tworzony pokój będzie otwarty (pole *Keep the room open for*). Do wyboru są ustawienia od godziny, przez kilka godzin, dzień lub kilka dni, aż do miesiąca. Po upływie wybranego okresu pokój nie będzie już dostępny. Kiedy pokój jest już gotowy, logujemy się, wpisując swoje imię lub pseudonim w polu *Nickname* i zatwierdzamy, klikając przycisk *Join*. Warto wpisać kilka słów powitania dla użytkowników, którzy niedługo do takiego wirtualnego pokoju dołączą, informując ich na przykład, na czym polega ich zadanie. Długość wpisywanej w polu *Message* wypowiedzi nie może przekraczać 140 znaków. Po wpisaniu tekstu i kliknięciu przycisku *Say*, wiadomość zostanie opublikowana w oknie głównym pokoju. Do korzystania z platformy nie jest konieczne tworzenie żadnego konta ani podawanie adresu email, dlatego nauczyciel po utworzeniu pokoju może po prostu napisać na tablicy adres pokoju, przesłać go mailem lub dzięki specjalnej opcji wygenerować kod QR do zeskanowania przez uczniów. Opcje dla nauczyciela dostępne są po kliknięciu przycisku *Room tools*, znajdującego się pod oknem konwersacji.

Alternatywnym zastosowaniem platformy TodayMeet jest poproszenie uczniów o realizację fragmentu polecenia, np. z zadania maturalnego, polegającego na napisaniu tekstu. Uczniowie wpisują zadanie będące realizacją polecenia, a nauczyciel ma bezpośredni podgląd, czy dobrze się oni z tego wywiązali. Kiedy wszyscy uczniowie prześlą swoje odpowiedzi, można przekazać im informację zwrotną na temat tego, czy ich wypowiedzi są odniesieniem się do polecenia, czy też rozwinięciem go, a następnie podać kolejny fragment zadania do realizacji. Natychmiastowa informacja zwrotna wpływa na uczniów mobilizująco i zachęca do większego zaangażowania.

**Wymagany sprzęt:** komputery lub urządzenia mobilne z dostępem do Internetu.

### Zasoby internetowe do ćwiczenia umiejętności pisania

#### PicLits

Jednym z prostszych narzędzi wspierających rozwijanie sprawności pisania jest aplikacja PicLits ([www.piclits.com](http://www.piclits.com)). Aby z niej skorzystać, wystarczy wybrać jedno z dostępnych zdjęć, a następnie rozpocząć wpisywanie na nim tekstu. Może to być choćby opis zdjęcia, np. według kryteriów matury

ustnej, lub dowolny tekst określony przez nauczyciela. Do wyboru są dwa tryby: *Drag-n-drop* (czyli *przeciągnij i upuść*) oraz tryb *Freestyle* (czyli dowolny). W pierwszym trybie uczeń tworzy tekst, „upuszczając” na zdjęciu konkretne wyrazy zaproponowane w oknie poniżej, a w trybie dowolnym użytkownik sam wpisuje w oknie pod zdjęciem tekst, który w czasie rzeczywistym pojawia się jednocześnie na samym zdjęciu. Niezwykle przydatne są słowa kluczowe pojawiające się w trybie dowolnym po prawej stronie okna z tekstem. Są one tak dobrane, że ich wykorzystanie pozwoli na formułowanie ciekawszych i bardziej urozmaiconych leksykalnie tekstów. Trzeba jedynie pamiętać, aby po dojściu do końca linii, gdy nie ma już miejsca na dalsze słowa, wcisnąć klawisz *Enter*, i wtedy kontynuować wpisywanie. Aplikacja działa też w przeglądarkach na urządzeniach mobilnych.

Jeśli chcemy zapisać utworzony w powyższy sposób tekst, można po prostu zrobić zrzut ekranu i zapisać plik graficzny. Alternatywną opcją jest utworzenie darmowego konta na platformie *piclits.com*, co daje możliwość zapisania pliku na później, uzyskanie linku do pliku lub adresu do osadzenia na blogu.

**Wymagany sprzęt:** komputery lub urządzenia mobilne z dostępem do Internetu.

### SwitchZoo

Ciekawą aplikacją wspomagającą kreatywne pisanie jest *SwitchZoo*<sup>3</sup>. Zadaniem uczniów jest – przy wykorzystaniu opcji dostępnych na platformie – stworzenie wyimaginowanego zwierzęcia, łączącego w sobie cechy wyglądu trzech różnych istniejących zwierząt, a następnie opisanie go przy pomocy wskazówek podanych na ekranie. Twórcy platformy proponują podać m.in., jak nazywa się wymyślone zwierzę, gdzie mieszka i czym się żywi, w jaki sposób cechy wyglądu wpływają na jego charakter oraz jakich ma sprzymierzeńców i wrogów. Całość tekstu można wpisać w polu pod oknem z wizerunkiem stworzonego zwierzęcia. Niestety, aplikacja nie daje możliwości zapisania całości pracy, a jedynie proponuje dwa rozwiązania, tzn. albo przeklejenie tekstu do edytora tekstu i zapisanie go w pliku tekstowym, albo zrobienie zrzutu ekranu i zapisanie go w formie pliku graficznego.

**Wymagany sprzęt:** komputery z dostępem do Internetu.

### Portal LearnEnglishTeens – materiały wspomagające pisanie autorstwa British Council

Ciekawe zasoby dla nauczyciela i dla uczniów, przydatne przy rozwijaniu sprawności pisania na różnych poziomach zaawansowania, zawiera strona internetowa [learnenglishteens.britishcouncil.org](http://learnenglishteens.britishcouncil.org)<sup>4</sup>. Do wyboru są porady i zadania z poziomów od A1 do B2, poświęcone między innymi takim rodzajom tekstów, jak pozdrowienia na kartce pocztowej, przepis kulinarny, email, wpis na blogu, zaproszenie, podanie o pracę w formie listu elektronicznego, CV, rozprawka, list do przyjaciela, opowiadanie, recenzja strony internetowej czy artykuł do czasopisma. Materiały składają się z przykładowych tekstów, praktycznych porad i wskazówek oraz ćwiczeń interaktywnych. Można z nich korzystać zarówno podczas pracy w klasie, jak i indywidualnie, np. w ramach zadania domowego.

### Cambridge English: Write & Improve – platforma do automatycznego oceniania wypracowań

Wykorzystująca zaawansowane algorytmy aplikacja *Write & Improve*<sup>5</sup> oferuje kilkadziesiąt rodzajów zadań polegających na pisaniu tekstów, wśród których znajdują się listy formalne i nieformalne, recenzje, opowiadania, artykuły i rozprawki. Można też wybrać dowolny rodzaj tekstu (opcja *Any other topic*). Po wybraniu konkretnego zadania na ekranie pojawia się polecenie do zadania oraz okno, w którym można wpisać lub wkleić tekst wypracowania. W oknie pod tekstem pojawia się informacja o liczbie słów. Kiedy tekst będzie gotowy, należy wcisnąć przycisk *Save & Submit* (Zapisz i prześlij). Po chwili na ekranie pojawi się informacja zwrotna na temat przesłanego tekstu, zawierająca m.in. ogólny wynik wyrażony w skali od A1 do C2, a także samo wypracowanie, którego poszczególne zdania zostały oznaczone kolorami. Zdania oznaczone kolorem zielonym są – według algorytmu zastosowanego na stronie – napisane modelowo, zdania oznaczone kolorem żółtym lub pomarańczowym są akceptowalne, a kolor czerwony informuje, że zdanie może być źle sformułowane. Dodatkowo słowa, w których prawdopodobnie występują błędy, zostały oznaczone czerwoną ramką. Po przeanalizowaniu informacji zwrotnych uczeń ma możliwość poprawienia zdań w oknie poniżej (*Now, improve your answer*) i przesłanie tekstu do ponownej ewaluacji, aby osiągnąć lepszy wynik.

<sup>3</sup> Pełny adres: [http://switchzoo.com/field\\_trip\\_creative\\_writing.htm](http://switchzoo.com/field_trip_creative_writing.htm).

<sup>4</sup> Pełny adres: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/writing-skills-practice>.

<sup>5</sup> Pełny adres: <http://sat.flexir.co.uk>.



Warto zwrócić uwagę, że twórcy aplikacji wciąż oznaczają stworzone przez siebie narzędzie jako wersję beta, czyli w trakcie testów, dlatego na otrzymywanej po przesłaniu tekstu informacji zwrotnej nie zawsze można polegać. Algorytm niekiedy nie wyłapuje niektórych błędów gramatycznych, a czasami jako błędne oznacza słowa spełniające wszystkie kryteria poprawności. Poza tym, informacja zwrotna dotyczy wyłącznie jakości pojedynczych zdań, a nie treści wypracowania i stopnia realizacji zadania. Z drugiej strony – *Write & Improve* może stanowić ciekawą odmianę na lekcji poświęconej doskonaleniu sprawności pisania.

### FutureLearn

Portal [FutureLearn.com](http://FutureLearn.com) to platforma oferująca MOOC, czyli tzw. otwarte masowe kursy internetowe, w tym kursy skierowane specjalnie do osób uczących się języków obcych, np. przygotowane przez British Council kursy *Exploring English: Language and Culture* oraz *Exploring English: Shakespeare*, lub *Introduction to Italian*, autorstwa Uniwersytetu w Sienie. Umieszczając ofertę portalu FutureLearn w artykule o wspieraniu rozwijania sprawności pisania, chciałem zwrócić uwagę na ważny aspekt większości kursów typu MOOC, czyli udział uczestników kursu w społecznościowej wymianie zdań, która odbywa się za pośrednictwem platformy właśnie w formie pisemnej. Przykładowo, osoby rozpoczynające kurs *Exploring English: Language and Culture*, proszone są przez egzaminatorów o podzielenie się swoimi doświadczeniami związanymi z nauką języka angielskiego, wiedzą o muzyce angielskiej oraz na inne tematy. Uczestnictwo w tej wymianie przemyśleń jest często równie ważne z punktu widzenia rozwijania sprawności pisania jak sama zawartość merytoryczna kursu. Często w jednym kursie uczestniczy nawet kilka lub kilkadziesiąt tysięcy osób z całego świata, więc taka wymiana myśli w formie pisemnej to także okazja do zapoznania się z opiniami innych osób oraz do wyrażenia swoich sądów na dużym forum.

### Podsumowanie

Ukoronowaniem pomysłów na motywację do skutecznej komunikacji w mowie i w piśmie jest zaangażowanie uczniów w projekty międzynarodowe, np. eTwinning, które pozwalają uzasadnić wykonywane zadania koniecznością autentycznego kontaktu z rówieśnikami z innych krajów. Nagradzane w konkursach europejskich projekty

często wykorzystywały niektóre z narzędzi opisywanych powyżej. Co więcej, prawdziwe listy, czy to elektroniczne czy papierowe, wysyłane w ramach międzynarodowych kontaktów pomiędzy uczniami, a także prawdziwa rozmowa z uczniami z zagranicy, np. z wykorzystaniem aplikacji typu Skype, FaceTime lub Hangouts, to wyjście ze środowiska edukacyjnego w „szeroki świat” i przejście do realnego działania, o co przecież powinno chodzić w nauczaniu języków obcych.

### Bibliografia

- Cabal, C., *Retelling an Article Using Wordclouds*, *Word Cloud Speaking* – [online][dostęp 15.04.2016] <<http://www.cristinacabal.com/?p=2143>>.
- November, A. (2009) *Empowering Students with Technology*. Corwin Press.
- Polak, M., Chojnacki, L. (2013) Mobilna edukacja. W: *Poradnik dla nauczycieli*. Think Global.
- Śpiewak, G. (2015) Dwugłos na temat skuteczności nauczania języków obcych w szkołach publicznych. W: *Języki Obce w Szkole* [online] [dostęp 15.04.2016] <<http://jows.pl/artykuly/dwuglos-na-temat-skuteczności-nauczania-języków-obcych-w-szkolach-publicznych>>.
- Uchwat-Zaród, D. (2014) Wpis na blogu [online] [dostęp 15.04.2016] <[http://dorotauchwat.blogspot.com/2014\\_11\\_01\\_archive.html](http://dorotauchwat.blogspot.com/2014_11_01_archive.html)>.
- Weber, T. (2009) *7 Skills Students Need for Their Future* [online] [25.04.2016] <<https://www.youtube.com/watch?v=NS2PqTTxFFc>>.

### Marcin Zaród

Anglista w V Liceum Ogólnokształcącym im. Janusza Korczaka w Tarnowie, Nauczyciel Roku 2013, członek grupy Superbelfrzy RP, jeden z twórców Centrum Edukacji i Kreacji Cyfrowej Fabryka Przyszłości w Tarnowie, ekspert i trener w projekcie Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej. Trener w Tarnowskiej Inicjatywie Oświatowej e-ducaTIO. Prowadzi blog dla nauczycieli [iporadnik.blogspot.com](http://iporadnik.blogspot.com).



# Sposób na słówka, czyli ćwiczenia leksykalne na chmurach wyrazów

Monika Madej

**Elementy graficzne stanowią z pewnością ciekawe urozmaicenie w procesie nauczania języka angielskiego. Przykładem techniki, która ma charakter wizualny i z powodzeniem może być stosowana na lekcjach, jest chmura wyrazów. Jak sugeruje nazwa, jest to zbiór słów, które poprzez umieszczenie w bliskich odległościach od siebie tworzą pewnego rodzaju chmurę.**

**A**trakcyjna, efektywna, ciekawa, wprowadza element zaskoczenia – to tylko niektóre sformułowania, wypowiedziane przez nauczycieli języków obcych, którzy widzą chmury wyrazów po raz pierwszy.

Już po chwili jednak te same osoby przekonują się, że właściwie nie wiedzą, jak praktycznie mogłyby wykorzystać ową technikę w nauczaniu. Niniejszy artykuł ma zatem na celu przedstawienie praktycznych ćwiczeń, jakie można zastosować na lekcji języka angielskiego z wykorzystaniem chmur wyrazów.

## Cechy charakterystyczne chmur wyrazów

Chmury wyrazów wyróżniają się wieloma cechami, spośród których najbardziej rozpoznawalne są kształt, rozmiar, kolory oraz położenie słów. Podstawową właściwość chmur, niezależną od programu, w którym są generowane, stanowi zróżnicowanie wielkości wyrazów. Odzwierciedla ono częstotliwość występowania słów w tekście umieszczonym w aplikacji, co oznacza, że wyrazy używane częściej pisane są większą czcionką, natomiast te, które pojawiają się rzadziej – są mniejsze lub w ogóle nie ukazują się w chmurze z uwagi na ograniczoną ilość miejsca.

Pozostałe cechy charakterystyczne chmur zależą od aplikacji, za pomocą której są one tworzone. Jeśli chodzi o kształt, to w najbardziej klasycznej wersji chmury przypominają owale o mniej lub bardziej regularnym konturze (ich tworzenie umożliwiają takie narzędzia, jak np. Wordle, WordItOut, ABCya, WordSift 2) lub prostokąty o wyraźnie prostych krawędziach (opcja ta jest dostępna np. w TagCrowd). W wariantach bardziej rozbudowanych chmury przybierają kształt m.in. konkretnych przedmiotów lub elementów świata przyrody, co oferuje np. Tagxedo.

Biorąc pod uwagę kolejną cechę, mianowicie kolor, który odnosi się zarówno do tła, jak i do wszystkich wyrazów ukazanych w chmurze, także można wymienić kilka możliwości. W prostszych chmurach (generowanych np. w TagCrowd) wszystkie wyrazy prezentowane są tylko w jednym kolorze, zwykle na białym tle. W bardziej urozmaiconych chmurach natomiast (tworzonych np. w Wordle, Tagxedo, WordItOut, ABCya, WordSift 2) słowa mogą być ukazywane jednocześnie w kilku barwach lub odcieniach, z dodatkową modyfikacją tła.

Ostatnią, nie mniej ważną cechą chmur wyrazów stanowi położenie słów względem siebie. Tak jak w odniesieniu do

pozostałych właściwości, może być ono mniej lub bardziej złożone. W pierwszym przypadku, wszystkie słowa są zawsze rozmieszczone poziomo, co stanowi domyślną funkcję dostępną w TagCrowd oraz WordItOut. W tej ostatniej aplikacji wyrazy skupiają się ponadto w wyznaczonym przez użytkownika miejscu. W sytuacji, gdy chmury są generowane w Wordle, Tagxedo, WordSift 2 lub ABCya, wyrazy mogą być ustawione nie tylko poziomo, lecz także pionowo, poziomo-pionowo lub ukośnie.

### Zastosowanie chmur wyrazów w ćwiczeniach zorientowanych na zwiększanie koncentracji uwagi i pojemności pamięci

Chmury wyrazów nadają się do wielu ćwiczeń leksykalnych, wśród których, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Dźwierzynską (2012:162), można wyróżnić m.in. ćwiczenia ukierunkowane na zwiększanie koncentracji uwagi i pamięci. Z grupy tej, podobnie jak w przypadku pozostałych, wybrano kilka ćwiczeń, które odpowiednio zaadaptowano i uzupełniono o dodatkowe pomysły.

Zadania ukierunkowane na zwiększanie koncentracji uwagi i pamięci pomagają rozwijać pamięć wzrokową i słuchową. Do ćwiczeń rozwijających pamięć wzrokową należy przygotować jedną lub dwie chmury wyrazów. Pojedyncza chmura może posłużyć do zadania, w którym uczeń najpierw stara się zapamiętać słowa znajdujące się w chmurze, a następnie odtwarza je z pamięci. Przykładową chmurę, przygotowaną do tego ćwiczenia w programie WordItOut, ukazuje Rysunek 1. Para chmur utworzonych w różnych programach, na podstawie jednego lub dwóch tekstów bądź list wyrazów, jest niezbędna natomiast w zadaniu polegającym na porównywaniu i doszukiwaniu się różnic lub podobieństw między chmurami pod względem doboru słów. Chmury dostosowane do tego ćwiczenia przedstawia Rysunek 2., utworzony w ABCya, oraz Rysunek 3., wygenerowany w TagCrowd. Ćwiczenie to można następnie poszerzyć o analizę przyczyn tych rozbieżności, zwłaszcza gdy podstawą naszej pracy są różne teksty (Bandeem, Sawin 2012:38), choć warto zauważyć, że w ten sposób nie zajmujemy się już doskonaleniem pamięci wzrokowej.

W przypadku zadań doskonalących pamięć słuchową, wybór poleceń wydaje się ograniczony z uwagi na fakt, że chmury mają charakter przede wszystkim graficzny i nie zawierają elementów dźwiękowych. Można jednak

użyć chmur w ćwiczeniach na zaznaczanie tych wyrazów, które można usłyszeć w zdaniach lub dłuższej wypowiedzi.

### Ćwiczenia na chmurach wyrazów towarzyszące wprowadzaniu słownictwa

Drugą rozbudowaną grupę ćwiczeń mających na celu rozwijanie umiejętności przyswajania słownictwa stanowi zadania na zapamiętywanie materiału leksykalnego, wśród których umownie wyróżnia się dwie kategorie. Jedną z nich są ćwiczenia towarzyszące wprowadzaniu słownictwa (Dźwierzynska 2012:162). Kategoria ta dzieli się na ćwiczenia ukierunkowane na zapamiętywanie znaczenia i połączeń wyrazowych, artykulacji, pisowni i poprawności gramatycznej wyrazów (Dźwierzynska 2012:171).

W przygotowaniu niektórych zadań zorientowanych na zapamiętywanie znaczenia koniecznie należy wziąć pod uwagę funkcje dostępne w wybranych programach służących do tworzenia chmur. Jedną z nich jest ukazywanie w aplikacji Tagxedo chmur w kształcie konkretnego przedmiotu, dzięki czemu możliwe jest wpisanie przez ucznia jednego określonego wyrazu do narzędzia i dopasowanie do niego kształtu, który odpowiada jego znaczeniu. Przykład takiej chmury przedstawia Rysunek 4. Warto nadmienić, że jedyne ograniczenie tego ćwiczenia stanowi niewielka liczba kształtów. Inne ćwiczenie bazuje natomiast na funkcji dostępnej w programie WordSift 2, oferującym obrazki, które – po kliknięciu w wybrany z chmury wyraz – prezentują jego znaczenie. Zadanie wykorzystujące tę opcję może polegać na wyborze jednej ilustracji spośród kilku dostępnych, najtrafniej ukazujących słowo. Ćwiczenie to jest trudniejsze w przypadku pojęć abstrakcyjnych, gdyż obrazki nie są wówczas jednoznaczne pod względem ukazywanych treści. Na przykład, po wprowadzeniu do WordSift słowa *feel* ukazują się obrazki ukazujące m.in. zespół muzyczny o tej nazwie, kobietę zasłaniającą oczy, kobietę zasłaniającą usta, kobietę zasłaniającą uszy czy dłoń, na którą spadają krople deszczu. Wybór obrazka, który najtrafniej ukazuje znaczenie *feel*, jest dość subiektywny.

Pozostałe ćwiczenia służące zapamiętywaniu znaczenia lub, dodatkowo, połączeń wyrazowych, da się przygotować w każdym generatorze chmur, bez względu na jego specjalne funkcje. Do ćwiczeń tych należy tworzenie słów przez łączenie sylab (Rysunek 5., utworzony w WordItOut), łączenie rdzeni z odpowiednim przedrostkiem (Rysunek 6., wygenerowany w ABCya) bądź przyrostkiem oraz odnajdywanie i zaznaczanie

synonimów (Rysunek 7., przygotowany w Wordle), antonimów lub wyrazów pochodnych.

Przygotowując te zadania, dla ułatwienia można napisać pierwszą sylabę czy też kluczowy przedrostek lub przyrostek albo napisać słowo kilkakrotnie, przez co będzie ono miało większą czcionkę w chmurze i będzie bardziej widoczne. Natomiast zadania na poziomie złożonych jednostek leksykalnych mogą polegać na łączeniu wyrazów w celu utworzenia kolokacji, związków frazeologicznych albo idiomów. Mogą też sprowadzać się do podkreślania słów, których używa się z podanym wyrazem, lub do łączenia gotowych wyrażen z ich ekwiwalentem w języku polskim (patrz: Rysunek 8., sporządzony w Wordle). Tworząc te zadania, m.in. w ABCya, Tagxedo, TagCrowd, WordSift 2 lub Wordle, należy pamiętać o stosowaniu tyldy (-), np. pomiędzy rodzajnikiem lub przyimkiem a określonym wyrazem. W przeciwnym razie rodzajnik albo przyimek zostanie automatycznie wykluczony przez te programy, co uniemożliwi prawidłowe zapamiętanie połączeń wyrazowych. Niekiedy tyldę trzeba umieścić w każdej luce pomiędzy słowami w wyrażeniu, aby zapobiec jego podziałowi na pojedyncze jednostki.

Wśród zadań towarzyszących wprowadzaniu słownictwa, oprócz tych ukierunkowanych na memoryzację znaczenia i połączeń wyrazowych, wyróżniamy również ćwiczenia na zapamiętywanie poprawnej artykulacji. Ich przykład stanowi podkreślanie w chmurze słów zawierających albo ten sam fonem, albo różniący się od pozostałych dźwięk. Innym czynnikiem decydującym o zaznaczaniu lub łączeniu wyrazów mogą być rymy.

Do kolejnej podkategorii ćwiczeń związanych z wprowadzaniem słownictwa zalicza się zadania mające na celu zapamiętywanie pisowni. Najłatwiejsze z nich wymaga jedynie przepisania w programie służącym do tworzenia chmur trudnych pod względem ortograficznym słów, których kluczowe elementy można wyróżnić dodatkowo dużymi literami, co przedstawia Rysunek 9., wygenerowany w Tagxedo. Inne zadanie może polegać na uzupełnianiu wyrazów brakującą literą wspólną dla wszystkich słów w chmurze (patrz: Rysunek 10., utworzony w WordItOut) lub tym samym dźwiękiem mającym odmienny zapis w różnych słowach (patrz: Rysunek 11., przygotowany także w WordItOut).

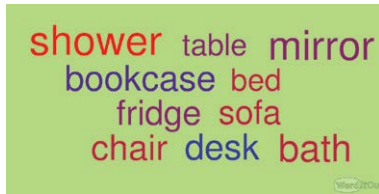
Przy wprowadzaniu słownictwa należy pamiętać także o ćwiczeniach na zapamiętywanie poprawności gramatycznej ich form. Jeżeli jednak ćwiczenia takie mają być

opracowywane z wykorzystaniem chmury wyrazów, należy wspomnieć o pewnych ograniczeniach tej techniki. Przede wszystkim, układanie zdań z rozsypanki lub numerowanie wyrazów w odpowiedniej kolejności, jeżeli korzysta się przy tym jedynie z wyrazów z chmury, jest możliwe tylko w WordItOut. Podobnie łączenie słów z odpowiednim przyimkiem da się zaplanować w chmurach sporządzonych jedynie w tej aplikacji. Bezpośrednią przyczyną tej sytuacji jest wykluczanie przez pozostałe generatory chmur tych wyrazów, które są w powszechnym użyciu (np. rodzajniki, przyimki). W związku z tym, ćwiczenia tworzone z wykorzystaniem chmur powstałych w tych programach i ukierunkowane na memoryzację poprawności gramatycznej powinny sprowadzać się raczej do tworzenia rodzin wyrazów, łączenia różnych form stopniowania przymiotników i przysłówków (Łyp-Bielecka 2012:514) albo bezokoliczników z ich formą w czasie przeszłym czy też imiesłowem biernym (Rysunek 12., sporządzony w Wordle).

### Ćwiczenia z wykorzystaniem chmur wyrazów ułatwiające zapamiętywanie słownictwa

Jak wcześniej wspomniano, obok ćwiczeń towarzyszących wprowadzaniu słownictwa znajdują się zadania na jego zapamiętywanie (Dźwierzynska 2012:162). Na ten typ zadań składają się ćwiczenia asocjacyjne, tematyczne oraz quasi-komunikacyjne i komunikacyjne (Dźwierzynska 2012:193).

Sedno ćwiczeń asocjacyjnych stanowią różnego rodzaju skojarzenia między wyrazami. Ich przykład stanowi tworzenie przez uczniów chmury ze słów, które najbardziej kojarzą się im z podanym wyrazem, rozpoczynających się na taką samą literę lub na ostatnią literę wcześniej wpisanego słowa. Chmury mogą być generowane również przez wprowadzanie do aplikacji jak największej liczby słów tworzących kolokację z danym wyrazem, który można wyróżnić poprzez kilkakrotne napisanie, co w konsekwencji sprawi, że zyska on większą czcionkę (patrz: Rysunek 13., przygotowany w TagCrowd). Uczniowie mogą także otrzymać gotową chmurę i zastanowić się nad słowem pasującym do wszystkich skojarzeń lub tworzącym kolokację z każdym wyrazem. Ponadto możliwe jest numerowanie słów od ogólnych do bardziej szczegółowych (Rysunek 14., wygenerowany w Wordle) i odwrotnie. Kolejną możliwość, jak słusznie zauważyła Łyp-Bielecka (2012:514), stanowi łączenie synonimów i antonimów oraz ekwiwalentów w języku obcym i ojczystym. Bandeen i Sawin (2012:38)



Rysunek 1.



Rysunek 2.



Rysunek 3.



Rysunek 4.



Rysunek 5.



Rysunek 6.



Rysunek 7.



Rysunek 8.



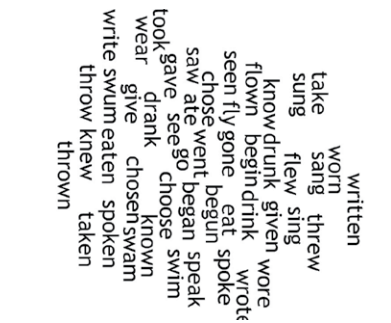
Rysunek 9.



Rysunek 10.



Rysunek 11.



Rysunek 12.



Rysunek 13.



Rysunek 14.



Rysunek 15.

proponują rozszerzenie zadań asocjacyjnych o wyjaśnianie połączeń między wyrazami, podając jako przykłady *Great, Britain i king*.

Chmury wyrazów, oprócz ćwiczeń na skojarzenia międzywyrazowe, umożliwiają także utrwalanie asocjacji w relacji wyraz – kontekst. Zadania tego typu obejmują układanie zdań ze słowami przedstawionymi w chmurze i stosowanie ich w różnorodnych kontekstach. Zadanie to może przybrać formę wypracowania, oczywiście przy użyciu wyrazów pochodzących z chmury. Sporym ułatwieniem okaże się przy tym porównanie ze zdaniami zawierającymi dane słowo, wprowadzonymi do aplikacji WordSift 2 przed wygenerowaniem chmury.

