

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 4/2017

TEMAT NUMERU

Pragmatyka językowa

AGNIESZKA JASIŃSKA

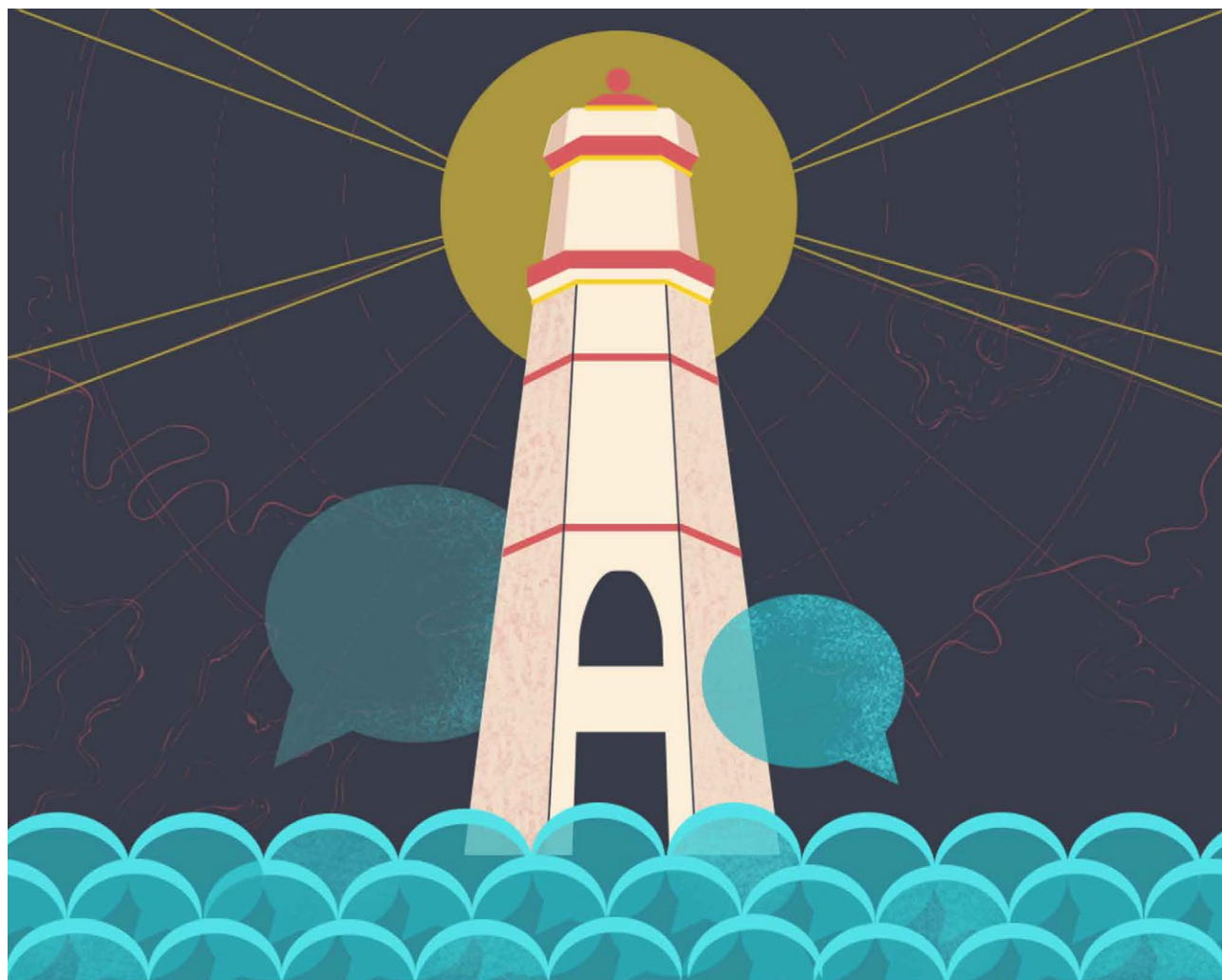
Jak wykorzystać
seriele do nauki
języka polskiego
w Chinach

AGNIESZKA RABIEJ
ROBERT DĘBSKI

Czytanie jako
sposób na rozwijanie
i wychowanie dzieci
dwujęzycznych

PROJEKT

Laureaci konkursu
European Language
Label 2017



Język obcy poznawany na kursach i lekcjach rzadko przypomina – przynajmniej na początku – autentyczny język komunikowania się rodowitych użytkowników tego języka. Różnice tkwią nie tylko w rozmiarach zasobu struktur gramatycznych i leksyki (zwłaszcza kolokacji, frazeologizmów i idiomów), nawet nie w jakości wymowy – ale w swobodzie przekazu, w intonacji sygnalizującej aluzje językowe i kulturowe czy pewne intencje mówiącego, w rejestrze zachowań etykietałnych. Zdarza się przecież – nawet dość często – że uczymy się języka, i to niekrótco, ale pierwszy nasz żywy kontakt z nim w sytuacji pozaedukacyjnej odbieramy jako klęskę: nie rozumiemy naszego cudzoziemskiego rozmówcy i czujemy, że on nie rozumie nas. Intuicja podpowiada nam wtedy, że problem nie leży w niedostatecznej znajomości elementów języka, lecz w innych aspektach komunikacji językowej, innych niż znajomość leksyki, gramatyki czy zasad wymowy.

To niemal truizm, ale wart przypomnienia: posługiwanie się językiem ma charakter społeczny, więc każde nasze mówienie wplecione jest – czy nawet uwikłane – w rozmaite konteksty i sytuacje. Jedne z nich są powtarzalne i właściwie zrytualizowane, inne – cechują się pewną swobodą, mającą jednak granice. Te aspekty społecznego funkcjonowania języka obejmuje pragmatyka językowa. To, co się w niej zawiera, zaczęto dostrzegać dosyć późno (w drugiej połowie XX w.) i najpierw w teoretyczno-filozoficznej refleksji nad językiem. Na refleksję glottodydaktyczną przyszedł czas jeszcze później. Dzisiaj postrzega się pragmatykę niemal jako czwarty podsystem językowy – obok fonetyki, leksyki, gramatyki. I dlatego w czwartym wydaniu *Języków Obcych w Szkole* datowanym na 2017 rok dział Temat numeru poświęcony jest właśnie pragmatyce.

Teksty, do których lektury Państwa zapraszamy, dotyczą m.in. wykorzystania podcastów w uczeniu angielskiego – tak, by zwrócić uwagę uczniów na wagę intonacji i akcentu wyrazowego we właściwym zrozumieniu przekazu mówionego (A. Bryła-Cruz) czy różnic w zachowaniach językowych Polaków i Niemców w kontaktach zawodowych (J. Kic-Drgas). Do refleksji skłaniają artykuły podejmujące zagadnienia interkulturowości, tak silnie powiązane z właściwym użyciem języka, np. o kształceniu wrażliwości interkulturowej u uczniów (M. Białek) czy o użyciu technik dramowych w rozwijaniu kompetencji socjokulturowej u studentów iberystyki (P. Nowakowska).

Proponujemy też, już nieomal tradycyjnie, namysł nad zagadnieniami związanymi z uczeniem (się) polskiego jako obcego: w tekście o wykorzystywaniu seriali do nauki polskiego w Chinach (A. Jasińska), w dydaktycznym omówieniu przykładów literatury z bohaterem obcokrajowcem mówiącym po polsku, ale... nieco „po cudzoziemsku” (M. Valkova Maciejewska) oraz w artykule o zastosowaniu tekstów internetowych na lekcjach (D. Bucko). Przywołane artykuły mają wymiar praktyczny, tak jak i inne opracowania w tym numerze pisma. Praktykom bowiem polecić można tekst zbierający pomysły na ciekawe stymulowanie uczniów do mówienia (D. Kondrat) oraz opis zalet korzystania z aplikacji Padlet w uczeniu francuskiego (J. Wróbel).

Lektura tekstów podejmujących zagadnienia z zakresu pragmatyki językowej może rodzić pytania natury ogólniejszej: czym właściwie jest komunikacja między ludźmi? Skąd bierze się paradoks tkwiący w tym, że czasem mówimy do siebie, ale się nie rozumiemy – mimo znajomości języka? Takie jednak rozważania pozostawmy na inną, bardziej melancholijną okazję.

Zapraszamy zatem do lektury tego „pragmatycznego” numeru *Języków Obcych w Szkole!*

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

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

RADA PROGRAMOWA

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017

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

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

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

Publikacja bezpłatna

PRAGMATYKA JĘZYKOWA

Agnieszka Bryła-Cruz	Autentyczne teksty słuchane w nauczaniu pragmatyki	4
Joanna Kic-Drgas	Komunikacja interkulturowa na zajęciach z języka specjalistycznego	9
Magdalena Białek	Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej	14
Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek	Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego	21
Jolanta Morytz	Jak przygotować ucznia do roli „okazjonalnego tłumacza ustnego”?	26
Paulina Nowakowska	Kształcenie kompetencji socjokulturowej poprzez użycie technik dramatycznych na zajęciach z języka hiszpańskiego	31
Agnieszka Jasińska	<i>O mnie się nie martw i Powiedz TAK!</i> , czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach	37
Dorota Tomczuk	Lekcja języka obcego jako seans w „starym kinie” a kształcenie kulturoznawcze w edukacji językowej	42

EUROPEAN LANGUAGE LABEL 2017

Agnieszka Karolczuk
Niemiecki w praktyce – skutecznie! 48

Małgorzata Janaszek-Bazanek
Uczyć języka z głową 50

NAUCZANIE DZIECI

Agnieszka Rabiej, Robert Dębski
Czytanie jako sposób na rozwijanie i wychowanie
dzieci (nie tylko) dwujęzycznych 54

LITERATURA I JĘZYK

Monika Válková Maciejewska
Obcokrajowiec w literaturze, literatura dla
obcokrajowca 62

OCENIANIE

Elżbieta Zawadowska-Kittel
Matura z języków obcych w świetle zmian
edukacyjnych 65

CYKL RADOŚĆ UCZENIA SIĘ

Dorota Kondrat
Jak rozwijać umiejętność mówienia? 71

NOWE TECHNOLOGIE

Anna Jaworowska
Jak częste oglądanie kreskówek może wpłynąć na
przyswajanie języka obcego przez dziecko 77

Dominika Bucko
Jak efektywnie wykorzystywać teksty internetowe
podczas lekcji języka polskiego jako obcego? 84

Joanna Wróbel
„Najprostszy na świecie sposób na tworzenie
i współpracę” 90

PROJEKT

Joanna Pitura, Ewelina Dzieża, Anna Graba
Matematyka przydatna w życiu? O integracji
przedmiotowo-językowej na zajęciach
pozalekcyjnych w liceum 95

Bernadeta John-Jankowska, Tomasz Dreiner
CIIL? – CLIL! 102

ABSTRACTS 105

Autentyczne teksty słuchane w nauczaniu pragmatyki

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

Artykuł omawia związek między pragmatyką i prozodią oraz jego implikacje w nauczaniu języka angielskiego. Proponuje wykorzystanie autentycznych materiałów słuchanych (podkastów) w celu uwrażliwiania uczniów na istotne pragmatycznie cechy naturalnego języka mówionego, zwykle nieobecne w podręcznikach kursowych.

Effektywna komunikacja w języku obcym wymaga nie tylko znajomości gramatyki i słownictwa, ale również niezbędnej wiedzy pragmatycznej o poszczególnych aspektach języka docelowego. Brak sprawności pragmatycznej może być źródłem nieporozumień i zaburzeń komunikacji pomimo zaawansowanego poziomu znajomości języka obcego (Cohen i Olshtain 1981; Kasper i Blum-Kulka 1993; Bardovi-Harlig 2002). Mimo iż jednoznacznie zdefiniowanie zakresu pragmatyki nie jest proste, badania i opracowania tematu mają wspólny mianownik, jakim jest potrzeba wskazania na te reguły, które rządzą skontekstualizowanym użyciem języka. Niestety, większość kontekstów nauczania języka obcego jest pozbawiona treści istotnych pragmatycznie (Bardovi-Harlig 2002), natomiast w podręcznikach często brakuje odpowiedniego odzwierciedlenia aktów mowy, szczególnie w tekstach słuchanych. W przeciwieństwie do uprzednio napisanych i odczytanych (a nie spontanicznych) tekstów ustnych zawartych nie tylko w podręcznikach, ale i testach na rozumienie ze słuchu, sytuacje codzienne dostarczają autentycznego języka, w naturalnym tempie i realistycznych kontekstach (Field 2002; Wagner 2014; Bryła-Cruz 2017). Z tego powodu autentyczne materiały zapisu mowy żywej są najlepszym źródłem w holistycznym podejściu do nauczania języka obcego. Sprzyjają one doskonaleniu sprawności receptywnych i produktywnych oraz wyczułają uczniów na sferę pragmatyczną języka obecną w warstwie dyskursywnej i fonetycznej (prozodycznej).

W niniejszym artykule omawiam wykorzystanie autentycznych podkastów w nauczaniu języka angielskiego, ze szczególnym uwzględnieniem ich walorów pragmatycznych. W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie związkiem pomiędzy pragmatyką a prozodią języka (Wichmann i Blakemore 2006), gdyż ostateczne znaczenie wypowiedzi zależy nie tylko od tego, co zostało powiedziane, ale również od tego, w jaki sposób, a obie te warstwy są ze sobą nierozzerwalnie połączone. Ponieważ teksty mówione, które znajdują się w podręcznikach, zwykle mają cechy prozodyczne typowe dla tekstów czytanych (brak pauz hezytatywnych i procesów mowy łączonej, spowolnione tempo) oraz brakuje im spontaniczności (mała różnorodność intonacji) i naturalnych kontekstów, podkasty wspianale mogą uzupełniać te deficyty.

Wykorzystanie podkastów w dydaktyce języków obcych nie jest nowością i obecnie istnieje wiele stron internetowych z gotowymi scenariuszami lekcji opartymi na podkastach (np. <http://www.podcastsinenglish.com>, <http://www.bbc.co.uk/podcasts/genre/learning/>, <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch/>). Nie są to jednak często materiały rzeczywiście autentyczne, gdyż powstały dla potrzeb nauczania i niekiedy są w dalszym ciągu tekstami czytаныmi, wykazującymi cechy fonetyczne, leksykalne, syntaktyczne i organizacyjne typowe dla tekstów pisanych, a nie mówionych. Bardzo rzadko można w nich zaobserwować takie elementy, jak ironia, sarkazm czy humor.

Podkasty, o których mowa w tym artykule, to materiały dźwiękowe nagrane z myślą o rodzimych

użytkownikach języka angielskiego, a więc w pełni odzorowujące interakcyjny i konwersacyjny charakter mowy. Ten fakt jest niezmiernie istotny, gdyż nie możemy oczekiwać, że uczniowie poradzą sobie z komunikacją w języku docelowym w sytuacjach pozalekcyjnych, jeśli nie przygotowujemy ich do tego, prezentując przykładowe próbki takiej komunikacji na lekcjach. Nauczyciele języków obcych od dawna doceniają niezaprzeczalną wartość materiałów autentycznych, a dzięki nowoczesnym technologiom, w tym również podcastom, dostarczenie „żywego” języka na lekcje stało się o wiele prostsze (King i Gura 2009).

Związek pragmatyki i prozodii

Autentyczne teksty mówione wykazują cechy prozodyczne typowe dla codziennego języka, które są nośnikiem wielu ważnych informacji niezbędnych do prawidłowego odekodowania przekazu. Pauzy hezytatywne (*mmm, hmmm, yyy*) oraz tzw. wypełniacze (*no tak, wiesz, to znaczy*), tak często nieobecne w sfabrykowanych tekstach na rozumienie ze słuchu, w naturalnej komunikacji pełnią ważną funkcję pragmatyczną. Zwykle postrzega się je jako brak płynności czy problem z planowaniem wypowiedzi, a przecież świadczą one o spontaniczności aktu mowy. Warto zwrócić uwagę na to, że mogą być one również skierowane na odbiorcę, dając mu sygnał zbliżającej się ważnej informacji i podtrzymywania dyskursu (Clark 2004). Brak płynności może także określać epistemiczne stanowisko mówiącego (Horne 2009) i być wyrazem interpersonalnego znaczenia w interakcji (niepewność, wahanie).

Znaczenie pragmatyczne pojawia się również w warstwie rytmicznej przekazu. Rytm języka angielskiego jest oparty na akcencie, tzn. sylaby nieakcentowane ulegają redukcji i można zaobserwować dążenie do wyrównania odstępów między akcentami. W języku polskim rytm jest uzależniony od równej długości sylab. Crystal (1995) zauważa, że rytm sylabiczny może pojawić się również w angielskim, gdy osoba mówiąca chce wyrazić emocje, takie jak sarkazm czy irytacja. Jest zatem niezwykle ważne, by uświadamiać uczniom ukryte znaczenia realizowane przez prozodię i dlatego z uwagi na swoją różnorodność podcasty stanowią świetną bazę danych do demonstrowania tego typu zjawisk.

Najbardziej widoczny związek pomiędzy prozodią a pragmatyką jest obecny w intonacji, która przyczynia się do wartości illokucyjnej warstwy wypowiedzi. Intonacja może zupełnie zmienić znaczenie wypowiedzianych słów (wręcz im zaprzeczyć) i jest nośnikiem informacji o intencjach osoby mówiącej, np. wyrażenie *do widzenia* może być zwykłym pożegnaniem, ale może również być

nacechowane negatywnie i użyte w funkcji odprawienia kogoś (Bolinger 1982). Dysonans pomiędzy tonem głosu a treścią wypowiedzianych słów może wskazywać na ironię. Warto dodać, że w świetle badań empirycznych niepoprawna intonacja w języku angielskim (wynikająca z transferu z języka ojczystego) może nie tylko utrudniać komunikację, ale również negatywnie wpływać na ocenę osoby mówiącej, a nawet powodować jej dyskryminację (Munro 2003). Badanie percepcyjne polskiej angielszczyzny przez trzy grupy rodzimych użytkowników języka angielskiego dowiodło, iż Polacy mówiący po angielsku byli postrzegani jako znudzeni i smutni, a przyczyną tego była monotonna intonacja (Bryła-Cruz 2016).

Mówiący używają intonacji w celu poprawienia błędów (autokorekty), które mogły zaburzyć komunikację lub spowodować nieprawidłową interpretację przekazu. Intonacja służy wówczas uwydatnieniu zamierzonego znaczenia i zwrócenia uwagi słuchacza na różnicę między wersją pierwotną a poprawioną (Levelt i Cutler 1983). Poprzez intonację wyraża się również chęć kontynuowania wypowiedzi lub jej zakończenia, tak więc poprawne odekodowanie tych sygnałów przez rozmówcę jest istotne, aby uniknąć przerwania komuś toku wypowiedzi tylko dlatego, że zrobił pauzę na zastanowienie lub oddech. W języku angielskim teksty czytane różnią się od tekstów mówionych spontanicznie pod względem intonacji. Intonacja opadająca jest typowa dla wypowiedzi uprzednio przygotowanych i odczytanych (Lieberman i in. 1985). Poleganie jedynie na materiałach dźwiękowych z podręcznika nie daje zatem możliwości zaznajomienia uczniów z różnorodnymi konturami intonacyjnymi. Dzięki materiałom autentycznym można natomiast zaprezentować rozmaite typy intonacji (opadającą, opadająco-wznoszącą, wznosząco-opadającą, wznoszącą) i pokazać, w jaki sposób mogą być one źródłem informacji na temat stanu emocjonalnego i intencji mówiącego oraz jego stosunku do rozmówcy.

Autentyczne podcasty na lekcji języka obcego

Mimo iż pierwotną funkcją podcastów miało być szerzenie informacji i rozrywka, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie szybko docenili też ich potencjał edukacyjny, gdyż charakteryzuje je różnorodność oraz łatwa dostępność. W dobie wszechobecnych przenośnych odtwarzaczy cyfrowych (smartfonów, iPodów, tabletów, bezprzewodowych laptopów itp.), wykorzystanie podcastów do doskonalenia języków obcych świetnie wpisuje się w zainteresowania i życie codzienne uczniów, realizując tym samym założenia nauczania mobilnego (Kukulska-Hulme 2006).

Korzyści z wykorzystania podkastów jest bardzo wiele, zarówno tych językowych (m.in. doskonalenie umiejętności i strategii rozumienia ze słuchu, wzbogacanie i utrwalanie skontekstualizowanego słownictwa, wprowadzanie treści kulturowych), jak i pozajęzykowych (zwiększanie motywacji do słuchania ekstensywnego i wspieranie autonomii ucznia). Jedną z najważniejszych zalet jest zapewnienie uczniom dostępu do autentycznego i zróżnicowanego języka docelowego używanego w komunikacji (Thorne i Payne 2005). Rolą nauczyciela jest nie tylko wskazanie, że takie źródła istnieją, ale też dostarczenie ich na lekcje, które powinny stać się pierwszą przestrzenią, gdzie uczniowie wchodzi w interakcję z autentycznym językiem w trakcie zaplanowanych i monitorowanych ćwiczeń (McBride 2009). Dodatkowo, dzięki podkastom można realizować socjokognitywne założenia nauczania języka, gdyż zapewniają one dużą dawkę słuchania, integrując język ze spójną rzeczywistością (Stevick 1989:147).

Podkasty umożliwiają doskonalenie tak często zaniebawanego rozumienia pragmatycznego, czyli odgadywanie intencji osoby mówiącej i wychodzenie poza dosłowne znaczenie wyrazów (Rose i Kasper 2001). Uczniowie, wykorzystując kognitywną strategię elaboracji (Vandergrift 2003), stają się świadomi obecności elementów takich, jak ironia, sarkazm i humor, które wpływają na poprawną interpretację stosunku osoby mówiącej do rozmówcy i właściwe rozszyfrowanie znaczenia słów w konkretnym kontekście. Warto zaznaczyć, że humor, tak jak i poważne użycie języka, jest złożoną praktyką socjokognitywną (Bell i Pomeratnz 2016). Pragmatyczny efekt wypowiedzi zależy zarówno od bezpośredniego kontekstu, jak i struktury suprasegmentalnej, czyli ocena osoby mówiącej jako uprzejmej, przyjaznej, zgodnej jest wynikiem zestawienia prozodii i kontekstu (Ladd i in. 1986).

Jak wspomniałam wcześniej, wykorzystanie podkastów na lekcji języka obcego jest praktyką dość powszechnie znaną. Rzadko kiedy nauczyciele korzystają jednak z podkastów autentycznych (np. z archiwalnej strony BBC <http://www.bbc.co.uk/podcasts>, inspirujących wystąpień *TED talks* <https://www.ted.com/>), czyli tych stworzonych z myślą o rodzimych użytkownikach języka. Podkasty do celów nauczania języka obcego bardzo często nie są próbkami spontanicznej mowy i interakcji, lecz wyreżyserowanymi rozmowami lub monologami przeczytanymi przez wyszkolonych lektorów. Różnią się one zatem w warstwie fonetycznej i dyskursywnej od tekstów naturalnych.

Podkasty niekiedy postrzega się jedynie jako źródło materiałów do słuchania ze zrozumieniem, aby wykonać konkretne zadanie (zakreślenie poprawnej odpowiedzi w teście wielokrotnego wyboru, uzupełnienie

luk, stwierdzenie, czy dane zdanie jest prawdą, czy fałszem), a nie analizuje się ich cech pragmatycznych. Zapomina się przy tym, że rolą nauczyciela jest nie tyle nauczenie o regułach pragmatycznych, co zwrócenie na nie uwagi uczniów i zachęcenie, by się nad nimi zastanowili (Bardovi-Harlig 2002). Nawet z uczniami o niewysokim stopniu zaawansowania językowego można używać tekstów autentycznych i realizować zadania, polegające na spostrzeżeniu i imitacji werbalnej (powtarzanie) i niewerbalnej (rysowanie lub odwzorowywanie gestem) pewnych aspektów prozodycznych, takich jak:

- kontury intonacji, jakich mówiący używają do zasygnalizowania zakończenia wypowiedzi lub chęci kontynuacji;
- kontury intonacji użyte w różnych typach pytań, np. składnia zdania twierdzącego, ale zdanie zamierzone jest jako pytanie poprzez użycie intonacji opadająco-wznoszącej i odwrotnie – intonacja wznosząco-opadająca w pytaniach szczegółowych, gdzie w języku polskim występuje intonacja wznosząca;
- kontury intonacji w umieszczonych na końcu zdania pytańkach typu *prawda, nieprawdaż* (*question tags*), które ze względu na to, z jaką intonacją są wypowiedziane, mogą być wyrazem oczekiwania reakcji rozmówcy (potwierdzenia, zaprzeczenia) lub być twierdzeniem;
- odgadywanie emocji i intencji osoby mówiącej na podstawie tonu głosu, rytmu;
- interpretowanie zmiany rytmu czy tempa wypowiedzi (rozpoznawanie, czy osoba mówiąca jest zaangażowana, czy znudzona);
- zwracanie uwagi na dysonans pomiędzy treścią wypowiedzianych słów a prozodią, który może wskazywać na humor, ironię, sarkazm, wahanie, brak przekonania;
- demonstrowanie, w jaki sposób można podtrzymać konwersację w momencie, gdy brakuje nam jakiegoś słowa, za pomocą wypełniaczy (*jakby to powiedzieć, chodzi o to, że...*);
- rozpoznawanie funkcji spowolnionego tempa (emfaticzna) oraz przyśpieszonego (wtrącenie pobocznej informacji).

Takie ćwiczenia uwrażliwiają uczniów na przekaz obecny nie tylko w warstwie słownej, ale również uświadamiają wagę szerszego kontekstu. Poniżej ilustruję wybrane z nich przykładami z autentycznych podkastów wykorzystanych przeze mnie na lekcjach języka angielskiego:

Podkast *The Naked Scientists*

<<https://www.thenakedscientists.com/podcasts/naked-scientists-podcast>>

Wybrany przeze mnie około czterominutowy fragment charakteryzuje się swobodną interakcją, jest rozmową pomiędzy trzema osobami, z których jedna jest ekspertem w dziedzinie zmysłów i odpowiada na pytania. Nagranie to, poza walorami poznawczymi, daje możliwość zwrócenia uwagi uczniów na przesłanie wyrażone za pomocą prozodii. W zdaniu: *I mean when you look at the brain of the dog over a third of it is devoted to just interpreting smell, isn't it (Ī), whereas in humans the main sense is sight* mamy przykładowe użycie *question tag* z intonacją opadającą. Osoba mówiąca nie oczekuje reakcji rozmówców, gdyż jest przekonana co do słuszności wypowiedzianej kwestii. Nie robi nawet żadnej pauzy, tylko kontynuuje wypowiedź, a *isn't it* jest twierdzeniem.

Podkast *Thinking Allowed*

<<http://www.bbc.co.uk/programmes/b006qy05/episodes/downloads>>

W wybranych przeze mnie kilku krótkich fragmentach gospodarz programu rozmawia z gościem (autorem książki) na temat sportu i jego związku z filozofią i codziennym życiem. To bardzo interesujące nagranie, ukazujące oryginalne spojrzenie m.in. na rywalizację i współpracę, daje możliwości zaprezentowania wielu zjawisk prozodycznych, które są istotne dla pełnego zrozumienia przekazu. Gość programu opowiada o tym, jak cztery cyklistki, które wysunęły się na prowadzenie podczas zawodów na Igrzyskach Olimpijskich w 2012 roku, zaczęły sobie wzajemnie pomagać, mimo iż były z różnych krajów. W zdaniu: *They were all doing what THEY wanted, they were trying to help the others, but inevitably what they were doing... aaa...what...to achieve their aim they had to something to help the others* mamy do czynienia z ciekawym użyciem akcentu zdaniowego (*contrastive stress*). Zaimek *they*, który zwykle pojawia się w zredukowanej formie, w jednym przypadku w tym zdaniu jest wyróżniony, czyli dodatkowo zaakcentowany, co służy podkreśleniu, że nietypowe zachowanie cyklistek było ich własną strategią. Wpływa to na rytm wypowiedzi i jest wyraźnie skontrastowane z pozostałymi zaimkami *they*. W przytoczonym zdaniu występuje tak częste dla mowy spontanicznej przeformułowanie myśli oraz pauzy hezytatywne, zarówno ciche, jak i wypełnione.

Podsumowanie

Korzystanie z autentycznych podkastów na lekcji języka obcego wymaga więcej pracy nauczyciela, gdyż musi on

dokonać selekcji oraz obróbki „surowego” materiału. Przy wyborze podkastów nauczyciele powinni kierować się swoimi osobistymi preferencjami, czyli wykorzystywać podkasty, których sami słuchają czy je subskrybują. Wówczas wybór podkastu może być incydentalny, tj. nauczyciel, słuchając swoich ulubionych podkastów, napotyka treści odpowiadające omawianym właśnie zagadnieniom gramatycznym, leksykalnym czy tematycznym. Bardziej pracochłonne wydaje się przygotowanie plików dźwiękowych, by zintegrować je z programem danej lekcji. Autentyczne podkasty często są zbyt długie, by móc je odtworzyć w całości, a ponadto uczniowie (nawet ci na bardziej zaawansowanym poziomie językowym) nie są przyzwyczajeni do słuchania wypowiedzi trwających przykładowo 20 minut. Obróbka dźwiękowa jest zatem nieunikniona, ale dzięki programom, takim jak np. Mp3 Cutter, można w prosty i darmowy sposób podzielić dłuższy materiał na krótsze odcinki i wybrać jedynie te fragmenty, które będą odpowiadały celom i założeniom lekcji. Korzyści wynikające z przystosowania autentycznych podkastów do użytku szkolnego są tak liczne i długofalowe, że przewyższają one te niedogodności po stronie nauczyciela. Dodatkowy wysiłek włożony w przygotowanie materiałów na pewno się opłaca, w szczególności jeśli osiągnięty zostanie ostateczny cel wykorzystywania podkastów na lekcjach, czyli zmotywowanie uczniów do słuchania ekstensywnego.

BIBLIOGRAFIA:

- Bardovi-Harlig, K. (2002) Pragmatics and second language acquisition. W: R.B. Kaplan (red.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 182-192.
- Bell, N.D., Pomerantz, A. (2016) *Humour in the Classroom. A Guide for Language Teachers and Educational Researchers*. New York: Routledge
- Bolinger, D. (1989) *Intonation and its uses: Melody in grammar and discourse*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bryła-Cruz, A. (2016) *Foreign Accent Perception: Polish English in the British Ears*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bryła-Cruz, A. (2017) Rola fonetyki w słuchaniu ze zrozumieniem. Analiza tegorocznej matury z języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole* 2, 68-73.
- Clark, H.H. (2004) Pragmatics of language performance. W: L.R. Horn, G. Ward (red.) *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell, 365-382.
- Cohen, A. D., Olshtain, E. (1981) Developing a measure of socio-cultural competence: the case of apology. W: *Language Learning* 31 (1), 113-134.