Kolejny typ zadań ukierunkowanych na zapamiętywanie słownictwa to ćwiczenia tematyczne. Najprostsze z nich to odnajdywanie w chmurze wyrazu, który znaczeniowo nie pasuje do pozostałych. Pewną odmianą tego ćwiczenia jest określanie tematu na podstawie wyrazów zademonstrowanych w chmurze, co z powodzeniem nadaje się na wprowadzenie do lekcji lub na rozgrzewkę przed lekturą tekstu. Chmurę można również pokazać uczniom dopiero po przeczytaniu lub na koniec zajęć, aby przeanalizować poruszone tematy i sprawdzić, jak wyrazy odnoszą się do wcześniej zdobytej wiedzy (Bandeem, Sawin 2012:38). Podobnie można taką chmurę zademonstrować w celu porównania z chmurą sporządzoną samodzielnie przez uczniów. Wówczas mogą oni dobierać do niej te wyrazy, które w ich opinii odzwierciedlają treść przeczytanego tekstu, nadając przy tym większy rozmiar słowom najważniejszym.

Ostatnią, nie mniej istotną kategorię ćwiczeń zorientowanych na utrwalanie słownictwa stanowią ćwiczenia quasi-komunikacyjne i komunikacyjne. Zastosowanie w nich chmur umożliwia przekazanie treści w formie monologu, np. na temat artykułu umieszczonego w generatorze chmur. Co więcej, uczniowie mogą przeprowadzić dialog, tworząc pytania lub udzielając odpowiedzi z użyciem wyrazów ukazanych w chmurze. Polecenie to można urozmaicić, np. poprzez przydzielenie każdemu uczniowi wyrazów tylko w danym kolorze, położeniu lub rozmiarze. Pretekstem do zaaranżowania dialogu są także zagadki, w których jedna osoba zadaje pytania, a druga odpowiada lub naprowadza współmówcę na konkretny wyraz zaprezentowany w chmurze. Z pewnością ułatwienie tego zadania będzie stanowiła chmura utworzona z wyrazów powiązanych tematycznie. Z kolei znacznie trudniejszym ćwiczeniem jest

dyskusja dotycząca słów brakujących w chmurze, co można zainicjować po przeczytaniu przez uczniów tekstu (Bandeem, Sawin 2012:38). Poprzez analizę chmury, np. na temat form spędzania czasu, uczniowie oceniają, które aktywności pominięto, ewentualnie których czynności jest za mało lub za dużo, co może sugerować rozmiar czcionki. Z pewnością takie polecenie stymuluje kreatywność i refleksję. Chmurę dopasowaną do tego przykładu przedstawia przygotowany w Tagxedo Rysunek 15.

### Podsumowanie

Chmury wyrazów umożliwiają wykonanie wielu ćwiczeń leksykalnych, które w artykule zostały podzielone na zadania służące zwiększaniu koncentracji uwagi i pojemności pamięci, towarzyszące wprowadzaniu słownictwa oraz ułatwiające jego zapamiętywanie. Część z nich opiera się głównie na chmurach, inne stanowią zasadniczy element zadań rozwijających umiejętność czytania, słuchania, pisanie albo mówienia. Ćwiczenia te mogą być przeprowadzane w formie ustnej bądź pisemnej, z użyciem wydrukowanych lub zaprezentowanych na komputerze chmur, przygotowanych przez nauczyciela albo uczniów. Warto spróbować je wykorzystać na lekcjach języka angielskiego.

### Bibliografia

- Bandeem, H. M., Sawin, J. E. (2012) Encourage Students to Read Through the Use of Data Visualization. W: *College Teaching*, nr 60, 38-39.
- Dźwierzyńska, E. (2012) *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Łyp-Bielecka, A. (2012) Nauczanie i uczenie się słownictwa przy pomocy narzędzi Sieci 2.0. W: P. Sznurkowski, E. Pawlikowska-Asendrych i B. Rusek (red.) *Neofilologie na przełomie tysiącleci. Najnowsze tendencje w literaturze, językoznawstwie, przekładzie i glottodydaktyce*. Częstochowa: Oficyna Wydawnicza ATUT, 501-517.

---

### Monika Madej

Doktorantka w Zakładzie Pragmatyki Językowej Uniwersytetu Łódzkiego. Pracownik Uniwersytetu Łódzkiego oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej oraz przedszkolu w Piotrkowie Trybunalskim.

erasmus+

[www.erasmusplus.org.pl](http://www.erasmusplus.org.pl)



**MOBILNOŚĆ EDUKACYJNA**  
**EDUKACJA DOROSŁYCH**  
**KURSY DOSKONALENIA**  
**ZAWODOWEGO KSZTAŁCENIE**  
**I SZKOLENIA ZAWODOWE**

Dołącz do miliona osób, które dzięki  
programowi Erasmus+ odmieniły swoje życie!



# Łączenie rozwoju kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym

Małgorzata Piotrowska-Skrzypek

Lekcje języka obcego przygotowują uczniów do sprawnego komunikowania się w różnych sytuacjach. Skuteczność komunikacji zależy nie tylko od opanowania ważnych sprawności językowych, ale także wielu umiejętności przekrojowych, niezbędnych do prawidłowej interakcji, współpracy czy też kontroli emocji. Nazywane są one umiejętnościami kluczowymi ze względu na swoje znaczenie i przydatność nie tylko w szkole, ale również w życiu zawodowym i prywatnym. W niniejszym artykule omówimy możliwości integrowania kompetencji kluczowych z komunikacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji produktywnych.

## Kompetencje kluczowe w edukacji

Debata dotycząca kompetencji w edukacji obowiązkowej jest ściśle powiązana z określeniem standardów kształcenia. Dlatego też koncepcję kompetencji przekrojowych, modele kompetencji określonych w badaniach PISA oraz propozycje F.E. Weinerta w tym zakresie (1999, 2001) postanowiono poszerzyć o aspekty, które wychodzą poza dziedzinę szkolną i obejmują, obok kompetencji kognitywnych, kompetencje kluczowe (fr. *compétences-clés*, ang. *key competencies*) natury ogólnej, charakteryzujące się dużym stopniem uniwersalności, oparte na refleksji, mające wymiar praktyczny, wykorzystywane w codziennych sytuacjach. To właśnie od nich w dużej mierze zależy zdolność adaptowania się do zmiennych warunków podczas całego okresu aktywności zawodowej i życiowej.

W roku 2006 Parlament Europejski określił obowiązującą do dziś listę ośmiu kompetencji kluczowych wraz

z ich definicjami obejmującymi właściwe elementy wiedzy, umiejętności i postaw:

- komunikacja w języku ojczystym;
- komunikacja w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w dziedzinie nauki i technologii;
- kompetencja informatyczna;
- umiejętność uczenia się;
- umiejętności społeczne i obywatelskie;
- duch inicjatywy i przedsiębiorczości;
- wrażliwość i ekspresja kulturowa.

Kompetencje te są współzależne i każda z nich odnosi się do myślenia krytycznego, kreatywności, inicjatywy, rozwiązywania problemów, oceny ryzyka, podejmowania decyzji i konstruktywnego kierowania emocjami. Kompetencje kluczowe są nabywane dwutorowo: przez ludzi młodych podczas obowiązkowego okresu kształcenia w celu



przygotowania ich do dorosłego życia, a szczególnie do życia zawodowego, oraz przez osoby dorosłe w różnych formach kształcenia przez całe życie w celu rozwoju i uaktualniania umiejętności<sup>1</sup>.

Podejście to wydaje się bliskie dyskusji na temat ogólnych celów edukacyjnych. Jak pisze B. Niemierko (1999:250): *rola obydwu klasyfikacji, umiejętności poznawczych i kompetencji kluczowych, w pomiarze dydaktycznym i ocenianiu jest podobna do roli taksonomii celów kształcenia*. Natomiast odpowiednie powiązanie sprawdzanych kompetencji z materiałem nauczania dokonywane jest poprzez szczegółowe wytyczne programowo-egzaminacyjne (ang. *syllabuses*).

### Miejsce kompetencji kluczowych w kształceniu językowym

Uważa się, że języki obce odgrywają zasadniczą rolę w rozwijaniu kompetencji kluczowych. Widoczne jest to szczególnie w europejskiej polityce językowej. I tak: opracowanie pt. *Plan d'action 2004-2006*<sup>2</sup> podkreśla znaczenie nauczania języków obcych w realizowaniu tzw. strategii lizbońskiej, zarówno z punktu widzenia kognitywnego (kompetencje, wzmocnienie języka ojczystego), jak i interkulturowego (otwarcie na innych i na różne kultury) oraz zaleca aktywne nauczanie co najmniej dwóch języków obcych poza językiem ojczystym. Celem nauczania nie jest osiągnięcie przez uczącego się takiej płynności językowej, jaką posiada rodzimy użytkownik danego języka, ale zdobycie odpowiedniego poziomu w czytaniu ze zrozumieniem, rozumieniu ze słuchu oraz wypowiedzi ustnej i pisemnej w dwóch językach

1 Zestaw powyższych kompetencji jest punktem odniesienia dla państw członkowskich przy tworzeniu wewnętrznej polityki edukacyjnej. Główne założenia w tworzeniu ram edukacyjnych powinny, zgodnie ze wspomnianymi *Załoženiami Parlamentu Europejskiego i Rady*, opierać się na następujących aspektach:

- przygotowaniu oferty edukacyjnej mającej na celu rozwijanie kluczowych umiejętności przysposabiających młodych ludzi do dorosłego życia i kariery, tym samym budując podstawy do dalszego uczenia się;
- podjęciu właściwych inicjatyw edukacyjnych na rzecz młodzieży znajdującej się w trudnej sytuacji, aby mogła rozwinąć swój potencjał w uczeniu się;
- rozwoju i aktualizacji kompetencji kluczowych przez całe życie;
- stworzeniu odpowiedniej infrastruktury dla edukacji i kształcenia dorosłych;
- wyasygnowaniu środków w celu zapewnienia dostępu do edukacji, kształcenia i do rynku pracy, przy jednoczesnym wsparciu w zależności od potrzeb i specyficznych kompetencji;
- osiągnięciu spójności pomiędzy edukacją młodzieży i kształceniem dorosłych, poprzez ścisłe powiązanie odpowiednich struktur zajmujących się polityką edukacyjną.

2 Commission européenne, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, Plan d'action 2004-2006*. Anglojęzyczna wersja tego dokumentu jest zatytułowana *Action plan on language learning and linguistic diversity 2004-2006*. Natomiast wersja polskojęzyczna nie istnieje.

obcych, a także kompetencji interkulturowych i zdolności uczenia się języków.

### Kompetencje kluczowe i językowe aktywności komunikacyjne

Coraz częściej dotychczasowy podział na cztery sprawności językowe zastępowany jest podziałem na sześć językowych aktywności komunikacyjnych:

- recepcja ustna;
- produkcja ustna ciągła lub w interakcji;
- recepcja pisemna;
- produkcja pisemna;
- mediacja;
- komunikacja niewerbalna.

Wszystkie one łączą się z dwiema zasadniczymi kompetencjami kluczowymi, a mianowicie:

- porozumiewaniem się w języku ojczystym, czyli zdolnością wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie oraz językową interakcją w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych;
- porozumiewaniem się w językach obcych, które obejmuje – oprócz głównych sprawności – mediację i rozumienie różnic kulturowych; stopień biegłości językowej zależy od kilku czynników oraz możliwości rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania.

W szerszej perspektywie nauczanie języków obcych zakłada również rozwijanie trzech kolejnych kompetencji kluczowych (Parlament Europejski 2006):

- umiejętności uczenia się, związanej ze zdolnością organizowania własnego procesu uczenia, indywidualnie oraz w grupach, odpowiednio do własnych potrzeb, a także ze świadomością metod i możliwości;
- kompetencji społecznych i obywatelskich, a więc osobowych, interpersonalnych i międzykulturowych oraz wszelkich form zachowań przygotowujących do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym;
- świadomości i ekspresji kulturowej, czyli doceniania znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu.

Kompetencje kluczowe są ważne ze względu na swój przekrojowy charakter oraz wzajemną zależność. Stanowią wartość dodaną w odniesieniu do przygotowania młodzieży

do uczenia się przez całe życie pod względem adaptacji do zmian i integracji (*Europejski pakt na rzecz młodzieży*).

### Kształtowanie kompetencji kluczowych na lekcjach przedmiotów obowiązkowych w szkole

W odniesieniu do polskich uczniów, którzy poddawani są egzaminom zewnętrznym, najbardziej odpowiednią definicją kompetencji kluczowych wydaje się sformułowanie, że są one zbiorem wiedzy, umiejętności, dyspozycji, postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji założonych zadań. Należałoby przyjąć, że istotą kompetencji jest więc opanowanie tak zwanej wiedzy proceduralnej, wyrażającej się stwierdzeniem: *wiem, jak*, a więc *mam wiedzę, umiejętności i przekonanie potrzebne do efektywnej pracy*. Ponadto termin *kompetencja* w odniesieniu do ucznia jest znaczący z powodu następującej zależności: im wyraźniej uczeń widzi, że jest dobry – a więc staje się kompetentny w tym, co robi, tym wyższą ma motywację do bieżących i przyszłych działań, a to czyni go silnym partnerem w procesie kształcenia.

Przyjęte w Polsce rozwiązanie zakłada kształtowanie kompetencji kluczowych w ramach tradycyjnych przedmiotów szkolnych, a nie tworzenie specjalnych zajęć poświęconych ich rozwijaniu.

Dla potrzeb niniejszych rozważań, obok wyżej wymienionych umiejętności, które powinny być, w myśl podstawy programowej, rozwijane na lekcjach każdego przedmiotu, podajemy również te, których realizacji oczekuje się podczas lekcji języków obcych. Są one wspólne dla wszystkich etapów edukacyjnych (szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej):

- rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, m.in. poprzez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych;
- stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego;
- zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu zespołowych projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych;
- rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

### Zastosowanie podejścia przedsiębiorczo-refleksyjnego w praktyce szkolnej

Rozważając sposoby włączania umiejętności kluczowych do edukacji obowiązkowej, warto sięgnąć po rozwiązania oferowane w ramach podejścia uważanego za odpowiedź systemu edukacji na oczekiwania współczesnego rynku pracy, a polegającego zasadniczo na stosowaniu różnorodnych metod aktywnego uczenia i doskonalenia się, zwanego podejściem przedsiębiorczym (Mikina, Zajac 2006:7). Jego nieodłącznym atrybutem jest refleksja obecna tam, gdzie uczący (się) obserwuje, analizuje i ocenia podjęte przez siebie i/lub innych innych działania, rozpoznaje mocne i słabe strony, a zdobyte doświadczenia służą mu do znalezienia nowych, lepszych rozwiązań i stopniowego budowania postawy autonomicznej.

Głównym celem podejścia przedsiębiorczego jest stymulowanie rozwoju umiejętności myślenia i działania oraz kształtowanie postaw zarówno uczniów w młodym wieku, jak i uczniów starszych. Podejście to przynosi szczególnie dobre efekty w okresie adolescencji, kiedy to przyswajanie wiedzy i umiejętności odbywa się coraz częściej poprzez procesy akomodacyjne<sup>3</sup>. Obecnie przyjmuje się, że okres adolescencji, nazywany również młodością, zaczyna się około 12-13 roku życia i często sięga powyżej 20 roku. Oznacza to, że w polskich warunkach edukacyjnych obejmuje uczniów szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, a nawet studentów pierwszych lat.

Młodzi ludzie szukający własnej drogi chętnie dokonują samodzielnych wyborów, chcą mieć aktywny wpływ na proces kształcenia, poznawać sposoby dochodzenia do wiedzy oraz umiejętności, stosować teorię w praktyce, uczą się poprzez współpracę oraz próbują wyciągać wnioski z popełnionych błędów: *okres młodości został związany ze szczególną potrzebą społecznie niezbędnego uczenia się i rozwoju osobowościowego* (Illeris 2006:226). Dlatego młodość reaguje mniej lub bardziej niechętnie na sztywne wymagania programowe, które są im narzucane i często obejmują nieaktualne dla nich treści. Ważne jest natomiast uczenie się tego, co sprzyja

<sup>3</sup> Zdaniem Illerisa (2006:242), *wewnętrzne procesy psychiczne mogą mieć [...] charakter kumulatywny (mechaniczny), asymilacyjny (sumatywny) albo akomodacyjny (transgresyjny)*. Nowe struktury wiedzy i wzory zachowań są tworzone poprzez procesy kumulacji. Natomiast nowe elementy są dodawane do struktur i wzorów już istniejących poprzez procesy asymilacji. Dzięki procesom akomodacji istniejące struktury i wzory są dezintegrowane i rekonstruowane, dzięki czemu nowe asymilacyjne konstrukcje mogą mieć miejsce. [...] Podczas gdy zapamiętywanie i stosowanie rezultatów uczenia się używanych w procesach kumulatywnych i asymilacyjnych są na ogół powiązane z realnymi sytuacjami uczenia się, to rezultaty procesów akomodacyjnych są z zasady autonomiczne.

Podejście tradycyjne	Podejście przedsiębiorcze
Skupia się na treści	Skupia się na procesie dochodzenia do wiedzy
Nauczyciel jest w centrum zainteresowania	Uczeń jest w centrum zainteresowania
Nauczyciel jest ekspertem	Nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia
Nauczyciel jest nieomylny	Nauczyciel ciągle się uczy
Uczniowie są bierni	Uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia
Zagadnienia poruszane na lekcji są z góry ustalone: „realizacja programu”	Elastyczność w ustalaniu tematyki zajęć: „osiąganie celów kształcenia”
Nacisk jest położony na teorię	Nacisk położony jest na zastosowanie teorii w praktyce
Pojedynczy temat związany z przedmiotem	Zadania interdyscyplinarne łączące wiedzę i umiejętności z wielu przedmiotów
Strach przed błędami	Uczenie się na błędach
Ograniczona wymiana informacji między uczniami	Uczenie się we współpracy (interakcyjne)

Tabela 1. Porównanie podejścia tradycyjnego i przedsiębiorczego w edukacji. Źródło: Cotton 1996

formowaniu orientacji życiowej i umożliwia dokonywanie wyborów. Te właśnie potrzeby mogą być w dużej mierze zaspokajane poprzez podejście przedsiębiorcze.

Zamieszczone powyżej zestawienie (Tabela 1.) pozwala na porównanie podejścia tradycyjnego oraz podejścia przedsiębiorczego do procesu kształcenia.

Jak widać, w kształceniu w podejściu przedsiębiorczym kładzie się nacisk na stwarzanie sytuacji, w których uczący się mogą samodzielnie podejmować decyzje, dokonywać wyborów oraz ponosić za nie odpowiedzialność. Umożliwia ono rozwijanie takich umiejętności, jak: komunikowanie się, negocjowanie, twórcze myślenie, praca w zespole, rozwiązywanie problemów, korzystanie z informacji i radzenie sobie w różnych sytuacjach. Dzięki temu podejście to staje się motorem rozwoju osobowości młodego człowieka i zachęca go do świadomej refleksji nad działaniami.

### Sposoby włączania umiejętności kluczowych w proces nauczania/uczenia się języków obcych

Spośród aktywnych form kształcenia, na których opiera się podejście przedsiębiorcze, i zarazem służących rozwijaniu umiejętności kluczowych na lekcjach języka obcego, proponujemy trzy: ścieżki międzyprzedmiotowe, metodę projektów edukacyjnych i *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ). Dwie

pierwsze są dość powszechnie stosowane w szkole zarówno w ramach działań przedmiotowych, jak i międzyprzedmiotowych, natomiast ostatnia – EPJ – wciąż zbyt słabo jest obecna w polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

### Ścieżki międzyprzedmiotowe

W zależności od stopnia „zaangażowania” różnych przedmiotów ścieżki dzielą się na: jednopredmiotowe (monodyscyplinarne), wielopredmiotowe (multidyscyplinarne) oraz międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne) (Dereń, Grondas, Sielatycki 1999) Każdy nauczyciel określa, który typ ścieżki może uwzględnić we własnym programie nauczania. W praktyce szkolnej najłatwiej jest zrealizować model jednopredmiotowy, w ramach którego nauczyciel tworzy wraz z uczniami na swoich lekcjach holistyczny obraz świata poprzez łączenie wiedzy z różnych dziedzin. W modelu wielopredmiotowym wybrana problematyka analizowana jest na lekcjach kilku przedmiotów, przez różnych nauczycieli, dzięki czemu uczeń może poznać dane zagadnienie z wielu perspektyw.

Najtrudniejszy, ale jednocześnie najbardziej atrakcyjny dla uczących się jest model międzyprzedmiotowy, wymagający zharmonizowania czasowego i przyczynowo-skutkowego. Pierwszy przedmiot wprowadza w tematykę, kolejne poszerzają rozważane zagadnienie, uwzględniając nabyte przez uczniów na poprzednich lekcjach wiedzę i umiejętności.

Języki	Materiał nauczania	Sprawności produktywne
angielski, francuski i niemiecki	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nazwy gatunków: baśń, bajka i legenda w różnych językach;</li> <li>• bohaterowie baśni;</li> <li>• postacie baśniowe oraz elementy z baśni różnych kultur i ich nazwy w językach obcych;</li> <li>• przykłady baśni, bajek i legend w różnych językach;</li> <li>• autorzy baśni w różnych krajach;</li> <li>• charakterystyka bohaterów pozytywnych i negatywnych występujących w baśniach;</li> <li>• stworzenie scenariusza legendy w trzech różnych językach i inscenizacja.</li> </ul>	uczeń potrafi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• stworzyć krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– opisujące bohaterów pozytywnych i negatywnych,</li> <li>– opisujące przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności;</li> <li>– przedstawiające i relacjonujące fakty z przeszłości;</li> </ul> </li> <li>• stworzyć krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– opis bohatera legendy lub baśni;</li> <li>– zaproszenie na spektakl;</li> <li>– dialogi do inscenizacji legendy;</li> </ul> </li> <li>• reagować ustnie w sposób zrozumiały:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– podczas inscenizacji <i>Legendy o Królu Arturze i Rycerzach Okrągłego Siola</i></li> <li>– oraz stosować strategie kompensacyjne w przypadku, gdy nie pamięta wyrazu lub zwrotu.</li> </ul> </li> </ul>

Tabela 2. Ścieżka międzyprzedmiotowa nt. *Baśnie i legendy świata*

Integracja odbywa się z wykorzystaniem treści, problemów lub umiejętności kluczowych. Zazwyczaj praktykowana jest integracja wokół treści. Jednakże wszelkie działania związane z realizacją zadań ścieżek sprzyjają jednocześnie kształceniu przez uczniów wielu umiejętności: wykorzystania wiedzy w praktyce, wyszukiwania informacji, skutecznego porozumiewania się, pracy w grupie (w tym: rozwiązywania sytuacji konfliktowych) oraz rozwijania różnych sprawności.

W celu przybliżenia specyfiki realizacji ścieżek edukacyjnych podajemy przykładową tematykę ścieżek<sup>4</sup> wypracowanych przez zespół nauczycieli gimnazjalnych w ramach zajęć humanistycznych (język polski), językowych (angielski, francuski, niemiecki) oraz artystycznych (plastyka): *Baśnie i legendy świata, Bohater mityczny różnych kultur, Magia XX i XXI wieku – Harry Potter, Obyczaje, tańce i pieśni ludowe krajów Europy, Tradycje bożonarodzeniowe różnych narodów, Stolicy europejskie, Kuchnia europejska, Nasze miasto i region oraz Na początku był obrazek – o komiksie*. Treści wplatane są w tematykę lekcji przez co najmniej dwa miesiące, a efekty końcowe pracy przedstawiane są przez uczniów podczas modułu podsumowującego. W zależności od tematyki, mogą

to być na przykład: przygotowanie dań do degustacji i ich prezentacja ustna w języku polskim i wybranym języku obcym, wielojęzyczne przedstawienie teatralne, opracowanie własnych komiksów, przygotowanie wielojęzycznych przewodników o własnym mieście i regionie, inscenizacja wybranego obyczaju z tradycji europejskiej czy też prezentacja tradycyjnych pieśni.

Realizacja niektórych ścieżek wymaga włączenia do zespołu większej liczby nauczycieli i przedmiotów, na przykład w przypadku ścieżki na temat kuchni europejskiej zaproszono dodatkowo nauczycieli biologii, wiedzy o społeczeństwie i bibliotekarza. W przeprowadzeniu ścieżki o baśniach uczestniczył dodatkowo nauczyciel muzyki, w ścieżce na temat obyczajów – nauczyciel wychowania fizycznego.

Powyższa tabela (Tabela 2.) zawiera fragment opisu ścieżki w części poświęconej edukacji językowej z zakładanymi osiągnięciami w obrębie umiejętności produktywnych.

Ścieżki edukacyjne umożliwiają realizację zadań określonych dla języka obcego nowożytnego w gimnazjum: zapewnianie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu projektów zespołowych, zwłaszcza interdyscyplinarnych, oraz rozwijanie postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. W szerszym kontekście kompetencji kluczowych, jednocześnie uszczegóławiającym wymienione zadania, udział w pracach związanych ze ścieżkami

<sup>4</sup> Ścieżki realizowane w Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 2 w Bydgoszczy. Autorka niniejszego artykułu uczyła języka francuskiego w klasach gimnazjalnych z programem autorskim o profilu humanistyczno-lingwistycznym integracji z Europą.

pozwała wyćwiczyć umiejętność efektywnej pracy w zespole, w tym kompetencję interpersonalną, rozwiązywania problemów w twórczy sposób, korzystania z różnych źródeł informacji, w tym posługiwania się nowoczesnymi środkami komunikacji i informacji, łączenia i porządkowania różnych jednostkowych elementów wiedzy, podejmowania odpowiedzialności oraz organizowania i oceniania własnej pracy.

### Projekty edukacyjne

Kolejna propozycja dydaktyczna w obszarze łączącym rozwój kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym to projekty edukacyjne. Wykonywanie zadań projektowych stanowi, zdaniem A. Mikiny i B. Zając (2006:15), fundament modelu kształtowania postaw przedsiębiorczych, gdyż uczący się mają możliwość podejmowania działań zbliżonych do tych, które napotkają w rzeczywistości pozaszkolnej. Praca podejmowana podczas przeprowadzania projektów zespołowych stwarza uczniom okazję do zastosowania języka jako narzędzia realizacji wymagań<sup>5</sup>. Wśród nich znajduje się, między innymi, konieczność współdziałania w grupie, na przykład w formie lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych projektów edukacyjnych.

Zakłada się, że *projekt edukacyjny jest skuteczną metodą uczenia umiejętności i rozwijania postaw określanych jako kompetencje kluczowe* (Strzemieczny 2010:10). Oto przykłady tematyki projektów zadaniowych lub badawczych realizowanych w gimnazjum w ramach języków obcych, sprzyjających jednocześnie uaktywnianiu ustnych i pisemnych sprawności produktywnych: *Znaczenie języka angielskiego/niemieckiego/francuskiego w życiu codziennym, Podobieństwa między angielskim i francuskim – ułatwienie czy utrudnienie w przyswajaniu tych*

*języków?, Ślady angielskie/francuskie w Twoim mieście/okolicach, Dlaczego warto uczyć się języków obcych?, Zaplanuj tygodniową wycieczkę klasową do Francji/Wielkiej Brytanii/Niemiec.*

### Zadania projektowe

Propozycją ciekawą i mniej czasochłonną niż projekt jest wykonywanie zadań projektowych. Zdaniem M. Niemiec-Kraś (2011:65-88), do zadań typu projektowego zalicza się: małe projekty (gry i zabawy językowe), pracę projektową z tekstem (mapa, rozkład jazdy, prognoza pogody, fragmenty przewodników, wykazy i oferty hoteli itp.), pisanie kreatywne (np. oparte na omówieniu wrażeń wywołanych analizą zdjęć i na swoich odczuciach), kreatywne mówienie (opowiadanie historii), lekcję gramatyki jako projekt (z wykorzystaniem symboli, kolorów, wizualizacji) oraz przedstawienia teatralne. Wymienione zadania o charakterze projektowym mogą przygotować uczniów do pracy metodą projektów i zachęcić do podejmowania trudu związanego z jej realizacją.

### Europejskie Portfolio Językowe

Ostatnim rozwiązaniem, a w zasadzie narzędziem, sprzyjającym rozwojowi językowych kompetencji produktywnych, z jednoczesnym naciskiem na kompetencje kluczowe, jest *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ) dla różnych grup wiekowych. Aktualnie wszystkie wersje EPJ dla poszczególnych etapów edukacyjnych wraz z przewodnikiem dla nauczycieli są dostępne online na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE).