- Crystal, D. (1995) Documenting rhythmical change. W: J.W. Lewis (red.) *Studies in General and English Phonetics. Essays in honour of Professor J.D. O'Connor*. London: Routledge, 174-179.
- Field, J. (2002) The changing face of listening. W: J.C. Richards i W.A. Renandya (red.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology to Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-247.
- Horne, M. (2009) Creaky fillers and speaker attitude: data from Swedish. W: D. Barth-Weingarten, N. Dehe i A. Wichmann (red.) *Where Prosody Meets Pragmatics: Research at the Interface*. Bingley: Emerald.
- Kasper, G., Blum-Kulka, S. (1993) *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- King, K., M. Gura (2009) *Podcasting for teachers. Using a new technology to revolutionize teaching and learning*. New York: Information Age.
- Kukulska-Hulme, A. (2006) Mobile language learning now and in the future. W: P. Svensson (red.), *Fran vision till praktik: Sprakutbildning och Informationsteknik (From vision to practice: language learning and IT)*, 295-310. Sweden: Swedish Net University.
- Levelt, W.J.M., Cutler, A. (1983) Prosodic marking in speech repair. *Journal of Semantics* 2 (2), 205-217.
- Lieberman, P., Katz, W., Jongman, A., Zimmerman, R., Miller, M. (1985) Measures of the sentence intonation of read and spontaneous speech in American English. W: *Journal of the Acoustical Society of America* 77, 649-657.
- McBride, K. (2009) Podcasts and second language learning. Promoting listening comprehension and intercultural competence. W: L. B. Abraham i L. Williams (red.), *Electronic discourse in language learning and language teaching*, 153-167. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Munro, M. J. (2003) A primer on accent discrimination in the Canadian context. W: *TESL Canada Journal*, 20, 38-51.
- Rose, K. R., Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. (1989). *Success with foreign languages. Seven who achieved it and what worked for them*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice Hall.
- Thorne, S., Payne, J.S. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education. W: *CALICO Journal* 22 (3), 371-397.
- Vandergrift, L. (2003) From prediction through reflection: guiding students through the process of L2 listening. W: *The Canadian Modern Language Review* 59 (3), 425-440.
- Wagner, E. (2014) Using unscripted spoken texts in the teaching of second language listening. W: *TESOL Journal* 5, 288-311.
- Wichmann, A., Blakemore, D. (2006) Introduction: the prosody-pragmatics interface. W: *Journal of pragmatics* 38 (10), 1537-1541.

DR AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ Adiunkt w Instytucie Anglistyki, w Zakładzie Fonetyki i Fonologii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, percepcja angielszczyzny z obcym akcentem przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz rola wymowy w rozumieniu tekstów słuchanych.

Komunikacja interkulturowa na zajęciach z języka specjalistycznego

JOANNA KIC-DRGAS

Różnorodność kulturowa będąca wynikiem wszechobecnej globalizacji jest faktem, który można zaobserwować na każdym kroku w życiu codziennym i zawodowym. W niniejszym artykule został podjęty temat tego, w jakim stopniu dialog interkulturowy ma wpływ na życie zawodowe oraz w jaki sposób można przygotować studentów – przyszłych pracowników do funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo środowisku pracy.

Rosnąca liczba inwestorów niemieckich na polskim rynku, a także możliwości zawodowe, które zwiększyła mobilność pracowników, skłaniają do refleksji nad tym, jak przyszłych pracowników przygotować do zmieniających się wymagań rynku pracy. Oprócz niezbędnych kompetencji językowych, które w dzisiejszym świecie warto silnie wyspecjalizować w kierunku danego obszaru zawodowego, kluczową potrzebą może okazać się zrozumienie obcej kultury i, co się z tym wiąże, umiejętność rozpoznawania oczekiwań innych. Obszar komunikacji interkulturowej może być bliższy studentom kierunków filologicznych, odleglejszy – dla studentów innych kierunków. Zagadnienia komunikacji interkulturowej w biznesie natomiast będą z pewnością stanowić wyzwanie dla obu tych grup. Rozważania podjęte w niniejszym artykule dotyczą następujących zagadnień:

- Na czym polegają różnice interkulturowe między Polakami i Niemcami w sferze zawodowej?
- W jaki sposób można przygotować/uwrażliwić przyszłych pracowników do funkcjonowania w środowisku dwukulturowym (polsko-niemieckim)?
- Jak treści interkulturowe można zintegrować z tematyką zajęć z języka obcego do celów zawodowych?

Wymiary kultury według Hofstede'a a nauczanie języka obcego

Mimo upływu lat dla wielu badaczy podstawą pozwalającą na dokonywanie analiz dotyczących różnorodności

kulturowej są tzw. wymiary kultury wyodrębnione i opisane przez Geerta Hofstede'a w 1980 r. Przeanalizował on zachowanie pracowników IBM mówiących 20 różnymi językami. Badania, które przeprowadził, nie miały na celu opisu naukowego, a były jedynie *efektem poszukiwań makrowskaźników do olbrzymiej bazy danych* (Boski 2010:91). Tym bardziej analiza zebranych danych pozwala na wyciągnięcie pragmatycznych wniosków, które wciąż znajdują zastosowanie w różnych obszarach. Hofstede (2007) wyodrębnił następujące wymiary kulturowe:

- dystans władzy;
- kolektywizm a indywidualizm;
- kobiecość a męskość;
- unikanie niepewności.

W dalszych badaniach dodał jeszcze jeden, piąty, wymiar kulturowy: orientację długo- i krótkoterminową. Każda z wymienionych cech (omówiona w dalszej części artykułu) ma wpływ na procesy wewnątrz i na zewnątrz przedsiębiorstwa i, co jest z tym związane, każda z nich ma wpływ na komunikację w przedsiębiorstwie.

Dystans władzy

Wymiar ten wskazuje na stosunek ludzi do nierówności (hierarchiczności) w społeczeństwach. Władza jest udziałem nielicznych, a jej wyrazem mogą być stosunki w miejscach takich jak szkoła czy miejsce pracy. Hofstede (2007:59-62) wskazuje kraje z dużym i małym dystansem władzy. Analizując sytuacje zawodowe, bardzo łatwo można zaobserwować różnice w podejściu podwładnych

do przełożonych w obu przypadkach. W krajach o małym dystansie do władzy podwładny konsultuje z przełożonym swoje wątpliwości, pomysły czy decyzje, radzi się go, ale także wskazuje na niedociągnięcia i proponuje nowe rozwiązania. To podejście bardzo wyraźnie można zaobserwować w krajach niemieckojęzycznych, w których na porządku dziennym jest używanie w dużych koncernach międzynarodowych formy „ty” w zwracaniu się do wszystkich pracowników, także przełożonych, co z kolei dla niektórych polskich pracowników w filiach koncernów założonych w Polsce może stanowić problem i nie przychodzi automatycznie. Przykład to pytanie jednej ze słuchaczek kursu języka specjalistycznego prowadzonego na UAM, pracującej dla dużego niemieckiego koncernu, po przyjeździe nowego niemieckiego przełożonego działu: *Czy ja powinnam mówić mu na „ty”?* W firmie obowiązuje zasada zwracania się na „ty”, jednak w stosunku do nowego przełożonego (który ma stopień doktora) pracownica ma wątpliwości, co wskazuje na silnie zakorzeniony dystans do władzy.

Polska, mimo że nie spełniała wstępnie założeń postawionych przez Hofstede (2007:58-59) do opracowania klasyfikacji, zaliczana jest do krajów o dużym dystansie do władzy, o czym świadczy powyższy przykład. W związku z tym inny też jest sposób krytyki, co bardzo często doprowadza do konfliktów w zespołach międzynarodowych. Niemcy krytykują w sposób bezpośredni, rzeczowy, co Polakom może się wydawać obcesowe i często wręcz niegrzeczne. W Polsce unika się krytyki wprost, oczekiwane jest raczej „łagodne” przejście do tematu niż bezpośrednia krytyka.

Implikacje dydaktyczne

Okazuje się, że w rzeczywistości zawodowej brak wiedzy interkulturowej może przyczynić się do sporego rozczarowania lub frustracji wśród młodych pracowników, zatem dużym ułatwieniem na starcie kariery zawodowej byłaby wiedza na temat funkcjonowania w obliczu różnorodności kultur. Jednocześnie, z obawy przed brakiem zrozumienia bądź oceną zachowania jako „niewłaściwego”, polscy pracownicy mogą bać się zgłaszać własne pomysły czy ulepszenia w międzynarodowych projektach.

Nie wystarczy jednak tylko wiedza teoretyczna, aby różnice interkulturowe zauważyć i zrozumieć – dużym ułatwieniem jest umiejętność zastosowania posiadanej wiedzy w praktyce. Zajęcia z języka specjalistycznego powinny zatem służyć uwrażliwieniu przyszłych pracowników na oczekiwania i sposób funkcjonowania zagranicznych koncernów.

Przykłady ćwiczeń umożliwiających podniesienie kompetencji interkulturowej w biznesie w kontekście omawianego dystansu do władzy, które mogą być zrealizowane na zajęciach z języka specjalistycznego, to m.in.:

- zapoznanie ze strukturami leksykalnymi w danym języku typowymi do wyrażania krytyki, prezentowania oczekiwań, wysuwania propozycji;
- analiza porównawcza sposobu wyrażania krytyki na autentycznych przykładach pochodzących ze środowiska zawodowego, które różnią się znacznie od sytuacji w życiu codziennym; dużym ułatwieniem mogą tu być materiały dostępne w Internecie¹;
- symulowanie sytuacji wymagających od uczestników wyrażenia krytyki czy zaprezentowania własnego postrzegania określonego stanowiska w języku obcym.

Nauka języka powinna być połączona z nauką o kulturze danego kraju oraz mentalności jego mieszkańców, dlatego uwzględnienie różnic interkulturowych w programie nauczania języka specjalistycznego jest nieodzowne.

Kolektywizm a indywidualizm

Kolejny wymiar kultury to podejście do indywidualizmu i kolektywizmu, charakteryzujących relacje między jednostką a społeczeństwem. Krukowska (2012:11) wskazuje na dualizm polskiej kultury. Z jednej strony, Polacy to społeczność pielęgnująca bardzo silnie więzi rodzinne, z drugiej strony, zwłaszcza młode pokolenie charakteryzuje coraz silniejszy indywidualizm, przejawiający się potrzebą niezależności (oddzielne mieszkanie, praca w mieście innym niż rodzinne). Niemcy są społeczeństwem o dużym indywidualizmie w życiu prywatnym. Jednocześnie w obu krajach na polu zawodowym niezbędna jest współpraca w zespole, gdyż taki model pracy coraz częściej narzucają międzynarodowe standardy. Choć w Polsce praca zespołowa jest wymagana już na etapie studiów, to cały czas podział ról i odpowiedzialność w obrębie zespołu stanowi dla polskich studentów spore wyzwanie, podczas gdy niemieccy studenci przyzwyczajani są do pracy w grupie już od najmłodszych lat.

Implikacje dydaktyczne

Niewątpliwie warto podkreślić rolę pracy w zespole także na zajęciach z języka obcego do celów zawodowych, przy czym dobrze, gdy taka praca nie ogranicza się tylko do wykonania zadania powierzonego przez prowadzącego, ale także uwzględni refleksje po zakończeniu projektu.

1 Np. materiał zamieszczony na stronie Goethe Institut <www.goethe.de/de/spr/mag/20436211.html> [dostęp 20.08.2017]

Zajęcia z języka obcego do celów zawodowych są realizowane zarówno w formie lektoratów na uczelniach technicznych, ekonomicznych i medycznych oraz w profilowanych szkołach ponadgimnazjalnych, jak i w formie całych bloków dla studentów filologii. Ich organizacja i przygotowanie stanowi nie lada wyzwanie, choćby ze względu na pierwiastek wiedzy specjalistycznej, która z definicji wpisuje się w używanie, a co za tym idzie, nauczanie języka specjalistycznego. Aktualnie powoływane są interdyscyplinarne, międzywydziałowe zespoły, które wspierają działania lektoratów czy poszczególnych zakładów zajmujących się dydaktyką języków specjalistycznych, po to, aby umożliwić studentom jednoczesne nabywanie wiedzy językowej i specjalistycznej. Właśnie w takim kontekście praca zespołowa ma olbrzymie znaczenie, a różnego typu projekty umożliwiają nie tylko rozwijanie umiejętności współpracy, ale także wzajemne korzystanie z wiedzy².

Aby jeszcze lepiej przygotować studentów do pracy w zespole, można wprowadzać elementy pracy projektowej, która wymaga także samodzielnego poszukiwania wiedzy w danym obszarze, tak by każda z osób w zespole stała się swoistym ekspertem w danej dziedzinie. Tylko wówczas, pracując nad wspólnym projektem, np. nad przygotowaniem kampanii reklamowej produktu lub opracowaniem strategii rozwoju firmy, każdy z członków zespołu jest w równym stopniu zaangażowany w działania całej grupy. Przykładowo: jedna osoba staje się specjalistą ds. finansów i opracowuje optymalny plan wydatków na kampanię reklamową, inna wciela się w specjalistę ds. mediów zgłębiającego tajniki rodzajów i skuteczności reklam.

Po raz kolejny warto podkreślić, że sama praca w grupie nie wystarczy, bo najważniejsze jest to, aby wyciągnąć z tej pracy konstruktywne wnioski. Na zajęciach z języka obcego można np. zainicjować dyskusję na temat plusów i minusów pracy w zespole i wspólnie określić wskazówki, jak taką pracę można usprawnić. Im szybciej młodzi ludzie zostaną przygotowani do efektywnej pracy w zespole, tym łatwiej przyjdzie im to w zawodowej przyszłości.

Indywidualizm i kolektywizm uwydatnia się bardzo wyraźnie w sytuacjach konfliktowych. Pracownicy niemieccy nie obawiają się w sytuacjach konfliktowych otwarcie wyrażać własnego zdania, są asertywni i bezpośredni. Ponadto uważają, że *otwarta dyskusja wokół konfliktu sprzyja porozumieniu* (Garlacz-Sobczyk 2013:35). To także jest ciekawy materiał do ćwiczeń na zajęciach z języka specjalistycznego, zarówno w formie analizy, jak i symulacji działań studentów w sytuacji konfliktu.

Kobiecość a męskość

W każdej kulturze można wyodrębnić kwestie męskości i kobiecości. Kultura męskości charakteryzuje się rywalizacją, walką, przedsiębiorczością, asertywnością, niezależnością w podejmowaniu decyzji (tzw. umiejętności twarde). Kulturę kobiecą cechuje łagodność, solidarność, opiekuńczość i współpraca.

Męskość to cecha społeczeństw, w których role społeczne związane z płcią są klarownie określone, to znaczy od mężczyzn oczekuje się asertywności, twardości i nakierowania na sukces materialny, natomiast od kobiet skromności, czułości i troskliwości o jakość życia. Kobiecość charakteryzuje te społeczeństwa, w których role społeczne obu płci wzajemnie się przenikają, to znaczy zarówno od mężczyzn, jak i od kobiet oczekuje się skromności, czułości i troski o jakość życia (Hofstede 2007:133).

Zarówno Niemcy, jak i Polska zaliczane są do krajów męskich (Garlacz-Sobczyk 2013:38). Także w sferze zawodowej te cechy są bardzo silnie zauważalne. W Polsce męskość wynika z tradycji silnie zakorzenionych w kulturze, z długo funkcjonującego modelu, z mężczyzną jako osobą, która lepiej zarabia i poświęca się karierze zawodowej, i kobietą poświęcającą się życiu rodzinnemu i wychowaniu dzieci. Mimo stopniowych zmian nadal liczba mężczyzn zajmujących w Polsce stanowiska kierownicze znacznie przewyższa liczbę kobiet.

Implikacje dydaktyczne

Temat kobiecości i męskości w kulturze to także bardzo ciekawy bodziec do dyskusji na zajęciach z języka specjalistycznego. Z jednej strony, temat ten przybliża problem, który nie zawsze poruszany jest w trakcie studiów, z drugiej – pozwala studentom na wyrobienie sobie opinii dotyczącej tego zagadnienia. Ważną częścią zajęć może być refleksja na temat zmiany stanu rzeczy oraz przeanalizowanie skuteczności określonych środków prawnych (np. parytetów) w Polsce i Niemczech, służących zwiększeniu szans kobiet na polu pracy zawodowej.

Dobrym rozwiązaniem byłaby tu praca projektowa oparta na analizie danych i zebranych informacji, które mogą posłużyć do analizy istniejącej sytuacji oraz poszukiwania możliwych środków zapobiegających dyskryminacji. Temat męskości i kobiecości w kulturze to także dobry powód, aby przeanalizować dane statystyczne i zaznajomić studentów z opisem statystyk, który to temat z pewnością przyda się w różnych kontekstach zawodowych.

2 Taki projekt, o nazwie CLILiG, realizowany jest przez Politechnikę Poznańską. Informacje na stronie: <http://www.clc.put.poznan.pl/PL-H46/uni-clilig.html>

Unikanie niepewności

Hofstede (2007:181) charakteryzuje ten wymiar jako *stopień zagrożenia odczuwany przez członków danej kultury w obliczu sytuacji nowych czy niepewnych. Uczucie to wyraża się między innymi stresem i potrzebą przewidywalności, która może być zaspokojona przez wszystkiego rodzaju prawa, przepisy i zwyczaje*. Zbyt duży stan niepewności społecznej powoduje niepokój, częściowo skutki niepewności minimalizowane są przez zastosowanie technologii, prawa czy religii, co ma na celu wprowadzenie reguł pozwalających na określoną przewidywalność. Kraje o niskim stopniu unikania niepewności charakteryzują się większą tolerancją i otwartością na innych, łatwo akceptowane są zmiany i innowacje. Z kolei w krajach o wysokim stopniu unikania niepewności ważną rolę odgrywa tradycja, etyka pracy i jasne procedury, regulaminy; występuje także przywiązanie do sztywnych norm językowych i formułek grzecznościowych na każdą okazję. Wyniki badań wskazują, że w społeczeństwach o wysokim stopniu unikania niepewności ludzie będą czuli się niepewnie w sytuacjach negocjacyjnych bez jasno określonych reguł (Lewicki, Saunders, Barry, Minton 2005).

Według Hofstede, Niemcy to kraj o średnim stopniu unikania niepewności. Oznacza to wiele mniejsze przywiązanie do regulaminów i zachowania określonych procedur, niż to jest przyjęte w Polsce, którą badacz zaliczył do krajów o stosunkowo wysokim stopniu unikania niepewności. Warto tu jednak nadmienić, że badanie przeprowadzone przez Bartosik-Purgat i Schroeder wskazuje na swoistą niejednorodność polskiego społeczeństwa:

Polacy nie lubią żadnych pisanych i niepisanych reguł i zasad, którym należy się podporządkować i ich przestrzegać, tkwi bowiem w nich natura buntownicza, nie lubiąca formalizacji i standaryzacji. Stąd starsze osoby, pamiętające bardzo dobrze przeszłość, nie do końca przyzwyczyły się do nowych warunków demokracji, kapitalizmu i wolnego rynku i cechują się jeszcze elementami wysokiego stopnia unikania niepewności. Odwrotnie jest w przypadku młodego pokolenia, które znacznie łatwiej przystosowało się do nowych warunków (2007:215).

Implikacje dydaktyczne

Jednym z możliwych sposobów przećwiczenia opisanego wymiaru kultury będą symulacje czy ćwiczenia typu *role play* (ćwiczenia w parach ze ściśle określonym opisem reprezentowanego stanowiska w danej sprawie dla każdej z osób, tak by druga nie wiedziała, jaki punkt widzenia ma strona przeciwna; wspólny jest tylko i wyłącznie opis działania), np.:

W polskim oddziale niemieckiej fabryki części samochodowych niemiecki menedżer chce szybko wprowadzić innowację dotyczącą procesu produkcyjnego, która pozwoliłaby na oszczędność surowca. Główny technolog (Polak z wieloletnim stażem pracy) nie chce się zdecydować na wprowadzenie innowacji, dopóki ta nie zostanie zbadana, przetestowana i opisana w określonych procedurach, co na pewno bardzo wydłuży czas wprowadzania zmian.

lub:

W niemieckiej firmie programistycznej młody szef przekonuje do wprowadzenia w nowym projekcie nowoczesnej metody budowy oprogramowania według metodyki eXtreme Programming. Metodyka ma na celu tworzenie małych i średnich „projektów wysokiego ryzyka”, czyli takich, w których nie do końca wiadomo, co się tak naprawdę robi i jak to prawidłowo zrobić. Polski programista próbuje przekonać szefa, że w przypadku oprogramowania dla szpitali należy oprzeć się na sprawdzonych metodykach, jak np.: PRINCE 2, która kładzie duży nacisk na dokumentowanie jako narzędzie sprawnej kontroli sposobu realizacji każdego z etapów projektu.

Celem zadania jest zaprezentowanie dyskusji obu osób, z których każda przytoczy własne argumenty mające na celu przekonanie drugiej osoby o słuszności podjęcia danej decyzji.

W ćwiczeniu bardzo ważne jest to, aby każda z osób nawet przesadnie uwzględniła różnice kulturowe funkcjonujące między Polską a Niemcami. Równie ważne na zajęciach z języka specjalistycznego jest ćwiczenie technik negocjacyjnych.

Przykłady dobrych praktyk

Poniżej są zaprezentowane przykłady ćwiczeń służących rozwijaniu kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka specjalistycznego.

ZAPROSZENIE SPECJALISTY

Cennym elementem zajęć językowych, zwłaszcza na etapie studiów, jest zaproszenie specjalisty, osoby aktywnie pracującej w danej branży, która może podzielić się swoimi doświadczeniami i obserwacjami, a także będzie w stanie na autentycznych przykładach przedstawić funkcjonowanie komunikacji interkulturowej w przedsiębiorstwie.

ANALIZA DOKUMENTÓW

Cennym ćwiczeniem na zajęciach z języka specjalistycznego będzie porównanie dokumentów polsko- i niemieckojęzycznych, na podstawie których można drogą dedukcji wskazać istotne różnice interkulturowe. Takim dokumentem może być dla uczestników zajęć przykład

listu motywacyjnego i życiorysu. W przypadku bardziej zaawansowanych zajęć warto przyrzeć się bliżej raportom lub bardziej specyficznym dokumentom charakterystycznym dla poszczególnych branż, jak np. list przewozowy czy bilans.

AW 36

Jest to prosty sposób pozwalający na przyzwyczajenie do systemu funkcjonowania obcojęzycznych firm, w których rok podzielony jest na tygodnie, zatem umawiając spotkanie firmowe, nie operuje się datą, np. 5 września, ale tygodniem 36, AW (*Arbeitswoche 36*). Można zatem także na zajęciach, ustalając daty testów czy zadań do wykonania, operować systemem tygodni roboczych.

PROJEKT CERES

W latach 2004-2006 Polska razem z Islandią, Wielką Brytanią, Bułgarią i Szwecją wzięła udział w projekcie Leonardo da Vinci pt. *Cross-cultural Curricula for European Students and Their Regions* (CEReS). W wyniku przeprowadzonych badań eksperci opracowali program nauczania kompetencji interkulturowej na biznesowych kierunkach studiów. Program ten był wynikiem przeprowadzonych badań ankietowych oraz informacji zebranych podczas wywiadów ustnych. Zaprezentowany przykład wskazuje na zainteresowanie tematem komunikacji interkulturowej oraz na możliwości jego zastosowania w edukacji zawodowej³. Może być także bodźcem do podobnych inicjatyw nie tylko na uczelniach wyższych, ale także w szkolnictwie zawodowym.

Podsumowanie

Różnice interkulturowe to ważne zagadnienie w kontekście zawodowym, a jego znaczenie z roku na rok rośnie. W obliczu zwiększającego się umiędzynarodowienia sektora gospodarczego, migracji ludności czy globalizacji świadomość różnic interkulturowych staje się stopniowo koniecznością dla pracowników. Zajęcia z języków specjalistycznych są doskonałym momentem, aby przyszłym pracownikom (studentom) lub już aktywnie pracującym

(wdrażającym się w rzeczywistość zawodową) osobom przybliżyć zagadnienie interkulturowości. Wykorzystanie ćwiczeń uwzględniających to zagadnienie w programie nauczania języka obcego nie tylko wzbogaci zajęcia, ale także skieruje uwagę uczących się na wzajemne przenikanie się języka i kultury obcego kraju oraz prywatnej i zawodowej sfery życia człowieka.

Bibliografia:

- Bartosik-Purgat, M., Schroeder, J. (2007) Polskie społeczeństwo w świetle „wymiarów kulturowych” europejskiego rynku. W: *Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Oeconomica* 209, 205-221.
- Boski, P. (2010) *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garlacz-Sobczyk, K. (2013) *Zakłócenia w polsko-niemieckiej komunikacji biznesowej* [online][dostęp 20.08. 2017] <<http://www.sbc.org.pl/Content/113937/doktorat3472.pdf>>.
- Hofstede, G. H. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede G.J. (2007): *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu..* Wyd. 2. zmienione. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Krukowska, B. (2012) *Kulturowy wymiar międzynarodowego zarządzania kadrami*. W: *Publikacje edukacyjne* 10 [online] [dostęp 20.08. 2017]<<http://www.publikacje.edu.pl/archiwum.php/wydanie10>>.
- Lewicki, R. J., Saunders, D. M., Barry, B., Minton, J. W. (2005) *Zasady negocjacji. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Szpotowicz, M. (2013) *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych [online][dostęp 20.08.2017] <<http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-polityka-jezykowa-w-europie.pdf>>.

DR JOANNA KIC-DRGAS Absolwentka lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest autorką licznych artykułów z zakresu komunikacji interkulturowej, metodyki oraz dydaktyki nauczania języków obcych.

3 Więcej o projekcie: <<https://skemman.is/bitstream/1946/538/1/cross.pdf>>

Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej

MAGDALENA BIAŁEK

Mimo że interkulturowość w edukacji językowej nie jest zagadnieniem nowym, a liczba publikacji na ten temat jest imponująca, to problematyka ta jest niezwykle aktualna i wciąż wymaga pogłębionej refleksji i dyskusji. Dynamika zmian społeczno-gospodarczych, reforma systemu edukacji, a przede wszystkim urzeczywistniające się w Polsce zjawisko wielokulturowości sprawiają, że zadania nauczycieli w zakresie kształcenia interkulturowego na lekcjach języków obcych stale ulegają redefiniowaniu i aktualizacji. Jednym z zadań, jakie stawia się przed nauczycielami, jest konieczność rozwijania wrażliwości interkulturowej uczniów po to, by mogli stać się oni świadomymi obywatelami świata.

Jaką metodą uczymy dzisiaj języków obcych i jakie są najważniejsze cele edukacji językowej? – o to pytają studenci rozpoczynający realizację bloku przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Nie można na te pytania udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Minęły już bowiem czasy apodyktycznego panowania konkretnych metod nauczania, które przewidywały te same narzędzia i techniki dla wszystkich uczniów i pomagały osiągać wszystkim te same cele. Dzisiaj odpowiedź na powyższe pytania musi być bardziej złożona.

W dobie różnorodności przejawiającej się we wszystkich aspektach życia, dydaktyka języków obcych proponuje szeroko rozumiany eklektyzm, realizowany w ramach podejścia komunikacyjnego. Zapoczątkowane w latach siedemdziesiątych podejście komunikacyjne rezygnuje z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego, skupia uwagę na umiejętności efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający

danej sytuacji (Komorowska 2003:27), promuje podmiotowe traktowanie każdego ucznia oraz uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Kładzie również nacisk na rozwijanie autonomii uczniów i ich umiejętności samodzielnego uczenia się. To tylko niektóre z cech charakteryzujących podejście komunikacyjne, które z biegiem czasu i w miarę dokonujących się zmian społeczno-gospodarczych na świecie, musiało ewoluować. Największe zmiany w definiowaniu podejścia komunikacyjnego nastąpiły w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, reagując na słabe strony tego podejścia (np. traktowanie natywnego użytkownika języka jako ideału językowego), określili, *czym jest kompetencja różnorodna i różnokulturowa, wpisując refleksję w perspektywę zadaniową* (Janowska 2011:89). Od tej pory możemy mówić o dwóch perspektywach lub też podejściach w dydaktyce języków obcych, a mianowicie o podejściu interkulturowym¹ i zadaniowym².

1 Stosowanie ujednoliconej terminologii dla „podejścia komunikacyjnego” i „podejścia interkulturowego” nie oznacza, że koncepcje te są w jakiś sposób równoważne czy też konkurencyjne wobec siebie. Należy wyraźnie podkreślić, że „podejście interkulturowe” jest pewnym „rozszerzeniem podejścia komunikacyjnego” (Corbett 2003:31), kontynuującym jego tradycje, na przykład w zakresie stosowanych technik pracy, a wprowadzającym tylko pewne zmiany, na przykład w zakresie celów dydaktyki obcojęzycznej.

2 „Podejście zadaniowe” również kontynuuje tradycje „podejścia komunikacyjnego”. Jak pisze Janowska, „przejęcie od podejścia komunikacyjnego do podejścia zadaniowego nie polega na redukowaniu do zera dorobku metod komunikacyjnych, by na ich gruzach konstruować całkowicie nową, odrębną metodę. Istotą zmian jest przeorientowanie systemu i jego doskonalenie, dostosowanie metod, środków i celów do nowych warunków i potrzeb społecznych” (Janowska 2011:89). „Podejście zadaniowe” określane jest również jako „perspektywa zadaniowa” czy też „koncepcja zadaniowa” (Janowska 2011).

Interesujące nas tutaj podejście interkulturowe kontynuuje podstawowe założenia podejścia komunikacyjnego, zawiera jednak pewne zmiany. I tak na przykład, o ile podejście komunikacyjne koncentruje się wyłącznie na elementach kultury docelowej, a jego celem jest wykształcenie u ucznia kompetencji jak najbardziej zbliżonej do tej, którą posiada rodzimy użytkownik języka, to w podejściu interkulturowym mamy do czynienia ze znacznym rozszerzeniem tej perspektywy. Obok kultury obcej równie ważną staje się kultura własna (a także inne kultury). Dostrzeganie podobieństw i różnic między nimi oraz pogłębiona refleksja nad tymi zagadnieniami pozwalają na stopniowe odchodzenie od etnocentryzmu w kierunku etnorelatywizmu kulturowego, co jest celem podejścia interkulturowego. Dydaktyka obcojęzyczna w perspektywie interkulturowej przygotowuje ucznia do pełnienia roli mediacyjnej między kulturami (por. Bandura 2007:50). Aby to osiągnąć, w podejściu interkulturowym formułuje się cele nauczania w sposób odmienny niż w podejściu komunikacyjnym. Dla przykładu warto wspomnieć, iż w ramach podejścia interkulturowego promuje się integrację nauczania kultury i języka obcego w przeciwieństwie do wcześniejszej koncepcji, zgodnie z którą priorytetem było rozwijanie czterech sprawności językowych, a informacja na temat kultury stanowiła osobny dodatek. Ponadto charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego trywialne, mało istotne treści, służące przede wszystkim rozwijaniu sprawności językowych, zamienione zostają w podejściu interkulturowym na treści relewantne, pochodzące z różnych dyscyplin. W tak rozumianym nauczaniu języka ważne stają się również cele wychowawcze i ogólnoedukacyjne, podczas gdy w podejściu komunikacyjnym najistotniejsze jest przygotowanie ucznia do użycia języka w konkretnej sytuacji praktycznej (Bandura 2007:55). Stwierdzić zatem można, że jednym z celów podejścia komunikacyjnego jest kompetencja komunikacyjna, a podejście interkulturowe dąży do wykształcenia u uczniów interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Kształcenie tej właśnie kompetencji wydaje się szczególnie istotne w kontekście specyficznych potrzeb społecznych w Polsce, wynikających z dynamicznie zmieniającej się sytuacji naszego kraju i narastającego zjawiska wielokulturowości. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na specyfikę i możliwości kształcenia interkulturowego w warunkach formalnej edukacji językowej. W artykule tym koncentrujemy się na kształceniu wrażliwości interkulturowej – nieodzownej cechy w stawianiu się obywatelem świata.