W odniesieniu do nauczania języków obcych w gimnazjum EPJ umożliwi realizację trzech z czterech zadań szkoły: rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, między innymi przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych. Po drugie: stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego, i po trzecie: rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. I w końcu, co jest niezwykle istotne, jeśli chodzi o popularyzację stosowania EPJ w szkołach, pozwala zrealizować wymóg: *uczeń dokonuje samooceny, na przykład przy użyciu portfolio językowego, oraz: uczeń posiada świadomość językową, na przykład podobieństw i różnic między językami.*

EPJ jest narzędziem o ergonomicznej konstrukcji, na którą składają się trzy ściśle powiązane ze sobą części: biografia językowa, *dossier* i paszport językowy. Pierwsza

5 Wymagania szczegółowe od punktu A do H dotyczą wiedzy i kompetencji językowych ucznia. Wymagania od punktu I do E obejmują kompetencje ogólne – kluczowe. Są to:

- I) uczeń dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym),
- J) uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych,
- K) uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- L) uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanne słowa i zwroty) i strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu,
- E) uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Źródło: Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3: Języki obce. [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_3.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf)

z nich zawiera osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków oraz refleksję ucznia na temat własnych strategii uczenia się, a także potrzeb i celów nauki. W tej części uczeń może ćwiczyć następujące umiejętności produktywne: przetwarzać tekst ustnie lub pisemnie, przekazując w języku obcym informacje sformułowane w języku polskim, reagować w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach, przedstawiając siebie i inne osoby, udzielając podstawowych informacji na swój temat i pytając o dane innych osób, przy jednoczesnym wykorzystaniu techniki samodzielnej pracy. W *dossier* gromadzone są wybrane prace i dokumenty właściciela EPJ, czyli jest to zbiór dyplomów, zaświadczeń, najlepszych wypracowań, testów, dokumentacji wymian, projektów i wycieczek. Z kolei paszport językowy stanowi swego rodzaju bilans doświadczeń i prezentuje profil językowy uczącego się. Jego ujednolicona na terenie całej Europy forma gwarantuje uznawalność tego dokumentu w momencie przeprowadzki do innego kraju i związanej z nią zmianą szkoły. Zawiera dane właściciela, spis zaświadczeń, świadectw i dyplomów potwierdzających zdobytą wiedzę i umiejętności językowe oraz doświadczenia interkulturowe. Pozwala także na dokonanie samooceny w każdym ze znanych przez użytkownika języków, niezależnie od stopnia zaawansowania. Posługując się paszportem językowym, uczeń może ćwiczyć sprawności produktywne związane z przekazywaniem informacji i ich wyjaśnianiem oraz z wypełnianiem formularzy.

Oprócz dostarczenia możliwości samooceny, EPJ jest narzędziem oceniania alternatywnego nawiązującego do oceniania kształtującego i może być wykorzystane przez nauczyciela do wspomaganie oceniania bieżącego (Głowacka 2005).

## Wnioski i perspektywy

Na zakończenie warto dodać, że zarówno wyniki przeprowadzonych badań własnych w sześciu polskich gimnazjach, jak i analiza doświadczeń szkół w krajach europejskich potwierdzają, iż systematyczne i długotrwałe stosowanie wymienionych wyżej form i narzędzi w procesie nauczania/uczenia się języków obcych wpływa na rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów. Jednakże same formy i narzędzia nigdy się nie obronią bez motywującej postawy, innowacyjnego podejścia i twórczego stosunku nauczycieli do ich zastosowania. Nawet jeśli nauczyciele rozwijający w sposób zaplanowany kompetencje kluczowe narzekają na dyskomfort czasowy spowodowany zbyt małą liczbą godzin lekcyjnych z innych języków niż

angielski, to jednocześnie stwierdzają, że rekompensatą za wszelkie trudności jest zauważalny wzrost wielu umiejętności uczniów oraz pozytywna zmiana ich postaw.

## Bibliografia

- Cotton, J. (1996) *Enterprise Education Experience. A Manual for School Based In-service Training*. Durham: Durham University Business School. W: Mikina, Zając 2006.
- *European Youth Pact* [online] [dostęp 30.05.2016] <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0200&from=PL>>.
- Illeris, K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mikina, A., Zając, B. (2010) *Metoda projektów w gimnazjum*. Warszawa: ORE.
- Niemiec-Knaś, M. (2011) *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Implus.
- Niemierko, B. (1999) *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Strzemieczny, J. (2010) *Jak zorganizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne*. Warszawa: ORE.
- Weinert, F.E. (1999) *Concepts of Competence. Contribution within the OECD Project. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Concepts of Competence*. Munich: OECD.
- Weinert, F.E. (2001) *Concepts of Competence: A Conceptual Clarification*. W: D.S. Rychen, L.H. Salganik (red.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Parlament Europejski (2006) *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. U. L 394 z 30.12.2006.

Niniejszy artykuł zawiera treści i idee z mojej nieopublikowanej rozprawy doktorskiej pt. *Rozwijanie wybranych kompetencji kluczowych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)*, napisanej w 2012 r. pod kierunkiem prof. UW dr hab. Jolanty Sujeckiej-Zając, oraz elementy tego tekstu, które zostały przeredagowane i rozwinięte o nowe aspekty.

## dr Małgorzata Piotrowska-Skrzypek

Wykładowca w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Wcześniej nauczyciel języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych oraz Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Bydgoszczy. Egzaminator maturalny. Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli. Wiceprezes PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce i prezes Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich.



# Jak motywować młodzież do nauki języka niemieckiego?

Katarzyna Zielińska

**W większości szkół język angielski jest językiem wiodącym, a drugi język obcy, np. niemiecki, często narzuca dyrekcja danej placówki. Podejmując naukę, uczniowie nie mają więc możliwości wyboru drugiego języka. Czy istnieje zatem szansa, że polubią język naszych zachodnich sąsiadów? Czy nauczyciele mogą sprawić, żeby młodzi Polacy podchodzili z przyjemnością do nauki języka niemieckiego? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w niniejszym artykule.**

**O**d 19 lat pracuję w liceum ogólnokształcącym we Wrocławiu. Cały czas staram się zwiększyć motywację młodych ludzi do nauki swojego przedmiotu. Tłumaczę im, że płynne posługiwanie się językiem angielskim już nikogo dzisiaj nie dziwi ani nie zachwyca. Dobrze jest znać inny język obcy, np. język niemiecki, na dobrym poziomie. Podaję uczniom argumenty, które jeszcze bardziej mają ich zachęcić do uczenia się niemieckiego. Jednym z nich jest fakt, że Niemcy są naszym zachodnim sąsiadem i znając dobrze ich język, młodzi ludzie mogą podróżować i zwiedzać różne regiony tego pięknego kraju. Mogą też łatwiej znaleźć pracę za naszą zachodnią granicą, jeśli będą biegle posługiwać się językiem tamtejszych mieszkańców. Przedstawione przeze mnie argumenty, choć rzeczowe i przekonujące, nie zawsze jednak trafiają do młodzieży, która zazwyczaj jako kontrargument podaje większą przydatność angielskiego w dzisiejszym świecie. Nie zamierzam zmieniać myślenia uczniów ani na siłę przekonywać ich do swoich racji, które mogłyby okazać się nieobiektywne. Próbuję jednak mimo wszystko zmotywować młodych ludzi do nauki niemieckiego

i pokazać im, że jest to język piękny, a może też być łatwy, jeśli zmienimy swoje nastawienie.

## Skok w świat wirtualny

Promuję język niemiecki w szkole na różne sposoby. Kilka razy w miesiącu przeprowadzam lekcję przedmiotową w pracowni komputerowej. Uczniowie wyszukują w Internecie różne informacje związane z tradycjami, kulturą, historią lub życiem codziennym Niemców. Na niemieckich stronach i portalach edukacyjnych rozwiązują online rozmaite testy i ćwiczenia, doskonaląc umiejętność poprawnego stosowania struktur leksykalno-gramatycznych. Często oglądają filmy edukacyjne dotyczące problemów młodzieży lub życia w Niemczech, a potem rozwiązują przygotowane na podstawie filmu zadania. Proponowana przeze mnie forma nauki jest atrakcyjna i stanowi miłą odmianę od tradycyjnej lekcji przeprowadzanej przy pomocy podręcznika i zeszytu. Uczniowie dużo szybciej zapamiętują informacje przekazywane za pomocą komputera. Chętnie wykonują też prezentacje multimedialne w języku niemieckim na zadany temat, które przedstawiają następnie na forum klasy. Za swoją pracę uczniowie są nagradzani

oceną, co działa na nich bardzo motywująco i zachęca do dalszej aktywności.

W ubiegłym roku szkolnym wzięłam udział w programie *insta.ling*<sup>1</sup>, który oferuje młodzieży szkolnej skuteczną naukę słownictwa za pomocą komputera. Do programu tego zgłosiły się dwie klasy. Moim zadaniem było systematyczne przydzielanie uczniom określonego zasobu słów. Musieli oni codziennie wejść na stronę i powtarzać wyznaczone słowa w określonych kontekstach zdaniowych. Mogłam na bieżąco kontrolować osiągnięcia uczniów i śledzić ich postępy w nauce. Na koniec miesiąca na platformie *insta.ling* wystawiana była ocena będąca średnią najlepszych ocen z czterech tygodni. Młodzież bardzo chętnie pracowała z programem *insta.ling* i dzięki niemu osiągnęła lepsze wyniki w nauce słownictwa niż uczniowie stosujący metodę tradycyjną.

Wielu uczniów często nie radzi sobie z nauką języka niemieckiego, gdyż ma zbyt duże zaległości z wcześniejszego etapu edukacyjnego, czyli z gimnazjum. Tacy uczniowie mogą jednak liczyć na pomoc, którą oferuję w ramach konsultacji lub zajęć wyrównawczych. Uczniowie uczestniczą w tych zajęciach, a odpowiednio pokierowani, są w stanie w szybkim czasie nadrobić zaległości i poprawić oceny. Często pochwały pomagają im uwierzyć we własne możliwości i wzmacniają ich motywację do dalszej pracy.

## Lekcje pozaszkolne

Oprócz zachęcania młodych ludzi do systematycznej i intensywnej pracy na lekcjach języka niemieckiego, staram się angażować ich też w różne działania pozaszkolne.

W latach 2005-2008 brałam udział w pracach nad projektem *Pamiętnik pokoleń. Życie codzienne po obu stronach żelaznej kurtyny*, organizowanym w ramach programu Socrates-Comenius. Zaangażowałam wielu uczniów do uczestnictwa w tym przedsięwzięciu. Ich zadaniem było napisanie paralelnych tekstów do oryginalnych fragmentów powieści Florian Illiesa *Generacja XY 2030*. Uczniowie mogli się wypowiedzieć na temat swojego pokolenia oraz pokolenia swoich rodziców i dziadków. Prace naszych uczniów były prezentowane innym uczestnikom projektu: z Danii, Czech, Łotwy i Niemiec, a wyróżnione i najciekawsze teksty, przetłumaczone przeze mnie z polskiego na niemiecki zostały zebrane w specjalnej

brozurze. Dzięki udziałowi w tym przedsięwzięciu uczniowie mieli możliwość wyjazdu do zaprzyjaźnionych krajów na spotkania projektowe, podczas których językiem komunikacji był język niemiecki. Pozwoliło im to usprawnić umiejętność mówienia. Mogli też poznać inne zwyczaje i kulturę oraz nauczyć się wzajemnej tolerancji i przyjaźni.

Co roku we wrześniu organizuję wyjście z młodzieżą klas pierwszych z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego z elementami języka biznesu i korespondencji handlowej do biblioteki Goethe-Institut. Uczniowie mają możliwość zapoznania się z księgozbiorem biblioteki oraz z warunkami korzystania z czytelni. Wielu z nich po takim oprowadzeniu zapisuje się do biblioteki i chętnie wypożycza różne książki, czy to w celu samodzielnego pogłębienia swojej wiedzy, czy w związku z wykonywaniem jakiejś pracy zadanej przez nauczyciela. Wyjścia do biblioteki są dla młodzieży zawsze atrakcyjne: pokazują im, że warto uczyć się języka obcego, żeby móc samodzielnie czytać ciekawe lektury w oryginale.

## Dobra rywalizacja

Dla wszystkich uczniów organizuję w szkole w trakcie roku szkolnego wiele konkursów o różnorodnej tematyce. Każdy może znaleźć dla siebie coś, co go zainteresuje. Przeprowadzam także szkolny etap olimpiady języka niemieckiego. Po lekcjach spotykam się z uczniami, którzy chcą wziąć udział w eliminacjach szkolnych. Powtarzamy wspólnie zagadnienia gramatyczne i leksykalne oraz rozwiązujemy testy z wcześniejszych lat. Uczniowie mają poczucie, że nauczyciel interesuje się ich losem i nawet, gdy nie osiągną sukcesu, to smak porażki nie jest dla nich taki gorzki.

Konkurs, którego organizatorką jestem w szkole już od wielu lat, to konkurs na kalendarz adwentowy. Uczniowie przynoszą prace wykonane dowolną techniką, z wykorzystaniem różnych materiałów. Konkurs cieszy się dużym zainteresowaniem wśród uczniów. Bazuje głównie na ich umiejętnościach manualnych i nie wymaga bardzo dobrej znajomości języka. Wielu słabszych językowo uczniów może pochwalić się zdolnościami przed swoimi kolegami. Czują się oni dowartościowani, gdy zostają laureatami i otrzymują dyplomy. Wszystkie wykonane przez uczniów prace są rozwieszane przy wejściu do budynku i stanowią piękną ozdobę szkoły przed Bożym Narodzeniem. Konkurs pozwala wielu uczniom uwierzyć w swoje siły i zainteresować się językiem niemieckim.

<sup>1</sup> W numerze 1/2016 JOWS ukazał się artykuł pt. *Insta.ling i uczyć się słówek w mig*, omawiający pracę na platformie. Artykuł dostępny jest w wersji elektronicznej pisma: <http://jows.pl/artykuly/instaling-i-ucze-sie-slowek-w-mig>.



Od 2009 r. proponuję też uczniom udział w Konkursie Recytatorskim Poezji Niemieckojęzycznej, który jest skierowany do młodzieży ze szkół gimnazjalnych Wrocławia i okolic. Co roku zgłasza się bardzo wielu uczniów, którzy chcą zaprezentować wybrane przez siebie wiersze niemieckich poetów przed jury i licealistami z naszej szkoły. Poziom recytacji jest bardzo wysoki. Prezentowane wiersze są zwykle długie, a ich interpretacja ciekawa i oryginalna. Przychodzący do naszej szkoły gimnazjaliści to pasjonaci poezji i języka niemieckiego, którzy zarażają miłością do tego języka swoich kolegów z liceum i pokazują, że niemiecka poezja może być fascynująca. Organizowanie konkursu recytatorskiego dla gimnazjów stało się już tradycją w mojej szkole i jest on przy tym doskonałą promocją placówki w środowisku lokalnym.

Do innych konkursów organizowanych przeze mnie należą: konkurs *Zungenbrecher* (niemieckie łamańce językowe), Quiz Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych, konkurs na prezentację multimedialną o Niemczech, Austrii lub Szwajcarii i konkurs plastyczny.

Do konkursu *Zungenbrecher* zgłasza się wielu uczniów ze wszystkich klas. Przygotowuję dla nich zestaw 100 różnych niemieckich łamańców językowych, a ich zadaniem jest nauczyć się poprawnie czytać te trudne wyrażenia. Uczniowie losują pięć łamańców i muszą zaprezentować je przed jury i widownią. Oceniana jest wymowa oraz szybkość wypowiedzianych wyrażenia. Uczestnicy oraz publiczność bardzo dobrze się bawią w trakcie trwania konkursu.

Quiz Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych, konkurs na prezentację oraz konkurs plastyczny organizuję w ramach Dnia Niemieckiego, który odbywa się co roku w szkole. Jest to zawsze duże święto w liceum. Przy wejściu do szkoły widnieje napis *Dzień Niemiecki*, na korytarzach słychać w czasie przerw niemiecką muzykę, a ściany są udekorowane licznymi pracami uczniów. Każdy może wybrać konkurs, który najbardziej go interesuje. Zawsze gorąco zachęcam młodych ludzi do wzięcia udziału w tych przedsięwzięciach. Służę im pomocą w przygotowaniu się do nich lub wskazuję źródła, gdzie mogą znaleźć potrzebne informacje. Przed konkursem plastycznym przynoszę materiały, z których uczniowie wykonują kolaż na zaproponowany w danym roku temat. Najpiękniejsze prace są wywieszane przy wejściu do szkoły i stanowią jej ozdobę.

## Poznajemy kraj!

Co roku w grudniu organizuję wraz z inną nauczycielką wyjazdy młodzieży na jarmark bożonarodzeniowy do Drezna lub Berlina. Uczniowie mogą zwiedzić najważniejsze zabytki tych miast i jest to dla nich bardzo ciekawa lekcja geografii i kultury. Mogą zobaczyć, jak wygląda jarmark bożonarodzeniowy w kraju naszych zachodnich sąsiadów oraz usłyszeć z ust przewodnika wiele ciekawych informacji na temat tradycji jarmarków w Niemczech. Uczniowie mogą skosztować niemieckich specjalów kulinarnych serwowanych w okresie przedświątecznym. Jednodniowe wyjazdy na jarmark bożonarodzeniowy umożliwiają uczniom wykazanie się znajomością języka niemieckiego podczas kupowania upominków dla siebie i rodziny.

Z autentyczną sytuacją komunikacyjną uczniowie mają również do czynienia w trakcie wycieczki do Zgorzelca (Görlitz), którą organizuję w szkole z zaprzyjaźnioną germanistką. Wyjazd ten oprócz walorów krajoznawczych przynosi młodzieży duże korzyści, jeżeli chodzi o doskonalenie sprawności mówienia. Uczniowie dostają różne zadania, które muszą wykonać na terenie Zgorzelca. Muszą np. załatwić jakąś sprawę na poczcie, dokonać zakupu konkretnego towaru w sklepie, zapytać o drogę na ulicy itp. Uczniowie realizują te zadania w grupach, a nauczyciele nadzorują ich pracę. Przygotowane ćwiczenia nie są łatwe, ale uczniowie muszą przełamać barierę językową i uzyskać potrzebne informacje. Uczniowie z zapałem wykonują powierzone im zadania. Uczą się współpracy w grupie, a jednocześnie doskonalą swoją umiejętność komunikacji w języku niemieckim.

## Spotkania z kulturą

Inną formą zachęcenia uczniów do nauki niemieckiego jest organizowanie dla nich różnego rodzaju wyjść i spotkań z ciekawymi ludźmi. W ostatnim czasie byłam z moimi wychowankami na spotkaniu z Tamarą Bach, autorką licznych powieści podejmujących problematykę bliską współczesnej młodzieży oraz z Arturem Beckerem, pisarzem polskiego pochodzenia, mieszkającym i tworzącym w Niemczech. Uczniowie mogli się wiele dowiedzieć o życiu i twórczości tych autorów oraz zadawać pisarzom przygotowane wcześniej pytania. Każde ze spotkań autorskich było poprzedzone przybliżeniem uczniom na lekcji sylwetek tych osób.

W ubiegłym roku uczestniczyłam z uczniami w projekcji filmu dokumentalnego *Ale życie toczy się dalej* w Centrum

## Uczniowie, odpowiednio pokierowani, są w stanie w szybkim czasie nadrobić zaległości i poprawić oceny. Częste pochwały pomagają im uwierzyć we własne możliwości i wzmacniają ich motywację do dalszej pracy.

Dialogu Kulturowego we Wrocławiu. Film opowiada historię trzech polskich i trzech niemieckich kobiet, przedstawicielek różnych pokoleń, których rodzinne losy splotły się ze sobą w dramatyczny sposób po zakończeniu II wojny światowej. Ukazuje pełne kontrowersji zagadnienia: wypędzenie, ucieczkę i przesiedlenie. Po filmie młodzież wzięła udział w spotkaniu i dyskusji z reżyserami na temat obejrzanego dokumentu. Uczniowie mogli obejrzeć film w oryginale, co było dla nich bardzo cenne. Mogli sprawdzić, w jakim stopniu rozumieją materiał w języku niemieckim i skonfrontować nabytą w szkole wiedzę z wykorzystaniem języka w praktyce.

Podobna sytuacja miała miejsce, gdy byliśmy z uczniami w Konsulacie Generalnym Niemiec we Wrocławiu na projekcji filmu *Bis an die Grenze*. Ukazuje on podział polityczny Niemiec na cztery strefy okupacyjne, powstanie muru berlińskiego, życie po obu jego stronach, w końcu zburzenie muru i zjednoczenie Niemiec. Uczniowie mogli dowiedzieć się w ciągu półtorej godziny, jak wyglądała sytuacja powojenna Niemiec. Po projekcji odbyło się interesujące spotkanie z pisarzem niemieckim, Utzem Rachowskim, który uczestniczył w wydarzeniach pokazanych na ekranie. Dyskutowałam z uczniami na lekcji na temat treści filmu, a oni opowiadali o swoich wrażeniach po jego obejrzeniu. Byli bardzo aktywni i wypowiadali się chętnie, gdyż współczesna historia Niemiec bardzo ich zainteresowała. Niektórzy, zainspirowani tematyką filmu, chcąc poszerzyć zdobytą wiedzę, pisali dodatkowo referaty i wykonywali prezentacje multimedialne na temat powstania muru berlińskiego i zjednoczenia Niemiec. Przygotowując

rzetelnie swoje prace, wiele się nauczyli, a wiedza zdobyta w trakcie samodzielnych poszukiwań będzie z pewnością trwalsza niż ta wyuczona z książek.

Innym ciekawym wydarzeniem, które zaproponowałam swoim uczniom, było wyjście do Auli Leopoldyńskiej Uniwersytetu Wrocławskiego na przedstawienie teatralne *Peace please. Wywiad z Berthą von Suttner*, przygotowane przez Porträtstheater z Wiednia z okazji setnej rocznicy wybuchu I wojny światowej i setnej rocznicy śmierci austriackiej pisarki i laureatki pokojowej Nagrody Nobla – Berthy von Suttner. Uczniowie mieli okazję po raz pierwszy obejrzeć sztukę teatralną w języku niemieckim, co było dla nich dużym przeżyciem.

### Projekty uczniowskie

W roku szkolnym 2014/15 wzięłam z uczniami udział w projekcie *Stosunki polsko-niemieckie w literaturze i kulturze po 1945 r.*, który realizowany był we współpracy z Instytutem Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Zachęcałam uczniów do wzięcia udziału w projekcie poprzez indywidualne rozmowy oraz informacje na stronie internetowej. Uczniowie przygotowywali się do przedsięwzięcia przez cały rok, a ja nadzorowałam ich pracę jako koordynator. Efektem końcowym tych działań była prezentacja multimedialna na temat muzyki niemieckiej i jej odbioru przez Polaków, która została pokazana szerokiej publiczności: nauczycielom akademickim, studentom i przedstawicielom innych szkół wrocławskich. Uczniowie zaśpiewali też piosenki zespołu Scorpions i Modern Talking oraz utwory z repertuaru Marleny Dietrich. Wszyscy uczestnicy projektu otrzymali pamiątkowe dyplomy i podziękowania od organizatorów, co było dla nich nagrodą, a jednocześnie zwieńczeniem ich ciężkiej całorocznej pracy.

Kolejnym przedsięwzięciem, które od dwóch lat realizuję z powodzeniem w ramach współpracy z Instytutem Filologii Germańskiej UWrocław, jest udział moich uczniów w warsztatach prowadzonych przez pracowników Instytutu. Spotkania są organizowane raz w roku i prowadzone są po niemiecku. Choć odbywają się najczęściej po południu, nie ma to znaczenia dla uczniów ambitnych, którzy chcą się nauczyć czegoś nowego. Wykładowcy proponują ciekawe formy i techniki pracy. Każde spotkanie daje uczniom możliwość uczestniczenia w wykładzie, a następnie w części warsztatowej, kiedy to mogą wykorzystać w praktyce zdobytą wcześniej wiedzę teoretyczną.

Interesującym wydarzeniem, które bardzo przypadło uczniom do gustu, było uczestniczenie w Dniu Języka Niemieckiego organizowanym w ramach Europejskiego Dnia Języków. Wydarzenie miało miejsce na Rynku we Wrocławiu. Uczniowie w grupach sześciuosobowych odwiedzali kolejno kolorowe stacje do nauki języka niemieckiego i wykonywali różne zadania, których realizacja wymagała od nich wielu kompetencji językowych. Moi podopieczni zajęli IV miejsce i otrzymali nagrody ufundowane przez organizatora projektu, *Deutsch-Wagen-Tour*. Udział w tym wydarzeniu dał uczniom wiele radości i uświadomił im, że nauka niemieckiego w szkole przynosi wymierne korzyści, gdyż są w stanie całkiem dobrze poradzić sobie z rozwiązaniem niełatwych zadań językowych.

Atrakcyjną propozycją był dla uczniów również Tydzień Filmu Niemieckiego, który jest organizowany co roku we Wrocławiu. Była to oferta dla chętnych. Chęć uczestniczenia w projekcjach filmowych wyraziło 8 osób z rozszerzonym programem nauczania języka. Uczniowie mogli udoskonalić swoją umiejętność rozumienia ze słuchu, jak też zapoznać się z najnowszą kinematografią niemiecką, która jest stosunkowo mało znana w Polsce.

Oprócz wielu różnych wyjść i przedsięwzięć zaproponowałam też młodzieży zwiedzenie wystawy *Die weiße Rose* w Domu Edyty Stein we Wrocławiu. Było to ciekawe spotkanie, gdyż uczniowie mogli poznać historię powstania oraz działalność antyfaszystowskiej organizacji *Biała Róża*. Uczniowie słuchali opowieści przewodnika i obejrzeni zdjęcia, które pomogły im uzmysłować sobie tragedię ich niemieckich rówieśników. Zwiedzanie wystawy pozwoliło młodzieży inaczej spojrzeć na naród niemiecki. Dowiedzieli się, że byli też „uczciwi Niemcy”, którzy stawiali czynny opór ideologii faszystowskiej, i nawet poddawani torturom nie wyrzekli się swoich poglądów, płacąc za to najwyższą cenę. Uczniowie uświadomili sobie, że nie należy oceniać innych narodów według stereotypów.

## Podsumowanie

Opisałam tu różne przedsięwzięcia podejmowane przeze mnie w ramach zajęć szkolnych i pozalekcyjnych w celu zachęcenia uczniów do polubienia języka niemieckiego i do efektywnej i świadomej nauki tego języka. Zaproponowałam szeroką gamę działań, które realizuję z uczniami w zależności od ich kompetencji językowych, zainteresowań

i oferty zewnętrznych instytucji wspierających proces edukacji w szkole. Chciałam pokazać, że to nauczyciel kieruje procesem dydaktycznym ucznia i ma duży wpływ na zaangażowanie swoich podopiecznych w proces nauczania i ich osiągnięcia końcowe. To głównie od nauczyciela zależy, czy uczniowie będą chętnie uczestniczyć w prowadzonych przez niego zajęciach szkolnych i dodatkowych. Dla wielu nauczycieli sprawą priorytetową i wyznacznikiem zdobytej przez ucznia wiedzy i kompetencji jest podstawa programowa. Dlatego też kurczowo trzymają się zagadnień zaproponowanych przez wydawnictwa językowe w planach wynikowych czy rozkładach materiałów. Jednak nawet całkowita realizacja podstawy programowej nie jest gwarantem osiągnięcia pełnego sukcesu edukacyjnego. W oczach osób nadzorujących naszą pracę będziemy pedagogami, którzy rzetelnie wypełniają swoje obowiązki i nie marnują czasu na lekcji na dodatkowe rzeczy. Czy jednak rozwijanie zainteresowań uczniów poprzez konkursy, wyjazdy zagraniczne i ciekawe wyjścia pozaszkolne do różnych instytucji promujących naukę języka niemieckiego to strata czasu? Osobiście uważam, że nie. Te właśnie formy aktywności sprawiają, że młodzi ludzie pogłębiają swoją wiedzę i zdobywają nowe umiejętności. Mają poczucie, że są traktowani przez nauczyciela podmiotowo, a nie przedmiotowo, co zwiększa ich zainteresowanie językiem i motywację do nauki. Uczniowie, dzięki wielostronnemu zaangażowaniu w różne działania, uczą się chętniej, szybciej i efektywniej, osiągając lepsze wyniki, a na tym przecież nam, nauczycielom, powinno bardzo zależeć.

## Katarzyna Zielińska

Absolwentka germanistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Od 19 lat nauczycielka języka niemieckiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym im. Agnieszki Osieckiej we Wrocławiu.



# Osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego.

## Podstawa programowa wciąż niezrealizowana

Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska, Mariusz Marczak, Joanna Pitura, Marek Muszyński, Magdalena Szpotowicz

Tegoroczny egzamin gimnazjalny już za nami i zanim przeanalizujemy obecne osiągnięcia gimnazjalistów, warto przyjrzeć się bliżej kompetencjom językowym 15-latków w kontekście badań efektów nauczania języka angielskiego w polskich szkołach. Wyniki dwóch projektów badawczych Instytutu Badań Edukacyjnych potwierdziły niski poziom osiągnięć szkolnych gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego. Mimo że uczniowie uczyli się tego języka co najmniej od IV klasy szkoły podstawowej, umiejętności w zakresie czytania i słuchania większej części badanych nie odpowiadają wymaganiom podstawy programowej. Wyniki w zakresie pisania i mówienia są tylko nieznacznie lepsze.

Ogłoszone w 2012 r. wyniki *Europejskiego badania kompetencji językowych* (ESLC) przyczyniły się do podjęcia dyskusji o poziomie umiejętności językowych gimnazjalistów. Wyniki polskich uczniów w międzynarodowym badaniu były stosunkowo niskie – zarówno względem wyników uczniów z innych krajów, jak i obecnych standardów wyznaczonych podstawą programową (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013). Choć badani gimnazjaliści uczyli się języka angielskiego przeciętnie ponad siedem lat, większość z nich nie osiągała docelowego poziomu umiejętności, do którego nawiązuje podstawa programowa z 2008 r. W omówieniu wyników podkreślano wówczas to, iż uczniowie, którzy przystąpili do badania, realizowali program wyznaczony poprzednią podstawą, oraz konieczność

odnoszenia osiągnięć uczniów do standardów krajowych. Wyrażano również uzasadnione nadzieje na wzrost kompetencji uczniów objętych zmianami w kształceniu językowym wprowadzanymi od 2009 r.

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie opisu umiejętności absolwentów gimnazjum w zakresie języka angielskiego, którzy realizowali obecnie obowiązującą podstawę programową (III.1, tj. dla kontynuujących naukę języka ze szkoły podstawowej) w odniesieniu do wszystkich czterech sprawności językowych: tworzenia wypowiedzi ustnych oraz pisemnych, rozumienia tekstu pisanego i rozumienia ze słuchu. Poziom umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych został wyrażony w skali biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), natomiast osiągnięcia w zakresie

pozostałych trzech sprawności językowych odniesiono bezpośrednio do wymagań szczegółowych podstawy programowej III.1. Zestawienie wyników, zarówno dotyczących sprawności receptywnych, jak i produktywnych, których nie obejmuje bezpośrednio egzamin zewnętrzny po III etapie edukacyjnym, uzupełnia informacje dotyczące osiągnięć szkolnych uczniów uzyskiwane na podstawie egzaminu gimnazjalnego.

Z powodu różnic w wynikach kształcenia językowego młodzieży wiejskiej i miejskiej omawiane wyniki uzupełniono o informację dotyczącą osiągnięć uczniów ze względu na charakter miejscowości ich zamieszkania. Inne dane kontekstowe związane z poziomem umiejętności uczniów przedstawia publikacja *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym* (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015).

### Podstawowe informacje metodologiczne

Prezentowane dane pochodzą z dwóch badań Instytutu Badań Edukacyjnych: przeprowadzonej w 2012 r. drugiej edycji *Badania umiejętności mówienia* (BUM 2) oraz realizowanego w latach 2012-2014 *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (BUNJO).

Do pomiaru osiągnięć szkolnych w zakresie rozumienia i tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz rozumienia wypowiedzi ustnych wykorzystano trzy testy pisemne opracowane na podstawie analizy wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej III.1 oraz treści podręczników do nauki języka angielskiego najczęściej wykorzystywanych w szkołach uczestniczących w badaniu. Zadania testowe odpowiadały poziomowi A2, A2+ oraz B1 ESOKJ (Rada Europy 2003). Do oszacowania umiejętności uczniów w zakresie sprawności mówienia użyto bezpośredniego testu ustnego obejmującego tworzenie wypowiedzi oraz interakcję językową. Do oceny wypowiedzi wykorzystano skalę globalną i analityczną, obie opracowane z wykorzystaniem dokumentów Rady Europy: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). *A Manual* (Rada Europy 2009) oraz *Europejskie portfolio językowe dla 10-15-latków*. Warto przypomnieć, że podstawa programowa określa wymagania dla poziomu III.1 jako „zbliżone” do A2 skali ESOKJ (MEN 2009).

W testach pisemnych z zakresu sprawności receptywnych wzięło udział 4136 uczniów<sup>1</sup> z reprezentatywnej próby

120 gimnazjów, do testu tworzenia wypowiedzi pisemnych przystąpiła podgrupa wymienionego grona gimnazjalistów w liczbie 581 uczniów. Testy ustne przeprowadzono wśród celowej próby 594 uczniów z 40 szkół spośród 120 uczestniczących w badaniu BUNJO. Należy zwrócić uwagę, że uczniowie uczestniczący w obu badaniach stanowili niezależne próby, wylosowane spośród dwóch różnych roczników gimnazjalistów.

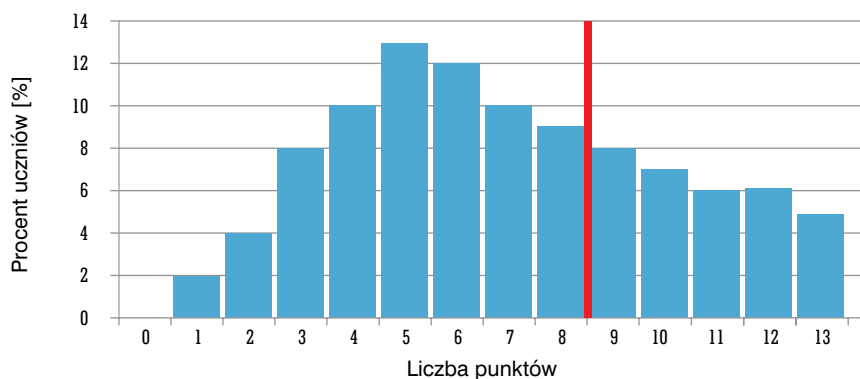
### Rozumienie wypowiedzi ustnych

Podstawa programowa III.1 w opisie umiejętności absolwenta gimnazjum, kontynuującego naukę języka ze szkoły podstawowej, w zakresie rozumienia ze słuchu określa, że rozumie on (...) *proste, krótkie, typowe wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka* (MEN 2008:289). Podstawa precyzuje, że uczeń ma być w stanie reagować na polecenia, odnajdować w tekście określone informacje oraz rozróżniać formalny i nieformalny styl wypowiedzi, a także określać główną myśl tekstu, intencję nadawcy/autora tekstu oraz kontekst wypowiedzi, np. czas, miejsce, sytuację i uczestników (MEN 2008).

Tylko 32 proc. uczniów wykazało się oczekiwanymi osiągnięciami (zgodnie z konstrukcją testu, osiągnęli co najmniej 9 na 13 punktów; por. Rysunek 1.). Potrafili oni odnajdować określone informacje w tekście, odczytywać główną myśl tekstu, rozpoznawać kontekst wypowiedzi oraz określać intencje nadawcy/autora tekstu na poziomie zakładanym przez podstawę programową. Wyodrębniono przy tym bardzo małą grupę uczniów – 5 proc., którzy opanowali tę sprawność w stopniu wyższym od wymaganego, osiągając maksymalną liczbę punktów w teście.

Na podstawie wyników w rozbiciu na poszczególne zadania (Tabela 1.) można przyjąć, że najmniej problemów gimnazjaliści mieli z odnajdowaniem w wypowiedzi ustnej określonych informacji. Największa grupa uczniów – 33 proc. – wykonała poprawnie zadanie 2., sprawdzające tę właśnie umiejętność cząstkową, mimo że poziom trudności tego zadania był nieco wyższy od poziomu zadania 1., które m.in. także dotyczyło wyszukiwania określonych informacji. Wyraźnie większe problemy uczniowie mieli z określeniem intencji nadawcy/autora tekstu bądź szeroko rozumianego kontekstu wypowiedzi (zadania 1. i 3.). Ta ostatnia umiejętność cząstkowa była badana między innymi w zadaniu o najniższym poziomie trudności,

<sup>1</sup> Przedstawione w raporcie analizy wyników testu osiągnięć w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego zostały przeprowadzone na danych ważonych na próbie uczniów n=3886.



Rysunek 1. Rozkład wyników<sup>2</sup> w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych (n = 3886)

Nr zadania	Umiejętności cząstkowe, które sprawdzało zadanie:	Liczba zadań cząstkowych	Poziom zadania wg ESOKJ	Odsetek uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie
1	– znajdowanie określonych informacji – określanie kontekstu wypowiedzi – określanie głównej myśli tekstu	5	A2	15%
2	– znajdowanie określonych informacji	4	A2/A2+	33%
3	– znajdowanie określonych informacji – określanie kontekstu wypowiedzi – określanie intencji nadawcy/autora	4	B1	11%

Tabela 1. Poziom wykonania poszczególnych zadań testu w zakresie rozumienia ze słuchu

Lokalizacja szkoły (typ gminy)	Średni wynik testu (w punktach)	Odchylenie standardowe
gminy typowo wiejskie	5,89	2,688
gminy mieszane rolnicze	6,45	3,018
gminy popegeerowskie	5,85	2,845
gminy przemysłowe	7,06	3,012
gminy w obrębie aglomeracji	7,31	3,264
miasta poza obszarami aglomeracji	7,16	3,070
miasta na prawach powiatu	7,83	3,280

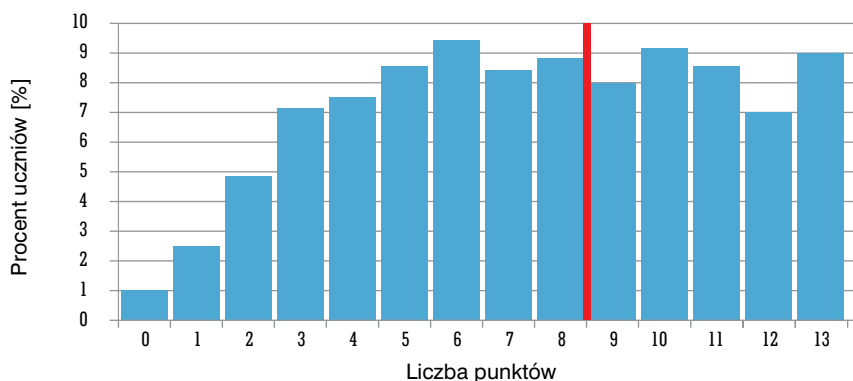
Tabela 2. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia ze słuchu ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (typ gminy) (n=3886)

a pomimo tego bardzo duża grupa uczniów (85 proc.) sobie z nim nie poradziła.

Różnice między średnimi wynikami uczniów z miejscowości najbardziej defaworyzowanych (gminy typowo wiejskie oraz

gminy popegeerowskie), a wynikami uczniów uczęszczających do szkół w większych ośrodkach miejskich (miasta na prawach powiatu) – sięgają niemal 2 punktów. Widać również zróżnicowanie wyników uczniów szkół położonych na terenach wiejskich w zależności od charakteru gminy i jej lokalizacji względem ośrodków miejskich. Uczniowie szkół z gmin przemysłowych lub gmin będących częścią aglomeracji

<sup>2</sup> Na osi X zaznaczono wyrażone w punktach wyniki testu (maksymalnie 13 punktów), wysokość kolumn wykresu ilustruje odsetek uczniów, którzy uzyskali dany wynik. Czerwona linia wyznacza granicę pomiędzy zbyt niskimi osiągnięciami uczniów a osiągnięciami zgodnymi z wymaganiami podstawy programowej – po prawej stronie linii.



Rysunek 2. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych (n=3886)

osiągają bowiem wyniki porównywalne ze swoimi kolegami ze szkół położonych w miastach.

Typ gminy, w której zlokalizowana jest szkoła, okazuje się jednym z predyktorów osiągnięć uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych: wyjaśnia około 6 proc. zmienności w poziomie osiągnięć uczniów w zakresie tej sprawności.

### Rozumienie wypowiedzi pisemnych

Wymagania szczegółowe podstawy programowej III.1, określające umiejętności absolwenta gimnazjum w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych, zakładają, że potrafi on: *określać główną myśl tekstu i główne myśli poszczególnych części tekstu, odnajdować w tekście określone informacje, odczytywać intencje nadawcy/autora tekstu, określać kontekst wypowiedzi, np. nadawcy, odbiorcy czy też formy tekstu, rozpoznawać związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu oraz rozróżniać formalny i nieformalny styl wypowiedzi* (MEN 2008).

Osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych były tylko nieznacznie lepsze od osiągnięć w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych. Mniej niż połowa gimnazjalistów – 42 proc. – uzyskała wyniki na poziomie wymaganym w zapisach podstawy programowej w zakresie rozpoznawania kontekstu wypowiedzi, odczytywania intencji nadawcy/autora tekstu, odnajdowania w tekście określonych informacji szczegółowych, rozumienia struktury tekstu i połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami. Tylko w przypadku 9 proc. badanych uczniów umiejętności w zakresie tej sprawności przekraczały wymagany w podstawie programowej poziom na tyle, że uczniowie ci uzyskali maksymalny wynik w teście (Rysunek 2.).

Najlepiej uczniowie poradzili sobie z odnajdowaniem w tekście określonych informacji szczegółowych, odczytywaniem intencji nadawcy/autora tekstu, a także rozpoznawaniem kontekstu wypowiedzi (Tabela 3.) – 40 proc. uczniów poprawnie wykonało zadanie 1., w którym sprawdzano wymienione umiejętności cząstkowe. Co prawda było to zadanie o najniższym poziomie trudności, ale odnajdowanie w tekście określonych informacji szczegółowych wystąpiło również w najtrudniejszym zadaniu 3., a pomimo tego niemal co czwarty uczeń poradził sobie z nim całkowicie poprawnie. Wyraźnie większe kłopoty sprawiło uczniom natomiast analizowanie czytanego tekstu tak, by zrozumieć jego strukturę i odnaleźć połączenia logiczne między jego poszczególnymi częściami. Działo się to, pomimo iż poziom zadania, które sprawdzało te umiejętności, był tylko nieco wyższy od zadania najłatwiejszego.

Zaobserwowano nieznaczne, lecz istotne statystycznie różnice w osiągnięciach dziewcząt i chłopców. Dziewczęta uzyskały średnio 7,75 punktu w teście (sd = 3,367). Średni wynik chłopców wynosił 7,26 punktu (sd = 3,608). Wyraźne różnice w osiągnięciach uczniów widać natomiast przy uwzględnieniu typu gminy, w jakiej położona jest szkoła (Tabela 4).

W odniesieniu do umiejętności czytania różnice między średnimi wynikami uczniów gimnazjów położonych w gminach popegeerowskich a wynikami uczniów uczęszczających do szkół z większych miast są nieznacznie większe niż w przypadku umiejętności słuchania i sięgają nieco ponad 2 punkty. Widoczne jest także zróżnicowanie osiągnięć uczniów z różnych typów gmin wiejskich. Na przykład różnica między wynikami uczniów szkół z gmin przemysłowych oraz gmin typowo wiejskich wynosi 1,7 punktu. Podkreśla

Nr zadania	Umiejętności cząstkowe, które sprawdzało zadanie	Liczba zadań cząstkowych	Poziom zadania wg ESOKJ	Odsetek uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie
1	– rozpoznawanie kontekstu wypowiedzi – odczytywanie intencji nadawcy/autora – znajdowanie określonych informacji	5	A2	40%
2	– rozumienie struktury tekstu i połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami	4	A2/A2+	21%
3	– znajdowanie określonych informacji	4	B1	23%

Tabela 3. Poziom wykonania poszczególnych zadań testu w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych

Lokalizacja szkoły (typ gminy)	Średni wynik testu (w punktach)	Odchylenie standardowe
gminy typowo wiejskie	6,32	3,220
gminy mieszane rolnicze	7,05	3,341
gminy popegeerowskie	6,35	3,373
gminy przemysłowe	8,07	3,244
gminy w obrębie aglomeracji	8,02	3,393
miasta poza obszarami aglomeracji	7,9	3,310
miasta na prawach powiatu	8,33	3,558

Tabela 4. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (n=3886)

to wagę zaplecza społeczno-ekonomicznego środowiska, w jakim funkcjonuje szkoła. Typ miejscowości lokalizacji szkoły wykazuje podobny poziom predykcji osiągnięć uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych jak w analizach dotyczących rozumienia wypowiedzi ustnych – 6 proc. zmienności wyników. Podobny poziom predykcji wykazuje również płeć ucznia.

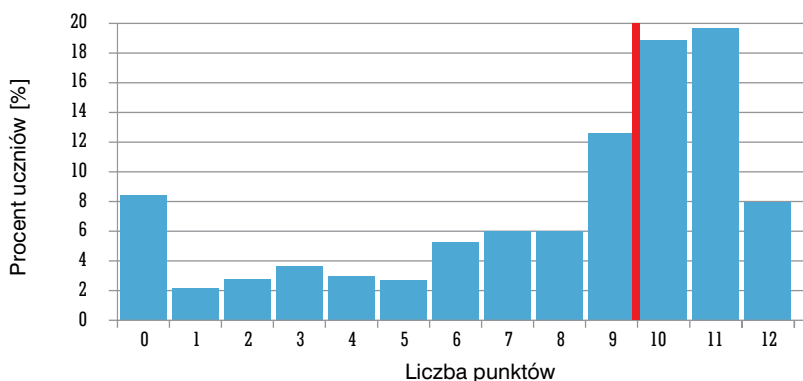
### Tworzenie wypowiedzi pisemnych

Wymagania szczegółowe podstawy programowej w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych obejmują dwa typy działań językowych: tworzenie wypowiedzi i reagowanie pisemne, a wymagania rozpisano w odniesieniu do formy i treści. W ich świetle w odniesieniu do pierwszego typu działań gimnazjalista powinien umieć tworzyć krótkie, proste i zrozumiałe formy pisemne, np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, pozdrowienia, życzenia, wiadomość, ankietę, pocztówkę, e-mail, opis lub też krótki list prywatny (MEN 2008). Pod względem treści podstawa programowa przewiduje, że będzie on potrafił m.in. opisywać ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska oraz czynności i wydarzenia życia

codziennego, przedstawiać fakty z przeszłości i teraźniejszości, relacjonować wydarzenia z przeszłości, wyrażać i uzasadniać swoje poglądy i uczucia, przedstawiać opinie innych osób, opisywać intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość, opisywać doświadczenia swoje i innych osób oraz stosować formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji (tamże). Badanie osiągnięć gimnazjalistów w zakresie pisania dotyczyło pierwszego wymienionego w podstawie działania językowego – umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Zoperacjonalizowano ją jako umiejętność sformułowania w ograniczonym czasie (25 minut) tekstu krótkiego ogłoszenia o długości od 50 do 100 słów.

Tylko 47 proc. uczniów z badanej próby osiągnęło wymagany na koniec klasy III gimnazjum poziom umiejętności w tym zakresie. Oznacza to, że nieco mniej niż połowa badanych gimnazjalistów wykazała się umiejętnością tworzenia wypowiedzi pisemnej poprawnej gramatycznie, leksykalnie i ortograficznie, w której przekazała niezbędne informacje i rozwinęła wymagane elementy treści. Uczniowie ci wykazali się przy tym wymaganym bogactwem używanego języka, umiejętnością tworzenia logicznej wypowiedzi oraz spójnych i złożonych zdań w stopniu





Rysunek 3. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych (n = 539)

Kryteria oceniania	Liczba podkryteriów	Odsetek uczniów, którzy uzyskali maksymalną liczbę punktów według danego kryterium
konstruowanie treści	6	52%
zakres środków językowych (bogactwo języka, złożoność zdań oraz spójność i logika tekstu)	3	21%
poprawność środków językowych	3	23%

Tabela 5. Poziom realizacji testu w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w odniesieniu do poszczególnych kryteriów oceny

zakładanym w określeniach podstawy programowej. Wśród nich 8 proc. uczniów wykazało się wysokimi umiejętnościami, uzyskując 100 proc. punktów w teście (Rysunek 3).

Osiągnięcia badanych uczniów przeanalizowano również w zakresie poszczególnych kryteriów, według których sprawność tworzenia wypowiedzi pisemnych była oceniana: treści, zakresu środków językowych oraz poprawności środków językowych (Tabela 5.). Co drugi uczeń potrafił uwzględnić i rozwinąć w wypowiedzi pisemnej wymagane elementy treści na tyle poprawnie, że uzyskał maksymalną liczbę punktów przyznawaną według tego kryterium. Uczniowie ci potrafili w treści wypowiedzi przedstawić fakty z przeszłości i teraźniejszości oraz relacjonować wydarzenia z przeszłości. Niemal co trzeci gimnazjalista uzyskał maksymalną liczbę punktów według drugiego kryterium: wykazał się umiejętnością konstruowania logicznej i spójnej wypowiedzi pisemnej z wykorzystaniem wymaganego zasobu środków językowych, tj. bogatego języka i złożonych zdań. Natomiast w przybliżeniu co ósmy uczeń potrafił stworzyć w pełni komunikatywną wypowiedź pisemną o wysokim stopniu poprawności językowej, która charakteryzowała się niewielką liczbą błędów, kompletnością i poprawnym szykiem zdań.

Badani uczniowie mieli więc najmniej problemów z uwzględnieniem w treści swojej wypowiedzi pisemnej zagadnień, które wymienione zostały w treści zadania testowego. Wymagało to umiejętności opisania przedmiotu, przedstawienia faktów z przeszłości oraz udzielenia podstawowych informacji o sobie. Nieco trudniejszym aspektem testu było wykazanie się szerokim zakresem środków językowych, w tym bogactwem języka, złożonością zdań oraz spójnością i logiką tekstu. Stosunkowo najtrudniejszym elementem zadania było poprawne stosowanie środków językowych w tworzonym tekście, tj. kontrolowanie przez uczniów błędów językowych na tyle, by nie zakłócały one komunikatywności wypowiedzi, oraz posługiwanie się kompletnymi i prawidłowo zbudowanymi zdaniami.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w wynikach ze względu na płeć, mimo nieznacznej przewagi punktowej chłopców. Średni wynik dziewcząt wynosił 7,81 punktu (sd=3,876), a chłopców – 7,94 punktu (sd=3,336).

Najniższy średni wynik w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uzyskali gimnazjaliści uczący się w szkołach zlokalizowanych w gminach wiejskich i wiejskich częściach gmin wiejsko-miejskich oraz

Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły	Średni wynik testu (w punktach)	Odchylenie standardowe
gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	7,15	3,878
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	7,13	3,736
miasto 15-100 tys. mieszkańców	9	2,857
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	8,61	3,487

Tabela 6. Średnie wyniki testu w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n=539)

w miastach poniżej 15 tys. mieszkańców<sup>3</sup>. Wyraźnie lepsze średnie wyniki zanotowano u uczniów ze szkół zlokalizowanych w miastach o populacji 15-100 tys. mieszkańców oraz w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. W zależności od porównywalnych kategorii, różnice w wynikach młodzieży uczęszczającej do szkół z małych miejscowości i uczniów szkół położonych w średnich i dużych miastach wynoszą od 1,5 do 1,9 punktu (Tabela 6.).

### Tworzenie wypowiedzi ustnych i ustne reagowanie językowe

W podstawie programowej umiejętność mówienia ujęta jest w podziale na dwa typy działań językowych: tworzenie wypowiedzi ustnej oraz ustne reagowanie językowe. Dla pierwszego typu działań językowych podstawa programowa III.1 przewiduje, że absolwent gimnazjum potrafi tworzyć krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne, np. opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; opowiada o wydarzeniach życia codziennego i faktach z przeszłości oraz teraźniejszości, wyraża i uzasadnia opinie; przedstawia plany na przyszłość, opisuje doświadczenia swoje i innych osób, stosuje styl wypowiedzi odpowiedni do sytuacji (MEN 2008). W odniesieniu do drugiego typu działań językowych podstawa określa, że uczeń potrafi reagować ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach, np. nawiązuje kontakty towarzyskie, prowadzi rozmowę, prowadzi proste negocjacje w typowych sytuacjach, stosuje formy grzecznościowe, wyraża opinie, prośby, przeprosiny, zgodę, sprzeciw, skargę, a także o nie prosi lub je przyjmuje (MEN 2008).

Test ustny zastosowany w badaniu polegał na kilkunastominutowej rozmowie ucznia z osobą prowadzącą test. Każda rozmowa miała tę samą strukturę i składała się

z czterech części: rozgrzewki, zadania plasującego, zadania wymagającego dłuższej wypowiedzi (zadania z obrazkiem) oraz zadania sprawdzającego umiejętność interakcji (zadania z luką informacyjną). Szczegółowy zakres pytań oraz cel poszczególnych części testu przedstawia Tabela 7.

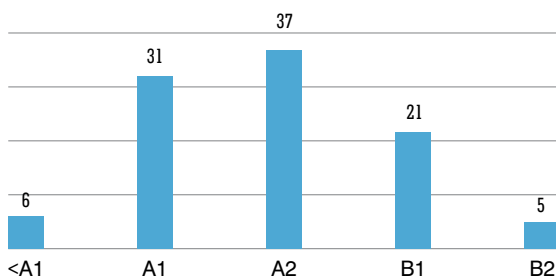
Umiejętności komunikacyjne uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej oraz reagowania językowego zostały ocenione łącznie (tzw. ocena analityczna) w odniesieniu do poziomów biegłości językowej ESOKJ. Skala obejmowała poziomy od A1 do B2, wyodrębniono także grupę uczniów o poziomie biegłości poniżej poziomu A1.

Umiejętności największej grupy uczniów – 37 proc. – zostały ocenione jako odpowiadające poziomowi A2. Poniżej poziomu A2 uplasowało się kolejne 37 proc. badanych – wśród nich znalazło się 31 proc. gimnazjalistów ocenionych na poziom A1, poziomu tego nie osiągnęło zaś 6 proc. uczniów. Na poziomie B1 znalazło się 21 proc. próby, natomiast pozostałe 5 proc. wykazało się umiejętnościami odpowiadającymi poziomowi B2 (Rysunek 4.).

Umiejętnościami na poziomie A2 lub wyższym wykazało się zatem 67 proc. uczniów. Ponieważ jednak skala użyta do oceny nie uwzględniała poziomu pośredniego pomiędzy A2 i B1, nie jest możliwe wskazanie, ilu badanych zakwalifikowanych na poziom A2 osiągnęło określony podstawą docelowy poziom A2+. Warto także dodać, że analiza wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego uczniów biorących udział w omawianym badaniu pokazała, iż jego uczestnikami byli dobrzy uczniowie – uzyskali oni przeciętnie więcej punktów niż cała populacja gimnazjalistów. Zatem wynik wskazujący, że dwie trzecie badanych jest na poziomie A2 lub wyższym, należy potraktować z należytą rezerwą – rozkład poziomów umiejętności w całej populacji uczniów może być mniej korzystny. Odnosi się to także do 26 proc. badanych uczniów, którzy w badaniu wykazali się poziomem znajomości języka wyższym niż oczekiwany od absolwenta gimnazjum, tj. B1 i B2.

<sup>3</sup> Ze względu na małą liczebność próby dla testu tworzenia wypowiedzi pisemnej oraz wypowiedzi ustnej, do analizy różnic w wynikach uczniów młodzieży wiejskiej i miejskiej wykorzystano czterokategorialną skalę wielkości miejscowości.

Część testu	Cel	Zakres pytań
rozgrzewka	adaptacja ucznia do sytuacji testowej	przedstawienie się, podanie swojego wieku, pytania dotyczące klasy, ulubionego przedmiotu szkolnego, hobby
zadanie plasujące	wstępna ocena poziomu biegłości ucznia, umożliwiającą osobie oceniającej wybór poziomu następnego zadania testującego	pytania w siedmiu zakresach tematycznych: dom, rodzina, żywienie, szkoła/edukacja, podróżowanie i turystyka, czas wolny/rozrywka oraz życie towarzyskie/stosunki międzyludzkie
zadanie wymagające dłuższej wypowiedzi	wywołanie jednogminutowej wypowiedzi ucznia oraz przeprowadzenie z nim krótkiej rozmowy na temat obrazka	pytania dotyczące przedstawionej na obrazku sytuacji, wymagające od ucznia użycia odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych
zadanie sprawdzające umiejętność interakcji	wywołanie interakcji ucznia z osobą oceniającą, przypominającą autentyczną komunikację w codziennych sytuacjach życiowych	uzyskiwanie i udzielanie informacji w codziennych sytuacjach, takich jak pytanie o cenę biletu do kina, godzinę filmu lub adres hotelu i koszt noclegu, z komplikacją w przypadku zadania na wyższym poziomie zaawansowania

Tabela 7. Struktura testu ustnego *Badania umiejętności mówienia*

Rysunek 4. Rozkład procentowy wyników uczniów według poziomów biegłości ESOKJ (n = 594)

Proporcje w wynikach pomiędzy płciami są podobne (Rysunek 5.). Na poziomie A2 odsetek chłopców i dziewcząt jest taki sam (po 37 proc.), choć największa grupa chłopców została oceniona poniżej tego poziomu (A1 i poniżej: 39 proc.). Grupa dziewcząt mająca najniższe wyniki (A1 i poniżej: 35 proc.) jest tylko nieznacznie mniejsza. Tak małe różnice w rozkładach wyników nie wskazują na zależność pomiędzy osiągniętym poziomem a płcią uczniów w badanej próbie.