Co to jest kompetencja interkulturowa?

Kompetencja interkulturowa jest pojęciem niemal równie szerokim i pojemnym jak kultura. W odniesieniu do edukacji językowej możemy uznać ją za cel możliwy do osiągnięcia przy zastosowaniu odpowiednich metod, strategii i materiałów dydaktycznych przez nauczyciela, który sam powinien odznaczać się wysokim poziomem kompetencji interkulturowej.

W międzynarodowej polityce edukacyjnej stanowisko co do statusu kształcenia interkulturowego na lekcjach języków obcych zostało jasno nakreślone w latach dziewięćdziesiątych i nie ulega zmianom. Stanowisko to, zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, jest następujące: *Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur* (ESOKJ 2003:13).

W ESOKJ wyszczególnione i zdefiniowane zostały cztery komponenty kompetencji interkulturowej. Jednym z nich jest świadomość interkulturowa, rozumiana jako element wiedzy deklaratywnej, inaczej mówiąc: szeroko pojęta wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa oraz wrażliwość interkulturowa, implikujące m.in. świadomość różnic i podobieństw między kulturą rodzimą i obcą, w tym stereotypów. Wiedza na temat kultury własnej i kultur obcych może stać się punktem wyjścia do rozwijania umiejętności interkulturowych rozumianych przez autorów ESOKJ jako zdolność do dostrzegania związku między kulturą własną a obcą, wrażliwość kulturowa, umiejętność dobierania właściwych strategii i odpowiedniego ich użycia w kontakcie z osobami z innych kultur, a także umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a obcą oraz radzenia sobie z nieporozumieniami kulturowymi i wynikającymi z nich sytuacjami konfliktowymi. Równie ambitne wymagania formułują autorzy europejskiego dokumentu co do kształcenia w zakresie postaw i cech osobowości, zachęcając do rozwijania otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, skłonności do relatywizacji własnego punktu widzenia oraz umiejętności dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych. W ramach czwartego komponentu, umiejętności uczenia się, podkreślić należy przede wszystkim wrażliwość językową i kulturową jako cele edukacji interkulturowej.

Z perspektywy glottodydaktycznej ważną jest definicja Komorowskiej, według której kompetencja interkulturowa obejmuje przede wszystkim wiedzę i umiejętności, pozwalające na:

- dostrzeganie podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki;
- analizowanie nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności;
- patrzeć na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury i rozumienie ich punktu widzenia, rozumienie ich tradycji kulturowej w odróżnieniu od tradycji własnej społeczności, znajomość ich korzeni historycznych;
- użycie wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia;
- tolerancję i bezkonfliktowe kontaktowanie się z przedstawicielami innej kultury;
- radzenie sobie w sytuacji konfliktu z przedstawicielami innej kultury i innych grup etnicznych, w tym w sytuacji nieporozumień międzykulturowych (Komorowska 1999:20).

To tylko dwie perspektywy i dwie definicje kompetencji interkulturowej, co stanowi zaledwie kroplę w morzu koncepcji prezentowanych w literaturze. Dla naszych rozważań istotne jest zaakcentowanie głównych tendencji uwidaczniających się w definiowaniu kompetencji interkulturowej. Analiza poszczególnych definicji kompetencji interkulturowej pozwala wyróżnić w nich trzy podstawowe elementy:

- afektywny – utożsamiany z umiejętnością akceptowania wieloznaczności, radzenia sobie z sytuacjami niejasnymi i niejednoznacznymi, elastycznością, empatią, redukowaniem stresu czy też wiarą w siebie;
- kognitywny – rozumiany jako znajomość elementów kultury;
- metakomunikacyjny – utożsamiany z umiejętnością skutecznej komunikacji międzykulturowej.

Wszystkie składowe kompetencji interkulturowej, niezależnie od zastosowanej terminologii, perspektywy definiowania czy też zakładanych celów, wydaje się łączyć jeden element: w każdym uwidacznia się konieczność kształcenia wrażliwości interkulturowej. „Status” wrażliwości interkulturowej jest różny w zależności od przyjętej definicji. Bywa ona postrzegana jako punkt wyjścia, środek do celu czy też cel sam w sobie. Najbardziej chyba znany model rozwoju wrażliwości interkulturowej to model Milтона J. Bennetta. Bennett definiuje wrażliwość interkulturową jako proces przesuwania się od etnocentryzmu poprzez etapy pełniejszego diagnozowania i akceptacji

różnic do ostatecznego celu, jakim jest osiągnięcie etnorelatywizmu (Bennett 1993:29). Ponieważ wrażliwość interkulturowa jest motywem stale powtarzającym się, wspólnym dla większości definicji, warto przyjrzeć się jej bliżej w perspektywie możliwości jej rozwijania w formalnych warunkach nauki języka obcego. Do głębszej analizy tego zagadnienia zachęca również treść podstawy programowej obowiązującej w polskich szkołach od roku szkolnego 2017/2018. Zgodnie z jej treścią, *zajęcia z języka obcego są doskonałą okazją do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym np. poprzez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych* (Podstawa programowa 2017).

Rozumiejąc zatem duże znaczenie wrażliwości interkulturowej w procesie kształcenia językowego, należałoby zastanowić się nad możliwościami jej rozwijania w procesie glottodydaktycznym.

Jak rozwijać wrażliwość interkulturową na lekcjach – cyklicznie czy linearnie?

Zgodnie z modelami kształcenia międzykulturowego, rozwijanie kompetencji interkulturowej traktowane jest jako swoisty proces osobotwórczy, w trakcie którego dochodzi u uczącego się do zmian w zakresie wiedzy, postaw i emocji. Łączy je cel, do którego prowadzą, natomiast tym, co je odróżnia, jest ich cykliczny lub linearny charakter. I tak, modele linearne definiują uczenie się jako proces skończony, prowadzący do osiągnięcia bardzo wysokiego poziomu kompetencji międzykulturowej (np. model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta; model międzykulturowego uczenia się według Davida S. Hoopsa). Natomiast zgodnie z modelami cyklicznymi, uczenie się jest procesem stałego i niekończącego się nabudowywania wiedzy, rozwijania umiejętności oraz pozytywnych postaw i świadomości kulturowej (por. Białek 2009). I choć według modelu Bennetta rozwijanie wrażliwości interkulturowej stanowi kontinuum pogłębiającej się świadomości – od etapu etnocentrycznego do etnorelatywistycznego, to jednak modele cykliczne (z racji swojego spiralnego układu) wydają się szczególnie predestynowane do tego, by znaleźć zastosowanie w warunkach uczenia się instytucjonalnego. Jak wiadomo, wykształcenie pełnej kompetencji międzykulturowej jako wartości skończonej jest w warunkach kształcenia instytucjonalnego mało

prawdopodobne. Wykorzystanie cech modeli cyklicznych stwarza natomiast możliwość skutecznego kształcenia w zakresie wrażliwości interkulturowej. Cykliczność modeli zakłada stałe nabudowywanie wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim stwarza szansę na refleksję z różnych perspektyw czasowych i „jakościowych”. Każdy bowiem powrót do tego samego tematu wiąże się z inną jakością wiedzy i umiejętności, gdyż inny jest punkt wyjścia – bogatszy o zdobyte w trakcie tego procesu doświadczenie. W ten sposób stwarza się szansę kształcenia ludzi wrażliwych, uważnych i reagujących na zmiany nie tylko u innych osób, ale przede wszystkim w odniesieniu do siebie samych.

Trening międzykulturowy na lekcjach języka obcego – forma ukryta czy otwarta?

Z perspektywy glottodydaktycznej trening interkulturowy podzielić można m.in. ze względu na formę jego realizacji i prezentowanych treści. Przyjęcie pierwszego kryterium podziału pozwala mówić o ukrytej i otwartej formie treningu interkulturowego. Forma ukryta zakłada zintegrowanie treningu z ćwiczeniami językowymi, których deklarowanym celem jest rozwijanie czterech sprawności językowych oraz zasobów leksykalnych i wiedzy gramatycznej. Forma otwarta treningu polega natomiast na realizowaniu pojedynczych zadań, sekwencji ćwiczeń lub modułów tematycznych, których celem deklarowanym jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej (Aleksandrowicz-Pędich 2005:34).

Uwzględniając realia nauki w warunkach formalnych, rozsądniej jest zdecydować się na ukrytą formę treningu interkulturowego, której przewaga w tym wypadku polega przede wszystkim na oszczędności czasu lekcyjnego. Stosując bowiem charakterystyczne dla tej formy treningu techniki pracy, nie jest się zmuszonym do inwestowania dodatkowego czasu na ich realizację, ze względu na zintegrowanie celów interkulturowych z kształceniem poszczególnych elementów języka bądź sprawności językowych. Nie wszystko jednak można wyćwiczyć stosując tę formę treningu. Dlatego warto przemyśleć kwestię włączenia w proces glottodydaktyczny elementów treningu otwartego. Daje on duże możliwości edukacyjne, szczególnie w odniesieniu do kwestii tak subtelnych, jak omawiana tutaj wrażliwość interkulturowa. Skupienie się w działaniach edukacyjnych na treściach kulturowych, uświadomienie uczniom w sposób eksplicytny mechanizmów działania kultury, prowadzące do rozumienia jej jako swoistego „oprogramowania” (które jednak nas nie ubezwłasnowolnia), jest niezwykle ważnym krokiem w budowaniu wrażliwości interkulturowej.

Trening międzykulturowy na lekcjach języka obcego – kultura docelowa czy treści ogólnokulturowe?

Ze względu na rodzaj przekazywanych treści wyróżnić można trening skupiający się na kulturze docelowej i na treściach ogólnokulturowych. Nauczanie o kulturze docelowej należy rozumieć jako czynienie przedmiotem lekcji zagadnień obejmujących wiedzę, umiejętności i świadomość w zakresie kultury języka docelowego, związanego z nim systemu wartości, norm, tematów tabu itd. Natomiast trening skupiający się na treściach ogólnokulturowych obejmuje swoim zakresem zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz tzw. świadomości kulturowej, nieodnoszących się do żadnej konkretnej kultury, lecz zjawisk kulturowych w ogóle.

Podobnie jak w przypadku treningu ukrytego, w klasie szkolnej łatwiej zastosować trening zintegrowany z treściami kultury docelowej. I choć ten rodzaj treningu będzie prawdopodobnie częstszym rozwiązaniem dydaktycznym, to myśląc o kształceniu wrażliwości interkulturowej, warto zwrócić również uwagę na możliwości wykorzystania tych elementów treningu, które odnoszą się do treści ogólnokulturowych. Szeroki kontekst, nieograniczony do jednej kultury, stanowi szansę na uwrażliwienie uczących się na pojęcie „inności”, szansę zmiany perspektywy postrzegania rzeczywistości, odchodzenia od formułowania prawd absolutnych i wydawania opinii na podstawie pierwszego wrażenia, wreszcie – lepszego zrozumienia swojego „kulturowego oprogramowania” w konfrontacji z kalejdoskopem odmiennych wzorców zachowań.

Kształcenie wrażliwości interkulturowej – implikacje glottodydaktyczne

Rozwijanie wrażliwości interkulturowej nie jest zadaniem łatwym. Warunkiem podstawowym jest tutaj, z jednej strony, wrażliwość samego nauczyciela, jego subtelność i wyczucie, a także jego konkretna wiedza, np. znajomość specyficznych technik i metod pracy. Ponadto czynnikami utrudniającymi pracę nad rozwijaniem wrażliwości interkulturowej są często uwarunkowania klasowe tj. liczne, zróżnicowane pod względem poziomu opanowania języka grupy, czy też różny poziom motywacji i zaangażowania uczniów. To wszystko nie ułatwia nauczycielowi zadania. Jednak, z drugiej strony, świadomość potrzeby jak najlepszego przygotowania uczniów do funkcjonowania w wielokulturowym świecie nie pozwala pozostać biernym w kwestii kształcenia interkulturowego w warunkach formalnej nauki języka.

Poniżej zaprezentowano przykłady ćwiczeń, które mogą być zastosowane przez nauczycieli w opisanej formie lub stać się źródłem inspiracji do dalszych, własnych już poszukiwań.

Symulacja

Symulacja zalicza się do interakcyjnych form treningu międzykulturowego, otwartego i skoncentrowanego na treściach ogólnokulturowych. W kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej technika symulacji nabiera szczególnego znaczenia ze względu na to, że będąc modelem i reprezentacją pewnej rzeczywistości (Flechsig 2006:90), stwarza szansę na konfrontację z odmiennym kulturowo światem. Nie mając możliwości autentycznych spotkań z odmienną kulturą, można potraktować symulację jako sposób na rekompensatę tego braku.

Uczniowie otrzymują role, które powinni odegrać zgodnie z instrukcją, lecz jednocześnie przy zachowaniu dużej swobody językowej. Symulacje zbudowane są według określonego schematu, zgodnie z którym nakreślony jest wyraźnie rysujący się konflikt wynikający z rozbieżnych interesów dwóch fikcyjnych narodowości, ich diametralnie różnych sytuacji życiowych, temperamentów czy innych cech. Uczestnicy symulacji, reprezentujący skrajnie odmienne punkty widzenia, postawieni są przed zadaniem osiągnięcia kompromisu satysfakcjonującego obie strony konfliktu. Dochodzenie do kompromisu odbywa się na drodze negocjacji i stopniowego przechodzenia od konfliktu do dialogu. Gotowość do podjęcia dialogu i prowadzenie go zgodnie z zasadami dialogowości są niejednokrotnie jednoznaczne z osiągnięciem sukcesu symulacji. Przeprowadzenie symulacji zgodnie z podaną instrukcją jest jednak tylko częścią zadania. Równie ważna jest analiza przeprowadzonej symulacji, w czasie której uczniowie mają okazję do podzielenia się własnymi odczuciami. Etap podsumowania jest niezwykle ważny, gdyż pozwala uczniom zrozumieć i uświadomić sobie, jakie procesy i mechanizmy odgrywają rolę w komunikacji międzyludzkiej i międzykulturowej, z czego niejednokrotnie w życiu codziennym nie zdajemy sobie sprawy. Na tym ostatnim etapie analizy i wartościowania dużą rolę odgrywa nauczyciel, który za pomocą pytań zachęca do refleksji i stymuluje uczniów do wyciągania określonych wniosków.

Wartością dodaną stosowania symulacji jest możliwość ćwiczenia odwagi i śmiałości uczniów. Śmiałość i odwaga stanowią nieodzowny warunek komunikowania się w języku obcym, co jest jednym z ważniejszych i prawdopodobnie jednym z trudniejszych do osiągnięcia celów kształcenia językowego.

Przykłady konkretnych symulacji opisujących konflikty między fikcyjnymi narodowościami można znaleźć na wielu edukacyjnych portalach internetowych.

Sunnies i Moonies, czyli niema symulacja

Sunnies i Moonies to przykład konkretnej symulacji, która jednak w odróżnieniu od opisanej wyżej nie wymaga komunikacji werbalnej w języku docelowym. Jej celem jest uświadomienie uczniom istnienia standardów kulturowych, które wyrażają się w zachowaniach niewerbalnych (znacznie odbiegających od znanych sposobów zachowań) i mają bardzo duży wpływ na komunikację, a w rezultacie zrozumienie i porozumienie jej uczestników. Klasa podzielona zostaje na dwie grupy, z których każda otrzymuje opis 8 standardów kulturowych „swojej narodowości”. Zadanie polega na grupowym zaprezentowaniu każdego standardu grupie przeciwnej, która powinna odgadnąć, co oznaczają prezentowane gesty i zachowania, np. Moonies pozdrawiają się wzajemnie, ciągnąc się za włosy i patrząc sobie w oczy. Zadanie wbrew pozorom nie jest łatwe, ponieważ wymaga takiego zaaranżowania sytuacji, z której jasno wynika, że ciągnięcie się za włosy i patrzenie sobie w oczy oznacza właśnie powitanie. Jest to jednak ćwiczenie bardzo lubiane przez uczniów różnych grup wiekowych, zwykle długo pamiętane i często wspominane. Ewaluacja przynosi zazwyczaj wiele wartościowych refleksji, które pomagają rozwijać świadomość i wrażliwość interkulturową. Ze względu na wymienione walory dydaktyczne symulacji, w Tab. 1 przytaczamy jej treść w języku polskim (tłum. wł. z jęz. niem. – M.B.³).

Diagram cebulowy Hofstedeego

Diagram cebulowy Hofstedeego jest narzędziem, za pomocą którego uświadomić można uczniom, że kultura, choć zwykle kojarzona jedynie z tzw. kulturą wysoką (teatrem, rzeźbą i innymi artystycznymi działaniami człowieka, które w danej społeczności uważane są za najbardziej wartościowe), jest przede wszystkim *systemem orientacji*, według którego myślimy, działamy, czujemy i postrzegamy (Thomas 1993:380). Kultura jest zatem kolektywnym oddziaływaniem determinującym sposób zachowania, myślenia i odczuwania jednostki w tak wielkim stopniu, że jednostka nie jest w stanie nie poddać się temu oddziaływaniu (Wierlacher 1996) oraz, jak dodaje Greverus (1978:75), nie ma w życiu człowieka takiego momentu, w którym działałby on, nie będąc poddanym wpływowi kultury. Mówiąc krótko, kultura determinuje ludzkie zachowania, a uświadomienie sobie tej oczywistej prawdy jest konieczne, lecz również trudne – szczególnie w przypadku młodych uczestników procesu dydaktycznego. Chcąc pomóc uczniom zrozumieć, że kultura jest modelem świata oraz zestawem reguł pozwalających

3 Na podstawie dokumentu: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadmhb/289_moonies%20meet%20sunnies.pdf

TAB. 1. Przykład opisu symulacji

MOONIES	SUNNIES
Moonies witają się z innymi, ciągnąc się nawzajem za włosy i stale patrząc sobie w oczy.	Sunnies witają się z innymi poprzez ukłon wykonany z odległości dwóch metrów.
Moonies stoją na jednej nodze.	W czasie rozmowy Sunnies odwracają twarz od rozmówcy, zachowując dystans równy dwóm długościom ramienia.
Moonies pokazują rozbawienie, szarpiąc się za ucho. Nigdy nie okazują rozbawienia przez śmiech.	Przy każdym pytaniu Sunnies akcentują ostatnie słowo, wymawiając je bardzo głośno. Każdy inny akcent odbierany jest jako obraźliwy.
Moonies stają tak blisko swojego rozmówcy, że mogą czuć jego zapach.	Sunnies okazują radość i rozbawienie poprzez obejmowanie swojego ciała obiema rękami. Często są radośni.
Wskazując na coś, Moonies nigdy nie używają dłoni, lecz podbródka.	Sunnies mówią „nie”, zarzucając do tyłu głowę i młaskając.
Moonies mówią „tak”, machając płasko dłonią przed swoją twarzą w prawo i lewo.	Sunnies mówią „tak”, uderzając się płasko dłonią w czoło.
Moonies mówią „nie”, uderzając się pięścią w klatkę piersiową.	Jeśli Sunnies chcą coś pokazać, to wskazują na to ustami, nigdy ręką.
Moonies wyrażają swoje niezadowolenie poprzez głośny dźwięk „ga-ga”. Akcentują drugą sylabę, stosując intonację wznoszącą.	Kiedy Sunnies są niezadowoleni, stają jak wryci.

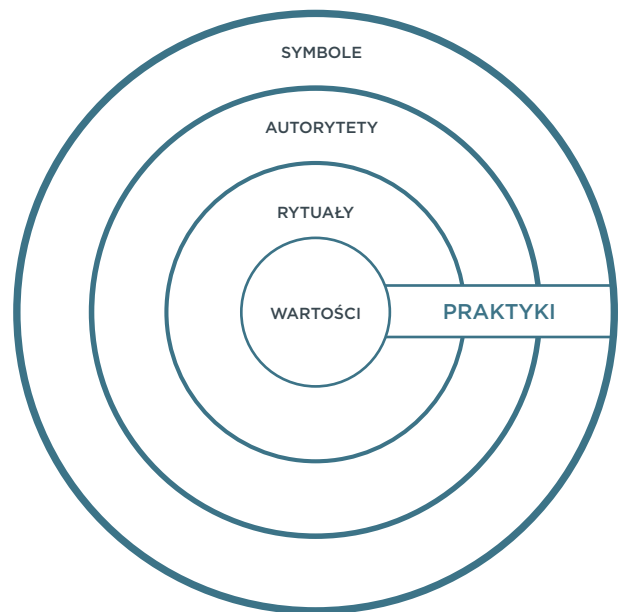
człowiekowi w nim funkcjonować, adaptować się do niego czy też go przekształcać (Szopski 2005:11), zastosować można „diagram cebulowy”. Zgodnie z jego koncepcją, różnice kulturowe uwidaczniają się na czterech różnych poziomach, które, według autora, porównać można do warstw cebuli. Ilustruje to schemat na Rys. 1.:

Najbardziej niedostępną część diagramu tworzą wartości kultywowane w określonej kulturze (część środkowa cebuli). Jest to część najtrudniejsza do eksploracji, zrozumienia i zinterpretowania dla kogoś, kto wzrastał i żyje w odmiennej kulturze. Kolejną warstwę, w pewien sposób zdeteterminowaną przez wartości, stanowią rytuały, czyli skonwencjonalizowane formy zachowań, charakterystyczne i uchodzące za „normalne” w określonej kulturze. Na dwie pozostałe warstwy, najłatwiej dostępne i stosunkowo szybko ulegające zmianom, składają się autorytety i symbole. Wymienione elementy uwidaczniają się w typowych dla danej kultury praktykach.

Zastosowanie diagramu cebulowego w warunkach formalnej nauki języka obcego ma na celu rozwijanie świadomości uczniów w zakresie determinującego wpływu kultury na sposób zachowania i działania człowieka. Wcielanie się uczniów w różne role pozwala im zauważyć, że od tych ról właśnie uzależnione są sposoby zachowań, wymieniane symbole, autorytety oraz wartości. Wszystkie obszary życia zatem poddane są wpływowi kultury, niezależnie od woli jednostki.

W kontekście rozważań na temat wrażliwości interkulturowej warto polecić pracę z „diagramem cebulowym” jako elastyczną, niewymagającą wielu przygotowań i czasu technikę pracy, wspomagającą rozwijanie świadomości

RYS. 1. Elementy kultury – diagram cebulowy (Hofstede 1997:8)



interkulturowej, szczególnie przydatną w grupach homogenicznych pod względem narodowościowym, gdzie codzienne sposoby zachowań czy schematy myślenia i działania mogą uchodzić za jedyne możliwe. Zmiana roli powoduje konieczność zmiany perspektywy myślenia.

Aby przeprowadzić ćwiczenie z zastosowaniem diagramu cebulowego w warunkach formalnej nauki języka obcego, należy podzielić klasę na niewielkie grupy

(cztero- lub pięciuosobowe). Każdej grupie przypisuje się określoną tożsamość, a zadanie polega na wypełnieniu poszczególnych elementów diagramu cebulowego zgodnie z przypisaną tożsamością. I tak na przykład, w grupie studentów zaproponować można tożsamość „matek lub ojców samotnie wychowujących dzieci”, „singli robiących karierę” czy też tożsamość zgodną z aktualną rolą w życiu, czyli „studentów”. O wyborze ról decyduje nauczyciel, kierując się potrzebami i możliwościami grupy. Efektem ćwiczenia są diagramy cebulowe, wypełnione najczęściej różniącymi się od siebie treściami i będące dobrym punktem wyjścia do rozmowy i refleksji na temat wpływu kultury na codzienność człowieka. Praca z „diagramem cebulowym” pozwala zdać sobie sprawę z tego swoistego „kulturowego oprogramowania”, co w rezultacie powinno czynić człowieka bardziej wrażliwym na to, co „inne” i „obce”.

Podsumowanie

Zrozumienie mechanizmów funkcjonowania kultury oraz zdolność do postrzegania jej w aspekcie interakcyjnym, tj. wzajemnego wpływu środowiska i procesów poznawczych na zachowanie człowieka, wymaga dużej wrażliwości. Kształcenie tej cechy nie jest łatwym zadaniem, lecz możemy podejmować próby jej rozwijania m.in. poprzez uświadamianie uczestnikom procesu dydaktycznego, że wszystko to, co obce, człowiek partycypuje i ocenia w kategoriach własnych doświadczeń, a wszelkie informacje przetwarza na podstawie działających w ramach własnej kultury schematów.

Do rozwijania wrażliwości interkulturowej uczniów potrzebny jest zatem wrażliwy nauczyciel, rozumiejący siebie w kontekście kultury własnej i globalnej. Nauczyciel, który będzie w stanie zrozumieć również ucznia i towarzyszyć mu w jego trudnej, ale jakże interesującej drodze stawania się świadomym obywatelem świata.

Do tematu interkulturowości warto cyklicznie powracać, ponieważ każdy taki powrót to szansa na inną, bogatszą perspektywę interpretowania świata i swojego w nim miejsca.

BIBLIOGRAFIA:

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bandura, E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bennett, M. (1993) Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. W: R. M. Paige (red.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 27-71.
- Białek, M. (2009) *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: ATUT.
- Corbett, J. (2003) *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003) Warszawa: CODN.
- Flechsig, K. H. (2006) *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.
- Greverus, I.M. (1978) *Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*. München.
- Hofstede, G. (1997) *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Verlag C.H. Beck.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Język obcy nowożytny (2017). Warszawa: MEN.
- Szopski, M. (2005) *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP.
- Thomas, A. (1993) Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. W: A. Thomas (red.) *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.
- Wierlacher, A. (1996) *Kulturthema Toleranz, Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung*. München: Iudicium.

DR MAGDALENA BIAŁEK Adiunkt w Zakładzie Translatoryki i Glottodydaktyki w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Wśród jej zainteresowań naukowych jest kształcenie interkulturowe w edukacji językowej oraz „teorie osobiste” w kształceniu przyszłych nauczycieli. Zaangażowana w przygotowanie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, prowadzi szkolenia dla nauczycieli czynnych zawodowo.

Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego

Nauczyciel języka obcego w wielu rolach

KATARZYNA STANKIEWICZ
ANNA ŻUREK

Nauczanie języka obcego jest nierozłącznie związane z przekazem treści kulturowych, zarówno na poziomie jawnym, jak i ukrytym. Nauczyciel języka obcego w ramach kształcenia kulturowego może występować w wielu rolach. Jak pokazały wyniki naszych badań, uzupełniające się role moderatora, eksperta, tłumacza i analityka pozwalają na integrowanie kształcenia językowego z (między)kulturowym przy ograniczeniu wymiaru nauczania ukrytego¹.

Na temat relacji między kształceniem językowym i kulturowym oraz roli nauczyciela, w tym nauczyciela języka obcego, powstało już wiele opracowań ukierunkowanych teoretycznie lub praktycznie (Zawadzka 2004; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Pietrzykowska 2009). Związki między kształceniem językowym i kulturowym analizowano między innymi na płaszczyźnie językowej (np. śledząc kulturowe uwarunkowania gramatyki lub nauczanego słownictwa) i edukacyjnej, badając obecność kulturowych treści nauczania w materiałach dydaktycznych. Do ról przypisywanych nauczycielowi języków obcych zalicza się z kolei bycie ekspertem, wychowawcą, organizatorem procesu dydaktycznego, doradcą, jak również innowatorem, badaczem w działaniu, refleksyjnym praktykiem i pośrednikiem kulturowym (Zawadzka 2004:109-301).

Celem niniejszego artykułu jest omówienie roli nauczyciela języka obcego, która sprzyjałaby efektywnemu kształceniu kulturowemu i ograniczeniu ukrytego wymiaru nauczania oraz wpisująca się w aktualne zalecenia dydaktyki i idee edukacyjne, takie jak międzykulturowość, ustawiczność czy refleksyjność. Podstawą rozważań będą – poza literaturą przedmiotu – wnioski i rekomendacje

praktyczne wynikające z przeprowadzonych przez nas badań nad nauczaniem polskiego i niemieckiego jako języków obcych². Badania dotyczyły przede wszystkim ukrytych aspektów edukacji językowej, niezwykle istotnych w procesie kształcenia kulturowego, który towarzyszy nauczaniu języka obcego. Uzyskane wyniki warto odnieść do nauczania języka obcego w ogóle, zarówno w szkole, jak i na kursie językowym, mając na uwadze rolę nauczyciela oraz ukryty aspekt kształcenia.

Nasze rozważania rozpoczniemy od prezentacji modeli kształcenia kulturowego obecnych w nauczaniu języków obcych, następnie omówimy rolę nauczyciela języków obcych w przekazie treści kulturowych. Korzystamy przede wszystkim z dorobku dydaktyki języka niemieckiego i polskiego, natomiast przy opisie wielości ról nauczyciela nawiązujemy do najnowszych idei przyjętych w pedagogice oraz do modelu wypracowanego przez nas na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego. Model modyfikujemy w taki sposób, aby odpowiadał on specyfice kształcenia językowego w szkole oraz poza krajem nauczanego języka. W ostatniej części artykułu przenosimy nasze ustalenia na poziom praktyczny i przedstawiamy kartę pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka, którego

1 Praca naukowa finansowana ze środków na naukę MNiSW w latach 2008–2013 jako projekt badawczy nr N N106 331834.

2 Badania prowadzone w ramach projektu badawczego NCN dotyczyły ukrytego programu nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych na kursach uniwersyteckich organizowanych dla studentów zagranicznych. Na czynności badawcze złożyły się: analiza materiałów programowych, analiza podręczników na poziomie podstawowym, wywiady z kierownikami jednostek odpowiedzialnych za kursy oraz ankiety i wywiady z lektorami oraz studentami – uczestnikami kursów. Wyniki badań zostały wyczerpująco przedstawione w książce pt. *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe* (2014).