Widać natomiast różnice w osiągnięciach uczniów w zależności od lokalizacji szkoły, do której uczęszczali (Rysunek 6.). W miastach zauważalnie dominują uczniowie, których sprawność mówienia została oceniona jako A2 (36-38 proc., w zależności od wielkości miejscowości), a odsetek uczniów poniżej i powyżej tego poziomu jest dość zbliżony. Z kolei na obszarach wiejskich największą grupę stanowią uczniowie o umiejętnościach odpowiadających poziomowi A1 lub poniżej. Udział uczniów osiągających poziom A2 jest porównywalny z uczniami szkół miejskich. Natomiast

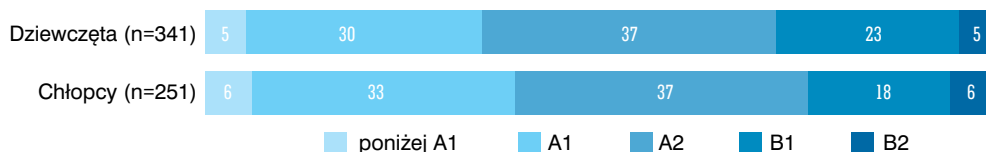
znacząco niższy jest odsetek gimnazjalistów o wyższym poziomie biegłości językowej (13 proc.).

## Podsumowanie

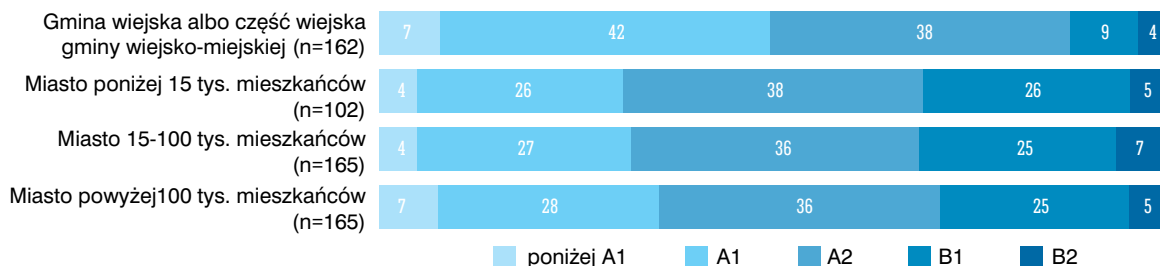
Jak pokazują referowane badania, efekty nauczania na III etapie edukacyjnym są dalekie od satysfakcjonujących. Biorąc pod uwagę, że większość uczniów uczestniczyła w ponad 500<sup>4</sup> godzinach lekcyjnych obowiązkowej nauki języka angielskiego w ciągu sześciu lat kształcenia na II i III etapie edukacyjnym, a wielu z nich uczęszczało na lekcje w szkole także na I etapie, wyniki te muszą skłaniać do refleksji na temat efektywności nauczania języka angielskiego w warunkach szkolnych. Zapewne pierwszym krokiem powinna być pełniejsza recepcja i realizacja zapisów podstawy programowej, która wciąż realizowana jest nierównomiernie, a zatem w sposób uniemożliwiający harmonijny rozwój umiejętności uczniów (Marczak i in. 2015). Konieczne wydają się również zmiany w tych aspektach pracy na lekcji, których podstawa programowa nie reguluje, czyli w metodyce nauczania.

Badania wskazują na szereg niepokojących cech dydaktyki języka angielskiego w polskiej szkole: małą intensywność używania języka docelowego na lekcji, koncentrację nauczania na przygotowaniu do egzaminów zewnętrznych, rzadkie wykorzystywanie form pracy nastawionych na komunikację

<sup>4</sup> Zgodnie z *Rozporządzeniem MEN w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* uczniowie na II etapie edukacyjnym realizują 290 godzin lekcyjnych nauki języka obcego nowożytnego, na III zaś – 450 godzin w podziale na dwa języki obce. Z deklaracji dyrektorów i uczniów wiadomo, że w znakomitej większości szkół godziny te rozdzielane są zgodnie z zasadą: 3 lekcje tygodniowo języka kontynuowanego ze szkoły podstawowej i 2 lekcje tygodniowo języka drugiego. Oznacza to, że na III etapie edukacyjnym uczniowie realizują 270 godzin lekcyjnych języka kontynuowanego ze szkoły podstawowej, a łącznie w ciągu sześciu lat nauki – 560 godzin.



Rysunek 5. Rozkład procentowy wyników testu ustnego ze względu na płeć (n = 592)



Rysunek 6. Rozkład procentowy wyników testu ustnego ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła ucznia (n = 594)

między uczniami (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015; Paczuska i in. 2014). Te i szereg innych słabości polskich lekcji języka angielskiego powinny się stać przedmiotem troski środowiska związanego z kształceniem językowym młodzieży, w tym zespołu przedmiotowego nauczycieli języków obcych każdej polskiej szkoły.

\*\*\*

Artykuł powstał na podstawie raportu *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia* (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). Raport dostępny jest online na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-ee-raport-efekty-nauczania-jez-angielskiego-3-et-ed.pdf>.

## Bibliografia

- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutyłowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013) *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J. i Kutyłowska, K. (2015) *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marczak, M., Muszyński, M., Campfield, D., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K., Pitura, J., Szpotowicz, M. (2015) Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego. W: M. Sitek, J. Choińska-Mika (red.) *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego*.

*Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 68-85.

- MEN (2008) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. nr 4 z dn. 15 stycznia 2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- MEN (2009) *Podstawa programowa z komentarzami (t. 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum)*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Paczuska, K., Kutyłowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M., Szpotowicz, M. (2014) *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rada Europy (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. [online] [dostęp 01.02.2015] <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualrevision-proofread-final\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualrevision-proofread-final_en.pdf)>.

## Pracownia Języków Obcych IBE

Autorzy są badaczami Pracowni Języków Obcych IBE, prowadzącej prace badawcze i analityczne w zakresie dydaktyki języków obcych, w tym – szczególnie – szkolnych i środowiskowych uwarunkowań efektów kształcenia językowego. Dziedzina zainteresowań Pracowni jest także krajowa i europejska polityka językowa w zakresie edukacji obowiązkowej. Misją Pracowni są działania na rzecz poprawy jakości kształcenia językowego w polskich szkołach. Od marca 2016 r. Pracownia jest częścią Zakładu

Dydaktyk Przedmiotów Szkolnych IBE.



# Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego

Agata Szybura

**Artykuł dotyczy specyfiki nauczania języka polskiego uczniów przybywających z zagranicy i akcentuje potrzebę wprowadzenia do szkół specjalistów w zakresie glottodydaktyki polonistycznej. Wyniki badań przeprowadzonych we wszystkich szkołach w Małopolsce pokazują, że mniej więcej połowa uczniów cudzoziemskich rozpoczyna edukację w polskich szkołach, nie znając polszczyzny w stopniu umożliwiającym naukę. By zwiększyć ich szanse edukacyjne, należy w szkołach wykorzystać wiedzę i umiejętności nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego.**

**E**dukacja cudzoziemców i reemigrantów to wyzwanie dla coraz większej liczby szkół w Polsce, które dzięki obecności uczniów przybywających z całego świata stają się szkołami wielokulturowymi. Badania przeprowadzone przez autorkę przy współudziale Kuratorium Oświaty w Krakowie w listopadzie 2012 r. oraz w lipcu 2015 r. pokazują, że obecne rozwiązania systemowe nie są wystarczające. Wynika z nich także, że większość przybywających z zagranicy uczniów rozpoczyna naukę, dysponując bardzo ograniczoną znajomością języka polskiego. Mimo że sytuacja taka jest źródłem wielu problemów szkolnych, uczniowie ci nie otrzymują adekwatnego wsparcia. Szczególnie zwraca uwagę fakt, że w szkołach nie dostrzega się potrzeby zatrudnienia specjalistów – nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Niniejszy artykuł zarysowuje rozumienie języka polskiego jako języka edukacyjnego oraz obecną sytuację uczniów przybywających z zagranicy.

## Język polski – obcy, drugi, edukacyjny?

Język polski w Polsce funkcjonuje jako język ojczysty oraz obcy i drugi, jednak termin *język polski jako drugi* jest dopiero od niedawna stosowany w literaturze przedmiotowej. Jak zauważają autorzy pierwszego pakietu edukacyjnego z programem nauczania języka polskiego jako drugiego, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*, do roku 2010 pojawił się on tylko w trzech publikacjach, z których kluczową jest artykuł W. Miodunki, zawierający definicję podstawową dla dalszych rozważań: [termin] *nauczanie polszczyzny jako języka drugiego będzie używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego.* (Miodunka 2010:240)

Tym terminem Miodunka obejmuje także nauczanie dzieci polonijnych. Trafne jest nazwanie językiem drugim tego języka, który nie jest ani obcym, ani ojczystym, jednak w 2012 r.

E. Lipińska i A. Seretny, analizując język polski Polonii żyjącej w Chicago, zaproponowały, by polszczyznę dzieci polonijnych nazywać językiem oddziedziczonym. Termin *język drugi* rozumieją jako ten, który jest przyswajany w środowisku, gdzie służy on codziennej komunikacji (Lipińska, Seretny 2012:26). Autorki zwracają uwagę także na edukacyjny aspekt języka drugiego: *Za język drugi uważamy nie-rodzimy język uczącego się, posiadający status prawny (urzędowy) w miejscu uczenia się* (tamże: 26). Tak więc oprócz tego, że służy do codziennej komunikacji, język ten funkcjonuje jako narzędzie umożliwiające naukę. Dla dzieci polonijnych w USA jest to język angielski.

Nowe spojrzenie na kwestię definiowania polszczyzny uczniów imigranckich przynosi analiza porównawcza glottodydaktyki polskiej i francuskiej. Badacze francuscy także nazywają językiem francuskim jako drugim (*Français Langue Seconde* – FLS) ten język, który dla imigrantów we Francji nie jest ani językiem obcym, ani ojczystym, a jednocześnie posiada ważny status administracyjny i uprzywilejowaną rolę dla jednostki w jej rozwoju psychicznym i poznawczym (Cuq, Gruca 2013:96).

Pewne doprecyzowanie tej myśli proponuje Velderhan-Bourgade, który mówi o tym, że specjaną odmianą FLS jest język uczniów imigranckich we francuskich szkołach. Język ten nazywa językiem edukacyjnym (FLSco), nabywanym i używanym w szkole i przez szkołę: *C'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école* (Velderhan-Bourgade 1999:29). Nie zamyka go jednak tylko w obrębie murów szkolnych i podkreśla, że może on być nabywany także poza szkołą i przyczyniać się do wczesnych procesów socjalizacji (tamże: 29). Velderhan mówi o potrójnej roli języka edukacyjnego, z których pierwsza dotyczy funkcjonowania tego języka jako przedmiotu nauczania, druga pokazuje język edukacyjny jako narzędzie służące do nauki innych przedmiotów, trzecia zaś akcentuje to, że język jest narzędziem komunikacji. Co ważne, za jego pomocą odbywa się codzienna komunikacja z rówieśnikami, ale także z nauczycielem podczas testów, odpowiedzi w czasie lekcji itp. Poziom znajomości języka warunkuje więc sukces szkolny, a co za tym idzie – sukces społeczny (tamże: 29).

Uwzględniając ujęcie badaczy francuskich, trafne sposprzeżenia E. Lipińskiej i A. Seretny oraz różnorodność funkcji polszczyzny, jaką ukazuje definicja W. Miodunki, proponujemy wzbogacić terminologię glottodydaktyki polonistycznej

o nowy termin: *polszczyzna jako język edukacji szkolnej*. Jest to język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji. Język ten pełni jednocześnie trzy role. Po pierwsze, język ten jest przedmiotem nauczania, a celem, ku któremu zmierza proces dydaktyczny, jest rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwiającej m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykle codzienne porozumiewanie się), dzięki poznawaniu podsystemów języka i rozwijaniu sprawności językowych. Po drugie, jest to medium pozwalające na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, między innymi za pomocą słownictwa specjalistycznego. To, jaka leksyka powinna być uwzględniona na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego, wynika ze współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów z polonistami glottodydaktykami. Po trzecie, język polski jest także narzędziem samorealizacji: rozwój indywidualny i społeczny odbywa się dzięki językowi, co oznacza, że brak znajomości języka opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo wręcz go uniemożliwia.

Takie rozumienie *języka edukacji szkolnej* wpływa bezpośrednio z założeń lingwistyki humanistycznej: *człowiek ma tu szczególnie bliskie związki z językiem, który jest postrzegany jako narzędzie jego komunikacji z innymi ludźmi, ale także jako niezbędne narzędzie samorealizacji* (Miodunka 2014:221). Przyjmując, że dla uczniów rozpoczynających naukę ze słabą znajomością języka najpilniejszą kwestią jest jak najszybsze opanowanie go, wysuwamy postulat wprowadzenia do polskich szkół specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Ich wiedza i umiejętności pozwolą na wdrożenie adekwatnego programu i odpowiedniej metodyki nauczania.

### Uczniowie migrujący w małopolskich szkołach

Małopolskie Kuratorium Oświaty we współpracy z Katedrą Języka Polskiego jako Obcego UJ regularnie monitoruje sytuację uczniów cudzoziemskich i reemigranckich w małopolskich szkołach. W ramach wspólnych działań w lipcu 2015 r. przeprowadzono ankietę wśród dyrektorów małopolskich placówek oświatowych, której celem było zdobycie informacji na temat liczebności imigrantów i reemigrantów oraz udzielanego im wsparcia.

Z badań wynika, że 151 placówek w Małopolsce kształciło uczniów imigranckich w roku szkolnym 2014/15 (Tabela 1.).

Wśród nich 80 placówek to szkoły podstawowe, 39 – gimnazja, a liczba szkół ponadgimnazjalnych wyniosła 32. Liczba tych szkół stanowi 6 proc. wszystkich szkół w Małopolsce.

Najliczniejszą grupą uczniów imigranckich są uczniowie szkół podstawowych. W roku szkolnym 2014/15 było ich 168. Mniej było uczniów szkół ponadgimnazjalnych – 88, natomiast liczba gimnazjalistów wyniosła 51. Łączna liczba uczniów imigranckich we wszystkich placówkach wyniosła 307. Porównanie z danymi za rok 2013/14, kiedy w szkołach było 279 takich uczniów, wskazuje na fakt, że zainteresowanie imigrantów tym regionem nie maleje (Szybura 2016).

Rozmieszczenie szkół, które kształcą uczniów imigranckich, nie jest równomierne w całym województwie: 85 z nich to szkoły powiatu krakowskiego. Najczęściej są to pojedyncze szkoły w danej gminie, w efekcie czego ich dyrektorzy są osamotnieni w swoich działaniach. Nie ma także możliwości tworzenia międzyszkolnych zespołów do nauczania języka polskiego, co umożliwiłoby większej grupie uczniów dostęp do specjalistów w zakresie glottodydaktyki polonistycznej.

Nieliczne są szkoły, w których liczba uczniów cudzoziemskich jest większa niż 4, co – z jednej strony – pozwala na indywidualizację procesu nauczania, jednak częściej przyczynia się do marginalizacji, a nawet ignorowania problemów takich uczniów.

Wśród obcokrajowców najliczniejsza grupa to Ukraińcy. W roku szkolnym 2014/15 w małopolskich szkołach uczyło się 166 Ukraińców. Liczba uczniów z Ukrainy utrzymuje się na wysokim poziomie od kilku lat, a według badań przeprowadzonych w 2012 r., Ukraina była krajem najczęściej wskazywanym jako kraj pochodzenia uczniów imigranckich (Szybura 2016). Z informacji zebranych przez autorkę podczas rozmów z nauczycielami w Krakowie wynika, że w roku szkolnym 2015/2016 coraz więcej krakowskich szkół ma w gronie swoich uczniów więcej niż dziesięciu Ukraińców.

Drugą co do liczebności grupę narodową stanowili Wietnamczycy (23 uczniów). Dość liczną grupą byli także Ormianie (13 uczniów). Siedmiu uczniów pochodziło z Włoch, natomiast po 6 uczniów było z Białorusi, Francji, Iraku i Węgier. Pozostałe kraje pochodzenia uczniów to: USA, Chiny – po 5 uczniów, Austria, Słowacja – po 4 uczniów, Turcja, Mołdawia, Korea Południowa, Izrael – po 3 uczniów, Bułgaria, Kazachstan, RPA, Syria – po 2 uczniów, oraz pojedynczy uczniowie z Argentyny, Belgii, Czech, Egiptu, Holandii, Łotwy, Mongolii, Nowej Zelandii i Wielkiej Brytanii.

Wyniki ankiety przynoszą także informacje na temat liczebności uczniów reemigranckich. W roku szkolnym

Typ szkoły	Liczba szkół ogółem	Liczba szkół, do których uczęszczają cudzoziemcy	Udział procentowy szkół z uczniami cudzoziemskimi	Liczba uczniów (i) imigranckich
Szkoły podstawowe	1378	80	5%	168
Gimnazja	741	39	5%	51
Szkoły ponadgimnazjalne	401	32	7%	88
Razem	2519	151	6%	307

Tabela 1. Liczba szkół w Małopolsce, do których uczęszczają cudzoziemcy. Źródło: badania własne, lipiec 2015

Kraj pochodzenia uczniów	Ukraina	Wietnam	Armenia	Włochy	Białoruś	Francja	Irak	Węgry
Liczba uczniów	166	23	13	7	6	6	6	6

Tabela 2. Pochodzenie uczniów imigranckich w Małopolsce. Źródło: badania własne, lipiec 2015

Typ szkoły	Znajomość języka			
	żadna	niska	przeciętna	wysoka
Szkoły podstawowe	39	53	51	12
Gimnazja	9	19	15	7
Szkoły ponadgimnazjalne	8	32	19	23
Razem	104	56	85	42

Tabela 3. Poziom znajomości języka polskiego wśród uczniów imigranckich w Małopolsce. Źródło: badania własne, lipiec 2015

Typ szkoły	Znajomość języka			
	żadna	niska	przeciętna	wysoka
Szkoły podstawowe	0	21	32	24
Gimnazja	2	6	5	13
Szkoły ponadgimnazjalne	0	4	7	4
Razem	2	31	44	41

Tabela 4. Znajomość języka polskiego wśród uczniów reemigranckich. Źródło: badania własne, lipiec 2015

2014/15 w Małopolsce uczyło się 122 reemigrantów, z czego 83 w szkołach podstawowych, 24 – w gimnazjach oraz 15 – w szkołach ponadgimnazjalnych. Te dane znacząco odbiegają od informacji zebranych przez System Informacji Oświatowej. Łączna liczba reemigrantów, według SIO, w tym samym roku szkolnym wynosiła 381 (Szybura 2016). Przyczyną może być szersze rozumienie terminu „reemigrant”. W ankiecie przeprowadzonej przez Małopolskie Kuratorium Oświaty, która została opracowana w lipcu 2015, respondentom została podana następująca definicja tego terminu: *reemigrant to uczeń posiadający obywatelstwo polskie, powracający do Polski po dłuższym niż 3 lata pobycie za granicą. Uczeń ten chodził za granicą do szkoły lub przedszkola, gdzie jego rozwój intelektualny dokonywał się w języku kraju osiedlenia. Uczniowie ci mają zwykle kłopoty z rozumieniem tekstów podręczników szkolnych i z pisaniem po polsku na wymaganym poziomie*. Takiej definicji brakuje w Systemie Informacji

Oświatowej. To pokazuje, że aby skutecznie monitorować sytuację reemigrantów w szkołach, należy udoskonalić narzędzia systemowe, m.in. przez doprecyzowanie pojęć, tak by uzyskane dane odpowiadały realnej sytuacji. Tylko to pozwoli na rzeczywiste określenie sytuacji i wprowadzenie adekwatnych rozwiązań systemowych.

### Znajomość języka polskiego wśród reemigrantów i imigrantów w małopolskich szkołach

Edukacja cudzoziemców powinna być w początkowym okresie skoncentrowana na nauce języka, gdyż jego słaba znajomość rodzi wiele problemów. Dyrektorzy szkół, które kształcą cudzoziemców, zwracają uwagę na trudności, jakie mają ci uczniowie w nauce poszczególnych przedmiotów i w komunikacji z rówieśnikami, na problemy wychowawcze oraz na niższe wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych



## Dyrektorzy szkół, które kształcą cudzoziemców, zwracają uwagę na trudności, jakie mają ci uczniowie w nauce poszczególnych przedmiotów i w komunikacji z rówieśnikami, na problemy wychowawcze oraz na niższe wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych.

(Szybura 2016). W ankiecie przeprowadzonej w lipcu 2015 r. dyrektorzy ocenili poziom znajomości języka polskiego dzieci cudzoziemskich w momencie rozpoczęcia nauki<sup>1</sup>. Mogli ją ocenić jako żadną, niską, przeciętną lub wysoką. Uznajemy, że przeciętna znajomość języka jest zbliżona do tej, która charakteryzuje polskojęzycznych rówieśników danego ucznia i pozwala na podjęcie nauki w szkole bez większych trudności. Z odpowiedzi dyrektorów szkół wynika, że 104 uczniów w chwili rozpoczęcia nauki w danej szkole zupełnie nie znało języka, a u 56 uczniów znajomość ta była na niskim poziomie. Oznacza to, że mniej więcej połowa uczniów cudzoziemskich w chwili rozpoczęcia nauki nie znała polszczyzny na poziomie wystarczającym do podjęcia nauki w polskiej szkole (zob. Tabela 3.) 85 uczniów znało język na poziomie przeciętnym, a 42 na poziomie wysokim, co można uznać za sytuację sprzyjającą podjęciu nauki w szkole.

Należy w tym miejscu podkreślić, że są to oceny dokonane przez dyrektorów szkół i nie stanowią one wyników rzetelnie przeprowadzonej specjalistycznej diagnozy znajomości

języka. Są jednak pierwszą w skali kraju próbą określenia poziomu znajomości języka cudzoziemców rozpoczynających naukę w szkole i mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań.

Ankieta przeprowadzona wśród dyrektorów szkół przynosi także informacje na temat poziomu znajomości języka polskiego wśród uczniów reemigranckich.

Oczekiwanie, że powracający z zagranicy Polacy nie będą mieć problemów językowych, jest błędne. Z ankiety wynika, że 31 osób w momencie przyjęcia do polskiej szkoły słabo znało język polski. Pozostali zostali zdiagnozowani jako osoby mówiące w stopniu porównywalnym do rówieśników (44 osoby) lub posiadający dobrą znajomość języka (41 osób). Warto jednak zachować ostrożność w takich przypadkach, gdyż płynności wypowiedzi w codziennej komunikacji może towarzyszyć nieznanie słownictwa specjalistycznego oraz problemy z redakcją dłuższych tekstów pisemnych. Te trudności wynikają z faktu, że intelektualny rozwój uczniów odbywał się w innym języku. W momencie powrotu do polskiego systemu edukacji uczniowie ci nie potrafili wykaazać się wiedzą i umiejętnościami, gdyż nie są w stanie zwerbalizować swoich zasobów intelektualnych. Brakuje im słownictwa związanego z daną dyscypliną i pojęć związanych z dyskursem szkolnym (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015:126).

Podczas analizy wyników ankiety szczególną uwagę zwracają dwie odpowiedzi, według których dwoje uczniów nie znało w ogóle języka polskiego w momencie rozpoczęcia nauki. To pokazuje, że za każdym razem należy indywidualnie diagnozować poziom języka i wdrożyć adekwatny do potrzeb system wsparcia danego ucznia.

### Proponowane zmiany w systemie wsparcia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN 2015) umożliwia zorganizowanie dodatkowych zajęć z języka polskiego dla uczniów, którzy nie znają języka polskiego na poziomie wystarczającym do podjęcia nauki. W roku szkolnym 2014/15 w Małopolsce 192 uczniów imigranckich (62 proc. wszystkich uczniów-imigrantów) oraz 67 reemigrantów (54 proc. wszystkich uczniów reemigranckich) uzyskało taką pomoc. Takie wyniki pokazują, że mniej więcej połowa dyrektorów szkół w Małopolsce ma świadomość, że uczniom przybywającym z zagranicy należy zapewnić dodatkowe wsparcie, jednak brakuje wiedzy, a być

<sup>1</sup> W kilkunastu przypadkach dyrektorzy nie byli w stanie określić poziomu znajomości języka u uczniów imigranckich i reemigranckich, co świadczy o niezastosowaniu odpowiednich procedur przyjęcia ucznia do szkoły, wśród których powinna znaleźć się m.in. diagnoza znajomości języka polskiego.

może woli, by ta pomoc była udzielana przez specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego. Tylko jeden uczeń reemigrancki miał dodatkowe lekcje polskiego prowadzone przez nauczyciela posiadającego specjalizację z nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Spośród wszystkich nauczycieli, którzy udzielali dodatkowych lekcji polskiego imigrantom, tylko 19 posiadało specjalizację z glottodydaktyki polonistycznej, a 11 było nauczycielami języka obcego (angielskiego, rosyjskiego itd.). We wszystkich pozostałych przypadkach zajęcia te były prowadzone przez osoby nieznające metodyki nauczania języka obcego (poloniści, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), a przez to zapewne uczniowie stracili szansę na szybkie osiągnięcie wysokiego poziomu językowego.

W krakowskich szkołach publicznych organizowane są lekcje polskiego w ramach projektu *Teraz polski!*, których efekty przerastają oczekiwania pomysłodawców. Studenci z Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego od pięciu lat jako wolontariusze prowadzą regularnie indywidualne lekcje języka polskiego jako obcego lub drugiego w krakowskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych (Gwóźdź 2012). Studenci spotykają się z ogromną sympatią ze strony uczniów, wdzięcznością ze strony rodziców oraz uznaniem ze strony nauczycieli i dyrektorów szkół. Dla studentów z kolei jest to możliwość dodatkowej praktyki w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Ich działania z pewnością poprawiają sytuację uczniów cudzoziemskich w Krakowie, ale nie zastąpią całościowych, systemowych rozwiązań.

### Nowe rozwiązania

Podstawową kwestią, która powinna być rozwiązana na szczeblu systemowym, jest wprowadzenie do polskich szkół nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Odpowiedni zapis w rozporządzeniu MEN powinien zostać poprzedzony wpisaniem takiego zawodu na listę zawodów regulowanych (Gębał 2013:272). Profesjonaliści będą rozumieć specyfikę języka polskiego jako edukacyjnego oraz stosować odpowiednie metody pracy. Ich zadaniem będzie rozwój sprawności językowych ucznia, który dzięki temu szybciej będzie osiągać lepsze rezultaty w szkole. Obecna sytuacja, kiedy tylko niewielka grupa uczniów otrzymuje takie wsparcie, jest niesprawiedliwa i krzywdząca dla uczniów przybywających z zagranicy.

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród dyrektorów szkół w lipcu 2015 r. to jedynie próba diagnozy poziomu znajomości języka polskiego wśród dzieci imigrantów. Rzetelna i wiarygodna diagnoza powinna być przeprowadzona przez lektora języka polskiego jako obcego. Musi polegać na teście diagnostycznym, uwzględniającym przewidziane dla wszystkich poziomów zaawansowania językowego treści nauczania w ramach poszczególnych sprawności.

W przygotowaniu takich testów mogą być pomocne materiały opracowane przez specjalistów francuskich, których pracę koordynuje CASNAV – Centre Académique pour la Scolarisation des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (Regionalne Centrum Edukacji Uczniów Imigranckich oraz Migrujących – tłum. AS) (*Évaluation*). Materiały, które są udostępniane na stronach internetowych poszczególnych oddziałów regionalnych, służą zarówno diagnozie, jak i pomagają w przyjęciu ucznia do szkoły, a także włączeniu w ten proces rodziców oraz planowaniu pracy z uczniem cudzoziemskim.

W materiałach dołączonych do artykułu prezentujemy kilka przykładowych zadań na poziomie podstawowym, które mogłyby pojawić się w teście diagnostycznym dla uczniów w wieku 8-9 lat:



#### Zadanie 1. Co to jest?



#### Zadanie 2. Co oni robią?

W związku z trudnościami, jakie wiążą się z określeniem poziomu znajomości języka polskiego wśród reemigrantów, postuluje się opracowanie testów diagnostycznych, które uwzględniają słownictwo charakterystyczne dla przedmiotów nauczanych w danym typie szkoły oraz kładących nacisk na sprawność redakcji tekstów. Przykładowe zadania, które mogłyby się znaleźć w takim teście diagnostycznym przeznaczonym dla uczniów w wieku 9 lat:

#### Zadanie 1. Zaznacz dobrą odpowiedź.

*Suma to wynik działania:*

- a)  $2 + 2 = 4$
- b)  $2 - 2 = 0$
- c)  $7 \times 2 = 14$

**Zadanie 2. Opisz swoje ostatnie wakacje.****Zadanie 3. Podkreśl wszystkie czasowniki w tekście.**

*Kasia lubi chodzić do szkoły, bo może się uczyć pisać i czytać. Kiedy wraca do domu, robi zadanie domowe, je obiad, odpoczywa i bawi się z koleżankami na podwórku. Jutro Kasia też chętnie pójdzie do szkoły.*

Wyniki odpowiednio przeprowadzonego testu diagnostycznego, połączonego z wywiadem z uczniem i jego rodzicami na temat jego zainteresowań i wcześniejszej edukacji, mogą stanowić podstawę do zbudowania programu nauczania języka na dodatkowych zajęciach.