TAB. 1. Modele kształcenia kulturowego w glottodydaktyce

MODELE KSZTAŁCENIA KULTUROWEGO	STOSUNEK DO KULTURY	CELE
MONOKULTUROWY	nauczanie kultury danego kraju w ramach kształcenia językowego (rozwijanie wiedzy o kraju i kompetencji komunikacyjnej)	pogłębianie wiedzy o danym kraju i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się
WIELOKULTUROWY	poznawanie kultury kraju pochodzenia i kultury kraju osiedlenia na lekcjach języka drugiego	nauczanie języka i kultury w obrębie grup etnicznych wewnątrz jednej kultury narodowej
MIĘDZYKULTUROWY	porównywanie kultury własnej i obcej w ramach kształcenia językowego, próba wzajemnego zrozumienia	rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej
TRANSKULTUROWY	przekazywanie treści uniwersalnych, rezygnacja z nauczania kultury danego społeczeństwa	rozwijanie kompetencji transkulturowej, odnoszącej się do fundamentalnych wartości ludzkich

Źródło: opracowanie własne.

zadaniem jest świadome planowanie procesu nauczania oraz integrowanie kształcenia językowego z kulturowym.

Kształcenie kulturowe w dydaktyce języków obcych

We współczesnej dydaktyce języków obcych wyróżnia się trzy zasadnicze podejścia do nauczania kultury: faktograficzne (zwane też kognitywnym), komunikacyjne i międzykulturowe. Podejście faktograficzne skupia się na przekazie wiedzy na temat danego kraju, a mianowicie jego historii, polityki, gospodarki i szeroko pojętej kultury, natomiast komunikacyjne – na poznawaniu języka i kultury życia codziennego oraz rozwijaniu umiejętności zachowania się adekwatnie do sytuacji. W podejściu międzykulturowym kładzie się z kolei nacisk na rozwijanie kompetencji międzykulturowej uczących się, która pomaga im w rozumieniu nie tylko obcej kultury, lecz także własnej (Weimann i Hosch 1993).

Wspomniane podejścia do nauczania treści kulturowych funkcjonują w ramach różnych **modeli kształcenia kulturowego** wykorzystywanych na lekcjach języków obcych³. Pierwszy z nich – tzw. model monokulturowy – szczególną rangę nadaje prezentowaniu kultury danego narodu. Model wielokulturowy – obecny przede wszystkim w nauczaniu języka drugiego dzieci i młodzieży o różnym pochodzeniu – podkreśla odmienność kulturową uczących się i wspiera nauczanie języka innego niż powszechnie obowiązujący. W modelu międzykulturowym kładzie się nacisk na kształtowanie postaw, emocji

i zachowań uczących się w toku międzykulturowego uczenia się. Ostatni model, określane jako transkulturowy, rezygnuje z nauczania kultury narodowej kosztem przekazywania treści uniwersalnych, charakterystycznych dla ogółu (por. Tab. 1.)

Większość modeli (z wyjątkiem transkulturowego) realizuje podstawową ideę europejskiej polityki językowej, według której język jest przejawem szeroko pojętej kultury i jednocześnie stanowi drogę do jej poznania. Jak podkreślają autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), głównym celem nauczania języków obcych jest doświadczanie bogactwa innych języków i kultur przez uczącego się, a tym samym wspieranie rozwoju jego osobowości i poczucia tożsamości; samo uczenie się języków obcych stwarza zaś korzystne warunki do otwarcia na inne kultury (ESOKJ 2003:13).

Wielość ról nauczyciela języka obcego

U podstaw zmiany tradycyjnego postrzegania nauczyciela jako niepodważalnego autorytetu i źródła wiedzy leżą określone koncepcje i idee pedagogiczne, takie jak kształcenie ustawiczne, pedagogika międzykulturowa czy refleksyjna praktyka dydaktyczna, które wpływają na podejście do edukacji i rozumienie jej funkcji. Jak pisze Józef Półturzycki, *edukacja ustawiczna staje się nie tylko ideą, ale także nowym rozwiązaniem praktyki oświatowej. Jej cele to wszechstronna i stała aktywność poznawcza, trwająca przez całe życie i służąca rozwojowi człowieka* (Półturzycki 1999:11). Celem tak ujmowanej edukacji staje

3 Więcej na temat modeli kształcenia kulturowego zob. Stankiewicz i Żurek 2014:71-73.

się kształcenie człowieka, który będzie potrafił planować swoją ścieżkę edukacyjną i samorozwój, korzystając przy tym z edukacji nieformalnej, aby odnaleźć się w nowych warunkach i do nich dostosować, ale także po to, by te warunki zmieniać. **Kształcenie ustawiczne** w nauczaniu języka staje się zatem uczeniem tego, jak uczyć się języka w szkole i poza nią (w naturalnym kontakcie z użytkownikiem innego języka) oraz jak planować nabywanie kompetencji językowych i oceniać postępy dydaktyczne. Takie podejście znacząco zmienia rolę i zadania nauczyciela (Stankiewicz i Żurek 2011:187-194).

Na rolę nauczyciela ma wpływ również **pedagogika międzykulturowa**, której założenia określają jednocześnie podejście do edukacji w ogóle (Grzybowski 2008:60; Lewowicki 2000:31). Jak pisze Przemysław Grzybowski:

Współcześnie zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest nie tylko refleksja nad problemami edukacyjnymi związanymi ze zróżnicowaniem kulturowym, ale również ich wykorzystanie, nadanie im rangi w programach i praktyce edukacyjnej przez zwrócenie uwagi na istotność świadomego spotykania i poznawania Innych/Obcych oraz następstw tych faktów (2011:20).

Założenia pedagogiki międzykulturowej wydają się szczególnie istotne dla planowania procesu nauczania/uczenia się języków obcych, co odzwierciedlają ESOKJ oraz współczesna myśl glottodydaktyczna, traktujące kurs językowy jako przestrzeń spotkania nie tylko z obcym językiem, ale też z inną kulturą (Byram 1989, Kramersch 1993). Nauczyciel zanurzony w dyskurs edukacji międzykulturowej staje się w klasie moderatorem, mediatorem, badaczem i innowatorem, porzucając rolę nieomylnego eksperta i organizatora pracy uczniów (Bandura 2007).

Dla rozumienia roli nauczyciela istotna jest również idea **refleksyjnej praktyki dydaktycznej**, zgodnie z którą nauczyciel na drodze refleksji i analizy swoich działań oraz ich efektów może tworzyć wiedzę, wykorzystywaną następnie w toku swojej pracy z uczniami (Kwiatkowska 2008:67). Krytyczna refleksja pomaga wybrać, a nawet tworzyć efektywne techniki i metody dydaktyczne oraz wypracowywać skuteczne procedury działania i ciągle je modyfikować w celu optymalizacji (Zawadzka 2004:283).

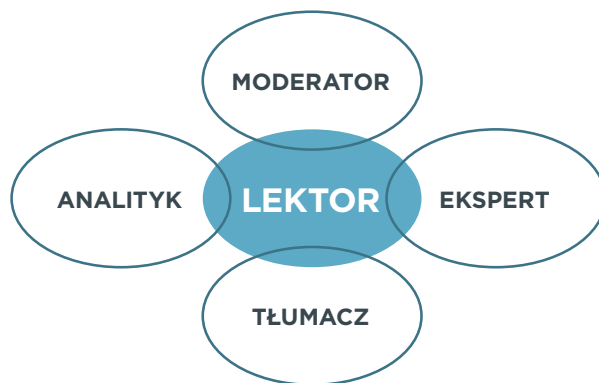
Odwołujemy się tutaj do powszechnie znanej koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna (1983), w której działaniom rutynowym przeciwstawia się działania refleksyjne. W przypadku tych ostatnich prowadzone czynności i ich skutki poddawane są analizie, co pozwala na unikanie jednoznacznych ocen, a w razie takiej potrzeby – zmianę opinii i postaw (Kwiatkowska 2008:64-65). Proces glottodydaktyczny ze względu na swoją specyfikę jest szczególnie narażony na ryzyko popadnięcia

w schemat działań rutynowych i bezrefleksyjność, dlatego też tym istotniejsze wydaje się rozwijanie roli refleksyjnego nauczyciela. Refleksja ma umożliwić ograniczenie wymiaru kształcenia ukrytego, co wydaje się szczególnie istotne w perspektywie przekazywanych na lekcji języka treści oraz kształtowanych postaw uczniów wobec obcej kultury i jej przedstawicieli.

Na potrzeby dydaktyki języka polskiego jako obcego w oparciu o wyniki i wnioski z badań stworzyliśmy **model META**, który ma opisywać cztery – naszym zdaniem nadrzędne – role nauczyciela języka obcego. Przyjmowanie uzupełniających się wzajemnie ról, wpisanych w model META, pozwala na powiązanie kształcenia językowego z kulturowym, ograniczając tym samym ukryty wymiar edukacji. Model można z powodzeniem wykorzystać w edukacji szkolnej na lekcjach języków obcych. Niektóre jego elementy lepiej sprawdzą się w kształceniu uczniów w wieku nastoletnim oraz osób dorosłych, ponieważ położono tutaj nacisk na autonomię uczącego się, co wymaga od niego dużej samodzielności.

Zgodnie z modelem META, nauczyciel języka obcego odgrywa role: moderatora, eksperta, tłumacza i analityka, których harmonijne połączenie ma pozwolić na ograniczenie ukrytego wymiaru kształcenia (patrz Rys. 1.).

rys. 1. Model META



Źródło: Stankiewicz, Żurek 2014:132.

W naszym modelu nauczyciel (lektor – w przypadku pozaszkolnych kursów językowych) jest, po pierwsze, **moderatorem**, który kieruje pracą uczących się, zarówno tą indywidualną, jak i zespołową. Młodszym uczniom odpowiednio organizuje proces dydaktyczny, starszym zaś pozostawia większą swobodę w doborze celów, treści i metod uczenia się, zwłaszcza w obszarze kształcenia kulturowego, rozbudzając uczniowską motywację

i wspierając proces autonomicznego uczenia się (por. Knowles, Holton i Swanson 2005:64-68).

Rola **eksperta** wydaje się nie budzić wątpliwości. Nawiązuje ona do idei nauczycielskiego profesjonalizmu i obejmuje zarówno wiedzę specjalistyczną i kompetencje zawodowe nauczyciela, jak również jego postawy wobec nauczanego języka i kultury, ucznia i samego siebie, wyznawane wartości i posiadane umiejętności niezbędne w procesie nauczania (por. Grzybowski 2006:132-133). Nauczyciel staje się zatem specjalistą językowym i kulturowym⁴.

Rola kulturowego **tłumacza** wiąże się w przypadku wielokulturowej grupy uczniów nieodłącznie z rolą mediatora lub rozjemcy, który w sytuacji konfliktowej pomaga w rozwiązywaniu nieporozumień o podłożu kulturowym (Mackiewicz 2009:81). Co więcej, nauczyciel tłumaczy nie tylko zjawiska *stricte* lingwistyczne (z racji znajomości nauczanego języka i języka swoich uczniów), lecz także „przekłada” treści jednej kultury na drugą, stając się swego rodzaju interpretatorem obcych norm i standardów kulturowych, innej mentalności i przekonań. Dzięki swoim kompetencjom translatorskim dociera on do

ukrytego poziomu kultury oznaczającego (...) zbiór milczących, domyślnych reguł zachowania i myślenia, które kontrolują wszystko, co robimy (Hall 1999:12).

Ostatnia przywołana w modelu rola to bycie **analitykiem**. Nawiązuje ona do omówionej już koncepcji refleksyjnej praktyki dydaktycznej i wprowadza do nauczania języka również wymiar naukowy. Refleksyjny nauczyciel staje się swego rodzaju badaczem w działaniu, analizując swoje czynności, tworząc subiektywne teorie na ich użytek, które następnie poddaje weryfikacji w celu optymalizacji swoich działań (Zawadzka 2004:298). Jak pokazały nasze badania, rola analityka jest szczególnie istotna w pracy lektora języka polskiego jako obcego, co wynika między innymi z ograniczonej liczby materiałów dydaktycznych. W przypadku lekcji języków obcych w szkole rolę analityka i badacza warto odnieść przede wszystkim do refleksyjnego kształcenia kulturowego.

W stronę refleksyjnej praktyki

Nauczyciel po ukończeniu studiów nie zawsze jest przygotowany do kształcenia kulturowego oraz do pracy według

Karta pracy nauczyciela - refleksyjnej praktyka

MOJA OJCZYZNA

- Skąd pochodzę? Jakie są moje korzenie? Gdzie jest „moje miejsce”? Czy mam takie w ogóle?
- Czy czuję się związana/-y z krajem? W jaki sposób się to przejawia?
- Czy czuję się związana/-y z moją małą ojczyzną? W jaki sposób się to przejawia?

MOJE SPOTKANIA

- Czy przebywałam/-em kiedyś dłużej (powyżej trzech miesięcy) w innym kraju? Gdzie? Kiedy? Czego mnie to nauczyło?
- Czy przeżyłam/-em kiedyś szok kulturowy (ewentualnie: czy miałam/-em problem wynikający z obcego kontekstu kulturowego)? Kiedy? Jak to wyglądało? Czego mnie to nauczyło?
- Czy utrzymuję kontakty z przedstawicielami innych krajów/kultur? Z kim? W jakim charakterze? Czego uczą mnie te kontakty?

MOJE NAUCZANIE

- Gdzie uczyłam/-em się języka obcego, którego nauczam? W jaki sposób? Jakie to ma konsekwencje dla mojego podejścia do nauczania?
- Czy spędziłam/-em więcej czasu w kraju, gdzie używany jest język, którego nauczam? Kiedy? Ile czasu? Jak się tam czułam/-em?
- Co chciał(a)bym przekazać uczniom na temat kraju, w którym używany jest nauczany przeze mnie język?
- Co pomoże odnaleźć się uczniom w sytuacji spotkania z rodzimym użytkownikiem nauczanego języka?

4 Warto zauważyć, że rolę eksperta językowego w klasie szkolnej może przejmować dziecko dwujęzyczne, reemigrant przyjeżdżający do Polski z kraju nauczanego języka.

podejścia międzykulturowego. Role nauczyciela badacza, analityka i refleksyjnego praktyka, zgodne z założeniami edukacji ustawicznej, wymuszają na nauczycielu konieczność ciągłego doskonalenia swojego warsztatu i dokształcania się, zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Wprowadzając model META, zachęcamy nauczycieli do samodzielnej pracy, która ma sprzyjać refleksyjnej praktyce dydaktycznej i integrowaniu kształcenia językowego z kulturowym i międzykulturowym, przy ograniczeniu ukrytego programu nauczania. Jako przykładową pomoc zamieszczamy powyżej kartę pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka⁵ (zob. również Stankiewicz i Żurek 2014:138-139)⁶. Refleksja nad zamieszczonymi w karcie pytaniami ma sprzyjać rozwijaniu poczucia tożsamości kulturowej nauczycieli i refleksyjnej jej analizie, kształtowaniu ich kompetencji kulturowej i międzykulturowej oraz planowaniu procesu kształcenia kulturowego, uwzględniającego przekaz wartości, norm i zasad obcej kultury w odniesieniu do rodzimego kontekstu kulturowego. Karta służyć ma lepszemu wchodzeniu w rolę wyszczególnione w modelu META, zwłaszcza w rolę tłumacza i analityka, ale też moderatora w zespole wielokulturowym – w przypadku pracy z grupami różnojęzycznymi – oraz eksperta „od kultury”.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Byram, M. (1989) *Cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Grzybowski, P. P. (2006) Profesjonalizm nauczyciela – a cóż to takiego? (głos w dyskusji). W: *Rocznik Pedagogiczny* 29, 131-137.
- Grzybowski, P. P. (2008) *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Impuls.
- Grzybowski, P. P. (2011) *Edukacja międzykulturowa – konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Hall, E. T. (1999) *Taniec życia*. Warszawa: Muza.
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2005) *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam – Boston: Butterworth-Heinemann Elsevier.

- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kwiatkowska, H. (2008) *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (2000) W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruty (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 21-35.
- Mackiewicz, M. (2009) Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM, 71-82.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.) (2009) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pólturzycki, J. (1999) *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2011) Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego. W: I. Koutny i P. Nowak (red.) *Język, komunikacja, informacja*, t. 6, Poznań: Sorus, 187-194.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014) *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Weimann, G., Hosch, W. (1993) Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. W: *Info Daf*, 5, 514-523.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

DR KATARZYNA STANKIEWICZ Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego; z wykształcenia pedagog (edukacja ustawiczna) i polonistka; lektorka języka polskiego jako drugiego/obcego oraz trener międzykulturowy; naukowo zainteresowana pedagogiką międzykulturową oraz (między)kulturowymi aspektami nauczania języków obcych.

DR ANNA ŻUREK Adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego. Jej obecne zainteresowania naukowe dotyczą glottodydaktyki, bilingwizmu i komunikacji międzykulturowej. Bierze udział w międzynarodowych projektach badawczych i dydaktycznych.

5 W przypadku nauczyciela, który jest rodzimym użytkownikiem języka nauczanego, należy pominąć dwa pierwsze pytania z części „Moje nauczanie”.

6 Zamieszczoną kartę pracy można wykorzystać również podczas warsztatów, traktując ją jako punkt wyjścia do dyskusji w większej grupie osób uczących języków obcych.

Jak przygotować ucznia do roli „okazjonalnego tłumacza ustnego”?

JOLANTA MORYTZ

Lekcje języka obcego powinny wpływać na zdobycie pragmatycznych umiejętności lingwistycznych. Jedną z nich jest umiejętność tłumaczenia ustnego w nieoczekiwanych sytuacjach życiowych. W artykule przywołano informacje na temat typologii i psychologii tłumaczeń ustnych oraz roli tłumacza. W części praktycznej zawarta jest propozycja ćwiczeń glottodydaktycznych służących rozwijaniu pamięci, koncentracji oraz umiejętności opanowania stresu.

Każda osoba znająca języki obce może spotkać się z okazjonalnymi prośbami o przetłumaczenie tekstu informacyjnego lub o tłumaczenie ustne podczas spotkania towarzyskiego. Osoby te proszą się o pomoc w tłumaczeniu pomimo braku przygotowania filologicznego, tylko ze względu na znajomość języka. Ponieważ nie zajmują się one tłumaczeniami w sposób zawodowy, określam tę aktywność translatorską mianem tłumaczenia okazjonalnego.

Ostatnimi laty, dzięki rozwojowi środków transportu, bazy turystycznej, międzynarodowej wymiany uczniów i studentów, nasze kontakty z przedstawicielami różnych nacji są coraz częstsze. Znajomość języków obcych staje się powszechna, lecz zawsze może zdarzyć się sytuacja, że nie wszyscy uczestnicy rozmowy mogą porozumieć się za pomocą jednego języka. W takiej chwili istotna jest rola tłumacza okazjonalnego, który pomaga innym uczestnikom spotkania w nawiązaniu komunikacji.

Prośby tego typu zdarzają się w czasie wspólnego pobytu ze znajomymi za granicą lub w Polsce, kiedy poznaje się obcokrajowców na gruncie towarzyskim. Można też służyć pomocą w tłumaczeniu w rozmaitych sytuacjach, na przykład będąc przypadkowym uczestnikiem czy świadkiem jakiegoś zajścia. Umiejętność tłumaczenia jest przydatna także, gdy trzeba towarzyszyć koledze cudzoziemcowi z wymiany studenckiej w różnych miejscach publicznych.

Typologia tłumaczeń

Rozróżniamy dwa rodzaje tłumaczeń: pisemne oraz ustne. W języku polskim obydwa rodzaje określane są mianem

tłumaczenia lub przekładu. W innych językach istnieją odmienne terminy na rozróżnienie obu rodzajów tłumaczenia: ang. *translation – interpretation*, fr. *traduction – interprétation*, wł. *traduzione – interpretazione*. Wyrazy określające tłumaczenie ustne mają swój rodowód w łacińskim słowie *interpres*, co może oznaczać *inter partes*, czyli pośrednika w komunikacji między stronami lub *inter-pretium*, czyli pośrednika w komunikacji między wartościami kulturowymi (Tryuk 2007:15).

Na ogół wyróżnia się trzy typy tłumaczeń ustnych: konsekwentne, symultaniczne i mieszane. Tłumaczenia konsekwentne można z kolei podzielić na tłumaczenia całościowe (bez dokonania skrótów), tłumaczenia skrócone, tłumaczenia przerywane (zdanie po zdaniu, akapit po akapicie), tłumaczenia nieprzerywane. Tłumaczenia symultaniczne obejmują: tłumaczenie na żywo (tzn. *a vista*), tłumaczenie szeptane, tłumaczenie właściwe symultaniczne (z użyciem aparatury) (Kopczyński 1997:17-18).

U podstaw psychologii tłumaczeń

Podczas dokonywania tłumaczenia pisemnego tłumacz ma czas na przeczytanie całego tekstu, na zrozumienie globalne i szczegółowe, dokonanie analizy i przyjęcie najodpowiedniejszej strategii tłumaczeniowej. W przypadku wątpliwości lub niezrozumienia tekstu wyjściowego może sprawdzić nieznany mu termin w słowniku lub innych źródłach informacji.

Tłumaczenie ustne rządzi się zgoła innymi prawami. Podczas tego procesu funkcje rozumienia i produkcji nie są rozdzielone czasowo, lecz prawie się pokrywają.

W tłumaczeniu ustnym tekst jest ulotny i trzeba go zapamiętać, zatem proces decyzyjny musi być o wiele szybszy. Nie ma możliwości skorzystania ze źródeł informacji, trzeba wykazać się pomysłowością w nadrobieniu pewnych braków komunikacyjnych. Na poprawki nie ma czasu, dlatego konieczna jest odporność na tego rodzaju stres.

Według koncepcji Gile'a (Gile 1985:44-48), tłumacz ustny równocześnie podejmuje wysiłek słuchania i analizy (*effort d'écoute et d'analyse*), wysiłek budowania wypowiedzi (*effort de production*) i wysiłek pamięci (*effort de mémoire*). Dodatkowo Gile wskazuje jeszcze na wysiłek koordynacji (*effort de coordination*), który pozwala na wykonanie tej bardzo złożonej operacji. Majkiewicz (2011:133) zauważa, że umiejętności językowe pożądane u tłumaczy ustnych pokrywają się z kompetencjami wymaganymi podczas procesu uczenia się języka obcego. Pierwszym krokiem jest zrozumienie informacji, jej zapamiętanie, przetworzenie i werbalizacja, czyli przekazanie ustne sensu tekstu oryginalnego. Te czynności mentalne są aktywizowane w procesie uczenia się języka obcego oraz w trakcie tłumaczeń.

Tłumacz, poza znajomością obydwu języków, powinien posiadać tzw. *code switching*, czyli umiejętność przełączania się z języka rodzimego (JR) na język obcy (JO) i odwrotnie (lub z jednego JO na drugi JO). Podczas tłumaczenia ustnego nie można odtworzyć całego tekstu szczegółowo, trzeba zrozumieć i zapamiętać wypowiedź, następnie przekazać jej sens za pomocą środków właściwych dla języka docelowego. Procesowi tłumaczenia towarzyszy pamięć akustyczna. Warto zatem ćwiczyć umiejętność syntezy i analizy, żeby móc przedstawić dłuższą wypowiedź w formie skróconej.

Dokonując tłumaczenia ustnego, posługujemy się pamięcią krótko- i długotrwałą. Według teorii Georga Millera (1956), pamięć krótkotrwała służy zapamiętaniu do siedmiu zdań, długotrwała zaś do pamiętania ogólnych myśli wyrażonych w wypowiedzi oraz do zapamiętania nazw, nazwisk, liczb. Zgodnie z tzw. liczbą Millera, proponuje się ćwiczenie na zapamiętywanie najpierw pięciu jednostek, później stopniowo dochodzenie do siedmiu. Liczba ta została ustalona przez Millera na podstawie badań psychologicznych nad zapamiętywaniem informacji. Może się ona różnić w zależności od rodzaju informacji do zapamiętania i stopnia wyćwiczenia pamięci krótkotrwałej. Ze względu na tę różnorodność przyjmuje się rozrzut między 5 a 9, czyli liczbę 7 ± 2 .

Rola tłumacza

Można dzisiaj zaobserwować coraz większe zapotrzebowanie na tłumaczy środowiskowych. Bywają sytuacje,

kiedy obecność tłumacza jest jedyną szansą na porozumienie się stron ze względu na nieznaną języka bądź aspektów kulturowych.

W Wielkiej Brytanii tłumaczenie środowiskowe określa się mianem *public service interpreting*; w Kanadzie – *cultural interpreting*; w Szwecji – *kontakt-talking, dialogtalk*; w Hiszpanii – *interacción comunitaria, interpretación en los servicios públicos*. W Polsce taki rodzaj tłumaczenia określa się jako „tłumaczenie słowa żywego” i „przekład środowiskowy” (Tryuk 2006:22-23).

Tłumacze konsekwentni lub symultaniczni, dokonując tłumaczenia na język docelowy, zazwyczaj pozostają „niewidocznymi”. Tłumacze środowiskowi stają się uczestnikami przebiegającej rozmowy. Najpierw wysłuchują pierwszego rozmówcy, następnie tłumaczą fragment jego wypowiedzi na język docelowy, po czym wysłuchują drugiego interlokutora i tłumaczą jego słowa na drugi język. Tłumaczenie nie przebiega z jednego języka na drugi, lecz tłumacz musi dokonywać *code switching* naprzemiennie. Jak wskazuje Zimman (1994:219), cytowany przez Tryuk (2006:31), tłumacz środowiskowy jest aktywnym uczestnikiem spotkania i może mieć wpływ na jego przebieg, ponieważ ma prawo poprosić jednego z uczestników o wyjaśnienie znaczenia niezrozumianego wyrazu czy uprzedzić o możliwej interferencji kulturowej bądź językowej.

Cele tłumaczenia dydaktycznego

Lekcje języka obcego powinny uwzględniać podejście lingwistyczno-pragmatyczne i przygotować uczących się do użycia rozmaitych strategii w procesie komunikacyjnym. Jedną z nich jest właśnie umiejętność tłumaczenia. Oczywiście, nie mówimy tu o treningu profesjonalnym, ale o przygotowaniu do roli tłumacza okazjonalnego w nieoczekiwanych sytuacjach. Zważywszy na przemiany we współczesnym świecie oraz coraz częstsze kontakty międzynarodowe, postulat rozwijania i ćwiczenia takich umiejętności jest uzasadniony.

Jak podkreśla Ewa Palka (Palka 2011:90-91), tłumaczenie ustne przebiegające w obecności innych osób wymaga doskonałej pamięci i różnych sprawności związanych z wystąpieniami publicznymi. Pożądane są umiejętności panowania nad głosem, gestami i mową ciała. Cechy te nie są jedynie wrodzonymi zdolnościami, ale można je wykształcić i rozwinąć poprzez systematyczne ćwiczenia. Już po przeprowadzeniu kilku tłumaczeń dydaktycznych uczniowie potrafią zapanować nad stresem, wyeliminować niepotrzebne odruchy, dzięki czemu są w stanie świadomie gospodarować głosem, panować nad ciałem i mimiką, co wpływa na skoncentrowanie się na tekście.

Trening symulacyjny warto przeprowadzać etapami. Chociaż tłumaczenie ustne wymaga współdziałania różnych czynników, czyli stawienia czoła różnym trudnościom równocześnie, to nie da się wyćwiczyć wszystkich sprawności w jednym ćwiczeniu. Należy przeanalizować, jakie umiejętności praktyczne są nieodzowne do podjęcia się tłumaczenia słowa żywego i wtedy rozwijać je systematycznie (Florczak 2013:56). Kiedy jedna sprawność jest już dostatecznie wyćwiczona, można przejść do ćwiczeń trudniejszych. Proponowane ćwiczenia z technikami paratłumaczeniowymi dla przyszłych tłumaczy okazjonalnych mogą być zintegrowane z innymi aktywnościami ćwiczonymi podczas lekcji, gdyż na przykład, wraz z nauką struktur leksykalno-gramatycznych rozwijają zrozumienie i odbiór tekstu. Zaproponowane ćwiczenia mają na celu zasygnalizowanie, jak ważny jest trening koncentracji, pamięci werbalnej, umiejętności słuchania selektywnego oraz radzenia sobie ze stresem.

Propozycje ćwiczeń

Przedstawione ćwiczenia przeznaczone są dla młodzieży szkół średnich i wyższych na wszystkich poziomach zaawansowania językowego. Rozpoczynający naukę języka obcego mogą ćwiczyć pamięć i koncentrację przy okazji nauki nowych pól semantycznych. Z uczniami na poziomach B1 i B2 można skoncentrować się na słownictwie abstrakcyjnym oraz wprowadzać zdania złożone strukturalnie. Uczący się powinni być poinformowani o dydaktycznym celu przeprowadzanych aktywności. Pierwszy przykład podaje nauczyciel i pracuje z całą klasą, a kiedy uczniowie poznają już schemat ćwiczenia, mogą pracować w parach.

POLA SEMANTYCZNE

Ćwiczenie *Pola semantyczne*, zaproponowane przez Florczaka (2013:71-73), służy rozwijaniu koncentracji oraz pamięci słuchowej. Ćwiczenie należy dostosować do poziomu grupy i rozpocząć od mniejszej liczby wyrazów. Później można zwiększać liczbę przykładów, mieszać kategorie słów oraz zwiększać tempo. Zaleca się nie zapisywać wyrazów na tablicy, lecz ćwiczyć pamięć słuchową.

1A Nauczyciel czyta pięć dowolnych słów w języku obcym, należących do jednego pola semantycznego. Uczeń powtarza z pamięci ciąg tych wyrazów.

Nauczyciel: *carota, cipolla, cetriolo, broccoli, pomodoro* [marchew, cebula, ogórek, brokuł, pomidor]; **Uczeń:** *carota, cipolla, cetriolo, broccoli, pomodoro*.

1B Nauczyciel czyta pięć dowolnych słów w języku obcym, należących do jednego pola semantycznego. Uczeń powtarza je od końca.

Nauczyciel: *francese, brasiliano, inglese, austriaco, svedese* [Francuz, Brazylijczyk, Anglik, Austriak, Szwed]; **Uczeń:** *svedese, austriaco, inglese, brasiliano, francese*.

2A Nauczyciel czyta po polsku pięć dowolnych słów, należących do jednego pola semantycznego. Uczeń powtarza je w języku obcym.

Nauczyciel: biały, czerwony, niebieski, szary, żółty; **Uczeń:** *bianco, rosso, azzurro, grigio, giallo*.

2B: Nauczyciel czyta po polsku pięć dowolnych słów, należących do jednego pola semantycznego. Uczeń powtarza je w języku obcym od końca.

Nauczyciel: radość, tęsknota, miłość, zazdrość, smutek; **Uczeń:** *tristezza, gelosia, amore, nostalgia, allegria*.

3A: Nauczyciel czyta po polsku pięć syntagm w postaci rzeczowników określonych przymiotnikiem. Uczeń powtarza je w języku obcym.

Nauczyciel: szybki kierowca, zdolny lekarz, uprzejmy kelner, uczciwy sprzedawca, miły listonosz; **Uczeń:** *autista veloce, medico bravo, cameriere gentile, commesso onesto, postino simpatico*

3B Nauczyciel czyta po polsku pięć syntagm w postaci związku rzeczownika z czasownikiem. Uczeń powtarza je w języku obcym od końca.

Nauczyciel: Polak je, Włoch śpiewa, Amerykanin czyta, Niemiec pracuje, Brazylijczyk tańczy;

Uczeń: *brasiliano balla, tedesco lavora, americano legge, italiano canta, polacco mangia*.

WYTRĄCENIE

Tłumaczenia środowiskowe powodują stres, gdyż często w rozmowach uczestniczy wiele osób, które mogą przerywać ciągłość wypowiedzi. Kolejne ćwiczenie pomaga przygotować tłumaczy okazjonalnych do tego rodzaju stresujących sytuacji. Ćwiczenie *Wytrącenie*, oparte na pomysle Florczaka (Florczak 2013:77-81), ma podobną konstrukcję i fazy trudności co ćwiczenie *Pola semantyczne*. Dodatkowym utrudnieniem jest przerwanie i wybicie z rytmu. W ten sposób uczniowie mogą ćwiczyć odporność na stresujące sytuacje.

1A Nauczyciel czyta pięć dowolnych wyrazów lub syntagm w języku obcym. Po podaniu inputu zadaje nieoczekiwane pytanie, np.: Jak się nazywasz? Ile masz lat? Jaki dzień dzisiaj mamy? Ile jest 2+2? itp.

Nauczyciel: kucharz, malarz, krawiec, nauczyciel, piosenkarz

Pytanie „wytrącające”: *Che giorno abbiamo oggi?* Odpowiedź: *Giovedì*.

Uczeń: *cuoco, pittore, sarto, insegnante, cantante*.

ŁAŃCUSZEK WYRAZOWY

Ćwiczenie powszechnie znane i często stosowane na zajęciach z języka obcego, przydatne jest do rozwijania umiejętności słuchania, zapamiętywania i powtarzania.

W grupach A1/A2 można ćwiczyć powtarzanie aktualnie omawianych pól semantycznych, np. części ubrań, produkty spożywcze, hobby, aktywność poranna.

Nauczyciel: Nauczyciel zaczyna narrację *Vado in vacanza e faccio la valigia*. Uczniowie podają własne propozycje, co włożyć do walizki, ale wcześniej muszą powtórzyć wszystkie części garderoby zaproponowane przez uczestników zabawy.

Uczeń: *Vado in vacanza e faccio la valigia*. 1) *Ci metto pantaloni di cotone*. 2) *Ci metto pantaloni di cotone, maglietta rossa*. 3) *Ci metto pantaloni di cotone, maglietta rossa, costume da bagno*. 4) *Ci metto pantaloni di cotone, maglietta rossa, costume da bagno, cravatta di seta*. 5) *Ci metto pantaloni di cotone, maglietta rossa, costume da bagno, cravatta di seta, giacca da uomo*.

[Jadę na wakacje i pakuję walizkę. 1) Wkładam bawełniane spodnie. 2) Wkładam bawełniane spodnie, czerwoną koszulkę. 3) Wkładam bawełniane spodnie, czerwoną koszulkę, kostium kąpielowy. 4) Wkładam bawełniane spodnie, czerwoną koszulkę, kostium kąpielowy, jedwabny krawat. 5) Wkładam bawełniane spodnie, czerwoną koszulkę, kostium kąpielowy, jedwabny krawat, marynarkę].

Wykonując to ćwiczenie uczniowie utrwalają nie tylko omówione słownictwo, ale rozwijają koncentrację i umiejętność podawania w kolejności zapamiętanych informacji.

ŁAŃCUSZEK ZDANIOWY

Ćwiczenie podobne jest do wyżej opisanego. Rozwija pamięć werbalną, ponadto ćwiczy szybkość reakcji, logiczne myślenie i kreatywność, bowiem słowa, którymi muszą posługiwać się uczniowie, powinny tworzyć logiczny ciąg wypowiedzi. Ćwiczenie można przeprowadzić w grupach na wyższym poziomie znajomości języka obcego (B1/B2). Polega na opowiadaniu historyjki, jak to przedstawiono w przykładzie. Nauczyciel może przygotować dla każdego uczestnika po kilka słów, wtedy powstała narracja jest dłuższa, ale zaleca się dzielenie jej na pięć odrębnych wypowiedzi, żeby uczestnicy mogli je zapamiętać, zgodnie z zasadą Millera.

Nauczyciel: Każdy uczestnik otrzymuje słowo, które musi wykorzystać w układaniu wspólnej narracji w języku obcym. Pierwsza osoba zaczyna opowiadać historyjkę, druga powtarza pierwsze zdanie i kontynuuje opowieść. Wypowiadają się wszyscy uczestnicy.

Uczeń: 1) *Qualcuno bussava alla porta*. 2) *Qualcuno bussava alla porta, la apriva e vedeva un uomo*. 3) *Qualcuno*

bussava alla porta, la apriva e vedeva un uomo che ha una barba lunga e bianca. 4) *Qualcuno bussava alla porta, la apriva e vedeva un uomo che ha una barba lunga e bianca e porta gli occhiali da sole*. 5) *Qualcuno bussava alla porta, la apriva e vedeva un uomo che ha una barba lunga e bianca e porta gli occhiali da sole, non lo riconosce e chiede chi è*.

[1) Ktoś puka do drzwi. 2) Ktoś puka do drzwi, otwieram je i widzę jakiegoś człowieka. 3) Ktoś puka do drzwi, otwieram je i widzę jakiegoś człowieka, który ma białą, długą brodę. 4) Ktoś puka do drzwi, otwieram je i widzę jakiegoś człowieka, który ma białą, długą brodę i okulary przeciwsłoneczne. 5) Ktoś puka do drzwi, otwieram je i widzę jakiegoś człowieka, który ma białą, długą brodę i okulary przeciwsłoneczne, nie poznaję go i pytam, kim jest].

STRESZCZENIE

Jednym z rodzajów tłumaczenia ustnego jest streszczenie dłuższej wypowiedzi prelegenta. Tłumacz powinien posłużyć się w tym przypadku operacjami mentalnymi dewerbalizacji i reekspresji. Najpierw musi zatem zrozumieć i zapamiętać ogólny sens wypowiedzi, następnie przekazać go za pomocą środków właściwych dla języka docelowego. Wykorzystuje w tym ćwiczeniu umiejętność analizy i syntezy tekstu, aby z całości wypowiedzi wydobyć istotne informacje i przedstawić je w skróconej wersji.

Nauczyciel: Nauczyciel czyta tekst lub odtwarza nagranie dłuższej wypowiedzi. Prosi o streszczenie jej w 3-4 zdaniach.

Uczeń: Uczeń streszcza po polsku to, co zostało powiedziane w języku obcym.

Przeciwników używania języka polskiego podczas lekcji języka obcego zapewniam, że ten rodzaj aktywności ma swoje uzasadnienie w rozwijaniu umiejętności potrzebnych podczas dokonywania tłumaczeń ustnych. Po pierwsze, ćwiczenie sprawdza rzeczywiste zrozumienie ze słuchu, gdyż uczeń streszczając po polsku, nie jest ograniczony brakiem własnych kompetencji produktywnych. Po drugie, za pomocą tak skonstruowanych ćwiczeń nabywana jest zdolność przełączania się z JO na JR (tzw. *code switching*).

Podsumowanie

W nauczaniu języka bardzo ważne jest podejście pragmatyczne – kształcenie umiejętności wykorzystywania przyswajanego języka. Jedną z nich jest umiejętność tłumaczenia słowa żywego. Tłumaczenie ustne wymaga zastosowania wielu strategii. W artykule podkreślono, jak ważne są skupienie, dobra pamięć i odporność na stres. Przedstawione propozycje mają ściśle zdefiniowane cele,

pokazują bowiem, jak poprzez umiejętnie dobrane ćwiczenia można rozwijać koncentrację, pamięć krótko- i długotrwałą, oraz jak radzić sobie ze stresem. Wymienione techniki powinny być stosowane podczas lekcji języka obcego, aby „wypozażyć” przeciętnego ucznia w umiejętności niezbędne podczas okazjonalnych tłumaczeń na gruncie towarzyskim czy też w sytuacjach bardziej oficjalnych.

Zachęcam do systematycznego stosowania takich ćwiczeń, bo tylko wtedy spełnią one swoje zadanie. Umiejętność sprawnego przełączania się z JR na JO i odwrotnie wpłynie na jakość komunikacji i osiąganie celów strategiczno-afektywnych podczas kontaktów w życiu społecznym. Uczniowie zdobędą dodatkową sprawność i wiarę we własne umiejętności w praktycznym użyciu języka obcego.

BIBLIOGRAFIA:

- Florczak, J. (2010) *Językoznawcze aspekty modelu kształtowania kompetencji języka obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Florczak, J. (2013) *Tłumaczenia symultaniczne i konsekwentne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Gile, D. (1985) Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. W: *Meta* 30 (1), 44-48.
- Kopczyński, A. (1997) Praktyka i teoria tłumaczenia ustnego. W: *Neofilolog* 14, 17-26.
- Majkiewicz, A. (2011) Kompetencja translatorska a proces dydaktyczny. W: P. Janikowski (red.) *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Częstochowa: WSL, 133-141.
- Miller, G.A. (1956) The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information [online][dostęp 26.09 2016] <<http://web.archive.org/web/20080728075223/www.musanim.com/miller1956>>.
- Palka, E. (2011) Czy i kiedy uczyć tłumaczenia konsekwentnego? W: P. Janikowski (red.) *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Częstochowa: WSL, 89-96.
- Tryuk, M. (2006) *Przekład ustny środowiskowy*. Warszawa: PWN.
- Tryuk, M. (2007) *Przekład ustny konferencyjny*. Warszawa: PWN.
- Zimman, L. (1994) Intervention as a pedagogical Problem in Community Interpretation. W: C. Dollerup, A. Lindengaard (red.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 217-224.

JOLANTA MORYTZ Starszy wykładowca języka włoskiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania obejmują socjolingwistyczne i pragmatolingwistyczne aspekty nauczania języka obcego.

Kształcenie kompetencji socjokulturowej poprzez użycie technik dramowych na zajęciach z języka hiszpańskiego

Sprawozdanie z warsztatów przeprowadzonych ze studentami I roku iberystyki

PAULINA NOWAKOWSKA

W artykule przedstawiono sposoby kształtowania kompetencji socjokulturowej poprzez zastosowanie dramy na zajęciach z języka hiszpańskiego na uniwersytecie. Rozważania teoretyczne poparte są wynikami badania empirycznego. Omówiono tu korzyści płynące z użycia technik teatralnych i podejścia „ucieleśnionego” w nauczaniu, przybliżono pojęcie kompetencji socjokulturowej oraz przekrojowo przedstawiono przeprowadzone badanie.

Emocje, empatia, gesty, mimika, ruch – to nieodłączne elementy komunikacji w każdym języku, które powinny być – i często są – wykorzystywane w nauczaniu języków obcych. Skuteczną metodą na ich zastosowanie oraz zintegrowanie z innymi kompetencjami niezbędnymi do opanowania języka jest użycie technik dramowych. Praca z wykorzystaniem elementów teatralnych pozwala na rozwój i doskonalenie każdej z kompetencji wyróżnionych przez Radę Europy (2003) w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ)¹. Praca taka ma na celu przyswojenie słownictwa i strategii lingwistycznych oraz poprawę sprawności komunikacyjnej i wymowy (kompetencja lingwistyczna i socjolingwistyczna), utrwalenie relacji interpersonalnych: emocjonalnych, indywidualnych i grupowych (kompetencja socjokulturowa), improwizację i zapamiętywanie (kompetencja socjolingwistyczna i pragmatyczna)

(Torres Núñez 1995; Nicolás Román 2011). Poza tym, wprowadzenie technik dramowych rozwija sprawności kognitywne, afektywne, ruchowe, lingwistyczne, społeczne, komunikacyjne i interpretacyjne (Arroyo 2003). Praca z tekstem teatralnym, przygotowanie przedstawienia lub użycie dramy na lekcji języka obcego ma zatem liczne zalety, między innymi: doskonalą cztery sprawności językowe, promuje edukację socjokulturową, umożliwia nauczanie kooperatywne, pomaga w nabyciu kompetencji komunikacyjnej niewerbalnej, zwiększa motywację do nauki, rozwija sprawności kognitywne i metakognitywne, stymuluje sprawności afektywne. Należy zaznaczyć, że wprowadzenie technik teatralnych na zajęcia niekoniecznie musi mieć na celu inscenizację czy tworzenie spektaklu. W dramie, jak podkreśla Pankowska (1996:7), chodzi o *działanie włączające emocje i wyobraźnię*, o proces, a nie o efekt końcowy, o wyposażenie w strukturę teatralną czegoś, co na początku jej nie posiada,

¹ *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003) wyodrębnia kompetencje ogólne, niezwiązane bezpośrednio z językiem, oraz językowe kompetencje komunikacyjne. Kompetencje ogólne obejmują: wiedzę deklaratywną (*savoir*), umiejętności praktyczne (wiedza proceduralna, *savoir-faire*), uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), natomiast na komunikacyjne kompetencje językowe składają się kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne.

o stworzenie dialogów, konfliktów, akcji (Motos 1993:80). Wdrożenie ciała, ruchu i działania w proces nauczania angażuje wszystkie kanały zmysłowe, uczeń w naturalny sposób przyswaja wiedzę i, jak potwierdza ewidencja empiryczna, nauczanie multisensoryczne jest skuteczniejsze niż unisensoryczne (Macedonia 2013).

Liczne badania neurobiologiczne² wskazują, że istnieje ścisła relacja łącząca ciało z umysłem, a język opiera się na współzależności między doświadczeniami cielesnymi i systemami sensomotorycznymi (Macedonia i Repetto 2017; Pulvermüller 1999). Badania te nawiązują do teorii poznania ucieleśnionego (*embodiment*)³, która przyznaje ciału główną rolę w formowaniu umysłu i zakłada, że umysł sam nie pracuje nad problemami abstrakcyjnymi, ale to ciało potrzebuje umysłu, ażeby wdrożyć je w ruch (Wilson 2002). Jednocześnie podejście „ucieleśnione” w nauczaniu sugeruje, że użycie ciała oraz działanie wspierają cele pedagogiczne (Weisberg i Newcombe 2017). Przyswojenie języka, zarówno ojczystego, jak i obcego, oznacza stworzenie relacji między konstrukcjami lingwistycznymi i percepcyjnymi (Barsalou 1999): podczas procesu rozumienia odbiorca symuluje mentalnie to, co słyszy, a system kognitywny, dla lepszej integracji informacji, opierając się na szerokiej gamie struktur neuronalnych, dostosowuje obrazy ciała, tworzy projekcje przestrzenne, używa empatii oraz przyjmuje perspektywę innych (MacWhinney 2008). Drama w sposób naturalny łączy pracę z ciałem i językiem, jest przestrzenią otwartą na kreowanie nowych znaczeń, wymaga uważności i zaangażowania w konkretną sytuację. Podczas dramy uczestnicy muszą nieustannie dostosowywać swoje zachowanie do zachowania innych, a co się z tym wiąże – interpretować to, co robią inni, przewidywać to, co zrobią, i w odpowiedni sposób reagować na ich działania.

Drama jako sposób na rozwijanie kompetencji socjokulturowej na lekcjach języka obcego

Jedną z licznych zalet zastosowania technik dramatycznych jest rozwijanie świadomości socjokulturowej. Odgrywa ona kluczową rolę w procesie nauczania, wchodzi w skład zarówno każdej z kompetencji ogólnych, jak

i komunikacyjnej kompetencji językowej⁴ (Rada Europy 2003), w związku z tym obejmuje nauczanie języka i kultury w sposób zintegrowany. ESOKJ (Rada Europy 2003:96) podkreśla potrzebę nabycia przez ucznia wrażliwości interkulturowej, zrozumienia relacji, podobieństw i różnic między *światem społeczności pochodzenia a światem społeczności języka docelowego*, spojrzenia na jedną społeczność z perspektywy drugiej. Kompetencja socjokulturowa obejmuje zdolność radzenia sobie w sposób poprawny i satysfakcjonujący w sytuacjach komunikacji (Instituto Cervantes 2009) oraz do przyjęcia wzorców zachowania, które posłużą do rozpoznania i respektowania różnorodności, takich jak odrębne wartości czy style życia. Celem nauki języków obcych nie może być tylko nabywanie kompetencji komunikacyjnej, nauczyciele zobowiązani są do nauczania socjokulturowej kompetencji komunikacyjnej (Sercu 2005). Dzięki temu uczeń może stać się *interkulturowym użytkownikiem języka*, czyli osobą, jak określają Byram i Fleming (2001:16), która zna jedną bądź więcej kultur i tożsamości społecznych, która korzysta z możliwości odkrywania i nawiązywania kontaktów z osobami z innych środowisk, która wie, jak wyjść poza ramy tego, czego można się nauczyć na lekcji i stać się niezależnym użytkownikiem języka. Kształcenie kompetencji socjokulturowej ma na celu przekazanie uczniom wartości tolerancji i szacunku, zwalczanie stereotypów, rozwijanie postawy przychylności, zrozumienia i równości, dostarczenie nie tylko wiedzy, ale również zaszczepienie w uczniach kultury i wszystkiego, czego ona dotyczy: wartości, zwyczajów, języka, wierzeń itd.

Możliwości zastosowania technik dramatycznych w rozwijaniu kompetencji socjokulturowej są ogromne i mogą być dostosowane do każdego poziomu nauczania oraz wieku uczniów. Obejmują wszelkiego rodzaju ćwiczenia i gry, które rozwijają kooperację, służą prezentacji, rozwijaniu zaufania, improwizacji, stosują ekspresję ciałem, imitację, symulację, mimikę, pantomimę, teatralizację opowiadań, poematów, historii wymyślonych, odgrywanie ról itd. Łączą różne dyscypliny i formy ekspresji: język, ciało, plastykę, muzykę, literaturę, historię.

2 Między innymi Hauk i in. (2004) odkryli, że czytanie wyrazów, które oznaczają ruch, powoduje taką samą aktywność w korze mózgowej, jaką wywołuje wykonywanie tych czynności; González i in. (2006) znaleźli powiązania między czytaniem słów oznaczających zapach a rzeczywistym odczuwaniem zapachów – obydwie czynności aktywują te same regiony kory wchowej; Moseley i in. (2012) sprawdzili, że przy czytaniu wyrazów opisujących emocje aktywowały się w mózgu sieci odpowiadające za odczuwanie emocji.

3 Nie istnieje jedna teoria umysłu ucieleśnionego. Jak zaznaczają badacze, jest to zbiór poglądów, które łączą odrzucenie tradycyjnego spojrzenia na kognitywistykę jako abstrakcyjną i odseparowaną od świata rzeczywistego i przyjęcie, że poznanie opiera się na doświadczeniach cielesnych oraz integracji percepcji i działania (Wilson 2002; Gibbs 2005; Kiverstein 2011).

4 Kompetencja socjokulturowa mieści się w kompetencjach ogólnych i odnosi się do następujących elementów: wiedzy deklaratywnej (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa), umiejętności praktycznych (umiejętności interkulturowe), uwarunkowań osobowościowych, umiejętności uczenia się (Rada Europy 2003). Ma też związek z kompetencją socjolingwistyczną zawartą w kompetencji komunikacyjnej.

Badanie empiryczne

W artykule opisujemy część badania empirycznego odnoszącą się do kompetencji socjokulturowej. Jest to jedno z zagadnień analizowanych po przeprowadzeniu warsztatów ze studentami pierwszego roku iberystyki.

CELE I HIPOTEZY

Jako główny cel obraliśmy rozwój socjokulturowej kompetencji komunikacyjnej poprzez zastosowanie technik dramowych na zajęciach z języka hiszpańskiego. Celem uzupełniającym było wykazanie, że użycie dramy w nauczaniu na poziomie uniwersyteckim powinno stanowić dodatkowe narzędzie do dyspozycji nauczyciela.

Pierwsza hipoteza zakłada, że nauczanie poprzez kulturę, między innymi poprzez teatr czy kino, z zastosowaniem przy tym technik dramowych, pomaga zarówno w rozwinięciu czterech sprawności językowych, jak i w zrozumieniu realiów społeczno-kulturowych danego kraju. Kolejna hipoteza związana jest z poprzednią, a odnosi się do kompetencji społeczno-kulturowej: student, wchodząc w kontakt z rzeczywistością kulturową inną niż własna, zdobywa socjokulturową kompetencję komunikacyjną, staje się interkulturowym użytkownikiem języka. Przewidywaliśmy, że studenci z grupy eksperymentalnej, którzy oprócz tradycyjnych zajęć brali też udział w warsztatach, uzyskają lepsze rezultaty niż studenci z grupy kontrolnej.

SKRÓCONY OPIS BADANIA

Badanie zostało przeprowadzone w drugim semestrze studiów na pierwszym roku iberystyki, poza obowiązkowym planem zajęć. Wprowadziliśmy zajęcia o nazwie *Warsztaty technik dramowych*, które odbywały się przez 3 miesiące (24 godziny, od marca do maja) dla grupy ochotników składającej się z 15 osób (grupa eksperymentalna). Należy zaznaczyć, że studenci pierwszego roku rozpoczynają naukę języka hiszpańskiego od podstaw, a jego praktyczna nauka obejmuje 230 godzin: po 12 godzin tygodniowo w pierwszym semestrze i po 10 w drugim.

Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z metodologią jakościową i ilościową, z większym naciskiem na aspekty jakościowe. Użyta została metoda quasi-eksperymentalna, w której niemożliwe jest przyporządkowanie losowe uczestników do każdej z grup. Zamierzając zbadać relację między zmiennymi zależnymi i niezależnymi, wprowadziliśmy schemat pretest – posttest z grupą

kontrolną. Poddaliśmy analizie związku przyczynowo-skutkowe między zmienną niezależną, którą był prowadzony warsztat, i zmienną zależną – w naszym przypadku⁵ jest to rozwój kompetencji socjokulturowej, który powinien nastąpić podczas uczestnictwa studentów w warsztatach.

Przed rozpoczęciem warsztatów obydwie grupy (eksperymentalna i kontrolna) wypełniły jednakowy test⁶ sprawdzający wiedzę na temat kultury Hiszpanii. Na zakończenie programu przeprowadziliśmy test badający takie same parametry jak test przed rozpoczęciem. Dodatkowo udostępniliśmy grupie eksperymentalnej ankietę sprawdzającą subiektywną ocenę studentów na temat nabytych umiejętności, które wypełniali oni anonimowo drogą internetową.

Przygotowaliśmy eksperymentalne warsztaty – zajęcia oparte na innowacyjnych modelach nauczania z zastosowaniem TIK i wykorzystaliśmy potencjał dydaktyczny technik dramowych. Jednostki dydaktyczne w sposób zintegrowany objęły zadania komunikacyjne i socjokulturowe. Wybraliśmy materiał, który współgra z gustami studentów i jest dostosowany do ich wieku i poziomu językowego. Przed rozpoczęciem warsztatów obejrzelśmy popularną komedię hiszpańską, która była punktem odniesienia i inspiracją do zaprojektowania ćwiczeń, a jej scenariusz stanowił bazę wykonania końcowego projektu, jakim było napisanie własnego krótkiego scenariusza i przedstawienie przygotowanej sceny przed publicznością. Podczas warsztatów właściwie nie używaliśmy ławek i krzeseł, ćwiczenia opierały się na wykorzystaniu własnego ciała poprzez ruch, gesty, pracę głosem.

Każde zajęcia składały się z części wprowadzającej i części właściwej. Ćwiczenia początkowe miały na celu przygotowanie się do danego tematu, opierały się głównie na użyciu technik teatralnych, dzięki nim studenci mogli zaangażować w proces uczenia się nie tylko umysł, ale i ciało, a co za tym idzie – pełniej uczestniczyć w zajęciach. Przykładowo, pierwsze ćwiczenia miały zapoznać studentów z formą zajęć, wprowadziliśmy zadania, w których musieli wchodzić w interakcje z kolegami, aby lepiej ich poznać, opisywać gestami, bez użycia słów różne przedmioty kojarzące się z Hiszpanią, wcielać się w role osób reprezentujących różne zawody czy przedstawiać cechy charakteru. To wszystko posłużyło nam, aby na podstawie filmu oraz mapy Hiszpanii poruszyć, w formie

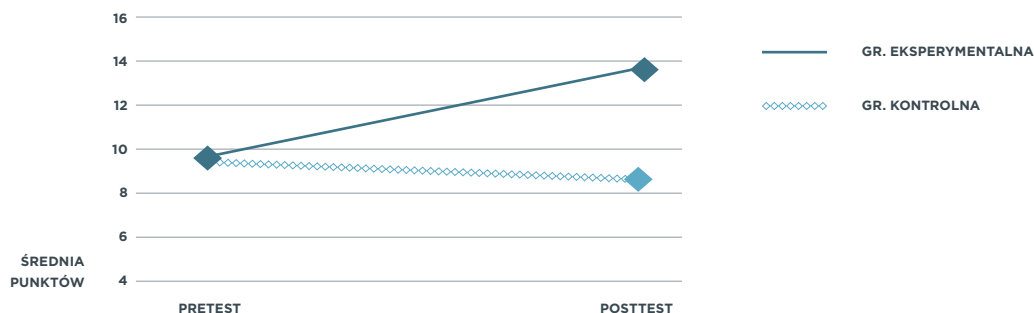
5 Pełne badanie dotyczyło analizy związków przyczynowo-skutkowych między zmienną niezależną, jaką jest wprowadzony program, a zmiennymi zależnymi, takimi jak sprawności i kompetencje językowe (słownictwo, gramatyka), psychologiczne (motywacja, sprawności metakognitywne) i socjokulturowe.

6 Do niniejszego artykułu wykorzystujemy część badania dotyczącą kompetencji socjokulturowej. Test w wersji pełnej obejmuje dwie części: psychologiczną, informującą o poziomie motywacji i sprawności metakognitywnej studenta do nauki języka hiszpańskiego, oraz część sprawdzającą wiedzę językową i kulturową.

TAB. 1. Średnia punktów uzyskanych w poszczególnych grupach.

	Pretest		Posttest	
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe
Grupa eksperymentalna	9,73	2,94	13,8	2,01
Grupa kontrolna	9,47	3,56	8,73	2,91

RYS. 1. Porównanie średnich punktów uzyskanych przez obie grupy w preteście i postteście.



debaty, temat stereotypów opisujących mieszkańców poszczególnych regionów, odnieść się do przyczyn powstania tego typu opinii oraz zastanowić się, na ile są one krzywdzące i warunkują postrzeganie jednostki poza danym regionem.

Kolejne zajęcia dotyczyły komunikacji niewerbalnej i roli, jaką odgrywa w porozumiewaniu się. Ćwiczenia wprowadzające polegały na przekazaniu informacji i ustaleniu szczegółów niezbędnych do wykonania danego zadania: nie używając słów, a angażując ciało poprzez ruch, gesty i mimikę. Część właściwa tej jednostki dydaktycznej opierała się na poznaniu języka gestów, jakiego używają Hiszpanie, w tym celu użyliśmy wielu materiałów multimedialnych, krótkich filmów, scen i artykułów. Zadaniem studentów, po wprowadzeniu tematu, była interpretacja gestów w widzianych scenach, układanie dialogów do fragmentów filmów bez głosu oraz przedstawianie krótkich scen, w których rozmówcy komunikują się tylko za pomocą poznanych gestów. Każde zajęcia podczas warsztatów dotyczyły innego aspektu języka i kultury Hiszpanii, a poruszane zagadnienia, które mieszczą się w kompetencji socjokulturowej, obejmowały, między innymi, komunikację niewerbalną (np. gesty, mimika typowe dla Hiszpanów), sposoby wyrażania emocji poprzez odpowiednią

intonację, język kolokwialny, porównanie stereotypów regionalnych, jakie panują w Hiszpanii, żarty, osobliwości języka charakteryzującego poszczególne regiony, wiedzę o kulturze (zabytkach, malarstwie, ciekawych miejscach, zwyczajach itp.).

INTERPRETACJA WYNIKÓW

Test kompetencji socjokulturowej składał się z 20 pytań ogólnych odnoszących się do realiów i kultury hiszpańskiej. Wyniki wskazują, że grupa eksperymentalna średnio zdobyła 9,7 p. w teście wykonanym przed wprowadzeniem warsztatów i 13,8 p. po odbyciu warsztatów. Z kolei grupa kontrolna zdobyła odpowiednio 9,9 p. i 8,8 p. (Tab. 1.). Porównując średnie uzyskanych punktów zauważamy, że różnice między grupami przed odbyciem warsztatów są nieznaczne, natomiast po warsztatach różnice są znaczące i zdecydowanie lepsze wyniki uzyskała grupa eksperymentalna. Poniżej przedstawiamy tabelę (Tab. 1.) oraz zestawienie graficzne (Rys. 1.) punktów uzyskanych przez grupę eksperymentalną i kontrolną w obydwu próbach.

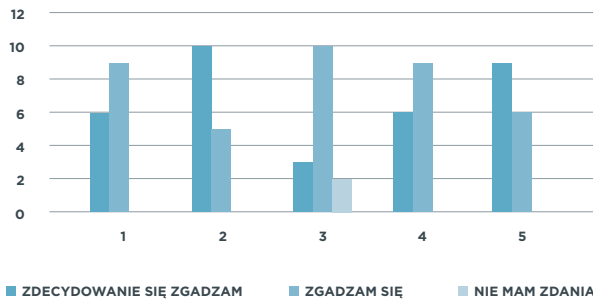
Analiza danych pozwala stwierdzić, że udział w warsztatach miał istotny wpływ na rozwój kompetencji socjokulturowej w grupie eksperymentalnej. Wyniki potwierdzają się po przeprowadzeniu testu statystycznego

7 Test t-Studenta dla grup niezależnych porównuje dwie średnie z niezależnych od siebie grup, w naszym przypadku jest to grupa eksperymentalna, która uczestniczyła w programie i napisała testy, i grupa kontrolna, która tylko wykonała testy. Służy do ustalenia, czy różnice są statystycznie znaczące, czyli czy nie są przypadkowe. Jeżeli wynik jest istotny, a taki jest w naszym przypadku, tj. $p < 0.05$ oznacza, że średnie uzyskanych punktów z posttestu dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej istotnie się różnią, a co za tym idzie, skutkiem przeprowadzonych warsztatów było uzyskanie przez grupę eksperymentalną lepszych wyników.

TAB. 2. Test t-Studenta dla grup niezależnych.

		statistic	df ⁹	p	Cohen's d
POSTTEST	Student's t	5.545	28.0	<.001	2.0247
PRETEST	Student's t	0.224	28.0	0.825	0.0816

RYS. 2. Analiza pytań z ankiety subiektywnej oceny nabytych umiejętności.



OPIS DO WYKRESU:

1. Lepiej rozumiem realia Hiszpanii.
2. Lepiej rozumiem różnice kulturowe między regionami autonomicznymi.
3. Jestem w stanie nazwać główne zabytki i rozpoznać różnice w stylach architektonicznych między regionami.
4. Rozumiem, co znaczy większość gestów używanych przez Hiszpanów.
5. Rozumiem różnice kulturowe (między Polską a Hiszpanią) w użyciu gestów i zachowaniu dystansu między rozmówcami.

t-Studenta dla grup niezależnych⁷ (Tab. 2.), różnica między grupami w postteście jest istotna statystycznie ($p < .001$), dodatkowo wielkość efektu⁸ (wyrażona w d Cohena = 2,02) oznacza, że różnice w wynikach posttestu są statystycznie duże.