**Podsumowanie**

Obecne rozwiązania prawne nie uwzględniają różnych poziomów znajomości polszczyzny, która dla uczniów niepolskiego pochodzenia oraz dla niektórych Polaków powracających z zagranicy jest językiem obcym lub drugim. Stosowana pomoc w postaci dodatkowych lekcji polskiego udzielanych przez polonistów lub nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie jest wystarczająca.

Przedmiot dla uczniów obcokrajowców oraz reemigrantów powinien nazywać się *język polski jak obcy* lub *język polski jako drugi* i powinien być prowadzony przez polonistów glottodydaktyków. Tylko wtedy wiedza i umiejętności specjalistów będą efektywnie wykorzystane. Jest to szczególnie ważne na etapie diagnozy znajomości języka. Konsekwencją tych zmian powinna być także możliwość przystąpienia do egzaminu z języka polskiego jako obcego lub drugiego zamiast języka polskiego jako ojczystego.

Istnieje także potrzeba rozszerzania i pogłębiania badań nad poziomem znajomości języka polskiego wśród uczniów przybywających z zagranicy oraz nad ich sytuacją językową w szkole. Wczesne rozpoznanie potrzeb językowych uczniów może stanowić pierwszy krok do zwiększenia ich szans edukacyjnych.

**Bibliografia**

- Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszuk, S., Gębal, P., Janik-Płocińska, B., Marcinkiewicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2010) *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m. st. Warszawy)*. Warszawa.
- CASNAV *Évaluation en français d'un élève non ou peu francophone – document destiné à l'évaluateur* [online] [dostęp 20 05 2016] <[http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/casnav/Déroulé.pdf](http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/Déroulé.pdf)>.

- Cuq, J.P., Gruca I. (2013) *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Grenoble.
- Gębal E.P. (2012) *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*. Kraków.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015) *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka. Warszawa.
- Gwóźdź, B. (2012) Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”. W: N. Kłorek, K. Kublin (red.) *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 135-156.
- Lipińska E., Seretny A. (2012) *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Miodunka, W. (2014) Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań. W: *LingVaria*, nr 17, 199-226.
- MEN (2015) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*. (Dz. U. z 2015, poz. 1202).
- Szybura A. (2016) Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1. [online] [dostęp 20 05 2016] <<http://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow>>.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris.

**Agata Szybura**

Doktorantka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, studentów i dorosłych. Przygotowuje pracę doktorską, w której zajmuje się m.in. diagnozą znajomości języka polskiego wśród uczniów imigranckich w krakowskich szkołach.



# Język obcy w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Marta Kotarba

**Od września 2015 r. wszystkie 5-latki w ramach obowiązkowych zajęć w zakresie *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego* uczą się języka obcego. W związku z tym, że podstawę programową stosuje się także do prowadzenia wychowania przedszkolnego w ośrodkach umożliwiających dzieciom z upośledzeniem umysłowym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, konieczne jest podjęcie namysłu nad tym, jak w takich placówkach powinno wyglądać przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.**

Przypomnijmy, że planowane cele edukacji w zakresie języka obcego nowożytnego w przedszkolu, zgodnie z podstawą programową, obejmują:

- uczestnictwo w zabawach: muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych;
- rozumienie bardzo prostych poleceń i reagowanie na nie;
- powtarzanie rymowanek, prostych wierszyków i śpiewanie piosenek w grupie;
- rozumienie sensu prostych historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Pomimo otwartej formuły i podkreślonej prostoty, cele te budzą wątpliwości w kontekście namysłu nad ich realizacją z dziećmi z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Jeszcze trudniej wyobrazić sobie ich wykonanie w grupach dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, kiedy nakładają się na siebie problemy związane z niedowidzeniem, niedosłyszeniem czy kompetencjami społecznymi oraz komunikacyjnymi dziecka (jak na przykład w autyzmie).

Warto podkreślić, że z racji zaburzeń w rozwoju dziecka proces porozumiewania się często ulega dezorganizacji. W związku z tym dzieci niepełnosprawne intelektualnie w sytuacjach ograniczonej ekspresji werbalnej uciekają się do innych form, jak krzyk, płacz, (auto)agresja – zachowań, które pomagają im zakomunikować swoje potrzeby. Trudno wyobrazić sobie w takich sytuacjach próbę komunikacji z dzieckiem w języku obcym. Zasadne jest zatem pytanie o to, jak w praktyce realizować szesnasty obszar podstawy programowej, dotyczący przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.

Zgodnie z obowiązującym stanem prawnym, nauczyciel wychowania przedszkolnego ma za zadanie przeanalizować i uszczegółowić cele zawarte w podstawie programowej i wskazać odpowiadające im osiągnięcia, dostosowane do indywidualnych możliwości dzieci. To zatem nauczyciel planuje, kiedy oczekuje się od ucznia, że będzie dysponował opisaną wiedzą i umiejętnościami oraz przyjmował dane postawy. Co więcej, nauczyciel wychowania przedszkolnego odpowiedzialny jest za dobór określonych treści kształcenia

i ich optymalny układ. Podobnie wygląda kwestia wyboru form i metod pracy z dziećmi. Wreszcie to nauczyciel planuje sposób i kryteria oceniania postępów. Przypomnijmy też, że stosownie do przepisów *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 532)*, pomoc udzielana uczniowi w przedszkolu polegać ma na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz rozpoznawaniu ich indywidualnych możliwości psychofizycznych.

Podkreślić należy zatem, że nikt nie może narzucić nauczycielowi realizowania odgórnie przyjętego programu nauczania oraz wymusić stosowania określonych metod czy form pracy. Ta niezależność nauczyciela w podejmowaniu decyzji metodycznych jest niezwykle ważna z punktu widzenia troski o dobro dziecka. To nauczyciel, który pracuje z dziećmi na co dzień, ma najpełniejszą wiedzę co do ich możliwości i najlepiej potrafi dostosować zakres swoich oddziaływań do strefy najbliższego czasowo rozwoju dzieci. Niezależność metodyczna nauczyciela jest szczególnie istotna w kontekście organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w ośrodkach umożliwiających dzieciom z upośledzeniem umysłowym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego. Metodologia wczesnego nauczania języka obcego z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych musi być odpowiednio dostosowana i na bieżąco uaktualniania tak, aby oddziaływania dydaktyczne rzeczywiście wspierały rozwój dziecka.

Poniżej przedstawiam omówienie poszczególnych celów z obszaru *przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym* wraz z propozycją ich dostosowania do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### 1. Dziecko uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych.

Zakładamy, iż dziecko:

- uczestniczy w różnorodnych formach zabawowych prowadzonych w wybranym języku nowożytnym, włączając się w proponowane aktywności niewerbalnie i/lub werbalnie;
- angażuje się w zajęcia muzyczne, plastyczne, teatralne czy konstrukcyjne prowadzone w wybranym języku obcym nowożytnym;
- jest zainteresowane uczestnictwem w działaniach grupowych, zespołowych i indywidualnych prowadzonych w wybranym języku nowożytnym;
- nawiązuje na miarę swoich możliwości interakcje z nauczycielem, a także z innymi dziećmi podczas aktywności zabawowych prowadzonych w wybranym języku nowożytnym.

#### **Komentarz metodyczny**

Koncepcja nauczania języka obcego podczas realizacji zabaw (plastycznych, muzycznych, teatralnych, konstrukcyjnych) pozwala na aktywność dziecka i rozszerzanie jego wiedzy i umiejętności dzięki realizacji różnorodnych zadań, a także stwarza okazję do angażowania kluczowych umiejętności językowych: słuchania oraz mówienia. W pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych – o ile pozwalają na to możliwości organizacyjne – warto nie planować zajęć z języka obcego jako odrębnych w stosunku do innych aktywności podejmowanych przez dzieci w trakcie dnia. Korzystniejsze będzie włączenie nauczyciela języka obcego do codziennej pracy tak, aby mógł przykładowo kilka razy w tygodniu po prostu pobyc w grupie dzieci, angażując się w aktywności spontanicznie przez nie podejmowane (np. podczas zabaw swobodnych) i komentując to, co się dzieje, w języku obcym.

#### **Przykładowe sytuacje edukacyjne**

- Zabawy plastyczne prowadzone w wybranym języku obcym nowożytnym wykonywane wspólnie z dziećmi, np.:
  - zespołowe kolorowanie,
  - przygotowywanie makiet (dom, las, łąka),
  - mieszanie kolorów, malowanie farbami.
- Zabawy konstrukcyjno-techniczne prowadzone w wybranym języku obcym nowożytnym, np.:
  - budowanie z dziećmi wieży z klocków czy z papieru,
  - konstruowanie statków, domów lub samochodów z tektury.
- Zajęcia muzyczno-ruchowe prowadzone w wybranym języku obcym nowożytnym, np.:
  - wykorzystywanie znanych dzieciom melodii do zabaw w języku angielskim,
  - prowadzenie zajęć ruchowych w wybranym języku obcym nowożytnym.

## 2. Dziecko rozumie bardzo proste polecenia i reaguje na nie.

Zakładamy, iż dziecko:

- na miarę swoich możliwości reaguje na ogólne zwroty używane na zajęciach języka obcego – *classroom language*, *social language* – wypowiedziane w języku obcym i połączone z komunikatami niewerbalnymi nauczyciela.

### Komentarz metodyczny

Rozwijanie sprawności prowadzenia rozmowy, wchodzenia w interakcje obejmuje doskonalenie komunikacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej. Dlatego też podczas zajęć należy możliwie najpełniej posługiwać się gestami, mimiką, ruchem. Istotne jest także konsekwentne stosowanie ogólnych zwrotów używanych na każdym zajęciu. Podczas zajęć można także wykorzystać pacynkę czy kukielkę, która pomoże dzieciom zrozumieć dane polecenie lub prośbę. Pamiętać należy, że dziecko może dysponować nikłą wiedzą z zakresu języka obcego, ale potrafi rozpoznawać określone skrypty społeczne, sytuacje użycia języka (np. powitanie, zabawa piłką, kolorowanie, budowanie wieży z klocków, sprzątanie miejsca pracy itd.) i włączać się w nie nawet pomimo braków językowych, chociażby niewerbalnie. Dlatego w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi warto używać języka obcego nowożytnego podczas czynności naturalnie podejmowanych przez dzieci.

Do prowadzenia zajęć warto wykorzystać metodę *Total Physical Response* (TPR) – czyli metodę *Reagowania całym ciałem*. Jest to metoda, która została opracowana przez Jamesa Ashera w latach 60. XX wieku. Jej podstawowym założeniem jest to, że drugiego języka można nauczyć się podobnie jak pierwszego – w sposób naturalny. *Total Physical Response* (TPR) opiera się na założeniu, że możliwości zapamiętywania zwiększają się dzięki połączeniu procesów poznawczych z ruchem fizycznym. J. Asher zwraca uwagę na fakt, że każda z przyswojonych umiejętności motorycznych ma charakter długoterminowy. Tym samym Asher stwierdza, że dzieci muszą wykorzystywać pracę swoich mięśni, aby zapamiętywać pełniej. Podstawą TPR jest tzw. *language body conversation*. James Asher opisuje konwersacje opiekuna z niemowlęciem, kiedy dorosły nawiązuje pełną interakcję z dzieckiem, które jeszcze w ogóle nie mówi. Opiekun „rozmawia” z dzieckiem, a ono doświadcza tej rozmowy w sposób fizyczny. Na przykład

matka mówi: *Spójrz na mamusię*. Twarz noworodka zwraca się w kierunku matki i wówczas ona woła: *O! Patrzysz na mnie! Patrzysz na mnie!* Rodzic mówi i reaguje na „odpowiedzi” dziecięce, które obejmują określone reakcje fizyczne, takie jak spojrzenie i uśmiech. Inny przykład dotyczy takiej sytuacji, kiedy opiekun pyta dziecko: *Jesteś głodny/ła? O, proszę, zjesz zupkę. Otwórz buzię, o jak pięknie otwierasz buzię! Dobra zupka? Oj, chyba dobra, smakuje ci, otwórz buzię! Mniam! Pycha!* Dziecko uczestniczy w tej „rozmowie” cały czas, reagując fizycznie: uśmiecha się, chwytą rękę opiekuna, otwiera buzię, uśmiecha się. Asher przyjął więc, że niemowlę rozszyfrowuje znaczenie języka, obserwując określone działania i reagując na nie. Zgodnie z tymi założeniami Asher postulował, aby na zajęciach z języka obcego dzieci niejako doświadczały języka fizycznie, aby proces przyswajania języka wiązał się z aktywnością motoryczną. Asher zalecał stosowanie *language body conversation* podczas procesu nauczania języka obcego. TPR jako metoda nauczania języka obcego jest więc oparta przede wszystkim na słuchaniu. Dzieci słuchają i działają fizycznie, a to ułatwia im zrozumienie poszczególnych słów i zwrotów. W tym procesie następuje cicha internalizacja wzorców i dźwięków języka obcego. Nauczyciel powinien komunikować się z dziećmi w sposób, który ułatwia im zrozumienie sensu wypowiedzi. Używany język powinien być jasny i konkretny i mieć bezpośredni związek ze światem dziecka. Ciągłe powtarzanie określonych konstrukcji językowych w warunkach bezstresowych (bez zmuszania dzieci do mówienia) stanowi podstawę podejścia TPR. Dzięki słuchaniu i fizycznemu reagowaniu dzieci są często w stanie zrozumieć wiele skomplikowanych wypowiedzi, zanim zaczną czynnie używać języka i uczestniczyć werbalnie w rozmowie. Słuchanie wytwarza „gotowość” do mówienia, ale Asher podkreśla, że procesu tego nie należy przyspieszać. U każdego dziecka proces internalizacji może przebiegać w innym czasie.

Co więcej, Asher opisując swoje podejście pedagogiczne, zwracał uwagę na konieczność integrowania lewej i prawej półkuli mózgu. Przyjął on koncepcję, która mówi o tym, że lewa półkula mózgu jest siedzibą języka i logiki, zaś prawa odpowiada za kreatywność i twórczość i związana jest między innymi z rozpoznawaniem twarzy, wyrażaniem emocji, z muzyką i kolorami. Tym samym, stosując TPR na zajęciach, należy wprowadzać muzykę, ruch, taniec, kolory. TPR pozwala wykorzystywać urozmaicone ćwiczenia i angażować

dzieci, w tym także emocjonalnie, gdyż sprzyja to uczeniu się i przyspiesza proces zapamiętywania wprowadzanego słownictwa.

### 3. Dziecko powtarza rymowanki, proste wierszyki i śpiewa piosenki w grupie.

Zakładamy, iż dziecko:

- uczestniczy w zabawach muzycznych – rozpoznaje melodie, identyfikuje różne dźwięki, intonuje, akcentuje;
- na miarę swoich możliwości powtarza za nauczycielem oraz samodzielnie: słowa, wyrażenia, rymowanki i proste wierszyki w wybranym języku nowożytnym, wspomagając się przy tym gestem, mimiką i ruchem;
- śpiewa w grupie lub – jeśli jest na to gotowe – samodzielnie proste piosenki i śpiewanki;
- na miarę swoich możliwości prezentuje własne umiejętności zespołowo lub indywidualnie przed grupą dorosłych lub rówieśników.

#### **Komentarz metodyczny**

Umownie należy traktować zalecenie, które dotyczy powtarzania. Powtarzanie jest rzeczywiście konieczne, ale należy aranżować takie sytuacje, w których dzieci mogą aktywnie uczestniczyć (zgodnie z zaleceniami TPR), a następnie stosować nowe słowa i zwroty w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zawsze przy wspomaganiu procesu kształcenia tekstami piosenek, rymowanek czy wierszyków należy się upewnić, że dzieci rozpoznają poszczególne słowa i są w stanie odnieść je do konkretnych przedmiotów, zjawisk lub czynności. Nauczyciel powinien tak wprowadzać piosenkę czy teksty rytmizowane, aby uczniowie opanowali słownictwo i potrafili posługiwać się nim w różnych sytuacjach, a nie tylko w jednym określonym kontekście melodycznym. Dlatego też teksty piosenek czy wierszy warto wizualizować, a także – co istotne – używać słownictwa zawartego w piosenkach w innych kontekstach. Jeżeli nauczyciel uzna, że wprowadzanie piosenek czy wierszy w języku obcym nie jest możliwe, biorąc pod uwagę możliwości dzieci, nie ma podstaw do tego, aby nie zrezygnować z takich aktywności.

Warto pamiętać, że w toku wczesnej edukacji istotne jest uwrażliwienie dzieci na różne brzmienia języków. W każdym języku funkcjonują pewne sposoby, aby wyróżnić najważniejszą informację w wypowiedzi. Podczas zajęć z dziećmi należy rozwijać ich słuch muzyczny (rozpoznawanie melodii) oraz

fonematyczny (identyfikowanie dźwięków mowy). Warto także uczyć dzieci intonowania, akcentowania. Istotne jest kształtowanie wrażliwości słuchowej dzieci i doskonalenie sprawności płynnego posługiwania się językiem ojczystym, która to umiejętność będzie wspomagać przyswajanie innych języków. Jeżeli więc uzasadnione jest skupienie się na doskonaleniu sprawności posługiwania się językiem ojczystym, to należy to odnotować w dokumentacji. W uzasadnionych sytuacjach, w przypadku pracy z dziećmi o głęboko zaburzonym rozwoju, kiedy można mieć realne obawy, że wprowadzenie do pracy z dzieckiem komunikacji w języku obcym przyniesie więcej szkody niż pożytku, warto rozważyć, czy nie wystarczające będzie zaznajomienie dzieci z kilkoma podstawowymi słowami, które mają podobne brzmienie oraz sens zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, np.: *OK., start, stop, super, taxi, computer, radio, tv, pizza, hello, bye-bye.*

### 4. Dziecko rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, wspieranych np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Zakładamy, iż dziecko:

- rozumie ogólny sens prostych historyjek opowiadanych lub czytanych przez nauczyciela w języku obcym nowożytnym, z wykorzystaniem rekwizytów oraz komunikatów niewerbalnych, co przejawia się na przykład w tym, że nawiązuje interakcje z kukiełkami/pacynkami, kiedy zwracają się one do widowni.

#### **Komentarz metodyczny**

Opowieść może spełniać różne funkcje, ale warto przypomnieć, że baśnie mogą mieć charakter terapeutyczny, budować dobry klimat w grupie, zachęcać dzieci do przemyśleń na temat określonych zachowań. Opowieści, historie, baśnie i bajki pozwalają osadzić język w atrakcyjnym dla dzieci kontekście. Opowiadania stwarzają zatem odpowiednie tło dla wprowadzenia słów, których przecież w codziennym życiu używamy do określonych celów, a nie stosujemy ich w izolacji. Podobnie postaci w historyjce, czy też narrator, używają słów, które wywołują określone działania. W trakcie opowiadania historii warto posługiwać się konstrukcjami o kluczowym znaczeniu dla komunikacji, co wspierać będzie proces intuicyjnego tworzenia reguł przez dzieci.

Opowiadanie historii zachęca dzieci do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się. W opowieściach często stosowane są powtórzenia, rymy, wyrazy dźwiękonaśladowcze, co ułatwia podążanie za tokiem opowieści, a także udział dzieci w opowiadanej historii. Opowiadaniom towarzyszą obraz, dźwięk, muzyka, ruch. Historie i opowiadania angażują także emocje i intelekt słuchacza, stąd ich wartość edukacyjna jest nie do przecenienia. Opowiadania łatwo można dostosować do zabaw teatralnych. Warto więc odgrywać z dziećmi uproszczone historie, które już znają. Dzieci mogą też np. sterować kukiełkami do tekstu opowiadania odczytywanego przez nauczyciela. Zabawy teatralne angażują ruch i gest, mowę, myślenie i emocje.

### **Przygotowanie do opowiadania historii**

Warto zebrać dzieci najbliżej siebie, tak blisko, jak to tylko możliwe, i zaaranżować bezpieczną sytuację.

- Można przygotować tzw. worek bajek (ang. *bag of fairy tales*). Może to być zwykły worek w jaskrawym kolorze albo niewielka torba z ciekawym nadrukiem. Nie wkładamy do niej niczego. Po prostu gdy przychodzi czas na opowiedzenie bajki czy niezwykłej historii, „wyciągamy” tę opowieść z naszego worka bajek. Dzieci szybko rozumieją jego rolę, więc gdy tylko *bag of fairy tales* pojawi się podczas zajęć, dzieci od razu będą wiedziały, że oto jest czas bajania! Zamiast worka bajek nauczyciel może przygotować kapelusz, który zakładać będzie, gdy przychodzi czas opowiadania bajki.
- Można wykorzystać bajkową muzykę, która wprowadzi dzieci w odpowiedni nastrój. Ja, gromadząc dzieci do wysłuchania bajki, lubię przyprowadzać je do *bajecznego miejsca*. Biorę je dwójkami za ręce i prowadzę na bajeczny dywanik przy muzyce Gorana Bregovića – *Lullabye*. Polecam!

Priorytetem w pracy z dzieckiem jest całościowe wspieranie jego rozwoju. Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym jest jednym z wielu obszarów, który wskazuje do realizacji *Podstawa programowa*. Eksperti twierdzą, że im wcześniej zaczniemy oswajać dziecko z obco brzmiącym językiem, tym są większe szanse, że szybko i skutecznie opanuje ono umiejętności komunikowania się w nim. To wszystko prawda, ale nie zapominajmy, że najważniejsze jest harmonijne i całościowe wspieranie rozwoju dziecka, czyli wspomaganie tych obszarów, które zwiększają

szanse dziecka na pełniejszą adaptację do życia. Ocenę tego, w jakim stopniu powinno być realizowane przygotowanie do posługiwania się językiem obcym nowożytnym w pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, powinien zawsze podejmować nauczyciel, który pracuje z grupą na co dzień. Na podstawie swoich obserwacji oraz diagnozy rozwoju dziecka może on zalecić najwłaściwszą strategię.

### **Bibliografia**

- Brzezińska, A. (1991) Dzieci z trudnościami w uczeniu się W: I. Obuchowska (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP, 152-199.
- Burzyńska, M. (2011) Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim). W: K. Karpińska-Szaj (red.) *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*. *Neofilolog*, nr 36, 125-144.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011) *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

---

### **dr Marta Kotarba**

Pracuje w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zajmuje się problematyką pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, a także psychodydaktyką wczesnego nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji różnorodnej u dzieci.





---

# Mike and Lilly love nature

---

Izabela Witkowska

*Mike and Lilly love nature* to historyjka poświęcona ochronie środowiska. Tym razem Mike wspólnie z Lilly zachęcają wszystkich do segregacji śmieci, utylizacji baterii, oszczędzania wody i energii, zmniejszania zanieczyszczenia powietrza oraz ochrony lasów. Zawarte w materiale slogany mogą być przydatne do tworzenia ekologicznych projektów, plakatów lub scenariuszy. Materiał odpowiedni jest dla klas trzecich i czwartych.

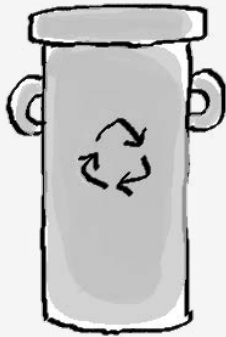




It is easy to be green  
and keep the countryside clean.



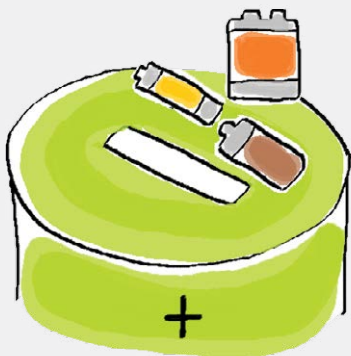
Rubbish is everywhere!  
Collect it if you care.



Find a special rubbish bin  
to put your litter in.



Paper, glass and plastic.  
Recycling is fantastic!



Place old batteries here.  
Be positive, my dear!



But it is not enough.  
Take a shower, not a bath.



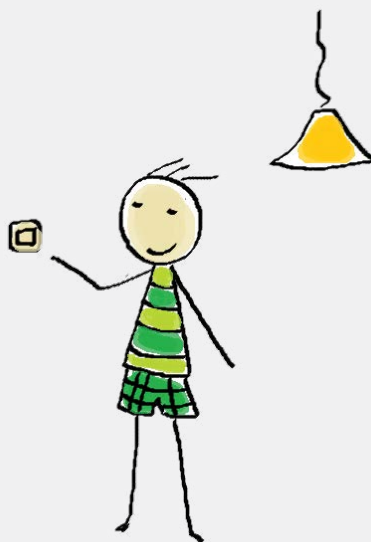
Park the car. Ride your bike.  
Look at Lilly and Mike.



Plant a tree, save the wood.  
Respect nature, be good!



Take a cloth bag to the store.  
Don't use plastic any more.



Are you sleepy? Good night,  
but first switch off the light.



Remember, it is worth  
protecting Mother Earth.

## Recycle, Reuse and Reduce

Warto jest wprowadzić te trzy słowa, gdyż mogą one posłużyć do określenia tego, co można zrobić z produktami, które zagrażają środowisku lub których nadużywanie może być przyczyną wielu problemów ekologicznych. W tekście wyszukujemy nazwy produktów i dzielimy je według kategorii.

**Recycle:** Paper, Glass, Plastic, Battery

**Reuse:** Bags

**Reduce:** Water, Light

Uczniowie mogą dodawać swoje pomysły i uzupełniać notatkę.

## Complete the sentences

Każde ze zdań należy uzupełnić słowem lub wyrażeniem podanym w ramce. Zdania pochodzą z tekstu.

### Wersja dla ucznia

old batteries, green, plant, cloth bag, switch off

1. Place . . . . . here.
2. Take a . . . . . to the store.
3. It is easy to be . . . . .
4. Good night, but first . . . . . the light.
5. . . . . a tree, save the wood.

### Wersja dla nauczyciela (z odpowiedziami)

1. Place **old batteries** here.
2. Take a **cloth bag** to the store.
3. It is easy to be **green**.
4. Good night, but first **switch off** the light.
5. **Plant** a tree, save the wood.

## Classroom recycling

Możemy zaproponować uczniom klasowy recykling, który nie tylko zachęci wszystkich do podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska, ale też utrwali znane uczniom słowa lub przybliży znaczenie innych. Dobrze jest przygotować trzy pojemniki, np. kartonowe lub plastikowe pudełka, następnie odpowiednio je pokolorować i oznaczyć etykietkami: *paper*, *glass*, *plastic*. Następnie uczniowie w trzech grupach przygotowują na karteczkach nazwy przedmiotów z materiału, który wcześniej przydzielił im nauczyciel, czyli

jedna grupa zastanawia się nad przedmiotami papierowymi, druga szklanymi, a trzecia plastikowymi. Następnie karteczki są mieszane, umieszczane na środku klasy, uczniowie je segregują i wrzucają do konkretnego pojemnika.

**Paper:** book, notebook, newspaper, magazine, cardboard box, envelope

**Glass:** bottle, jar, cup, plate, mug, vase, jug

**Plastic:** toy, plastic bottle, plastic bag, candy (US)/sweet (UK) wrapper

Przygotowane do zajęć pojemniki mogą później posłużyć jako kosze, do których uczniowie będą wrzucać prawdziwe śmieci.



### Materiał dla ucznia

## Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej 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 autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.



# Inspirująco i konsekwentnie. Certyfikaty *European Language Label* 2016 przyznane!

Agnieszka Karolczuk

**Przełom wiosny i lata to w wielu krajach europejskich czas oczekiwania na rozstrzygnięcie konkursu ważnego dla osób zaangażowanych w ponadstandardową edukację językową. Na początku czerwca przyznawane są bowiem certyfikaty *European Language Label*. Tak było i teraz, w roku XV polskiej edycji konkursu.**

**W** pierwszych dniach kwietnia telefony w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji dzwoniły częściej niż zwykle. Nic dziwnego: 4 kwietnia mijał termin zgłoszeń do udziału w konkursie *European Language Label* 2016 i wielu wnioskodawców chciało dopytać o rozmaite szczegóły. O północy tego dnia system online zamknął dostęp do bazy zgłaszania wniosków i już było wiadomo, że w roku 2016 mamy w konkursie 55 projektów ubiegających się o prestiżowy *Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych*.