Po zakończeniu programu grupa eksperymentalna wypełniła anonimowe ankiety dotyczące subiektywnej oceny nabytych umiejętności, a co za tym idzie, efektywności programu. Pytania sformułowane są według pięciostopniowej skali typu Likert z kategoriami odpowiedzi od „zdecydowanie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”. Powyżej przedstawiamy wykresy wyników odnoszących się do pytań bezpośrednio związanych z rozwojem świadomości socjokulturowej.

Studenci w większości oceniają, że ich kompetencja socjokulturowa się rozwinęła, dominują odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” bądź „zgadzam się” przy

jednoczesnym braku odpowiedzi „nie zgadzam się” i „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Podsumowanie

Można stwierdzić, że założone hipotezy się sprawdziły. Wyniki wskazują na to, że eksperymentalne warsztaty i praca nad wybranymi aspektami socjokulturowymi poprzez techniki dramatyczne pomagają w zrozumieniu realiów społeczno-kulturowych danego kraju. Badania jakościowe i ilościowe potwierdzają, że świadomość socjokulturowa studentów wzrosła i są już na drodze do tego, by stać się interkulturowymi użytkownikami języka. Zastosowanie dramy na tym szczeblu nauczania spełniło zakładane oczekiwania. Studenci świetnie się bawili i chcieliby, żeby tego typu zajęcia lub warsztaty odbywały się regularnie⁹, poszerzyli swoją wiedzę, w naturalny sposób angażując informacje sensomotoryczne podczas nauki. Naturalna niepewność i niejednoznaczność wypowiedzi wymuszała

8 Wielkość efektu oznacza siłę związku między zmienną zależną i niezależną (czyli wynikami z pre- i posttestu). Zastosowaliśmy miarę d Cohena, której wartości z zakresu 0,2 – 0,5 oznaczają małe różnice między zmiennymi, 0,5 – 0,8 wartości średnie, a powyżej 0,8 duże. Wartość 2,02, którą uzyskaliśmy, znaczy, że różnice między średnimi punktami uzyskanymi przez grupę eksperymentalną są wysokie, a przez grupę kontrolną praktycznie żadne (0,08).

9 Df – stopnie swobody, dla testu t-Studenta dla prób niezależnych: $n - 2$; n – liczba obserwacji czyli $30 - 2 = 28$.

10 O czym świadczą nieprzytaczane tutaj wypowiedzi studentów, które były gromadzone w formie anonimowych ankiet drogą internetową.

nieustanne sprawdzanie i potwierdzanie prawidłowego rozumienia interlokutora, w tym procesie aktywnie uczestniczyło ciało. Tego typu techniki pozwalają w pełni zaabsorbować uwagę uczestników, wchodzą oni w kontakt ze światem poprzez ruch, ciało w każdym momencie wspiera przyswajanie nowych wiadomości, pozwala łączyć nową wiedzę z już posiadaną, interpretować zjawiska socjokulturowe. W efekcie, studenci potwierdzili nabycie dodatkowych umiejętności, takich jak zdolność i śmiałość publicznego wypowiedzenia się w języku hiszpańskim oraz, co za tym idzie, wyzbyli się lęku przed wystąpieniami. Planując aktywności dydaktyczne, warto mieć na uwadze, jak zaznaczają Goldin-Meadow i Alibali (2013), że nauczanie wspierane poprzez gesty, mimikę, emocje, które angażuje różne zmysły, przyczynia się do lepszego przyswojenia informacji, rozwija różne typy myślenia oraz wspomaga zapamiętywanie.

BIBLIOGRAFIA:

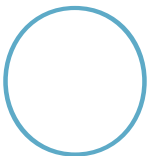
- Arroyo Amaya, C. (2003) *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Barsalou, L. W. (1999) Perceptual symbol systems. W: *Behavioral and Brain Science* 22, 577–609 [online] [dostęp 8.11.2017] doi: 10.1017/s0140525x99002149.
- Byram, M., Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2009) CVC. *Diccionario de términos clave de ELE* [online] [dostęp 07.07.2016] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm>.
- Gibbs, R. (2005) *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press.
- Goldin-Meadow, S. i Alibali, M.W. (2013) Gesture's role in speaking, learning, and creating language. W: *Annual Review of Psychology* 64, 257–283 [online] [dostęp 10.10.2017] doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143802.
- González, J., Barros-Loscertales, A., Pulvermüller, F., Meseguer, V., Sanjuán, A., Belloch, V., Ávila, C. (2006) Reading cinnamon activates olfactory brain regions. W: *Neuroimage* 32, 906–912 [online] [dostęp 12.10.2017] doi: 10.1016/j.neuroimage.2006.03.037.
- Hauk, O., Johnsrude, I., Pulvermüller, F. (2004) Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. W: *Neuron* 41, 301–307 [online] [dostęp 16.10.2017] doi: 10.1016/S0896-6273(03)00838-9.
- Kiverstein, J. (2012) The meaning of embodiment. W: *Topics in Cognitive Science* 4 (4), 740–758.
- MacWhinney, B. (2008) How mental models encode embodied linguistic perspectives. W: R. Klatzky, B. MacWhinney i M. Behrmann (red.) *Embodiment, ego-space, and action*. Mahwah: Erlbaum, 365–405.
- Macedonia, M. (2013) Three Good Reasons Why Foreign Language Instructors Need Neuroscience. W: *Journal of Studies in Education* 3(4), 1–20 [online] [dostęp 15.11.2017] doi:10.5296/jse.v3i4.4168.
- Macedonia, M., Repetto, C. (2017) Why your body can jog your mind. W: *Frontiers in Psychology* 8, 362 [online] [dostęp 22.11.2017] doi: 10.3389/fpsyg.2017.00362.
- Motos, T. (1993) Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. W: *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* 10–11, 75–92.
- Moseley, R., Carota, F., Hauk, O., Mohr, B., Pulvermüller, F. (2012) A role for the motor system in binding abstract emotional meaning. W: *Cerebral Cortex* 22, 1634–1647 [online] [dostęp 20.11.2017] <doi: 10.1093/cercor/bhr238>.
- Nicolás Román, S. (2011) El Teatro Como Recurso Didáctico En La Metodología Clil: Un Enfoque Competencial. W: *Encuentro* 20, 102–108.
- Pankowska, K. (1996) *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pulvermüller, F. (1999) Words in the brain's language. W: *Behavioral and Brain Sciences* 22(2), 253–336.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Sercu, L. (2005) Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. W: L. Sercu i in. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–18.
- Torres Núñez, J.J. (1993) Drama versus teatro en la educación. W: *Cauce: Revista de Filología y su didáctica* 16, 321–334.
- Weisberg, S. i Newcombe, N. (2017) Embodied cognition and STEM learning: overview of a topical collection in CR:PI. W: *Cognitive Research: Principles and Implications* 2, 38. [online] [dostęp 17.11.2017] doi: 10.1186/s41235-017-0071-6.
- Wilson, M. (2002) Six views of embodied cognition. W: *Psychonomic Bulletin and Review* 9(4), 625–636 [online] [dostęp 3.10.2017] doi: 10.3758/BF03196322.

PAULINA NOWAKOWSKA Pracuje w Zakładzie Studiów Hispanistycznych w Instytucie Filologii Romańskiej UMCS w Lublinie. Jest doktorantką Uniwersytetu w Granadzie w Hiszpanii, gdzie przygotowuje doktorat z dydaktyki języka hiszpańskiego w ramach umowy o wspólnej opiece naukowej (*co-tutelle*) pomiędzy UMCS i UGR.

O mnie się nie martw i Powiedz TAK!, czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach

AGNIESZKA JASIŃSKA

Przydatność seriali w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest dziś niekwestionowana. Dla młodych adeptów chińskiej polonistyki polskie seriale stanowią uzupełnienie podręcznikowej wiedzy o Polsce i Polakach i pozwalają określić stopień nabytych przez nich kompetencji. Są również okazją do spotkania z codziennym językiem Polaków. Niniejszy tekst prezentuje przykłady serialowych scen wykorzystanych do rozwijania kompetencji lingwistycznej i interkulturowej.

pożytkach płynących ze stosowania nowych technologii w procesie nauczania języka wiele się mówi i pisze nie od dziś. W dobie Internetu i smartfonów rzeczywistość została w naturalny sposób zdominowana przez technologie informacyjno-komunikacyjne. Digitalizacją objęto tradycyjne narzędzia i podstawowe źródła, z których na co dzień korzysta zarówno nauczyciel, jak i uczący się. Konia z rzędem temu, kto widział ostatnio studenta (i nauczyciela) sięgającego po tradycyjny papierowy słownik lub encyklopedię. Pokolenie *cyfrowych tubylców*¹ posługujące się niemal od kołyski szerokim instrumentarium technologicznym przyczyniło się do jego upowszechnienia także wśród *cyfrowych imigrantów*.

Chiny: nowe technologie

W Chinach, ojczyźnie takich marek jak Huawei i Xiaomi, każdy uliczny sprzedawca (np. owoców), ze swoim bambusowym koromysłem na ramionach, wyglądający – z pozoru tylko – na mało biegłego w nowościach cywilizacyjnych, po dobiec targu z kupującym podaje mu w celu pobrania należności kartonik z kodem QR do zeskanowania. Życie bez mobilnych urządzeń we współczesnych

Chinach jest o wiele bardziej utrudnione niż w naszej części świata. Mnogość i różnorodność aplikacji, jakie ma do swojej dyspozycji chiński student, może szokować. Z moich obserwacji wynika, że podręczników i materiałów w formie papierowej używa on jeszcze jedynie przy nauce języków obcych. Nie znaczy to jednak, że podręczniki przestały grać główną rolę w systemie chińskiej edukacji uniwersyteckiej². Zmieniły tylko swą postać na elektroniczną.

Powszechność urządzeń mobilnych daje użytkownikom możliwość szybkiego, wręcz błyskawicznego dostępu – w każdej niemal sytuacji – do różnorodnych mediów aktywnie obecnych w ich codziennym życiu. To z kolei można i należy wykorzystywać w procesie nauczania języka obcego. Dla chińskiego studenta uczącego się języka polskiego ekran telefonu, tabletu czy komputera, w mniejszym stopniu telewizora, może stać się źródłem materiałów autentycznych, które w sposób naturalny uzupełnią i poszerzą jego podręcznikową wiedzę o Polsce i Polakach, a także pozwolą określić stopień nabytych przez niego kompetencji. Sukces w odbiorze tekstu autentycznego da natomiast satysfakcję i zmotywuje go do dalszych wysiłków w poznawaniu języka i kultury, także do

1 *digital natives*; za twórcę tego pojęcia uważa się Marca Prensky'ego, autora pracy *Digital Natives, Digital Immigrants*, opublikowanej w 2001 roku.

2 Zgodnie z konfucjańską zasadą, liczy się tylko wiedza, a tę znaleźć można w tekstach pisanych. Takie przekonanie tłumaczy, dlaczego podręczniki traktuje się jako główne źródła wiedzy.

samodzielnym działaniach i poszukiwaniach w tej materii. Tym właśnie się kierowałam, prezentując moim chińskim studentom fragmenty polskich seriali.

Chiny: seriale

Popularność seriali w Chinach jest ogromna. Kilkadziesiąt stacji telewizyjnych emituje codziennie po kilkanaście chińskich tytułów różnych gatunków: obyczajowych, kryminalnych, kostiumowych, historycznych, SF. Podobnie jak w produkcjach polskich, akcja większości chińskich seriali obyczajowych rozgrywa się w dużych miastach, w nowoczesnych dzielnicach. Bohaterowie mieszkają w eleganckich i przestronnych apartamentach w stylu zachodnim. Prowadzą własne biznesy lub pracują w korporacjach. Są dobrze ubrani. Do posiłków popijają wino. W tle tak prezentowanego życia codziennego Chińczyków telewizji dopatry się też elementów chińskiej etykiety, świątecznych obyczajów, stale kultywowanej tradycji picia herbaty, gry w madzonga i innych.

Seriale w nauce języka

Upodobanie do produkcji serialowych znakomicie dało się przenieść u moich studentów na zainteresowanie realizacjami w języku polskim, co z kolei dodatkowo wpłynęło na stopień atrakcyjności naszych zajęć.

Przydatność seriali w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest dziś niekwestionowana. Odpowiednio dobrane fragmenty są doskonałymi nośnikami elementów realioznawczych, socjokulturowych, a przede wszystkim dają okazję spotkania z codziennym językiem Polaków.

Polszczyzna seriali stanowi odzwierciedlenie tendencji, które obserwujemy we współczesnym języku polskim (por. Stryjecka 2012:176). Pojawiają się często zarzuty, że w języku seriali trudno dostrzec dbałość o poprawność językową, przeważają bowiem struktury językowe i leksyka z poziomu normy użytkowej. Od uczącego się języka polskiego oczekujemy zaś znajomości i umiejętności stosowania struktur zgodnych z normą językową wysoką. Zbyt wczesne zderzenie poznającego język cudzoziemca z polszczyzną rodzimych użytkowników, z reguły pełną form dopuszczalnych, a niespotykanych we wzorcowej, podręcznikowej wersji, może wywołać u niego niepokój i spowodować trudności w komunikacji. Z drugiej zaś strony, stopniowe osvajanie z polszczyzną potoczną a seriale są prawdziwą kopalnią jej przykładów, pozwoli uczącemu się

poszerzać kompetencję socjolingwistyczną. I o tym pamiętałam przy wyborze serialowych scen do prezentacji moim studentom. Podjęty wysiłek wyszukania stosownego materiału, czyli przegląd treści kilkunastu polskich seriali, przyniósł w efekcie pożądany rezultat – żywe zainteresowanie ze strony studentów.

Wykorzystanie serialu *O mnie się nie martw*: sytuacje w pracy

Serial *O mnie się nie martw*³ to ciepły, pełen humoru i emocji serial komediowy, w którym zderzają się dwa światy: zwykłych ludzi żyjących od pierwszego do pierwszego oraz bogatych prawników⁴. Opowiada o perypetiach Igi Małeckiej, 30-letniej rozwódki bez wykształcenia, matki dwóch córek. Iga jest impulsywna, mówi bez ogródek to, co myśli. Poznajemy ją w chwili, gdy traci pracę.

Pierwsze dwa odcinki zawierają kilka scen, które stanowią doskonałą – od strony leksykalnej i sytuacyjnej – ilustrację tematu „Praca” już na poziomie A2. Spotkanie studentów z główną bohaterką serialu następuje po uprzednim wprowadzeniu i przećwiczeniu słownictwa i struktur w oparciu o materiał z podręcznika⁵. W pierwszej scenie widzimy Igę jako telemarketerkę podczas pracy, czyli w rozmowie telefonicznej z klientem. Najpierw fachowo oferuje mu komplet kosmetyków, po czym wchodzi się w rozmowę o jego prywatnych problemach. Udziela mu porad życiowych i robi to z tak wielkim zaangażowaniem, że nie zauważa stojącego obok szefa, który z uwagą przysłuchuje się temu, co mówi jego pracownica. Scena kończy się kwestią szefa: *Pani Igo, zapraszam do mnie*.

Zawarty w prezentowanym fragmencie materiał ikoniczny z założenia miał wspierać proces rozumienia globalnego. Fazę aktywizacji poświęciliśmy bowiem próbie rozszyfrowania – głównie na podstawie intuicji i skojarzeń – znaczenia nowego słowa *telemarketer/telemarketerka*. Postawione przez studentów hipotezy zweryfikować miał film. Ich zadaniem było ustalenie, gdzie Iga pracuje, co tam konkretnie robi i dlaczego szef zaprosił ją na rozmowę. Miałam świadomość, że słuchacze skupiając się na treści rozmowy Igi z klientem, pełnej niedomówień (widz widzi i słyszy tylko Igę), mogą wpaść w popłoch i tym samym nie uruchomić znanych sobie strategii stosowanych w procesie rozumienia. Należało zatem nakierować ich w ten sposób, by koncentrowali swoją uwagę na tym, co najistotniejsze, by uchwycili ogólny sens przekazu, wychwytyjąc

3 Serial TVP *O mnie się nie martw* (2014) sezon 1, odc.1, 2 i 6.

4 <http://omniesieniemartw.vod.tvp.pl/16091823/o-serialu>

5 Na zajęciach w Instytucie Polonistyki Kantońskiego Uniwersytetu Spraw Międzynarodowych korzystamy z podręcznika A. Burkat i A. Jasińskiej *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków, s.14-21, lekcja 2 „Praca”.

słowa klucze, jednocześnie obserwując emocje bohaterki oraz minę szefa. *Nauczyciel bowiem powinien również pomóc uczącym się dostrzec wartość komunikacyjną elementów parawerbalnych, takich jak intonacja, rytm, tembr głosu* (Janowska, 2016). Już po drugim odsłuchaniu/obejrzeniu fragmentu wnioski ogólne były następujące:

- *Iga pracuje w dużej firmie.*
- *W pracy rozmawia przez telefon.*
- *Szef nie jest zadowolony.*

Ustalenia te pozwoliły przejść do rozszyfrowywania znaczeń szczegółowych. Za słowa klucze przyjęliśmy dwa: *oferta* i *kupić*, co prowadziło do wniosku, że rozmówcą Igi jest klient. Nie obeszło się jednak bez wątpliwości. Wśród studentów byli i tacy, którzy wychwyciwszy padającą z ust Igi czasownik *kupić*, ją właśnie uznali za kupującą. Wiedza i doświadczenie życiowe pozwoliło im jednak zweryfikować tę hipotezę. To Iga sprzedaje i to ona „musi” być *telemarketerką*. Wszystkie powyższe przesłanki pozwoliły studentom na konkluzję w postaci definicji nowego słowa *telemarketer/telemarketerka*.

Poprawność tak przeprowadzonego wnioskowania potwierdziła – ku wielkiemu zadowoleniu studentów – kolejna scena, czyli rozmowa w gabinecie szefa, na wstępie której Iga słyszy następującą kwestię:

– *Na podstawie monitoringu pani efektów sprzedaży, a przede wszystkim nagrań pani rozmów z klientami zdecydowałem, że nie mieści się pani w profilu pracownika naszego biura.*

Dalsza krótka wymiana zdań między Igą a jej pracodawcą kończy się znaczącym gestem. Widzowie są świadkami, jak szef podaje swojej podwładnej długopis i dokument zatytułowany *WYPOWIEDZENIE*. Co znaczy to słowo, chińscy studenci ustalili na podstawie kontekstu całego dialogu. W ten sposób ich słownik pojęć związanych z pracą poszerzył się o nowe⁶. Do kontroli rozumienia szczegółowego posłużyło zaś ćwiczenie z dopasowywaniem synonimów do wyróżnionych w transkrypcji dialogu wyrazów, takich jak *monitoring*, *efekt sprzedaży*, *profil pracownika*.

Trzecia scena z tego cyklu to spotkanie naszej bohaterki z Ewą, mieszkającą po sąsiedzku przyjaciółką. Iga wpada do niej z niedobrą wiadomością: *Wyrzucili mnie z pracy*. Ewa: *Znowu?* Iga zdaje się nie rozumieć, co jest przyczyną jej zawodowych niepowodzeń. Rozszyfrowanie retorycznego pytania przyjaciółki odsłania widzom prawdę o Idze: – *Na pewno nie wdawałaś się w rozmowy o życiu z klientami? Nie doradzałaś im? Oni nie opowiadali*

ci o swoich problemach? Po ćwiczeniach sprawdzających rozumienie dialogu i utrwalających nowe słownictwo i struktury czas na użycie języka do działań produkcyjnych. Mając na względzie rozwijanie ustnych działań językowych, prowokuję studentów do dyskusji pytaniem, kto winny jest trudnej sytuacji naszej bohaterki. Zaczynamy od charakterystyki osoby z uwzględnieniem jej zalet i wad. Jaka jest Iga? Na zakończenie udzielamy jej rad. W celu integracji sprawności rozumienia z umiejętnością pisania studenci dostają też pracę domową, polegającą na zredagowaniu regulaminu pracy telemarketera. Dostają odpowiednie instrukcje z odwołaniem do materiału podręcznikowego już omówionego.

Kolejne odcinki serialu *O mnie się nie martw* również obfitują w zabawne sytuacje, które doskonale mogą służyć urozmaiceniu i uatrakcyjnieniu zajęć z zagadnieniem pracy w tle. Moi studenci spotkali się z Igą jeszcze w urzędzie pracy, a także razem z nią byli świadkami rozmowy kwalifikacyjnej.

Wykorzystanie serialu *Powiedz TAK!:* zwyczajnie weselne

W glottodydaktyce serial nadaje się również do rozwijania kompetencji interkulturowej. W zetknięciu tak odmiennych światów, jakie reprezentują Chińczyk i Polak, pełnego sukcesu w akcie komunikacji nie zagwarantuje znajomość języka sprowadzająca się jedynie do poprawnego stosowania struktur i wyrażań. Obok kompetencji lingwistycznej i socjolingwistycznej ważne bowiem miejsce przypada kompetencji interkulturowej. Żeby uczyć się języka polskiego mógł bez trudu poruszać się w środowisku rodzimego użytkownika języka, musi mieć też świadomość obowiązujących konwencji, powinien znać obyczaje i wierzenia, a także rozumieć znaczenie rytuałów.

Pomysł na wykorzystanie serialu do przybliżenia moim chińskim studentom polskiej obyczajowości zrodził się przy okazji oglądania z nimi *Ogniem i mieczem* Jerzego Hoffmana. Wśród scen, na które w czasie projekcji zwrócili uwagę młodzi Chińczycy, była scena chłopskiego wesela oraz oświadczyzny Skrzetuskiego. Zainteresowanie to zainspirowało mnie, by przygotować cykl zajęć o polskich zwyczajach, rytuałach towarzyszących obrzędowi ślubnym.

Do zilustrowania współczesnych polskich zwyczajów weselnych ciekawego materiału dostarczyły mi wybrane odcinki serialu *Powiedz TAK!* Główna bohaterka tej telewizyjnej produkcji, bezrobotna i pozbawiona dotychczasowej pomocy finansowej ze strony ojca,

6 We wzmiankowanym podręczniku słownik z tego obszaru tematycznego obejmuje zwroty: *podpisać umowę o pracę*, *rozwiązać umowę o pracę*.

7 Serial TV Polsat *Powiedz TAK!*, (2015) sezon 1, odc.1, 8, 11 i 12.

podejmuje się nowego wyzwania: organizacji ślubów⁸. Pomagają jej w tym przyjaciele. Ich osobiste problemy, sukcesy i porażki z życia codziennego, miłosne rozterki przedstawione są w sposób zabawny (serial obyczajowo-komediowy), ale i realistyczny. Tło perypetii w każdym odcinku stanowią ceremonie ślubne i wesela organizowane przez nie całkiem profesjonalny, za to zgrany zespół. Widz razem z bohaterami uczestniczy w rytuałach: od powitania nowożeńców w progu domu weselnego po oczepiny, krojenie tortu i tańce do świtu. Uroczystości mają różny przebieg, bo różne są okoliczności, różni są klienci głównej bohaterki serialu. Nie przeszkadza to studentom poznającym polską obyczajowość w wyodrębnieniu elementów stałych weselnych tradycji.

Pierwszy odcinek serialu zawiera sceny, które mogą stanowić jeszcze uzupełnienie tematu ślubu: obсыpywanie nowożeńców wychodzących z kościoła ryżem, kolejkę gości składających życzenia, a także wspólną fotografię. Potem oglądamy rytualne powitanie państwa młodych chlebem i solą oraz alkoholem. Raz jest to wódka, a w innym odcinku szampan. Studenci zwrócili też uwagę na to, że nie zawsze witającymi są rodzice młodych. W jednym przypadku był to gospodarz lokalu. Następuje pierwszy toast, pierwsze *Sto lat!*, pierwszy taniec – obowiązkowo w wykonaniu młodej pary. Tańczą również goście. Jest też okazja, by studenci zrozumieli, co to znaczy *odbijany*. Kolejne toasty, przemówienia, dedykacje tańca, piosenki. Powtarzają się okrzyki gości *Gorzko! Gorzko!* i następujące po nich pocałunki nowożeńców. Ten niezrozumiały dla Chińczyków ciąg przyczynowo-skutkowy wzbudził ich niemałe zainteresowanie. Do wyjaśnienia użyłam „źródła” obyczaju, czyli weselnej – w wersji mi znanej – przyspiewki: *Gorzka wódka, gorzka, nie będziemy pili, poprosimy państwa młodych, żeby ostudzili*. O północy zwyczajowo mają miejsce oczepiny. We współczesnym wydaniu ta dawna tradycja sprowadza się do zabawy, w której panna młoda rzuca welonem lub bukietem, a wszystkie panie „bez zobowiązań” starają się go złapać, tak samo jak kawalerowie rzuconą przez pana młodego muszkę lub krawat.

Każdy prezentowany fragment serialu to bogate źródło nowych danych. Zadaniem studenta jest ich rozszyfrowanie, a potem synteza nowego z tym, co przyswoił wcześniej. W praktyce sprowadziliśmy to do wykorzystania poznanych struktur w nowym kontekście. Najpierw stosując odniesienia do polskich obyczajów weselnych studenci opisywali chińskie, wykazywali różnice

i podobieństwa⁹. Na koniec wspólnie próbowaliśmy wciełać się w role weselników. Składaliśmy życzenia nowożeńcom, wygłaszaliśmy toasty, dedykacje.

Zalety wykorzystywania seriali w nauce języków

Wykorzystując polski serial do rozwijania czy to kompetencji leksykalnej, czy to kompetencji interkulturowej, stwarza się chińskiemu studentowi okazję obcowania z wybrnymi przykładami polskiej kultury popularnej. W opozycji do artefaktów kultury wysokiej, z racji swej rangi bardzo koturnowej, propagowanej – często stereotypowo – w wydawnictwach podręcznikowych, w treściach polskiej kultury popularnej można dopatrzeć się kultury żywej, autentycznej, dla cudzoziemców bardzo atrakcyjnej (Kajak 2008). Urozmaicenie zajęć pokazem serialowych scen może w efekcie prowadzić studentów do samodzielnych poszukiwań w tej materii, jak np. do śledzenia dalszego rozwoju wypadków w zaprezentowanych produkcjach, do przeglądu kolejnych odcinków itp. Internet temu przecież doskonale służy, że o urządzeniach mobilnych w każdym studenckim plecaku czy kieszeni nie wspomnę.

BIBLIOGRAFIA:

- Dobesz U., Mądrecka, A. (2014) Chciałbym obejrzeć taki film, żeby był mądry, żeby to była prawda, żeby to naprawdę się działo... – film dokumentalny jako uzupełnienie kształcenia językowego i element edukacji kulturowej cudzoziemców. W: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.) *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 215-237.
- Kajak, P.(2008) Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. W: W. Miodunka, A. Seretny (red.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań, dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janowska, I. (2016) Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym. W: *Języki Obce w Szkole* 1, 32-38.
- Kobus, M., Szyntor-Bykowska, A. (2012) Komedia romantyczna na lektoracie języka polskiego. W: A. Mielczarek *Glottodydaktyka polonistyczna. Materiały z konferencji naukowej „Dydaktyka języka polskiego w praktyce”*. Poznań, 41-45.
- Maćkowiak, R. (2014) Elementy ludyczne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego (na materiale serialu „Świat według Kiepskich). W: *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 21, 363-374.

8 W dzisiejszych Chinach *wedding planner* uchodzi za bardzo intratną profesję, w rzeczywistości organizowanie ślubnych imprez to wielki przemysł zatrudniający profesjonalistów z wielu branż.

9 W przypadku grup na wyższym poziomie zaawansowania językowego w tym miejscu można przejść do dyskusji i prób interpretacji wybranych różnic.

- Martyniuk, W. (1996) Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków. W: *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 78, 41-46.
- Miłułka, K. (2012) Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole* 2, 106-117.
- Peck, D. (1998) *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale: New Haven Teachers Institute.
- Prędoła, J. (2011) Obraz Polski i Polaków w najnowszych filmach polskich i możliwość ich wykorzystania w edukacji kulturowej cudzoziemców. W: B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.) *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* 3, Acta Universitatis Lodzianis 18, 321-325.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. W: *On the Horizon*, MCB University Press 9(5) [online] <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- Smuk, M. (2013) Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia. W: *Języki Obce w Szkole* 1, 76-81.
- Stryjecka, A. (2012) Serialowa polszczyzna i kultura polska – dlaczego seriale nie mogą być podręcznikiem do japo. W: *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego: materiały z konferencji naukowej*. Warszawa: Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego.
- Świątek, A. (2013) Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole* 1, 70-75.
- Tambor, A. (2016) Serial jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. W: *Film i serial w dydaktyce i glottodydaktyce polonistycznej – seminarium*, Katowice.
- Żylińska, M. (2013) Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat. W: *Języki Obce w Szkole* 3, 54-58.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

AGNIESZKA JASIŃSKA Lektorka języka polskiego jako obcego w Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych. Absolwentka filologii klasycznej i historii sztuki Uniwersytetu Warszawskiego. Odbiła studia podyplomowe w zakresie polonistyki oraz dyplomacji kulturalnej. Pracę dydaktyczną zaczynała w warszawskich liceach jako łacinniczka. Od 15 lat jest lektorką języka polskiego, m.in. w warszawskiej Fundacji Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”. Oddelegowana przez MNiSW, prowadziła lektoraty zagraniczne w Pekinie (2000-2005) i w Grenoble we Francji (2006-2010). Od września 2014 r. ponownie w Chinach..

Lekcja języka obcego jako seans w „starym kinie” a kształcenie kulturoznawcze

DOROTA TOMCZUK

Większość nauczycieli (może z wyjątkiem tych najmłodszych) pamięta prezentowane w Telewizji Polskiej filmy z cyklu *W starym kinie*. Czy jednak obecnie, w dobie zdobyczy techniki niejednokrotnie „wciskających” widza w kinowy fotel swoją efektywnością i możliwością zacierania granicy między ekranem a widownią, takie filmy mogą być dla odbiorców – zwłaszcza młodych – atrakcyjne, a tym bardziej, czy mogą znaleźć zastosowanie na lekcjach języka obcego?

Niniejszy artykuł dotyczy walorów lekcji języka obcego jako seansu w „starym kinie”, związanych z dydaktyzacją słynnego filmu z 1930 r. *Błękitny Anioł – Der blaue Engel*. Dzieło to należy do najbardziej znanych w świecie filmów niemieckich i jest początkiem światowej kariery odtwarzającej główną rolę Marleny Dietrich oraz reżysera Josefa von Sternberga.

Badania przeprowadzone przez Uniwersytet w Bremie, dotyczące między innymi wiedzy na temat filmów fabularnych u niemieckich maturzystów z rocznika 2006, pokazały, iż w porównaniu z innymi krajami europejskimi uczniowie ze średnim wykształceniem nie mają często podstawowej wiedzy o historii kina. Znają dzieła Schillera, Manna czy Goethego, ale filmy Langa, Truffaut’a czy Hitchcocka nie są im znane (Ganguly 2009). A przecież ta wiedza stanowi nie tylko ważną matrycę dla interpretacji nowych filmów i głębszego zrozumienia ich formy artystycznej. Klasyka filmowa jest elementem dziedzictwa kulturowego, sposobem na podróż w czasie i mostem między pokoleniami, pozwalającym poznać i zrozumieć sposoby zachowań ludzkich, konwencje i tło społeczno-polityczne minionych czasów. Wykorzystywanie takich filmów w dydaktyce motywuje i urozmaica proces kształcenia, poszerzając horyzonty umysłowe na płaszczyznach

kognitywnych, estetycznych i emocjonalnych – nawet jeśli niektórzy uczący się początkowo podchodzą z rezerwą do „starych” filmów. Jednak rację ma Ganguly (2009), stwierdzając, że podobnie jak w przypadku innych dziedzin sztuki, także w kinie obowiązuje zasada: nie istnieją stare filmy, tylko filmy dobre i złe, przy czym te dobre są ponadczasowo fascynujące, trzeba je tylko poznać.

Wykorzystywanie filmów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego

Analizując wykorzystywanie mediów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego z uwzględnieniem wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego i kształcenia kulturoznawczego, podkreśla się zwykle takie walory filmu (szczególnie fabularnego), jak zdolność wywoływania emocji i tym samym bodźców do identyfikowania się z bohaterami, w czym upatruje się najważniejszy warunek budowania świadomości interkulturowej. Zdaniem Scharnowskiego (2015:90-91), większość badań dotyczących stosowania filmu w kontekście nauczania języka obcego zdaje się wychodzić z założenia, iż chodzi tu w pierwszym rzędzie o filmy współczesne, czyli filmy powstałe w czasach teraźniejszych, odpowiadające obecnym realiom i przyzwyczajeniom uczniów i z reguły dotyczące współczesności kultury „docelowej”. Niewiele uwagi poświęca się

natomiast aspektom danej kultury pod względem historycznym, co w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego jest szczególnie istotne. Filmy fabularne mogą należeć do czynników wzbudzających zainteresowanie niemiecką historią, także w kontekście kulturalnym, a u młodych osób wręcz stanowią pierwsze i nierzadko najważniejsze źródło wiedzy na ten temat. Odnosząc te uwagi do filmu *Błękitny Anioł*, reprezentującego kino Republiki Weimarskiej, warto uświadomić uczniom, jak wiele filmów z tego okresu przetrwało próbę czasu, wywierając ogromny wpływ na historię światowego kina. Interdyscyplinarne zajęcia, dotyczące zarówno zagadnień historycznych, jak i politycznych oraz artystycznych tego czasu, mogą wprowadzić uczniów w świat estetyki i statusu politycznego pracy reżyserów niemieckich na emigracji w USA, choćby na przykładzie Fritza Langa. Warto zwrócić także uwagę na fakt, iż kino weimarskie to kolebka wielu gatunków filmowych, które do dzisiaj są przez młodzież uznawane za szczególnie interesujące, jak horror czy science-fiction, co skłania do refleksji nad ponadczasowym znaczeniem klasyki filmowej.

Wykorzystywanie filmów w nauczaniu języków obcych może stwarzać pewne trudności, także ze względu na fakt, iż filmy fabularne nie są produkowane dla celów dydaktycznych, nie zawierają więc żadnych uproszczeń językowych. Percepcja w wersji oryginalnej jest często trudna: dialogi mają określone tempo, konieczna jest także recepcja języka obcego w sytuacji przemieszanych płaszczyzn stylistycznych. Stąd uzasadniony jest postulat wykorzystywania filmów w nauczaniu języka obcego na poziomie przynajmniej średnio zaawansowanym (Kozłowski 1991:186). Wspomniane trudności są większe w przypadku filmów starszych, w których aktorzy posługują się obco brzmiącym archaicznym językiem, tempo akcji jest wręcz „ślizgawym” w porównaniu do współczesnych standardów, co może prowadzić do znużenia – i znudzenia, a kiepska jakość techniczna materiału niejednokrotnie dodatkowo utrudnia zrozumienie dialogów. Te utrudnienia równoważy jednak szeroki wachlarz korzyści, obejmujący zarówno możliwość kształcenia zintegrowanych sprawności językowych, jak i przekazania wielu informacji o charakterze realio- i kulturoznawczym¹.

Kształcenie kulturoznawcze w nauczaniu języka obcego

Zgodnie z założeniami nurtu interkulturowego w dydaktyce języków obcych, uwzględniającymi oczywisty wzajemny związek procesu komunikacji z kulturą, nauczaniu winna

towarzyszyć świadomość tego związku, a tym samym świadomość wpływu różnic kulturowych na procesy komunikacyjne. Zajęcia z języka obcego ukierunkowane interkulturowo nie tylko realizują cele kognitywne i są platformą przekazu informacji o kulturze języka docelowego, lecz także służą kształtowaniu określonych postaw i rozwojowi interkulturowych strategii i umiejętności, na przykład policentryzmu, dystansu wobec przyjmowanych ról, metakomunikacji itp. Nauka języka rozwija tym samym nie tylko kompetencje lingwistyczne, ale także interkulturowe umiejętności komunikacyjne (por. Mackiewicz 2014). Należy bowiem pamiętać, iż kształcenie kulturoznawcze w nauczaniu języka obcego dotyczy zarówno refleksji nad kulturą w znaczeniu tradycyjnej kultury wysokiej, jak i kultury popularnej, zaś badanie tekstów kultury obejmuje wszelkie znaczące wytwory kultury, to znaczy dzieła pisane, audio-wizualne, a nawet wirtualne, reprezentujące kulturę danego kręgu kulturowego. Współczesna refleksja kulturoznawcza sięga zatem do dyscyplin humanistycznych będących zwykle domeną krytyków i znawców sztuki, takich jak na przykład literaturoznawstwo czy filmoznawstwo, sama stając się przy tym także przedmiotem zainteresowania dydaktyków nauczania języków obcych. (por. Altmayer 2004).

Praca z filmem na lekcjach języka obcego zorientowana jest zwykle na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, poprzez proces uważnej recepcji wydarzeń na ekranie, a następnie aktywne konstruowanie wypowiedzi pisemnych i ustnych na temat obejrzanego filmu. Tymczasem film jako wytwór kultury określonego kraju promuje także nauczanie transkulturowe, a także kształcenie estetyczne i poszerzanie wiedzy o świecie (Bauernfeind 2015:56-57). Niezaprzeczalnie właśnie medium filmowe stwarza nauczycielowi wyjątkowo wiele możliwości rozwijania u uczniów podstawowych sprawności czytania, pisanie, słuchania i mówienia. W zależności od założonego celu filmy mogą być wykorzystywane treściowo jako wprowadzenie w dany temat lub poszerzenie omawianego bloku tematycznego, językowo do przeprowadzenia różnorodnych ćwiczeń, a także kulturowo ukazania wybranych aspektów wiedzy o interesującym uczących się kraju. W odniesieniu do tego ostatniego punktu można stwierdzić, iż filmy w pewien sposób odzwierciedlają (bądź pozorują odbicie) społeczeństwa, pokazując ulice, budynki, wnętrza oraz aktywność ludzi w codziennych sytuacjach, niejako „mimo chodem” przekazując przy tym wiedzę kulturoznawczą i pobudzając wyobraźnię oglądających. Uczniowie z jednej strony otrzymują wgląd w obcą im kulturę, z drugiej

1 O korzyściach płynących z wykorzystywania filmów na zajęciach języka obcego oraz o roli wiedzy o kulturze w edukacji językowej autorka pisała wielokrotnie, także na łamach JOwS – patrz bibliografia.

zaś – możliwość chwilowego uczestniczenia w niej poprzez „wcielenie” się w osoby z innego tła kulturowego (Bakalarz-Zakos 2015:192).

Wykorzystanie filmu w nauczaniu języka obcego oznacza zatem nauczanie ukierunkowane interkulturowo, uwzględniające zarówno wycinkowy charakter prezentowanego materiału, jak i jego aranżację. Aby zrozumieć istotę filmu jako estetycznie ukształtowanego środka komunikacji międzyludzkiej, należy przybliżyć uczniom proces analizy dzieła filmowego, ponieważ kompetencje językowe w XXI wieku oznaczają znacznie więcej niż tylko umiejętność analizy tekstów użytkowych i literackich, sięgając również wytworów multimedialnych (Welke i Faistauer 2015:9-10).

Praca z filmem na lekcji języka obcego

Z powyższych refleksji wynika, iż praca z filmem znacznie wykracza poza obszar kształcenia umiejętności rozumienia słuchanych i oglądanych treści, bowiem film jako dzieło sztuki posługuje się specyficznym językiem, własną gramatyką i specyficzną składnią. Każdy obraz, każde ustawienie kamery, każdy ruch aktorów są dokładnie przemyślane przez reżysera. Tym samym każdy film stanowi dla widza pewną zagadkę, do której rozwiązania nie wystarczy umiejętność obejrzenia obrazu i wysłuchania dźwięku oraz połączenia przyjętych bodźców w ograniczonej czasowo scenie filmowej. Dla interpretacji filmu kluczowa jest umiejętność zrozumienia ogólnej struktury dźwiękowo-obrazowej całego dzieła ekranowego, stąd ćwiczenie podstawowych kompetencji percepcyjnych przy pracy z filmem w nauczaniu języka obcego powinno być rozszerzone o kompetencje filmoznawcze, uwzględniające charakter artystyczny filmu oraz emocje towarzyszące jego recepcji (Hahn 2015:22).

Każdy film stanowi element komunikacji medialnej, co oznacza, iż jest on integralną częścią określonych ram politycznych, społecznych, historycznych i ekonomicznych, w jakich powstał i których nie należy pomijać w analizie i interpretacji filmu. W szczególny sposób dotyczy to ekranizacji literatury, gdzie – jak w wypadku filmu *Błękitny Anioł*, nakręconego na podstawie powieści Henryka Manna *Professor Unrat*, istnieją znaczące różnice między materiałem literackim a filmowym (Joyeux 2004:195). Warto tu przytoczyć znaną anegdotę o dwóch kozach, które po zjeździe taśm z filmem nakręconym według bestsellera literackiego stwierdzają: *Książka jednak była lepsza*. Ten żart, wypowiedziany niegdyś przez Alfreda Hitchcocka w rozmowie z francuskim reżyserem François Truffautem, przytaczany jest zwykle podczas dyskusji na temat ekranizacji filmowych i związanych z nimi problemów interpretacyjnych. Należy mieć bowiem świadomość, iż film stanowi

całkowicie odmienną formę prezentacji medialnej niż jego literacki pierwowzór, stąd książka i jej filmowe przełożenie nie mogą i nie powinny być ze sobą porównywane (Tonsern 2015:107-108).

Błękitny Anioł, nakręcony w 1930 r. przez austriacko-amerykańskiego reżysera Josepha von Sternberga, jest jednym z pierwszych niemieckich filmów dźwiękowych. Nawiązując do doświadczeń wielkich produkcji hollywoodzkich, jako klasyczny melodramat w centrum stawia moment *boy meets girl*, koncentrując się następnie na relacjach międzyludzkich, w których to kobieta pełni istotną rolę, dominując nad mężczyzną. Gatunek melodramatu przypisuje bowiem kobiecie własny obszar działania, zdeterminowany przez sferę uczuć. Kobięcy punkt widzenia konkuruje tu z męskim, co ma wpływ na widzów, wśród których szczególnie kobiety cenią sobie ten gatunek ze względu na możliwość identyfikowania się z bohaterkami. Melodramat wywołuje uczucia, namiętności, a zwłaszcza współczucie z postaciami ciężko doświadczanymi przez los (Beicken 2004:136). Te wszystkie względy wpłynęły bez wątpienia na wybór przez reżysera właśnie melodramatycznej konwencji dla tego filmu, podczas gdy powieść Manna nastawiona była bardziej na krytykę społeczną niż ukazanie dramatu osobistego postaci. Należy także mieć na uwadze, iż – jak na tamte czasy – *Błękitny Anioł*, który kosztował prawie dwa miliony marek, był filmem bardzo drogim, co pozwala przypuszczać, jakie intencje poza osobistą interpretacją przyświecały autorowi: produkcja musiała odnieść sukces, żeby pokryć koszty produkcji. Film udało się przy tym nakręcić w Studio UFA w Babelsbergu w ciągu zaledwie sześciu tygodni, a jako kasowy przebój, przyczynił się do wzrostu zainteresowania powieścią Manna (Joyeux 2004:196).

W ramach nawet kilku jednostek zajęciowych nie jest możliwa pełna analiza filmu, stąd – obok ćwiczeń typowo językowych, układanych indywidualnie przez nauczyciela w zależności od potrzeb grupy i dotyczących na przykład wyjaśniania słownictwa – można posłużyć się ogólnymi kategoriami wykorzystywanymi przy pracy z filmem. Obejmują one analizę treści, czyli postawienie problemu, omówienie przebiegu wydarzeń, określenie gatunku, grupy docelowej odbiorców, pozwalając poprzez udzielanie odpowiedzi na typowe pytania „kto – gdzie – co – jak – dlaczego” na trening wszystkich sprawności językowych. Charakterystyka postaci, to znaczy typowych dla nich cech, wyglądu, języka, jakim się posługują, zachowań, emocji, jakie wywołują u widza, służy poszerzaniu i utrwalaniu słownictwa oraz ćwiczeniu konstrukcji gramatycznych. Z kolei omówienie ukazanego systemu norm i wartości, jak również zwrócenie uwagi na pewne symbole,

określony kontekst społeczny i historyczny i zamierzenia artystyczne twórców, wiążą się z poszerzeniem wiedzy kulturoznawczej uczących się. Nie mniej ważne są wreszcie charakterystyczne środki wyrazu, jakimi posługuje się film: obraz, dźwięk, światło, montaż, muzyka, określające estetykę filmu i stanowiące element kształcenia filmoznawczego, a w kontekście zajęć z języka obcego – impuls do swobodnego wypowiedzania się.

Podczas ćwiczeń wstępnych, przeprowadzanych przed obejrzeniem filmu, polecane jest przybliżenie uczniom postaci Marleny Dietrich. Można omówić jej niezwykle ciekawy życiorys, uzupełniając go cytatami z licznych wywiadów, w których wypowiadała się między innymi na temat swojej kariery filmowej i piosenkarskiej, współpracy ze Sternbergiem i pracy nad *Błękitnym Aniołem*, decyzji o wyjeździe do USA, o roli rodziny w swoim życiu i o wizerunku *femme fatale*, zdecydowanej postawie podczas wojny i występach dla aliantów, jak również o kontrowersyjnym przyjmowaniu jej w Niemczech po wojnie i decyzji o emigracji.

Istotne jest także uświadomienie uczniom roli, jaką *Błękitny Anioł* odegrał w światowej kinematografii, co można uzupełnić omawianiem fotosów z filmu (połączonym na przykład z ćwiczeniem polegającym na wypowiedzianiu przypuszczeń na temat bohaterów przedstawionych na zdjęciach i ich udziale w akcji filmu), a także słuchaniem piosenek wykonywanych przez Dietrich, by wspomnieć choćby *Ja tylko kochać chcę*, *Johnny* czy *Gdzie są kwiaty z tamtych lat*.

Po obejrzeniu filmu uczniowie powinni przede wszystkim streścić przebieg akcji, które to zadanie, przeplatane pytaniami dotyczącymi wydarzeń na ekranie, pozwoli wyeliminować ewentualne niejasności. Akcja nie jest zbyt skomplikowana: starzejący się profesor Rath, nielubiany przez uczniów z powodu swojej surowości i ośmieszany przezwiskiem „Unrat”, pewnego dnia z oburzeniem dowiadyuje się o wizytach swoich uczniów w cieszącym się złą sławą kabarecie *Błękitny Anioł*. Postanawia osobiście rozmówić się z występującą tam gwiazdką o pseudonimie Lola, jednak jego wizyta przynosi nieoczekiwane skutki: profesor sam ulega czarowi szansonistki, po czym – nie zauważając własnej śmieszności – decyduje się porzucić dotychczasowe stanowisko i poślubić ją. Zadowolona z nieoczekiwanego wsparcia finansowego Lola chętnie na to przystaje, zabierając Ratha w tournée i – po rychłym wyczerpaniu się jego oszczędności – zmuszając do upokarzającej pracy: początkowo przy sprzedawaniu jej roznegliżowanych zdjęć, a następnie do występów w roli clowna. Kiedy wreszcie podczas poniżającego występu w rodzinnym mieście profesor dodatkowo odkrywa niewierność Loli, wpada w szal,

wdając się w bójkę z rywalem. W ostatniej scenie filmu zrozpaczony bohater szuka schronienia w swojej dawnej szkole, gdzie wsparty o blat biurka umiera. Należy przy tym podkreślić, iż ze względu na fakt, iż *Błękitny Anioł* był jednym z pierwszych filmów dźwiękowych, to obrazy, a nie oszczędnie stosowane (w porównaniu z dzisiejszymi filmami) efekty dźwiękowe budują jego siłę wyrazu, czego dowodem są chociażby często stosowane zbliżenia, odzwierciedlające myśli i odczucia bohaterów.

Kolejnym etapem omawiania filmu jest charakterystyka jego bohaterów: jak wyglądają, czym się zajmują, jaki tryb życia prowadzą. Zaczynając od postaci Loli, można wspomnieć o ciekawostce, iż jeszcze przed nakręceniem filmu zakładano, że jego gwiazdą będzie odtwarzający rolę Ratha Emil Jannings, będący już wówczas aktorem o utrwalonej pozycji. Kiedy jednak okazało się, iż całkowicie przyćmiła go kreacja Dietrich, znany aktor – jak chce anegdota – nie krył swojej niechęci wobec filmowej partnerki, a nawet podczas sceny, w której bohater po odkryciu zdrady dusi Lolę, naprawdę posunął się do przemocy. Związek tych dwojga stanowi oś wydarzeń: ponieważ małżeństwo z artystką kabaretową nie pasuje do mieszczańskiego porządku świata, w którym dotąd żył profesor, związek ten prowadzi ostatecznie do jego zguby. Uczniowie powinni poddać analizie uczucia, jakie te dwie postaci żywią wobec siebie, jak również sceny rozgrywane się między nimi. Ciekawy przebieg może mieć dyskusja na temat, jak uczniowie oceniają szanse ich związku, biorąc pod uwagę dysonans pomiędzy tymi dwoma światami, który symbolizują sala lekcyjna i scena kabaretu. Rath początkowo próbuje być łącznikiem między nimi, ale szybko okazuje się to niemożliwe, gdyż wejście w jeden z tych światów wyklucza go automatycznie z drugiego. O ile szkoła symbolizuje dbałość o wychowanie, cnoty mieszczańskie, wartości i dyscyplinę, to kabaret wiąże się nierozzerwalnie z hedonizmem, rozwiązłością i upadkiem moralności. Początkowo Unrat pogardza zarówno tym miejscem, jak i ludźmi z nim związanymi, jednak poznanie Loli i związek z nią powoduje stopniowe zacieranie granicy między światem uporządkowanym a tym pozbawionym norm. Odrzucenie dotychczasowego systemu wartości prowadzi do tego, że szanowany dotąd profesor staje się pośmiewiskiem całego miasta.

Powyższą analizę uzupełnić może odegranie przez uczniów dialogów, opartych na przypuszczeniach, jak mogły przebiegać nieukazane w filmie rozmowy: między Lolą i Rathem podczas pierwszego spotkania w kabarecie (dotyczące oburzających profesora kontaktów jego uczniów z artystką), następnie po wspólnie spędzonej nocy (o małżeństwie, perspektywie wspólnej przyszłości) czy wreszcie przed ostatnim występem Ratha w roli clowna (na temat

rosnących problemów finansowych i konieczności pojawienia się byłego już profesora na scenie). Można też pozwolić puścić uczniom wodze fantazji, rozwijając rozmowę Ratha z dyrektorem szkoły na temat Loli i konieczności wyboru między związkiem z nią lub pracą w szkole, czy też Loli i jej kochanka na temat żalostnego występu Ratha.

Interesujące mogą być też porównania recepcji filmu w latach 30. ze współczesnym odbiorem. Każdy z widzów zwróci chyba uwagę, iż image Dietrich w tym filmie dość daleko odbiega od współczesnych ideałów kobiecego piękna i seksapilu, zdziwienie i niezrozumienie budzić może także oburzenie dyrektora szkoły wywołane związkiem Ratha z aktorką, utożsamiane z odrzuceniem wszelkich norm społecznego porządku (więcej na ten temat: Kürten 2012).

Mimo że celem zajęć nie jest porównywanie filmu z powieścią, na podstawie której powstał, należy zaznaczyć, iż reżyser zdecydowanie zmienił wymowę utworu, zastępując satyrę społeczną przedstawieniem losu i klęski pojedynczego bohatera. Wiązało się to również ze zmianami w konstrukcji postaci: Roth w filmie budzi u widzów sympatię, zauważalne jest, że jego surowość wynika między innymi z troski o przekazanie uczniom wiedzy, stąd uczucia, jakie wywołuje, dalekie są od nienawiści czy nawet niechęci. Zdecydowanie negatywnie przedstawiona jest za to Lola, bawiąca się uczuciami Ratha i od początku chcąca go jedynie wykorzystać. O ile w powieści w wyniku małżeństwa Unrat staje się zbuntowanym anarchistą, w filmie stopniowo traci wszystko, co cenił, by wreszcie jako clown umrzeć w gmachu szkoły.

Akcja filmu tylko częściowo rozgrywa się w murach szkolnych, jednak wydarzenia mające tam miejsce dają obraz systemu szkolnego ery wilhelmińskiej. Może to stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat dawnego i współczesnego szkolnictwa, a zwłaszcza pozycji i roli nauczyciela wczoraj i dziś. Warto zwrócić uwagę, iż sala lekcyjna pozwala interpretować się jako małe państwo, w którym Unrat jest władcą absolutnym, decydującym o „być albo nie być” uczniów i bezwzględnie nimi rządzącym. „Poddani” nie mają głosu ani możliwości obrony, stąd chętnie wykorzystują każdą sposobność, żeby się zemścić, nadając na przykład znienawidzonemu nauczycielowi złośliwe przewisko.

Wspomniano już wprawdzie o roli dźwięku i obrazu w omawianym filmie, należy jednak podkreślić, iż mimo że *Błękitny Anioł* przemawia głównie poprzez obraz, to jednak muzyka wykorzystana została tu w sposób celowy, występując jako motyw przewodni. Rolę tę pełni głównie szlagier *Ich bin von Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt*, lecz także melodia dzwonów zegara na ratuszowej wieży, odgrywających punktualnie o godzinie ósmej melodię *Üb' immer Treu und*

Redlichkeit. Uderzające jest to zestawienie, w którym pierwsza piosenka jednoznacznie odnosi się do świata swobody obyczajowej, wręcz rozwiązłości, druga zaś do wszelkich cnót i dyscypliny wewnętrznej. Dźwięk dzwonów uoacza także stopniowy upadek profesora: W jednej z pierwszych scen przy dźwięku tej właśnie melodii Rath punktualnie wkracza do szkoły, następnie budzi się w pokoju Loli, by wreszcie przy tej właśnie muzyce odejść, co można interpretować jako rozpaczliwą próbę powrotu do dawnych wartości (Joyeux 2004:200).

Podsumowaniem pracy nad filmem powinny być zadania kontrolne, obejmujące zarówno udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące treści filmu, wyjaśnianie wybranych pojęć po niemiecku, ćwiczenia translacyjne, jak również dłuższe wypowiedzi na temat sposobu przedstawienia systemu szkolnego w filmie, rozważania, dlaczego jest to film tragikomiczny, bądź zajęcie stanowiska wobec znanej wypowiedzi Henryka Manna, czy profesor Unrat może być uznany za upadły autorytet, czy też raczej pożałowania godną ofiarę kobiety-wampa.

Nauczyciel korzystający z najnowszego opracowanego cyfrowo wydania filmu jako DVD ma ponadto do dyspozycji mnóstwo materiałów dodatkowych, w tym wywiady z Marleną Dietrich, ujęcia ze zdjęć próbnych, komentarze historyków filmu, biografie twórców i obsady, galerie zdjęć, trailery z lat 30. i 60., które może w dowolny sposób wykorzystać. Warto też wspomnieć, iż – choć nieliczne – istnieją oczywiście gotowe materiały ćwiczeniowe w podręcznikach, dotyczące pracy z filmem. Natalia Hahn (2010) z Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Freiburgu w swojej analizie obecności filmów fabularnych w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego jako obcego wymienia między innymi cały rozdział w podręczniku *Em neu B1*, wydanym przez Perlmanna i Balmego w 2008 r., poświęcony filmowi i zawierający ćwiczenia odnoszące się także do *Błękitnego Anioła*.

Podsumowanie

Powyższa analiza ukazuje szeroki wachlarz korzyści, jakie uczącym się może przynieść praca z filmem *Błękitny Anioł*. Przytoczone argumenty dowodzą, iż – obok korzyści wynikających z przeprowadzonych ćwiczeń językowych – film ten, powstały w momencie przełomów estetycznych i końca ery filmu niemego, jest niewątpliwie wart obejrzenia. Scenografia studyjna stanowi tu świadectwo niemieckiego ekspresjonizmu lat 20., a praca Josefa von Sternberga i jego operatorów Günthera Rittaua i Hansa Schneebergera (w wersji anglojęzycznej) wytycza standardy dla wielkich produkcji hollywoodzkich w kolejnych latach. Możliwości wykorzystywania filmów

reprezentujących „stare kino” do kompleksowego rozwijania sprawności i umiejętności językowych uczniów przy równoczesnym wzbogacaniu ich wiedzy kulturoznawczej są zatem ogromne, a proponowane ćwiczenia audiowizualne mogą stanowić atrakcyjną alternatywę dla standardowych zajęć, pozwalając bowiem uczniom na doskonalenie indywidualnych strategii nauki oraz stwarzając możliwości poszerzania słownictwa i wiedzy kulturoznawczej dzięki kontaktowi z autentycznym językiem. Jednym z podstawowych celów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego jest bowiem zapoznanie uczących się z niemieckim językiem i kulturą, a podczas konfrontacji z niemieckojęzycznymi filmami nie tylko dokonuje się prezentacja języka i kultury, ale i stworzona zostaje możliwość poznania niemieckojęzycznych aktorów i reżyserów, zaś analiza i interpretacja filmu oraz jej projekcja na rzeczywistość ucznia umożliwia mu uzyskanie nowej wiedzy.

BIBLIOGRAFIA:

- Altmayer C. (2004) *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.
- Bakalarz-Zakos A. (2015) „Bilder im Kopf verändern”-Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer Filme am Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Indien. W: T. Welke, R. Faistauer (red.) *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, 192-204.
- Bauernfeind V (2015) Lernen mit Film: eine Frage der Einstellung? W: T. Welke, R. Faistauer (red.) *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, 54-65.
- Beicken P. (2004) *Wie interpretiert man einen Film?* Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Ganguly M. (2009) *Spielfilmklassiker im Unterricht* [online] [dostęp 22.09.2017] <<http://www.kinofenster.de/film-des-monats>>.
- Hahn N. (2010) *Spielfilme in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: Fehlanzeige? Dokumentation eines Projektseminars* [online] [dostęp 22.09.2017] <<http://www.ph-freiburg.de>>.
- Hahn N. (2015) *Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive*. W: Welke, T. / Faistauer, R. (red.) (2015) *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, 13-38.
- Joyeux A. (2004) Integrierte Medienerziehung im Deutschunterricht am Beispiel des ersten deutschen Tonfilms „Der blaue Engel” von Joseph von Sternberg im Vergleich zur literarischen Vorlage „Professor Unrat” von Heinrich Mann – Eine Unterrichtssequenz in Klasse 11. W: H. D. Ertlinger, B. Lecke (red.) *Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht?* München: kopaed, 191-213.
- Kozłowski A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kürten J. (2012) *Neuer Blick auf „Der blaue Engel”* [online] [dostęp 24. 09. 2017] <<http://www.dw.com/de/neuer-blick-auf-der-blaue-engel/a-16329737>>.
- Mackiewicz M. (2014) Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego. W: *Języki Obce w Szkole* 3, 88-96.
- Scharnowski S. (2015) DEFA-Filme im kulturwissenschaftlichen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. W: T. Welke, R. Faistauer (red.) *Film im DaF / DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, 90-106.
- Tomczuk D. (2016) Adaptacje filmowe powieści Ericha Kästnera w kształceniu zintegrowanych sprawności językowych. W: *Języki Obce w Szkole* 1, 39-44.
- Tomczuk, D. (2013) Film jako kontekst dzieła literackiego w dydaktyce nauczania literatury. W: *Orbis Lingularum* 39, 317-324.
- Tomczuk, D. (2015) Klasyk w multimedialnym pakiecie w dydaktyce nauczania języków obcych i literatury (na przykładzie powieści J.W. Goethego „Cierpienia młodego Wertera” oraz filmu „Goethe!”). W: *Języki Obce w Szkole* 2, 70-76.
- Tomczuk D. (2012) Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole* 3, 31-36.
- Tonsern C. (2015) Literaturverfilmung im DaF-Unterricht: Ein Plädoyer für mehr Literatur im Film und mehr Film in der Literatur. W: T. Welke, R. Faistauer (red.) *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, 107-122.
- Welke, T., Faistauer, R. (red.) (2015) *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag.

Film:

- Sternberg, Josef von (reż.) (rok produkcji 1930, wytwórnia UFA) (2010) *Der Blaue Engel* [DVD]. Niemcy: Universum Film GmbH.

DR HAB. DOROTA TOMCZUK Adiunkt w Katedrze Kultury Krajów Niemieckojęzycznych w Instytucie Filologii Germańskiej KUL. W kręgu jej zainteresowań badawczych obok badań nad kierunkami rozwoju teatru współczesnego znajduje się refleksja nad gatunkami filmowymi oraz nurtami rozwoju prasy i radia. Interesują ją także adaptacje filmowe jako szczególny przypadek związków filmu i literatury, kontekst kulturowy kina oraz zagadnienia związane z dydaktyzacją sztuk audiowizualnych jako środka przekazu i pomocy naukowej.

Niemiecki w praktyce – skutecznie!

AGNIESZKA KAROLCZUK
FUNDACJA ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI

Warsztaty językowe w Niemczech to nazwa-tytuł projektu zgłoszonego na konkurs European Language Label przez Zespół Szkół Ogólnokształcących i Technicznych w Jeleniej Górze. Nazwa zwykła. Po zapoznaniu się z opisem działań projektowych można odnieść wrażenie, że i one są zwykłe, codzienne, a do tego powtarzane przez wiele kolejnych lat. Dlaczego zatem jury konkursu zdecydowało się nagrodzić ten projekt certyfikatem ELL?