Konkurs *European Language Label* odbył się w tym roku w Polsce po raz piętnasty. Jego priorytetami ustanowiono:

- wspieranie wielojęzyczności w szkołach;
- wspieranie nieformalnej nauki języków – czyli uczenia się języków obcych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

W skali polskiej istotne było realizowanie priorytetu określonego jako *Język i kultura*.

Wszystkie zgłoszone projekty członkinie jury gruntownie przeanalizowały i wstępnie oceniły, a 3 czerwca spotkały się w siedzibie FRSE, by dokonać ostatecznej oceny i wyboru laureatów konkursu. Obrady jury otworzyły Anna Salamończyk-Mochel, reprezentująca zarząd FRSE, oraz koordynatorka konkursu ELL, Anna Grabowska. Jury pracowało profesjonalnie, sprawnie i z merytorycznym zaangażowaniem. Nie obyło się bez dyskusji (choć kwestie sporne dotyczyły raczej szczegółów), dopowiedzeń i wyjaśnień. W rezultacie wybrano 12 zwycięskich projektów, a także przyznano jedno wyróżnienie honorowe: dla Goethe-Institut, za szczególne osiągnięcia w promowaniu nauki języka niemieckiego w Polsce, w tym i za projekt *Niemiecki ma klasę!* (koordynowany przez Ewę Dorotę Ostaszewską), obecnie jeszcze trwający.

W konkursie nagrodzono projekty stworzone i realizowane w różnych środowiskach, we wsiach i dużych miastach, w przedszkolach i na uniwersytetach, w instytucjach publicznych i placówkach prywatnych. Przedsięwzięcia te związane są z różnymi językami: angielskim, niemieckim, francuskim,

# EUROPEAN 'laengwidz LABEL

rosyjskim, łaciną (tzw. żywą, współczesną), polskim jako obcym. Spektrum działań autorów i realizatorów nagrodzonych inicjatyw jest ogromne, a innowacyjność – nieprzeciętna. Dość powiedzieć, że motywują oni różnymi sposobami do nauki angielskiego gimnazjalistów z małych miejscowości (*Youngster – angielski Twoją szansą!* – projekt koordynowany przez Macmillan Polska), bawią się i szkolą językowo online z uczniami z Zambii (*Międzykulturowe Tabletorium Językowe* – przedsięwzięcie realizowane przez Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Jamielniku), przypominają i propagują wśród młodzieży arcydzieła piosenki francuskiej (*Francuski z Edith Piaf – w setną rocznicę urodzin Paryskiego Wróbelka* – inicjatywa opracowana w Katedrze Filologii Romańskiej UE), tworzą funkcjonalny, precyzyjny i niezwykle potrzebny podręcznik zawodowego języka niemieckiego (*Wydanie publikacji „Od mechatronika do mechatronika”* – projekt przygotowany przez Polsko-Niemiecką Izbę Przemysłowo-Handlową), uczą angielskiego najmłodsze roczniki przedszkolaków i robią to nawet szóstoklasiści (*Dwujęzyczny przedszkolak* – przedsięwzięcie realizowane w Szkole Podstawowej Nr 26 w Dąbrowie Górniczej), organizują dwujęzyczne warsztaty poetycko-plastyczne dla dzieci i dorosłych (inicjatywa instytucji edukacyjnej Rzeżucha Studio w Jesówce).

Nagrodzeni certyfikatem *European Language Label 2016* pomysłowo i z pasją połączyli inicjatywy strictly językowe z szeroko pojętą kulturą, zaangażowali w swoje działania nie tylko uczniów, ale ich bliskich i inne osoby, integrując w ten sposób realnie całe społeczności. Niektóre z projektów powstały w ramach programu eTwinning, zarządzanego przez FRSE, i mają one szczególnie szeroki wymiar europejski (łączą uczestników z wielu krajów).

Jury i organizatorzy konkursu z uznaniem wyrażali się o wszystkich zgłoszonych projektach, doceniając ich kulturotwórczy wkład w rozwój środowisk lokalnych i dostrzegając inspirującą i intrygującą pomysłowość podejmowanych

inicjatyw. Nie jest to bynajmniej truizm w sytuacji, gdy mamy do czynienia z konkursem szczególnie nastawionym na promowanie szeroko pojętej innowacyjności, a członkinie jury nie pierwszy raz oceniają projekty językowe. Grono oceniających zwróciło uwagę na konsekwencję i wytrwałość w pracy twórców tych działań, które niejednokrotnie zakrojone są na dużą skalę czasową. Podkreślono też, że wiele spośród zgłoszonych projektów nosi znamiona inicjatyw uniwersalnych: łatwo dadzą się one „przenieść” w rzeczywistość innych szkół, do innych krajów, a dobrze przygotowane strony internetowe projektów automatycznie stają się formą upowszechniania ich rezultatów.

Krótko mówiąc: warto przyjrzeć się nagrodzonym projektom i dać się im zainspirować na przyszłość!

Informacje o zwycięzcach tegorocznego konkursu ELL będzie można znaleźć w przygotowywanej publikacji, która we wrześniu zostanie umieszczona na stronie internetowej [www.ell.org.pl](http://www.ell.org.pl), a samych laureatów spotkać jesienią na gali w Warszawie.

## dr Agnieszka Karolczuk

Polonistka, językoznawca, glottodydaktyk, wieloletni wykładowca KUL. Od ponad 25 lat uczy języka polskiego jako obcego, jest zaangażowana w prace zespołu egzaminatorów i autorów testów, afiliowanego przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Obecnie pracuje w redakcji *Języków Obcych w Szkole* i wyklada na UKSW.

Szczegółowe informacje o konkursie European Language Label – *Europejskim znaku innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych* znajdują się na stronie internetowej:

[www.ell.org.pl](http://www.ell.org.pl)

## Laureaci konkursu *European Language Label 2016*

- Szkoła Podstawowa Nr 26 im. Marii Konopnickiej w Dąbrowie Górniczej (oddział przedszkolny) za projekt *Innowacja pedagogiczna dla dzieci z grupy trzylatków (2014-2017) „Dwujęzyczny przedszkolak”*, realizowany pod kierunkiem Kamili Mazurkiewicz-Kocoń
- Szkoła Podstawowa Nr 114 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jędrzeja Cierniaka w Warszawie za projekt *LLT: Let's Learn Together*, realizowany pod kierunkiem Małgorzaty Łaski
- Niepubliczna Szkoła Podstawowa „NASZA SZKOŁA” w Opolu za projekt *CLIL is easy!*, realizowany pod kierunkiem Teresy Lauer-Jaworskiej
- Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Jamielniku za projekt *Międzykulturowe Tabletorium Językowe*, realizowany pod kierunkiem Łukasza Rumińskiego
- IV Liceum Ogólnokształcące im. T. Kotarbińskiego w Gorzowie Wielkopolskim za projekt *The Incredible Life of Marcus Poncius Europaëus*, realizowany pod kierunkiem Joanny Lisieckiej-Kabat
- Szkoła Partnerstwa Międzynarodowego, Ogólnokształcące Liceum Językowe z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Unii Europejskiej w Radomiu za projekt *Europeans for peace – memories and feelings*, realizowany pod kierunkiem Marzeny Wojciechowskiej
- Katedra Filologii Romańskiej, Zakład Językoznawstwa Stosowanego i Dydaktyki Uniwersytetu Łódzkiego, za projekt *Francuski z Edith Piaf – w setną rocznicę urodzin Paryskiego Wróbelka*, realizowany pod kierunkiem prof. Mieczysława Gajosa
- Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu za projekt *Schlüsselfaktoren der Wettbewerbsfähigkeit deutscher Firmen – Auswirkungen auf Wielkopolska*, realizowany pod kierunkiem Mileny Czerwińskiej-Carls
- Studium Języków Obcych Uczelni Łazarskiego za projekt *Zrozumieć inną kulturę. Dni Narodowe w Uczelni Łazarskiego*, realizowany pod kierunkiem Ewy Wiczorek-Łysenko i Elżbiety Jurczak
- Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa w Warszawie za projekt *Wydanie publikacji „Od mechanika do mechatronika”*, realizowany pod kierunkiem Róży Jarmuł
- Wydawnictwo Macmillan Polska za projekt *YOUNGSTER – ANGIELSKI TWOJĄ SZANSĄ*, realizowany pod kierunkiem dra Grzegorza Śpiewaka
- Instytucja edukacyjna *Rzeźucha Studio* w Jesówce za projekt *Poezja i sztuka dla kreatywności – inspiracje/Poetry and Art for Creativity – Inspirations*, realizowany pod kierunkiem Sylwii Zabor-Żakowskiej

## Laureat certyfikatu honorowego

- Goethe-Institut – za projekt *Niemiecki ma klasę!*, realizowany pod kierunkiem Ewy Doroty Ostaszewskiej, oraz za wybitne osiągnięcia w promowaniu nauczania języka niemieckiego w Polsce, w tym projekty edukacyjne: *Deutsch-Wagen-Tour* i *DELFORT*



# Nauczanie Głuchych języka polskiego jako obcego

Z Agnieszką Bednarską i Jolantą Korzec rozmawia Bartosz Wilimborek

**Głuchych można porównać do cudzoziemców w Polsce: polski jest dla nich językiem obcym, a ich językiem macierzystym jest Polski Język Migowy. O ile jednak uczniowie cudzoziemscy mają prawo do nauki języka polskiego jako obcego, potrzeby Głuchych w tym zakresie nie są dostrzegane, co w konsekwencji znacznie utrudnia im osiągnięcie wysokich kompetencji w polszczyźnie.**

Uszkodzenie słuchu wpływa na rozwój językowy dziecka. Uczniowie głusi, pozbawieni możliwości odbioru słuchowego, mają ogromne trudności z nauką języków fonicznych (np. języka polskiego). Badania Kowal (2011, za: Januszkiewicz i in. 2014) wskazują, iż głusi uczniowie klas maturalnych osiągają średnio poziom A2 znajomości języka polskiego. Taki poziom obcokrajowcy osiągają w ciągu 2 lat w trakcie 1,5-godzinnych spotkań dwa razy w tygodniu. Należy jednak zwrócić uwagę, iż osoby niesłyszące z łatwością przyswajają język migowy, język wizualny, który nie wymaga odbioru słuchowego.

Mimo słabej znajomości języka polskiego uczniowie w szkołach specjalnych nauczani są zgodnie z ogólną podstawą programową. Muszą oni w liceum zmierzyć się z *Makbetem* lub *Ferdynandem*. Tymczasem poziom A2 oznacza jedynie znajomość często używanych słów i rozumienie podstawowych wyrażzeń. Trudno przypuszczać, że w tych lekturach uczniowie zetkną się z prostym językiem. Teksty, z którymi głusi uczniowie się zmagają lub, zgodnie z podstawą programową, zmagać się powinni, są dla nich zupełnie niezrozumiałe. Ich motywacja do nauki języka polskiego znacząco spada.

Do rozmowy na temat problemów związanych z nauczaniem języka polskiego zaprosiłem nauczycielkę języka polskiego w Instytucie Głuchoniemych, Agnieszką Bednarską, oraz uczennicę Instytutu Głuchoniemych, Jolantę Korzec, która opanowała język polski na wysokim poziomie, dzięki czemu jest w stanie swobodnie komunikować się w tym języku. Uważam, że opinia uczennicy, jej odczucia i pomysły, mimo braku wiedzy metodycznej, mogą stanowić inspirację i podstawę do podejmowania zmian.

**BW: Jolu, kiedy teraz rozmawiasz ze mną, osobą słyszącą, wolisz migać czy mówić?**

**JK:** Wolałabym migać. Mówię wtedy, kiedy wymaga tego sytuacja. Nie lubię być zmuszana do mówienia. Język migowy to mój pierwszy język, dlatego chciałam migać.

**BW: Ale poza szkołą, w życiu codziennym, korzystasz z języka polskiego?**

**JK:** Tak. Język polski jest potrzebny do normalnej komunikacji, aby inni nie myśleli, że Głusi są gorsi. Pamiętam, jak kiedyś słabo znałam polski i komunikacja ze słyszącymi była trudna. Oni się wyśmiewali, mimo że starałam się, aby przekazać coś



jak najlepiej. Często, jak dawałam im kartkę z informacją w języku polskim i widzieli moje błędy, to szeptali: *Ale głupia głucha...*

Znajomość języka polskiego przez Głuchych na pewno pomoże pokonać taką złą opinię. Mnie język ten bardzo pomaga. Mogę np. załatwić z mamą sprawę w urzędzie. Ja znam język polski lepiej, więc mówię lub piszę zamiast niej na kartce. Poza tym Głusi, którzy znają dobrze język polski, mają lepszą pracę.

**BW: W jaki sposób nauczyłaś się mówić?**

**JK:** Można powiedzieć, że wcale się nie uczyłam, tylko od urodzenia gadałam, ponieważ mama dała mi aparat, odkąd zaczęłam chodzić do przedszkola. Chodziłam też na logopedię, bo nikt z rodziny nie mógł sprawdzać, czy poprawnie wymawiam pewne głoski. Przy głębokim ubytku słuchu bardzo trudno jest mi dokładnie wymawiać zdania. Teraz korzystam z mowy nie tylko w szkole, ale też rozmawiając np. w sklepie. Jeśli pytam innych i mnie rozumieją, to znaczy, że dobrze mówię, jeśli nie rozumieją, to staram się poprawić moją mowę. Jednak żeby móc normalnie rozmawiać z innymi, trzeba dobrze znać język. Ja sama zaczęłam rozmawiać z innymi osobami, jak nauczyłam się języka polskiego. Pierwsze kroki były bardzo trudne, gdyż nie słyszę dobrze, co inni mówią. Zawsze muszę patrzeć na usta i czytać z nich mowę, a to wcale nie jest łatwe.

**BW: A w jaki sposób uczyłaś się języka polskiego?**

**JK:** W szkole podstawowej nie uczyłam się w domu, ponieważ mam rodzinę niesłyszącą, z którą komunikuję się w PJM. Brakowało mi motywacji do samodzielnej nauki. Dopiero jak miałam 13-14 lat, zaczęłam poważnie brać się za naukę. Wtedy wstąpiłam do klubu sportowego i poznałam słyszącą koleżankę, o wiele starszą ode mnie. Ona zmusiła mnie do nauki i cały czas mnie kontrolowała. Dzięki niej zdobyłam trochę doświadczenia i od tego momentu sama uczę się języka polskiego.

**BW: W jaki sposób twoja koleżanka pomagała Ci w nauce?**

**JK:** Zaprosiłam ją na Facebooku do znajomych i kiedy zauważyła w trakcie rozmów moje błędy językowe, przyznałam, że jestem Głucha. Zapytała, czy może mnie poprawiać. Zgodziłam się, a ona dodatkowo wysyłała mi różne ćwiczenia. „Męczyła” mnie przez pół roku i w tym czasie osiągnęłam bardzo dużo. Dawała mi ćwiczenia z gramatyki, szczególnie te, w których

odmienia się czasownik przez osobę (np. ja skaczę, ty skaczesz, on skacze...). Kazała mi też pisać zdania w różnych czasach. Ćwiczyłyśmy też polski na meczach, kiedy kibicowałam. Dawała mi zadania do wykonania i nie pozwalała oglądać meczu, póki nie skończyłam ćwiczeń. Tworzyłyśmy własne zasady, dużo wyjaśniała mi też przez czat. Teraz mam książkę do nauki języka polskiego na poziomie A1 i A2 – te poziomy są dla mnie łatwe, ale dzięki temu uzupełniam braki, to, czego nie nauczyłam się w szkole. Rozmawiam też z nauczycielami przez Facebook i oni poprawiają moje błędy. To mi dużo daje.

**BW: A jak, waszym zdaniem, powinno uczyć się języka polskiego uczniów niesłyszących w szkole?**

**JK:** Mnie jest trudno powiedzieć. Jestem za tym, aby wprowadzać cały czas różne książki i pracować nad tekstami na lekcji. Na pewno nie powinno być tak, aby nauczyciele większą część lekcji mówili. Mój kolega Tomek, który zna gorzej ode mnie język polski, uważa, że warto więcej pracować nad gramatyką. Dobrze byłoby zaczynać od bajek w prostym języku (np. Królewna Śnieżka, Pinokio), później wprowadzić komiksy, a następnie krótkie książki. Obecnie bierzemy udział w kółku czytelnictwem w naszej szkole i czytamy komiksy. Ja sama widzę u kolegów z kółka duże postępy. Dzięki komiksom np. lepiej używają końcówek gramatycznych.

**AB:** Prowadzenie zajęć zależy od wielu czynników. Czy uczeń stracił słuch przed spontanicznym opanowaniem mowy, czy też później? Jaki ma stopień uszkodzenia słuchu? Od kiedy korzysta z aparatów lub implantów? W jakim stopniu z nich korzysta, czy dają mu one efektywną pomoc? Czy ma niepełnosprawność sprzężoną? Każdy uczeń jest inny, ma inne możliwości, inne umiejętności. Jest to szczególnie widoczne w szkołach specjalnych. Podczas lekcji jedni uczniowie wolą komunikować się za pomocą języka migowego, a inni preferują mowę. Są też uczniowie, którzy najlepiej uczą się, kiedy nauczyciel jednocześnie mówi i miga.

**BW: Co jeszcze może utrudniać naukę języka polskiego?**

**JK:** Większość nauczycieli miga w Systemie Językowo-Migowym<sup>1</sup>. To utrudnia nam skupienie się na nauce.

<sup>1</sup> System Językowo-Migowy (SJM) opiera się na tłumaczeniu każdego słowa w zdaniu w języku polskim na znak migowy. Jest to język polski, tylko wyrażany poprzez znaki migowe. Polski Język Migowy (PJM) ma gramatykę zupełnie odrębną od gramatyki języka polskiego i dodatkowo niektóre znaki PJM różnią się od tych w SJM.

Każdy uczeń jest inny, ma inne możliwości, inne umiejętności. Jest to szczególnie widoczne w szkołach specjalnych. Podczas lekcji jedni uczniowie wolą komunikować się za pomocą języka migowego, a inni preferują mowę. Są też uczniowie, którzy najlepiej uczą się, kiedy nauczyciel jednocześnie mówi i miga.

Naszym najważniejszym językiem jest PJM. Podczas lekcji wszyscy patrzymy na dłonie nauczycieli, więc migowy to podstawa – on pozwala nam porozumiewać się z nauczycielem, lepiej zrozumieć lekcję. Moim zdaniem, uczniowie, którzy mieliby polonistów znających PJM, osiągaliby lepsze wyniki w nauce.

**BW: Agnieszko, a jak ty prowadzisz swoje lekcje?**

**AB:** Tak naprawdę materiały na każdą lekcję przygotowuję sama. Nie ma podręczników przystosowanych dla naszych uczniów. Obecnie mamy nową podstawę programową i zgodne z nią podręczniki do kształcenia ogólnego. Wracam tutaj do poprzedniego pytania – uczniowie różnią się od siebie pod względem kompetencji w języku polskim, jednak dla większości Głuchych te podręczniki są za trudne.

**BW: Zgadzam się, sam pracowałem w dwóch szkołach dla osób niesłyszących w Warszawie i wiem, że uczniów, którzy mają wysokie kompetencje w języku polskim, jest niewiele. Dodatkowo trzeba zaznaczyć, że to są problemy**

**uniwersalne – badania w każdym kraju pokazują, że osoby niesłyszące osiągają dramatycznie niższe kompetencje w językach mówionych. Moim zdaniem, błędem jest wymaganie od tych uczniów czytania poważnych lektur, takich samych jak od uczniów słyszących.**

**AB:** Zawsze mam „z tyłu głowy” zdania dwóch pracowników – doktorów z Pracowni Lingwistyki Migowej UW. Z jednej strony, *nikt nie nauczył się języka na tekście preparowanym*, z drugiej – *nikt nie nauczył się języka na tekście o parę poziomów dla niego za trudnym* (śmiech). Co ma robić zwykły belfer? Wybieram, dostosowuję materiał. Skracam, ułatwiam (zdania, słownictwo), dodaję rysunki, pokazuję fragmenty filmów. Gdy wiem, że uczeń rozumie tematykę lektury, gdy możemy porozmawiać (najczęściej w PJM, ale mam też uczniów wolących mówić) o problemach w niej poruszanych, wracam do tekstu oryginalnego. Czytamy fragmenty nieułatwione, co najwyżej ze słowniczkiem pomocniczym. Ćwiczymy ogólne rozumienie tekstu, ale też analizujemy dokładnie frazeologię, idiomy, zdania złożone.

**BW: Gdyby miał powstać podręcznik do nauzenia języka polskiego osób niesłyszących, to co powinno się w nim znaleźć?**

**AB:** Mówiliśmy już, że uczniowie z wadą słuchu są różni. Moje marzenie to nie tyle podręcznik, ile zbiór materiałów dla nauczyciela ze zgodą do ich wykorzystania i kopiowania dla uczniów. Do wszystkich (większości) tekstów kultury wymaganych w podstawie programowej byłby przygotowany zestaw tekstów i ćwiczeń. Co ważne – do każdej lektury przygotowane byłyby teksty na różnych poziomach językowych, z różnym poziomem skrótów, ułatwień, ze słownictwem na różnym poziomie. Brałam kiedyś udział w szkoleniu, jak uczyć języka polskiego dzieci imigrantów, i stwierdziliśmy, że taki zbiór tekstów świetnie sprawdziłby się dla wszystkich (!) niewładających biegle językiem polskim w piśmie. Uczeń głuchy, niedosłyszący, imigrant czy dyslektyk czyta tę samą historię i tak samo może potem brać udział w lekcji i o tym dyskutować.

Dużo problemów stwarza nauczanie gramatyki. Gramatyka języka polskiego jest naprawdę bardzo trudna i my, słyszący, najczęściej nie zdajemy sobie z tego sprawy. Zagadnienie sposobów jej uczenia jest badane i opracowywane, ale tylko dla słyszących, dorosłych cudzoziemców,

ewentualnie polonusów (np. studentów). Na Uniwersytecie Wrocławskim pojawiły się kursy języka polskiego dla Głuchych, ale skierowane są tylko do osób dorosłych. Nikt nie zajął się tym, jak powinno uczyć się gramatyki języka polskiego dziecko z wadą słuchu, które zaczyna naukę w szkole! Dla przykładu, założmy, że nauczyciel chciałby przeprowadzić zajęcia dotyczące jesieni. Wprowadza odmianę rzeczownika. Idealnie pasowałoby tu np. słowo *liść*. Jednak odmiana tego słowa wprowadza ucznia nie tylko w świat reguł, ale i w wyjątki od nich, a nie taka powinna być kolejność. W doborze ćwiczeń gramatycznych decydujący nie może być jedynie związek z omawianym tekstem. Nauczanie gramatyki powinno być uporządkowane z uwzględnieniem wiedzy lingwistycznej i metodycznej. Jeśli ktoś z naukowców chciałby się tym zająć, zapraszam i służę pomocą jako spragniony wiedzy praktyk.

**BW:** Jakie teksty chciałabyś omawiać z uczniami?

**AB:** Jestem za wprowadzeniem odpowiedniego kanonu lektur. Opowiedziałam już, jakimi sposobami wprowadzam uczniów w ogólnie rozumiany świat literatury, kultury, wartości. Może inni poloniści mocno mnie skrytykują, ale nie ukrywam tego, że moi uczniowie oglądają na lekcjach adaptacje filmowe, zresztą tak jak w zwykłych szkołach robią to uczniowie słyszący (wiem o tym), bo części lektur nie są w stanie przeczytać.

Podstawa programowa nauczania języka polskiego nie jest nastawiona na nauczenie, ale na doskonalenie języka polskiego i skierowana jest do uczniów, którzy ten język już znają. Część wymagań szczegółowych z podstawy programowej, sprawdzanych wiadomości i terminologii używanej na egzaminach w trzeciej klasie gimnazjum wydaje mi się nie na miejscu w przypadku ucznia, który języka się uczy. Co powinno być priorytetem: znajomość języka pozwalająca na komunikację, czytanie ze zrozumieniem, umiejętność wypowiedzania się w piśmie, czy też rozpoznawanie, rozróżnianie, rozumienie funkcji różnych rodzajów podmiotów, orzeczeń, dopełnień, okoliczników? Myślę, że to pytanie retoryczne. Wracając do zagadnienia – jakie teksty? Zawsze starałam się wybierać teksty bliskie dzieciom i dla nich interesujące. O ile dla klas I-III szkoły podstawowej można znaleźć historie krótkie, pisane prostym językiem, o tyle już dla starszych uczniów takich książek brakuje. Oni muszą już mierzyć się z kilkusetstronicowymi książkami pisаныmi zdaniem złożonymi z wyrafinowanym

słownictwem. Jeśli w klasie mam ucznia, który boryka się z problemami z językiem polskim i chciałabym mu dać książkę napisaną prostym językiem, to mogę mu zaproponować najczęściej bajki albo opowiadania, w których bohaterami są dzieci 5-7-letnie. Uczniowie gimnazjum nie będą chcieli czytać książek dla dzieci. Brakuje książek nie tylko dopasowanych językowo do poziomu uczniów, ale również odpowiednich do ich wieku czy zainteresowań.

**BW:** Może właśnie zmiana przedmiotu *język polski na język polski jako obcy* (i w ogóle wprowadzenie przedmiotu o takiej nazwie) byłaby odpowiednim rozwiązaniem. Jako nauczyciel języka angielskiego zachęcam uczniów do czytania lektur. Oni sami wybierają bajki i książki dla dzieci, gdyż są dumni z siebie, że mogą przeczytać książkę w języku obcym. Nie jest już dla nich tak ważne, czy książka związana jest z tematyką, która ich interesuje. Ważniejsza jest satysfakcja z czytania w języku obcym, rozumienie swoich postępów.

**AB:** Mam wrażenie, że nasi uczniowie mogą mieć większą motywację do nauki języka angielskiego, gdyż, moim zdaniem, czują się w tym wypadku tacy sami jak inni. My, osoby słyszące, uczymy się języka angielskiego tak samo jak oni: zaczynamy od zera. W przypadku języka polskiego ta motywacja może być mniejsza m.in. z tego powodu, że uczniowie „nie dostali” tego języka tak jak my, nie przyswoili go naturalnie. Często muszą uczyć się go od podstaw.

**BW:** Czy Głusi w takim razie rozumieją potrzebę nauki języka polskiego?

**JK:** Nie wszyscy o tym myślą. Jest na pewno sporo osób, które wiedzą, że język polski jest przydatny w przyszłości, ale też wiele osób tak mówi, a jednak nie chcą się brać do nauki...

**BW:** Myślisz, że uczniowie nie lubią lekcji języka polskiego?

**AB:** Tego bym nie powiedziała. Wielu uczniów je lubi. Mam uczniów, którzy twierdzą, że język polski to ich ulubiony przedmiot, mimo że osiągają niskie wyniki. Na języku polskim mogą poznawać ciekawe opowieści, np. lubią mity, a widząc, co robię na lekcjach ze starszymi kolegami, dopytują się, kiedy oni będą to omawiać. Nawet jeśli omawiamy np. *Ballady czy Dziady cz. II* Adama Mickiewicza, które są trudne

językowo, to jednak sama historia jest interesująca. Może dla niektórych bardziej interesująca niż np. budowa komórki. Staram się również znajdować książki dopasowane do poziomu językowego uczniów. *Hobbita* czy *Małego Księcia* uczniowie czytają w wersji komiksowej. Gorzej jest z motywacją do nauki języka rozumianej jako żmudne uczenie się nowych słów, doskonalenie poprawności gramatycznej. Staram się zwracać ich uwagę na korzyści wynikające ze znajomości języka polskiego, nie tylko dotyczące ich przyszłości i pracy zawodowej, ale również komunikacji ze znajomymi, np. poprzez SMSy czy na Facebooku. Stosuję też pewne triki, np. tylko po polsku (bez tłumaczenia na PJM) opowiem im o swoich wakacjach, a jeśli chcą dowiedzieć się czegoś prywatnego o mnie, muszą zadać pytanie bezbłędną polszczyzną. Najślabsze uczennice z zapalem ćwiczyły redagowanie pytań, aby dowiedzieć się czegoś o moim mężu (śmiech).

**BW: Jak myślicie, dlaczego wielu Głuchych nie mówi?**

**AB:** Jeśli przyjrzy się najmłodszym naszym uczniom i przedszkolakom, to zauważysz, że bardzo dużo dzieci mówi. Nawet między sobą komunikują się za pomocą mowy. Technologia bardzo szybko się rozwija, zarówno w zakresie aparatów słuchowych, jak i implantów. Może sporo starszych Głuchych nie korzysta z mowy, gdyż np. dawniej technologia nie była aż tak rozwinięta. To też zależy na pewno od możliwości, zdolności w tym właśnie kierunku, stopnia rehabilitacji mowy itp.

**JK:** Może też niektórzy nie mają odwagi. Najważniejsze, żeby mieć aparat słuchowy, bo dzięki aparatowi kontrolujesz swój głos, bez aparatu nie wiadomo, czy mówisz cicho, czy głośno. Na naukę mowy nigdy nie jest za późno. Głusi są przyzwyczajeni do założenia: *Nie mogę, bo jestem Głuchy* albo *Głusi są dyskryminowani*. Widzę, że w Instytucie kilka osób stara się mówić, ale wstydzi się tego. Wstydzą się głosu, czują się dziwnie.

**BW: Rzekłyście. Zainteresowała mnie również jedna z opinii przedstawionych u nas w szkole dotycząca uczniów implantowanych – czy takie dzieci naturalnie przyswajają język polski, czy też uczą się go jak języka obcego?**

**AB:** To znowu sprawa szybkiego rozwoju technologii. I aparaty, i implanty są coraz lepsze. Może zbliżamy się do czasów, gdy

wczesne zaopartowanie dziecka bez wad sprzężonych da mu szansę na bardziej naturalne przyswojenie języka, a nie tylko na żmudną jego naukę. Jednak teraz jeszcze mamy uczniów, dla których nauka języka polskiego jest ogromnym wyzwaniem i powinniśmy zastanowić się, co i jak robić, aby efekty były lepsze niż dotychczas.

Instytut Głuchoniemych w Warszawie jest dwukrotnym laureatem *European Language Label* za projekty związane promowaniem języka migowego oraz kultury Głuchych. ELL to europejski certyfikat jakości w edukacji językowej, przyznawany we wszystkich krajach UE jako wyróżnienie za oryginalne i twórcze projekty z zakresu edukacji językowej. Instytut Głuchoniemych w ramach działań projektowych przygotował materiały pomagające osobom słyszącym uczyć się Polskiego Języka Migowego oraz Głuchym uczyć się języka angielskiego.

## Bibliografia

- Januszkiewicz M., Jura M., Kowal J. (2014) Każdy ma prawo do nauki. Prawo Głuchych do dostępu do języka i edukacji, W: *Edukacja Głuchych. Materiały konferencyjne*. Rzecznik Praw Obywatelskich.

---

### Agnieszka Bednarska

Nauczycielka języka polskiego w Instytucie Głuchoniemych, jako jedna z pierwszych nauczycielek w Polsce prowadziła klasy uczniów niesłyszących metodą dwujęzyczną.

---

### Jolanta Korzec

Uczennica III klasy technikum gastronomicznego w Instytucie Głuchoniemych.

---

### Bartosz Wilimborek

Nauczyciel języka angielskiego w Instytucie Głuchoniemych, pracownik Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń; koordynator projektu *Let's sign*, nagrodzonego *European Language Label* 2015.



# Rola *Europejskiego Portfolio Językowego* oraz *Portfolio Europass* w ocenianiu kształtującym

Kamil Mielnik

W wielu szkołach naukę uczniów można by określić jako pracę *jednorazowego użytku*. Nauczyciele proszą uczniów o wykonanie pewnego zadania, uczniowie je odrabiają i otrzymują za nie ocenę do dziennika. Taka praktyka powoduje, że uczniowie bardzo często uczą się dla samej oceny, a nie dla zdobycia wiedzy czy umiejętności. Czy zatem ocenianie jest niepotrzebne? Przeciwnie, jest ono kluczowe w procesie dydaktycznym, jednakże nie powinno być celem samym w sobie, ale starannie skonstruowanym wsparciem rozwoju językowego oraz kształcenia przez całe życie.

Ocenianie to element nauki każdego języka. Przybiera ono różną formę. Bardzo często w szkole ocenianie jest postrzegane jako forma osądzenia wiedzy, jaką uczeń przyswoił w określonym czasie. Niejednokrotnie ocenianie jest też znaczącym elementem w mierzeniu skuteczności dydaktycznej nauczyciela. Kwestia oceniania może być zatem rozumiana wielorako.

## Czym jest ocenianie?

Nelson i Dawson (2014:195-204) definiują ocenianie jako procedurę dokumentowania umiejętności językowych. Termin ten w kontekście edukacji pojawia się po II wojnie światowej (tamże). Ocena może mieć też charakter empiryczny. Dla Hattiego (2003) informacja zwrotna, którą otrzymuje nauczyciel, pochodzi z odpowiedzi na trzy pytania:

- *Dokąd zmierzam?* – co jest celem nauki;

- *W jaki sposób tam zmierzam?* – jakie środki zostaną wykorzystane do zrealizowania celu;
- *Co dalej?* – jak powinienem/powinnam postąpić po zrealizowaniu wyznaczonego celu.

Takie pytania mogą zostać postawione nie tylko przez nauczyciela, ale również przez rówieśników, rodziców, a nawet samego ucznia. Odpowiedzi stanowią bazę tzw. oceniania kształtującego. Niemniej jednak, efektywne ocenianie jest często rozumiane przez wielu nauczycieli jako forma wynagrodzenia bądź kary za postępy w nauce lub ich brak.

## Potrzeba nowej skali w ocenianiu

Umiejętność diagnozowania w procesie nauczania jest kluczowa. Rozpoznanie potrzeb i trudności ucznia, określenie przyczyn tych trudności, refleksyjna analiza całego procesu – są fundamentem każdego działania edukacyjnego, a zatem powinny zajmować istotne miejsce w procesie rozwijania

**Koncepcja oceniania kształtującego zakłada, że służy ono nie tylko uczniowi, ale również nauczycielowi, a także rodzicom. Informacja zwrotna nie jest jednostronnym komunikatem dla ucznia, ale również dla nauczyciela, i rolą jej jest wspieranie oraz staranne budowanie procesu dydaktycznego.**

kompetencji zawodowych nauczycieli. Nauczyciele języków obcych radzą sobie z diagnozowaniem umiejętności uczniów poprzez testy kompetencji językowych. Wykorzystują w tym celu materiały przygotowujące do egzaminu gimnazjalnego oraz matury. Według Komorowskiej (2013), istnieje potrzeba wspierania kształcenia nauczycieli języków w taki sposób, aby diagnoza była rzeczywiście traktowana jako forma pomocy we *wczesnym wykrywaniu trudności, wskazaniu słabych punktów, odnajdowaniu mocnych stron czy też wskazywaniu zakresów dobrze już opanowanych*. Komorowska wskazuje jednak, że tendencje światowe w tym obszarze zmierzają do stosowania w praktyce szkolnej nie tylko testów, ale także nietestowych form oceniania.

Proces ewaluacyjny w dzisiejszej szkole jest traktowany jako obowiązek każdego nauczyciela i jest on wyrażony bardzo często w postaci *oceniania sumującego*. Efektem takiego oceniania jest prześciganie się uczniów w celu zdobycia pierwszego miejsca, a nie przyswojenia wiedzy. W rezultacie sposób oceniania nie wpływa pozytywnie na postępy w uczeniu się, co więcej – utrudnia rozwijanie autonomii u ucznia. Zachodzi zatem potrzeba wprowadzenia nowego rodzaju oceniania. Oceniania, którego celem nie będzie samo tylko ocenianie, ale wspieranie procesu nauki,

a także właściwa diagnoza potrzeb ucznia w zakresie rozwoju językowego.

### **Anatomia oceniania kształtującego**

Wbrew pozorom, ocenianie kształtujące nie jest nową formą kształcenia. Benjamin Bloom już w roku 1969 podjął próbę stworzenia ewaluacji o charakterze wspierającym proces kształcenia (Popham 2008), jednakże zdefiniowanie, czym jest tak naprawdę ocenianie kształtujące, a także wdrożenie tej formy diagnozy do warunków szkolnych, stało się dużym wyzwaniem. Dopiero w roku 1998 Black i William zaproponowali definicję, która była jednocześnie instrukcją dla szkolnictwa, jak skutecznie wdrożyć ten rodzaj oceniania do procesu kształcenia: *Ocenianie kształtujące powinno być rozumiane jako zestaw wszystkich działań podejmowanych przez nauczycieli i/lub uczniów, które dostarczają informacji do wykorzystania w postaci informacji zwrotnej do stymulowania czynności nauczania i uczenia się z ich udziałem*. (Black i William 1998:7-8, tłum. KM).

Po tej interpretacji Popham (2008:6) zaktualizował swoją definicję, stwierdzając, że *ocenianie kształtujące jest zaplanowanym procesem, w którym nauczyciele lub studenci używają oceny po to, by odpowiednio modyfikować proces kształcenia*.

Czym zatem jest ocenianie kształtujące? Marzano (2010) utożsamia je z procesem dydaktycznym, a nie z konkretnym zestawem testów. Koncepcja oceniania kształtującego zakłada, że służy ono nie tylko uczniowi, ale również nauczycielowi, a także rodzicom. Informacja zwrotna nie jest jednostronnym komunikatem dla ucznia, ale również dla nauczyciela, i rolą jej jest wspieranie oraz staranne budowanie procesu dydaktycznego. Kolejne uzupełnienie definicji oceniania kształtującego stanowi interpretacja Allala i Lobeza (2005:244): *nauczanie odbywa się dzień po dniu i pozwala nauczycielowi oraz uczniowi zastosować odpowiednie działania dydaktyczne oraz strategie uczenia się. Można wnioskować, iż ocenianie kształtujące nie jest nowoczesną metodą nauczania, a raczej jest to zbiór czynności pozwalających na indywidualizację tego procesu. Zatem ocenianie kształtujące nie jest rewolucją, a raczej określonym stylem pracy ze strony nauczyciela, ucznia i rodziców we wspieraniu całego procesu dydaktycznego. Warto podkreślić, iż wdrożenie nauczania o takim charakterze nie wymaga zmian w programie uczenia. Ocenianie kształtujące tak naprawdę nie powinno być rozumiane jako ocenianie, a bardziej jako filozofia nauczania, w którym uczeń powinien*

samodzielnie osądzić, co już wie, a czego powinien się jeszcze nauczyć. Ocenianie kształtujące pozwala uczniowi zrobić kolejny krok, przy zachowaniu indywidualizacji procesu nauczania. Ważnym elementem oceniania kształtującego jest również fakt, że z wyników uczniów nie są tworzone żadne rankingi, co pozwala na uniknięcie negatywnych emocji oraz obniżenia stopnia motywacji słabszych uczniów. W całym procesie tego typu oceniania niezwykle istotna jest rola nauczyciela, który kształtuje atmosferę uczenia się. Nauczyciele muszą mieć motywację i być przekonani o skuteczności oceniania kształtującego. W praktyce powinni kierować klasą w taki sposób, aby proces kształcenia był zindywidualizowany dla potrzeb każdego ucznia. Ponadto nauczyciel pomaga uczniom znaleźć narzędzia wspomagające proces samooceny oraz oceny rówieśniczej. Nauczyciele powinni być świadomi, że ocenianie kształtujące jest bardzo dobrym doświadczeniem nie tylko dla uczniów, ale także dla prowadzącego zajęcia z języka obcego.

O skutecznym wdrożeniu oceniania kształtującego decyduje wiele czynników. Jest już wiele szkół, które stosują ocenianie kształtujące w praktyce. W jednym z artykułów opublikowanych w JOwS Grażyna Czetwertyńska (2015) przedstawia doświadczenia Centrum Edukacji Obywatelskiej – organizacji, która od wielu lat zajmuje się promowaniem oceniania kształtującego. Z obserwacji CEO wynika, że mimo entuzjazmu ze strony nauczycieli, wdrożenie tego podejścia nie jest łatwym zadaniem i budzi wiele kontrowersji. Chociaż ocenianie kształtujące nie jest kosztownym przedsięwzięciem, wciąż brakuje czasu na refleksję, a więc na dwukierunkową informację zwrotną, której zadaniem będzie nie tylko wskazanie niedociągnięć ucznia, ale również pokazanie mu jego mocnych stron oraz sukcesów. Dowiadujemy się również, iż mimo starań, jakie nauczyciele wkładają w ocenę osiągnięć swoich uczniów, wciąż towarzyszy im skłonność do przyłapywania uczniów na ich braku wiedzy (tamże). Mimo trudności, ocenianie kształtujące warte jest wdrożenia i promocji. Molska (2015) podsumowując rezultaty badań dotyczących satysfakcji używania oceniania kształtującego, wskazuje, iż uczniowie są zainspirowani, gdy nauczyciel stawia im wyzwania, a nie żądania, wspiera proces kształcenia w indywidualny sposób u każdego ucznia. Autorka nadmienia, iż filozofia oceniania kształtującego zakłada rozmowę z uczniem, a nie mówienie *do* niego.

Ocenianie kształtujące zyskuje uznanie również u Hattiego (2008), który wysoko punktuje je na liście najbardziej

efektywnych działań w nauczaniu. Niemniej jednak, nauczyciele, dyrektorzy, a także uczniowie i ich rodzice potrzebują konkretnego narzędzia, które będzie w sprawny sposób dopingować i moderować przebieg procesu oceniania kształtującego. Jednym z takich narzędzi może być *Europejskie Portfolio Językowe*.

### Ocenianie kształtujące w praktyce – rola Europejskiego Portfolio Językowego

Pamuła (2005:55) ocenia to narzędzie jako idealnie wpisujące się w nurt współczesnych koncepcji kontroli i oceny. Istnieje wiele podobieństw pomiędzy ocenianiem kształtującym a *Europejskim Portfolio Językowym*. Wśród nich możemy wyróżnić następujące:

- tworzenie pozytywnego obrazu samego siebie oraz samodzielnego planowania swoich działań;
  - rozwijanie poczucia własnej wartości opartego na realistycznych kryteriach;
  - ocena swoich umiejętności (znajomość kryteriów oceny i uczenie się samooceny);
  - wybieranie najlepszych strategii uczenia się;
  - rozpoznawanie tego, co już uczeń wie, a czego powinien się jeszcze nauczyć;
  - organizowanie pracy własnej;
  - dokonywanie wyborów i konfrontowanie ich z innymi;
  - rozpoznawanie swoich mocnych stron i określanie wyzwań.
- Pamuła (2005) wymienia nie tylko dobre strony wprowadzenia EPJ dla uczniów, ale podkreśla też korzyści dla rodziców oraz nauczycieli:
- dla nauczyciela jest doskonałym źródłem informacji o przebiegu procesu nauczania ucznia; te informacje mogą być w przejrzysty sposób przekazane rodzicom w postaci raportu;
  - z perspektywy rodziców, EPJ jest doskonałym narzędziem, mówiącym nie tylko o postępach w nauce, rodzice mogą określić, czy metody, które nauczyciel dobrał, wpisują się w ich oczekiwania.

### Budowa Europejskiego Portfolio Językowego – narzędzia cyfrowe wspierające proces oceniania kształtującego

Polskie wersje *Europejskiego Portfolio Językowego* adresowane są do uczących się w różnym wieku. Możemy wyróżnić następujące wersje EPJ:

- *Moje Pierwsze Europejskie Portfolio Językowe* dla dzieci od 3 do 6 lat
- *Europejskie Portfolio Językowe* dla dzieci w wieku 6-10 lat
- *Europejskie Portfolio Językowe* dla uczniów w wieku 10-15 lat
- *Europejskie Portfolio Językowe* dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (wiek 16+)
- *Europejskie Portfolio Językowe* dla dorosłych.

Bez względu na to, które portfolio weźmiemy pod uwagę, zauważamy, iż są podobnie skonstruowane. Każde z nich zawiera trzy części:

- *Paszport językowy* – prezentuje profil językowy oraz bilans doświadczeń interkulturowych jego posiadacza.
- *Biografia językowa* – osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków oraz refleksja ucznia na temat własnych strategii uczenia się oraz potrzeb i celów nauki.
- *Dossier* – wybór prac i dokumentów autora EPJ.

Materiały do papierowej wersji portfolio są doskonale znane i stosowane w wielu szkołach, jednakże w dobie funkcjonowania technologii zbudowanie elektronicznego *Europejskiego Portfolio Językowego* może być znacznie wygodniejsze, a w dalszej perspektywie może nawet zadecydować o powodzeniu prowadzenia portfolio przez cały cykl edukacji językowej. Na rynku dostępnych jest wiele aplikacji, które w prosty sposób pozwalają stworzyć i utrzymywać elektroniczną wersję EPJ, czyli e-portfolio. Wśród nich odnajdziemy takie, jak *PebblePad*, *iWebfolio*, *E-folio*, *OSP 2.0*, *ELGG*, *Mahara*, *WebCT*, *Moofolio*, *Exabis*, *FCS*, *WinVision*. Oprogramowania te różnią się zakresem dostępnych funkcji, a także szatą graficzną. Założeniem dydaktycznym jest korzystanie z takiego zakresu zasobów i rozwiązań cyfrowych, w których i uczniowie, i nauczyciele czują się pewnie i potrafią korzystać z ich funkcji w pełni.

Jenny Hughes i Graham Attwell (2006) wskazują, że nie ma skrajnie dobrego i złego podejścia w selekcji i doborze materiałów cyfrowych przy budowaniu e-portfolio. Warto również pamiętać, iż wdrożenie portfolio językowego jest możliwe już od najmłodszych lat, natomiast edukacja w zakresie technologii informacyjnych zaczyna się znacznie później. Biorąc pod uwagę różny stopień znajomości tych technologii przez uczniów, wskazane jest, aby nauczyciele wykazywali się elastycznością w doborze środków cyfrowych. Istotne wydaje się także omówienie zasobów internetowych mogących stanowić całościowo bądź częściowo e-portfolio.

### **Paszport językowy**

Ta część EPJ prezentuje profil językowy, a tym samym bilans nie tylko tego, czego uczeń nauczył się w sposób formalny, ale także w wyniku doświadczeń interkulturowych (Pamuła 2013). Dokument jest dobrze znany w całej Europie, gdyż posiada ustandaryzowaną formę. Zawiera informacje takie, jak dane właściciela, portret językowy, przebieg nauki oraz inne doświadczenia językowe. Jest to także doskonałe miejsce, aby zaprezentować dokumenty certyfikatowe związane z poznawaniem języków i kultur.

### **Biografia językowa**

Biorąc pod uwagę trzy elementy EPJ, możemy z łatwością zauważyć, że *Biografia* to osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków, a także osobista refleksja ucznia na temat własnych strategii uczenia się oraz potrzeb i celów nauki – gdzie i kiedy słyszy języki wokół siebie, np. bliskie mu osoby mówiące w danym języku. To również osobiste doświadczenia z korespondencji, rozmów z cudzoziemcami oraz poznawania zabytków, mieszkańców, zwyczajów oraz kuchni zagranicy. Ponadto *Biografia* dokumentuje własny styl uczenia się oraz wykorzystywane materiały i pomoce naukowe. Jeśli przeanalizujemy strukturę i zawartość *Biografii*, to zdamy sobie sprawę, że doskonałym środowiskiem do budowania e-portfolio będą wszelkiego rodzaju serwisy społecznościowe. Są one jednym z najbardziej skutecznych sposobów budowania wizerunku oraz promowania własnego profilu językowego, umożliwiając prowadzenie swoistej kampanii promocyjnej bilansu doświadczeń interkulturowych w nieograniczonych (czasowo ani terytorialnie) warunkach. Możliwość swobodnej interakcji z innymi użytkownikami, nie tylko nauczycielami, ale także osobami, dzięki którym uczeń miał doświadczenia językowe, pozwala na niemal natychmiastowe uzyskanie informacji zwrotnych dotyczących publikowanych treści.

Jednym z takich serwisów internetowych może być Google+. Pozwala on użytkownikom na tworzenie wpisów w formie pamiętnika. E-portfolio w postaci Google+ skłania obecnie do aktywnego używania go także przy wykorzystaniu urządzeń mobilnych. Możliwość grupowania użytkowników w kregi (rodzina, znajomi, dalsi znajomi, obserwowani) pozwala na udostępnianie określonych treści konkretnym grupom osób – uczniom, nauczycielom, rodzicom, a w przyszłości potencjalnym pracodawcom czy też partnerom biznesowym.



## Chociaż ocenianie kształtujące nie jest kosztownym przedsięwzięciem, wciąż brakuje czasu na refleksję, a więc na dwukierunkową informację zwrotną, której zadaniem będzie nie tylko wskazanie niedociągnięć ucznia, ale również pokazanie mu jego mocnych stron oraz sukcesów.

Google+ to przede wszystkim strona internetowa oraz wykorzystywane przez nią media społecznościowe, stanowiące bardzo efektywne kanały dystrybucji publikowanych treści, takie jak informacje tekstowe, grafiki, pliki multimedialne i tym podobne.

Google+ nie jest jedynym możliwym narzędziem do budowania e-portfolio. Jest wiele portali społecznościowych, które mogą być doskonale zaadaptowane do roli EPJ w wersji cyfrowej, to kwestia określenia potrzeb i łatwości ich obsługi, a także dostępności mobilnej. Są wśród nich tak znane, jak Facebook, [NK.pl](http://NK.pl), i mniej uznawane za społecznościowe, jak [wikipedia.org](http://wikipedia.org). Możemy również znaleźć również portale społecznościowe, które zostały zaadaptowane do realiów szkolnych i spełniają wszystkie warunki, aby zbudować na nich e-portfolio. Wśród nich jest Edmodo. To program przypominający wyglądem serwis społecznościowy Facebook. Aplikacja jest dostępna w wersji mobilnej. Edmodo jest oprogramowaniem służącym do komunikacji z uczniami. Możemy w nim utworzyć szkolną sieć społecznościową z własnym kalendarzem, e-dziennikiem, serwerem plików. To platforma, gdzie uczniowie mogą wymieniać się refleksjami, współpracować przy wykonywaniu projektów czy zadawać pytania prowadzącemu.

Nauczyciel ma zatem szeroką gamę programów internetowych do przystosowania *Europejskiego Portfolio Językowego* do formy cyfrowej. Przy wyborze narzędzia warto uwzględnić łatwość dołączania dodatkowych plików. W naszym wypadku będziemy bowiem chcieli zamieścić w takim serwisie *Dossier*, czyli teczkę zawierającą wybór prac i dokumentów właściciela *Portfolio*.

### *Dossier*

To właśnie w *Dossier* osoba ucząca się gromadzi swoje najlepsze prace, dyplomy, zaświadczenia o udziale w konkursach, wymianie międzyszkolnej, projektach, kursach językowych, wycieczkach, podróżach, a nawet pracy wakacyjnej za granicą. Nie bez powodu Google+ został zaprezentowany jako portal społecznościowy, który ma cechy potrzebne do zaadaptowania do roli cyfrowego EPJ, bowiem rozwiązaniem dla *Dossier* może być dysk Google Drive. Ta przestrzeń dyskowa w łatwy sposób zostaje zintegrowana z wcześniej przygotowanymi *Paszportem* oraz *Biografią* oraz umożliwia gromadzenie dokumentacji dotyczącej postępów w procesie uczenia.

Przy tak dużym spektrum dostępnych aplikacji skonstruowanie cyfrowej wersji *Europejskiego Portfolio Językowego* nie wydaje się problematyczne. Niemniej jednak, przed przystąpieniem do tworzenia e-portfolio warto zadać sobie kilka pytań (por. Zeichner, Wray 2001):

- Jaki jest cel tego e-portfolio z perspektywy uczenia, oceniania i ewaluacji?
- Co będzie zawierać e-portfolio?
- Jaka będzie organizacja tego e-portfolio?
- Jaki rodzaj artefaktów będzie zaakceptowany?

Odpowiadając na powyższe pytania, uzyskamy również informację, jakich zasobów cyfrowych będziemy potrzebować, by e-portfolio spełniało oczekiwania wszystkich jego użytkowników. Nie każde oprogramowanie w zakresie swoich funkcji pozwoli na budowę odpowiedniego e-portfolio, ze względu na ograniczenia systemowe.

Niewątpliwie dobrze przygotowane aplikacje, które będą spełniać idee *Europejskiego Portfolio Językowego*, stanowiąc będą doskonałe narzędzie do zastosowania oceniania kształtującego.

### Od EPJ do *Portfolio Europass*

Wśród narzędzi, które wpisują się w nurt oceniania kształtującego, znajdujemy (oprócz *Europejskiego Portfolio Językowego*) *Portfolio Europass*. Jest to zestaw pięciu dokumentów zaprojekt-

towanych do prezentacji osiągnięć językowych i zawodowych. Czym dokładnie jest *Europass*? W jego skład wchodzi:

- Europass – CV
- Europass – Paszport Językowy.

Dokumenty te stwarzają możliwość przedstawienia nie tylko wykształcenia zdobytego w realiach szkolnych, ale także doświadczeń własnych, odbytych kursów i szkoleń. Dokument Europass – Paszport Językowy jest częścią *Europejskiego Portfolio Językowego*, które ma na celu wspieranie autonomii ucznia w procesie uczenia się języków obcych i poznawania innych kultur.

- Europass – Mobilność

Ten dokument pozwala zaprezentować kwalifikacje i umiejętności zdobyte podczas odbywania edukacyjnych wyjazdów zagranicznych.

- Europass – Suplement do dyplomu szkoły wyższej
- Europass – Suplementy dla absolwentów kształcenia zawodowego

Dwa kolejne dokumenty stanowią doskonałą korelację z dyplomem ukończonej uczelni wyższej lub też kształcenia zawodowego. Opisują one zdobytą wiedzę oraz umiejętności, które uczący się zdołał przyswoić w trakcie kształcenia formalnego, ponadto doskonale opisują uprawnienia zawodowe.

Każda z tych części może być osobnym dokumentem wspierającym na rynku pracy. Europass zwiększa bezpośrednio szanse na zaproszenie na rozmowę kwalifikacyjną i na zdobycie pracy. Dla pracodawcy z kolei prosta budowa oraz przejrzystość informacji pozwalają na wybranie najlepszych aplikantów i przeprowadzenie rozmów wyłącznie z tymi, którzy wydają się najlepszymi kandydatami już na samym początku.

## Podsumowanie

Koncepcja oceniania kształtującego jest niewątpliwie połączona z regulacją nauczania i uczenia się w taki sposób, aby odbywało się ono w sposób wspierający proces dydaktyczny i było związane z wdrażaniem oceny nieformalnej i interaktywnej. Tym samym zachodzi potrzeba stosowania odpowiednich instrumentów o charakterze nietestowym. Omówione tu pokrótce *Europejskie Portfolio Językowe*, zawierające szereg opisanych dokumentów szczegółowych, jest jednym z przejawów praktycznego wprowadzania efektów oceniania kształtującego w przestrzeń edukacyjną i zawodową.

## Bibliografia

- Allal, L., Lobez, M. (2005) *Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French*. In *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Attwell, G., Hughes, J. (2006) *Teaching Styles* [video] [online] [dostęp 15.04.2016] <<http://video.google.com/videoplay?docid=-4423062597571110104>>.
- Black, P., William, D. (1998) *Assessment and Classroom Learning*. W: *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, nr 5.
- Czetwertyńska, G. (2015) Ocenianie jako nauczanie i uczenie się. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3. Warszawa: FRSE.
- Green, J.M. (1998) *Constructing the Way Forward for all Students. A Speech Delivered at "Innovations for Effective Schools"*. Nowa Zelandia: OECD.
- Hattie, J. (2003) *Formative and Summative Interpretations of Assessment Information*. [online] [dostęp 15.04.2016] <<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-%282003%29.pdf>>.
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routeledge.
- Kołakowska, J. (2013) Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3. Warszawa: FRSE.
- Komorowska, H. (2013) *Diagnoza szkolna* [online] [dostęp 15.04.2016] <<https://www.youtube.com/watch?v=EX3jUQNfkbA&feature=youtu.be>>.
- Marzano, R. (2010) *Formative Assessment & Standards-Based Grading*.
- Molska, M. (2015) W poszukiwaniu inspiracji dydaktycznych – ocenianie kształtujące. *Języki Obce w Szkole*, nr 3. Warszawa: FRSE.
- Neslson, R., Dawson, P. (2014) A Contribution to the history of Assessment: How a Conversation Simulator Redeems Socratic Method. W: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, nr 39.
- Pamuła, M. (2005) *Europejskie Portfolio Językowe* dla przedszkolaków jako instrument kontroli i oceny oraz stymulacji rozwoju językowego dziecka. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6. Warszawa: CODN.
- Pamuła, M. (2013) *Europejskie Portfolio Językowe* krok po kroku. *Języki Obce w Szkole*, nr 3. Warszawa: FRSE.
- Popham (2008) *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilson, S. (2005) *ePortfolio presentation to Sydney University*. [online] [dostęp 22.04.2016] <<https://www.flickr.com/photos/vanishing/sets/370240>>.
- Zeichner, K., Wray, S. (2001) The Teaching Portfolio in US Teacher Education Programs: What We Now and What We Need to Know. In: *Teaching and Teacher Education*, nr 17.

## Kamil Mielnik

Wykładowca w zakresie lingwistyki stosowanej w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie. Magister filologii angielskiej (TESOL) uniwersytetu w Sunderlandzie w Wielkiej Brytanii. Współpracuje z ORE, KIRE oraz MCDN w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli języków obcych.

# 20

LAT

Europejskiej Sieci  
Informacji o Edukacji

# Eurydice

# W POLSCE

Dowiedz się więcej na stronie [eurydice.org.pl](http://eurydice.org.pl)  
w zakładce 20 lat Polskiego Biura Eurydice