Innowacyjność w edukacji językowej

Odpowiedź na to pytanie warto powiązać z refleksją nad rozumieniem innowacyjności w edukacji językowej. Pojęcie to kojarzy się często z wykorzystaniem nowinek technologicznych do uczenia języków, z działaniami mocno nietypowymi, ze swoistymi fajerwerkami nauczycielskimi. Umyka wówczas to, co w innowacyjności najistotniejsze: realna zmiana na lepsze w zakresie efektów, sposobów działań, procesów, produktów. I nie chodzi tu bynajmniej o to, by dezawuować obecność najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce językowej czy negatywnie oceniać hipotetyczne rozrzucanie uczniowskich fiszek językowych w trakcie lotu balonem. Podjęcie działań tak zmieniających sposób uczenia (się) języka, by ta nauka rzeczywiście była skuteczniejsza i dawała poczucie sukcesu uczniom – to dopiero wyzwanie i punkt wyjścia prawdziwej innowacyjności!

Innowacyjność stanowi najważniejsze kryterium oceny projektów stających w szranki ELL, a w opisie warunków konkursu (www.ell.org.pl) określa się ją tak: *Innowacyjność w dziedzinie projektów językowych polega na znalezieniu środków niedostępnych w dotychczasowej praktyce nauczyciela języka obcego, służących do lepszego rozwijania komunikacyjnych kompetencji językowych (obejmujących kompetencje ogólne, językowe, socjolingwistyczne i pragmatyczne, interkulturowe) albo umożliwiających pełną realizację potrzeb i uzupełnienie braków kompetencyjnych uczniów.*

Wyjazdy do Goerlitz

Jeleniogórskie *Warsztaty językowe w Niemczech* spełniały, spełniają i zapewne będą spełniać te kryteria. Odbywają się cyklicznie, zwykle jesienią i wiosną, od 20 lat (początek – w roku 1998). Już nawet trwałość tej inicjatywy może budzić podziw. Bo właśnie w kategorii trwałości należy spoglądać na te działania, a nie – rutyny, powtarzalności czy monotonii. Świadczą o tym zresztą materiały zamieszczane na stronie internetowej projektu. Przed prawie 20 laty ZSOiT w Jeleniej Górze organizował warsztaty dwudniowe. Ponieważ jednak wiążą się one z wyjazdem do Goerlitz, problematyczne okazywały się dla wielu koszty takiego uczestnictwa. Postanowiono zatem zmienić formułę warsztatów na jednodniową. I tak się stało: w pierwszym i drugim semestrze roku szkolnego, jesienią i wiosną, zbiera się grupa ok. 50 uczniów liceum i technikum i wyrusza autokarem do Goerlitz. Towarzyszą im opiekunowie – nauczyciele języka niemieckiego.

Zadania warsztatowe

Już w trakcie podróży uczniom zdarza się słyszeć swoich nauczycieli posługujących się niemieckim w sytuacjach różnych od kontekstu szkolnego, czyli autentycznie komunikujących się z Niemcami. Na miejscu czekają uczniów rozmaite zadania, z których będą rozliczani po powrocie z warsztatów, na lekcjach niemieckiego. A jest co robić! Po podzieleniu się na małe 2-3-osobowe zespoły i otrzymaniu planu miasta trzeba na przykład zebrać jak najdokładniejsze informacje o atrakcjach turystycznych

w okolicy, dowiedzieć się, jakie zniżki obowiązują w komunikacji miejskiej i na kolei, zorientować się w bieżącej ofercie kulturalnej Goerlitz. Do tego dochodzą zadania o charakterze poniekąd dziennikarskim, czyli rozmowy-wywiady z Niemcami na różne tematy: o nawykach żywieniowych, podziale obowiązków w rodzinie, formach spędzania czasu wolnego, upodobaniach czytelniczych i muzycznych.

Mówić, rozmawiać, pytać – po niemiecku!

Żeby podołać wykonaniu zadań warsztatowych, uczniowie odwiedzają odpowiednie instytucje (bibliotekę, teatr, punkt informacji turystycznej, dworzec, szkołę językową) i rozmawiają z pracującymi tam osobami. Nie mają innego wyjścia: muszą posługiwać się językiem niemieckim, nawet jeśli nigdy wcześniej nie robili tego w sytuacji autentycznej komunikacji. I okazuje się, że lęki i bariery dość szybko znikają. Indagowani Niemcy zwykle odnoszą się do zadań i działań uczniów bardzo życzliwie i udzielają potrzebnych informacji, robiąc to w sposób zrozumiały. Warto przy tym zauważyć, że takie warsztaty są też lekcją życiowej praktyki czy zaradności – rzadko się przecież zdarza, że nastolatki stawiani są w podobnych sytuacjach u siebie, a zatem z użyciem języka ojczystego.

Fot. Uczestnicy projektu *Warsztaty językowe w Niemczech*



Efekty niestandardowej nauki języka

Co wynika z tych działań dla uczniów? Bez przesady można powiedzieć, że bardzo wiele, i to w rozmaitych sferach ich życia szkolnego i prywatnego. Opiekunowie warsztatów – Ewa Lewicka, Dorota Kwiatkowska i Konrad Pajewski – zgodnie przyznają, że poszerzenie kompetencji językowej uczniów uczestniczących w warsztatach jest bezsporne. Do tego dochodzi przełamanie barier komunikacyjnych i wzrost pewności siebie jako użytkowników języka niemieckiego. Widowym znakiem takiego poczucia była decyzja o udziale w Ogólnopolskim Konkursie Języka Niemieckiego „Infos aktiv und kommunikativ”, organizowanym przez wydawnictwo Pearson. Uczniowie, zaprawieni w „bojach warsztatowych”, nakręcili film z dialogami w języku niemieckim i... zdobyli drugie miejsce w konkursie!

Rezultaty i przyszłość projektu

Efekty *Warsztatów językowych w Niemczech* prowadzonych w zespole szkół w Jeleniej Górze prezentowane są i na forum szkoły, i poza nią. Dzieje się to na tyle skutecznie, że co roku jest wielu chętnych, by wziąć udział w kolejnym wyjeździe dającym praktykę w języku niemieckim. Stąd też wynika trwałość tego projektu, skądinąd zwykłego, ale – realnie zwiększającego sprawność językową jego uczestników. Czyli – prawdziwie innowacyjnego.

Uczyć języka z głową

MAŁGORZATA
JANASZEK-BAZANEK

Prawie 10 milionów złotych, ponad 60 tysięcy uczniów i 520 nauczycieli. To liczby, które charakteryzują piętnastolecie English Teaching – programu prowadzonego przez Nidzicką Fundację Rozwoju NIDA. W roku swojego jubileuszu inicjatywa została wyróżniona prestiżową nagrodą językową – European Language Label 2017.

Wspieranie skutecznego uczenia się języka angielskiego to cel wielu działań podejmowanych przez publiczne i prywatne instytucje oświatowe w Polsce. English Teaching (ET) jest jednym z takich działań, ale na mapie różnorodnych programów edukacyjnych jest dość wyjątkowy. Autorzy ET – Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności oraz jego długoletni realizator, Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA – postawili sobie za cel wspieranie rozwoju uczniów i nauczycieli języka angielskiego spoza dużych aglomeracji miejskich. Program jest skierowany wyłącznie do uczniów i nauczycieli z miejscowości poniżej 20 tys. mieszkańców. Powodów takiej decyzji jest kilka: wyrównywanie szans, zapewnienie młodym ludziom z małych miast i wsi dobrego startu w dorosłość, a także pomoc nauczycielom, którzy w mniejszych społecznościach mają utrudniony dostęp do szkoleń czy kursów metodycznych. Czy te cele udaje się realizować? Zarówno statystyki, jak i opinie osób zaangażowanych w inicjatywę pokazują, że ET to bardzo starannie przemyślany i prowadzony z niezwykłą elastycznością program wspierania nauczania języków w Polsce.

Co jest sekretem programu?

We wszystkich swoich działaniach ET na pierwszym miejscu stawia rozwój kompetencji językowych dzieci i młodzieży z terenów wiejskich i z małych miejscowości. Dzięki udziałowi w projektach prowadzonych przez nauczycieli i lokalnych liderów w ramach różnych ścieżek programu English Teaching uczniowie zwiększają swoją znajomość języka angielskiego, przełamują bariery i nabierają pewności siebie.

Duży nacisk kładziony jest na to, by beneficjentami programu były dzieci, które tego najbardziej potrzebują – mają słabe oceny lub ich sytuacja rodzinna czy finansowa

ENGLISH TEACHING w liczbach

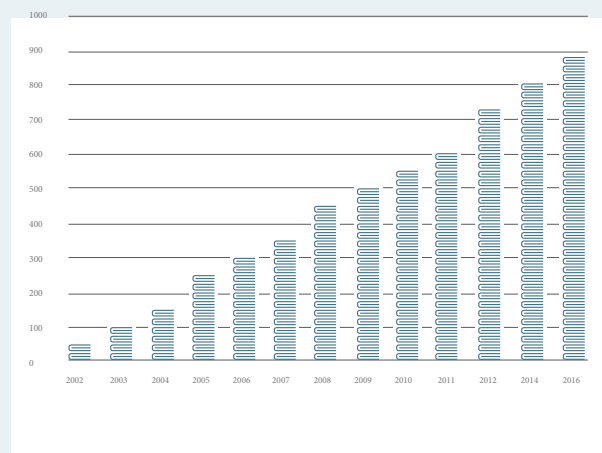


Na podstawie *Teaching English with English Teaching. 15 lat Programu w Polsce*. Materiał udostępniony dzięki uprzejmości Fundacji Stocznia.

jest trudna. Zajęcia z powodzeniem odbywają się nie tylko na terenie szkół, ale też w świetlicach wiejskich, domach dziecka, ośrodkach socjoterapii i innych placówkach, a ich uczestnicy bardzo wysoko oceniają atmosferę panującą na spotkaniach. – *Często dostajemy od nauczycieli sygnały, że nasze szkolenia były najlepszymi, na jakich w życiu byli: „praktyczne i przydatne”, mówią. W ramach ET oferujemy obozy językowe, pomagamy organizować wizyty native speakerów w małych szkołach, raz do roku organizujemy English Teaching Market – spotkanie nauczycieli języka angielskiego z małych miejscowości. Dla wielu osób jest to naprawdę wyczekiwane wydarzenie, bo na co dzień nie mają możliwości spotykania się z metodykami oraz korzystania z kursów i warsztatów. Co więcej, nauczyciele mogą aplikować o granty na realizację własnych projektów: teatrzyków, konkursów, anglojęzycznych publikacji. Pomysły są bardzo różne – mówi Justyna Kowalczyk z Nidzickiej Fundacji Rozwoju NIDA, koordynatorka programu English Teaching.*

Ponad 15 lat funkcjonowania programu English Teaching to ciągła ewolucja jego formy i zakresu podejmowanych działań. ET dostosowuje się do potrzeb kolejnych roczników uczniów, zmieniającej się sytuacji zawodowej nauczycieli i dynamicznego kontekstu edukacyjnego. – *Program ma dużą renomę. Nie musimy go właściwie promować, bo nauczyciele wzajemnie go sobie polecają, namawiając nowe osoby do pisania projektów. Myślę, że istotna jest wielość działań, z których można skorzystać – dodaje Justyna Kowalczyk.*

LICZBA PROJEKTÓW w latach 2002-2016



Na podstawie *Teaching English with English Teaching. 15 lat Programu w Polsce.*

Działania English Teaching

Obecnie oś programu stanowi ścieżka English Teaching Activities (ETAs), w ramach której nauczyciele biorą udział w szkoleniach oraz realizują własne projekty. ETAs łączy w sobie udział w szkoleniach (metodycznych oraz aktywizująco-integracyjnych) z realizacją projektu (*Small Grants*). Projekty są realizowane w formie pozalekcyjnych zajęć dla uczniów, w oderwaniu od podręczników, testów i ocen. Nabór odbywa się cyklicznie co dwa lata. Jak twierdzą autorzy raportu z działalności Fundacji NIDA (2016): *Wiele spośród zrealizowanych projektów pozwoliło na szerokie dotarcie do społeczności lokalnej. Zaangażowanie wójta, gminy, dyrekcji szkoły, aktywność pozostałych nauczycieli, włączenie do projektu rodziców, native speakera czy innych członków lokalnej społeczności przelożyło się na bardziej intensywne oddziaływanie projektów w środowiskach lokalnych.*

Drugą flagową inicjatywą ET jest English Teaching Market (ETM), czyli Ogólnopolskie Spotkanie Nauczycieli Języka Angielskiego gromadzące co roku pół tysiąca nauczycieli z małych miejscowości. ETM to przede wszystkim warsztaty metodyczne, spotkania z ciekawymi ludźmi, wykłady i prezentacje projektów, ale także doskonała okazja do poznania oferty wydawniczej różnych instytucji. W spotkaniu uczestniczą organizacje pozarządowe przedstawiające informacje o konkursach grantowych z zakresu wyrównywania szans edukacyjnych oraz rozwoju lokalnego w małych społecznościach.

Mianowanie Ambasadorów English Teaching stanowi kolejną inicjatywę ET. Do grona Ambasadorów należą najbardziej aktywni nauczyciele-absolwenci programu, których rolą jest promowanie i przyczynianie się do rozwoju programu w środowiskach lokalnych. Ambasadorzy ET wspierają nauczycieli z mniejszym doświadczeniem w nauczaniu języka angielskiego, debiutujących w zakresie realizowania projektów. – *Ambasadorzy występują m.in. w roli trenerów i tutorów mniej doświadczonych uczestników programu. Mają możliwość udziału w specjalistycznych szkoleniach, konferencjach, spotkaniach z ciekawymi osobami oraz w obozach językowych dla nauczycieli – przekonuje Justyna Kowalczyk. Zwiększeniem szkoleń i spotkań Ambasadorów, a zarazem początkiem nowego etapu w ich działalności było powołanie Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Anglistów English Teaching (OSA ET).*

Jedną z mniejszych inicjatyw ET jest akcja *Native Speaker in our school* stwarzająca możliwość przyjęcia anglojęzycznych gości w wiejskiej szkole. Podczas takich wizyt native speakerzy prowadzą zajęcia z uczniami, opowiadają o swoim kraju, kulturze i zwyczajach. W latach

2012-2016 odbyło się ponad 200 takich wizyt z udziałem 25 native speakerów (m.in. astronauty z NASA!).

Weekendy z English Teaching to kolejna akcja ET. W tych prowadzonych przez specjalistów weekendowych szkoleniach metodycznych w latach 2003-2017 wzięło udział ponad 5,3 tys. uczestników. Każde spotkanie to 20 godzin warsztatów o bardzo różnej tematyce, zaś ich ukoronowaniem jest możliwość uczestniczenia w obozach językowych (zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli) oraz wizyty studyjne nauczycieli w USA.

Zyskują wszyscy

Liczby to jednak nie wszystko. Program to przede wszystkim ludzie – nauczyciele, lokalni liderzy i uczniowie. To oni poprzez swoje uparte dążenia przełamują stereotyp szkoły z małej miejscowości jako tej biernej, odciętej od nowoczesnego świata. W swoich małych społecznościach udowadniają, że nawet w niewielkiej szkole mogą dziać się rzeczy ogromne. Nauczyciele i liderzy biorący udział w projektach przekonują swoich uczniów, że nie są w żaden sposób gorsi od swoich kolegów z dużych miast, że z powodzeniem mogą startować w konkursach językowych, uczestniczyć w międzynarodowych wymianach młodzieżowych. Zachęcają ich do samodzielnego podejmowania wyzwań, uczą otwartości na świat. Osoby zaangażowane w działania ET źródło sukcesu widzą w tym, że program odpowiada na potrzeby nauczycieli. Każdy projekt „skrojony” jest pod konkretną szkołę i wynika ze specyfiki danego miejsca. – *Nie chcemy wydawać pieniędzy bezcelowo. Każda złotówka jest dla nas cenna i zawsze dokładnie planujemy, jak ją najlepiej wykorzystać. Zachęcamy nauczycieli, aby planując czynili to samo – rozpoznawali potrzeby we własnej szkole i nie kopiowali pomysłów innych, bo to zwykle się nie sprawdza. Każda placówka jest inna, tworzą ją inni ludzie i zawsze trzeba znaleźć tę właściwą drogę do usprawnienia pracy, ożywienia zajęć, zmotywowania uczniów. Po wielu latach pracy w programie mam poczucie, że realnie pomagamy nauczycielom w ich środowiskach, w pracy, wyrównujemy szanse między szkołami w dużych miastach i małych miejscowościach* – mówi Justyna Kowalczyk.

Dzięki pomocom naukowym i sprzętowi (komputery, projektory, drukarki) zakupionym w ramach programu, nawet najprostszy projekt „wyciąga” uczniów z ławek. Biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych, konkursach, przedstawieniach teatralnych, zabawach, grach, festynach i innych aktywnościach, które organizują dla nich nauczyciele i lokalni liderzy. Udział w zajęciach pozalekcyjnych przekłada się na większą otwartość i odwagę uczniów w używaniu języka obcego, szczególnie że zajęcia

LICZBA NAUCZYCIELI – bezpośrednich odbiorców ET w latach 2002-2016



Na podstawie *Teaching English with English Teaching. 15 lat Programu w Polsce*.

w ramach ET wyglądają zupełnie inaczej niż tradycyjne lekcje: nauczyciele rzadko korzystają z podręczników i zeszytów, nie robią sprawdzianów ani nie stawiają ocen. Dużą wagę przywiązują do kontaktu z „żywym językiem”, zapraszają na lekcje native speakerów, umożliwiają uczniom kontakty z rówieśnikami z zagranicy. – *Udział w którymkolwiek z działań ET poszerza horyzonty, umacnia poczucie własnej wartości oraz uwalnia niesamowite pokłady energii. Mamy wiele przykładów cichych, niezauważanych wcześniej nauczycieli, którzy po kilku latach stają się liderami w szkołach, a nawet w swoich miejscowościach. Nie ma nic bardziej satysfakcjonującego, niż widzieć, jak ludziom „wyrastają skrzydła”. Właściwie zarówno dla takich osób, i dzięki nim, program istnieje i jest tak dobry – zapewnia Kowalczyk.*

Autorzy programu

Głównym fundatorem i autorem programu jest Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności (PAFW). To z inicjatywy tej organizacji został napisany pierwszy program, którego celem była pomoc nauczycielom języka angielskiego z mniejszych miejscowości. Powiązanie PAFW z ET ma charakter ciągły od 2000 r. W realizację wybranych działań (np. English Teaching Market) zaangażowane są inne instytucje: Europejski Fundusz Rozwoju Wsi, Ambasada Stanów Zjednoczonych Ameryki, wydawnictwa. Na poziomie lokalnym, nauczyciele i lokalni liderzy

współpracują ze szkołami, bibliotekami, instytucjami kultury i organizacjami pozarządowymi zajmującymi się problematyką edukacyjną.

Podsumowanie

Program English Teaching jest skonstruowany w taki sposób, by dawać nauczycielom języka angielskiego z małych miejscowości wsparcie i rozszerzyć możliwości ich rozwoju zawodowego. Dzięki uczestnictwu w różnych formach doskonalenia zawodowego, takich jak szkolenia, konferencje, kursy, obozy językowe, spotkania z innymi nauczycielami i ekspertami, stają się oni lepszymi pedagogami, a ich codzienna praca przynosi im więcej satysfakcji, czują się zainspirowani i doceniani. Dzięki temu ich uczniowie – dzieci i młodzież z małych miejscowości – uczą się angielskiego w sposób ciekawy i inspirujący. Zwiększa się ich znajomość języka obcego, rosną ambicje i poczucie własnej wartości. Jednocześnie English Teaching jest doskonałym sposobem na angażowanie członków lokalnych społeczności w realizację bezpośrednich działań związanych z nauczaniem języka angielskiego w małych miastach i na terenach wiejskich.

Więcej informacji o programie i możliwościach aplikowania o środki na realizację własnych projektów na stronie: www.englishteaching.org.pl

BIBLIOGRAFIA:

- Olesińska, K.J., Kochanowicz, M., Herbst, J. (2017) *Teaching English with English Teaching. 15 lat Programu w Polsce*. Fundacja Stocznia [online] [17.12.2017] <<http://stocznia.org.pl/publikacje/teaching-english-with-english-teaching-15-lat-programu-w-polsce>>.
- NIDA (2016) *English Teaching. Raport z realizacji Programu w latach 2014-2015*. Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA [online] [19.12.2017] <<http://englishteaching.org.pl/images/pr/pods2015.pdf>>.

MAGORZATA JANASZEK-BAZANEK Absolwentka rusycystyki, Studium Europy Wschodniej UW oraz Laboratorium Reportażu. Redaktorka i koordynatorka projektów wydawniczych w studiu rzeczobrazkowe. W latach 2010-2017 pracowała w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, gdzie zajmowała się konkursem European Language Label oraz organizacją konferencji naukowych z okazji Europejskiego Dnia Języków. Sekretarz redakcji kwartalnika „Języki Obce w Szkole” w latach 2012-2017.

Czytanie jako sposób na rozwijanie i wychowanie dzieci (nie tylko) dwujęzycznych

AGNIESZKA RABIEJ
ROBERT DĘBSKI

W odczuciu osób dorosłych dziecko, które potrafi samodzielnie czytać przed pójściem do szkoły, jest najczęściej dzieckiem bardzo zdolnym. Dla jednych ta umiejętność to powód do dumy, stanowiąca dodatkowy atut w późniejszym awansie szkolnym dziecka. Zdaniem innych, wcześniejsze opanowanie czytania może sprawić, że dziecko na lekcjach będzie się nudzić, ponieważ polska podstawa programowa zakłada stopniowe nabywanie tej umiejętności dopiero w szkole¹. I jedni, i drudzy mają trochę racji.

Poglądy na wczesną naukę czytania są zróżnicowane w zależności od kontekstu, w jakim ten proces przebiega i jaką przybiera formę². Przez niektórych badaczy i praktyków czytanie postrzegane jest jako rodzaj profilaktyki i/lub terapii dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, wadami wymowy lub innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pismo wykorzystuje się wówczas w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub młodszym, by zapobiegać potencjalnym dysfunkcjom, wspierać prawidłowy rozwój poznawczy i językowy dzieci. Rodzice, nauczyciele, logopedzi i terapeuci mają do wyboru wiele metod nauki czytania, których skuteczność dokumentują ich autorzy (zob. Roślowski 1995; Majchrzak 2006; Cieszyńska 2016; Czerska 2016 i in.). Wybór najskuteczniejszej bywa jednak trudny dla rodziców i wychowawców, którzy podejmują decyzję o rozpoczęciu nauki czytania dzieci przed ich pójściem

do szkoły. Na etapie nauczania wczesnoszkolnego jest to łatwiejsze, ponieważ najczęściej decydują o tym autorzy podręczników rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a na te właśnie podręczniki decydują się szkoły. Niemniej jednak trudno wskazać jeden sposób, który gwarantowałaby sukces w opanowaniu umiejętności czytania przez wszystkie dzieci w każdym wieku, choć podejmowane są badania nad skutecznością i oceną takich metod (Jurek 2012; zob. także Adamek 2009).

Celem naszego artykułu nie jest jednak ani przegląd metod nauki czytania dzieci jedno- i dwujęzycznych, ani też ocena efektywności tych metod. Chcemy zwrócić uwagę czytelników na różne formy wspierania wczesnej alfabetyzacji dzieci, formy, które z tradycyjną nauką czytania nie mają wiele wspólnego. Są jednak kluczowe dla długiego procesu osiągania kompetencji

1 Dodać jednak należy, że Podstawa programowa z 2017 r. na koniec etapu przedszkolnego przewiduje przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisania oraz poznawanie liter poprzez zabawę, jak i możliwość dostosowania programu wychowawczego do zróżnicowanych potrzeb rozwojowych dzieci: *Nauczyciele, organizując zajęcia kierowane, biorą pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. Wykorzystują każdą naturalnie pojawiającą się sytuację edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia dojrzałości szkolnej.(...) Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tych procesów (Podstawa programowa 2017:10-11)*. Równocześnie jednak autorzy *Podstawy* stwierdzają dalej, że *w trakcie wychowania przedszkolnego dziecko nie uczy się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji (tamże:11)*.

2 Przez „wczesną naukę czytania” rozumiemy opanowanie tej umiejętności przez dziecko, zanim rozpocznie ono formalną naukę w szkole.

wprawnego i dojrzałego czytelnika oraz, przede wszystkim, ze względu na swój potencjał w rozwijaniu u dzieci pasji i zamiłowania do czytania. Zwrócimy szczególną uwagę na potrzebę kształtowania i rozwijania u dzieci świadomości fonologicznej, która jest bezpośrednio powiązana z procesem alfabetyzacji. Na koniec przedstawimy przykłady ćwiczeń wspomagających wczesną naukę czytania u dzieci w warunkach bilingwizmu polsko-angielskiego.

Formy wspierania wczesnej alfabetyzacji i ogólnego rozwoju dzieci

W kontekście refleksji nad wczesną alfabetyzacją dzieci w literaturze anglojęzycznej używany jest często termin *emergent literacy*. Kryją się pod tym pojęciem wszelkie działania, które współtworzą proces stopniowego nabywania umiejętności czytania i pisania przez dziecko na długo przed rozpoczęciem przez nie formalnej nauki w szkole. Jest to etap bardzo istotny, bo kształtujący nawyki czytelnicze i przygotowujący dzieci do awansu edukacyjnego. W procesie *emergent literacy* dziecko rozwija świadomość fonologiczną, zapoznaje się z kształtem liter, znaczeniem i strukturą wyrazów oraz zdań, buduje znaczenia na podstawie obrazu i tekstu, ćwiczy się w utrzymywaniu koncentracji i uwagi przez dłuższy czas – innymi słowy, zdobywa wiedzę i umiejętności, dzięki którym nie tylko sprawniej i szybciej opanowuje sprawność czytania i pisania, ale wspomaga swój ogólny rozwój językowy (Cackowska 2016).

Termin *emergent literacy* został po raz pierwszy użyty w latach 60. przez Marie Clay (1966, 1979) do opisu zachowań najmłodszych dzieci, które, mimo że nie umiały jeszcze czytać i pisać w konwencjonalnym znaczeniu tych pojęć, przejawiały różnorodne zachowania potwierdzające, że rozumieją ideę czytania i posługiwania się pismem. Koncepcję rozwijano w latach 80., w pracach m.in. takich badaczy, jak Teale i Sulzby (1986), którzy nadali temu zagadnieniu rangę akademicką, podkreślając znaczenie etapu *emergent literacy* dla późniejszej formalnej alfabetyzacji dziecka w szkole i dostrzegając silną zależność między tymi procesami.

Kiedy zatem rozpoczyna się omawiany etap? Zdaniem niektórych badaczy – niemal od urodzenia, bo wiem nawet najmłodsze dzieci wiedzą dużo na temat czytania i pisania, choć same czytać i pisać jeszcze nie umieją (Clay 1991; Justice 2006; Neuman i Roskos 1993, Strickland i Marrow 1988, za: Rhyner, Haebig i West 2003). Jak dowodzi Justice (2006), mniej więcej około pierwszego roku życia (a u niektórych dzieci nawet wcześniej) zaczyna się okres chętnych zabaw z książeczkami,

okazywania zainteresowania pismem oraz różnorodnymi zabawami z dźwiękami języka i ich graficznymi wyobrażeniami. Dzieje się tak przede wszystkim w domach, w których książki i pismo są obecne, w sposób naturalny, w życiu rodzinnym i towarzysząc wychowaniu dzieci od początku.

Jak podkreślają Rhyner, Haebig i West (2003), badacze są obecnie zgodni co do tego, że *emergent literacy* obejmuje wiedzę, umiejętności i postawy, które rodzą się na długo przed opanowaniem przez dziecko techniki samodzielnego czytania i pisania, oraz że są one z tym etapem bardzo silnie powiązane (McNaughton 1995; Reese, Cox, Harte i McAnally 2003; Teale i Sulzby 1986; za: Rhyner, Haebig i West 2003), różnią się jednak w opiniach na temat dokładnego zestawu kompetencji dziecka, typowego dla poszczególnych etapów omawianego procesu (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant i Colton 2001, za: Rhyner, Haebig i West 2003).

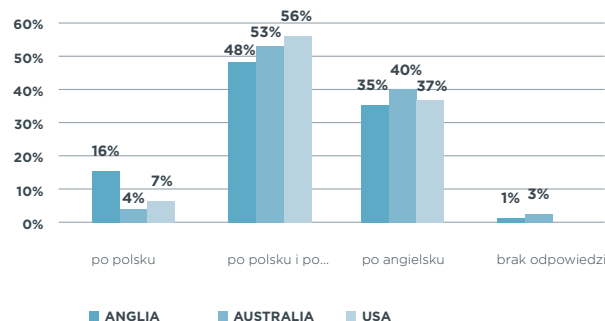
Mimo że badacze nie są zgodni co do pełnej charakterystyki dziecka, w którego rozwoju i wychowaniu obecna jest nieformalna alfabetyzacja (*emergent literacy*), można wyróżnić pewne typy postaw i zachowań dzieci, świadczące o tym, że proces ten zachodzi. Znajdują się wśród nich (Justice 2006:4):

- żywe zainteresowanie pismem mimo braku umiejętności czytania i pisania;
- postrzeganie siebie jako osoby umiejącej czytać, zwłaszcza książeczeki dobrze sobie znane;
- chętnie podejmowanie zabaw z przyborami do pisania i postrzeganie swojej pisemnej twórczości (na miarę wieku, w jakim dziecko jest) jako nośnika ważnych, pełnych znaczenia treści;
- korzystanie z książeczek i czerpanie przyjemności z ich przeglądania, dotykania, wspólnego czytania z dorosłymi lub innymi dziećmi i tworzenia tym samym bliskich relacji z innymi ludźmi (podświadome poczucie bycia członkiem wspólnoty, w której pismo/tekst są ważne – niosą znaczenia i wywołują emocje).

Te i inne postawy oraz zachowania pojawiają się, a następnie rozwijają się przez cały okres dzieciństwa dziecka, jeśli dom rodzinny jest dla niego źródłem bodźców stymulujących proces *emergent literacy*. Dlatego środowisko, w jakim dziecko wzrasta, jest również jednym z ważniejszych źródeł różnic co do możliwości rozwijania się u dzieci wczesnej alfabetyzacji. To także powód trudności w ustaleniu wspólnego wszystkim dzieciom momentu, w którym ten proces się zaczyna, i etapów, przez jakie przechodzą, czy też wykazaniu pełnego (zamkniętego) i uniwersalnego zestawu

cech *emergent literacy*. Z całą pewnością jednak jest to etap bardzo ważny w rozwoju dziecka – nie tylko w wymiarze poznawczym, ale także społecznym i emocjonalnym. Teale i Sulzby (1986), konkludując doniesienia badaczy zajmujących się wczesną nauką czytania i pisania u dzieci, wykazali, że opanowanie umiejętności czytania i pisania jest ściśle powiązane z rozwojem mowy i języka dziecka – procesy te w sposób naturalny raczej nie przebiegają „etapowo” (najpierw pełny rozwój mowy, następnie nauka czytania), lecz dzieje się to równolegle i współzależnie, a rozwój poznawczy jest ważny dla tych relacji. Po drugie, stwierdzili oni, że **funkcje** pisma (np. wybieranie posiłku z menu w restauracji, zdobywanie informacji o różnych wydarzeniach dla dzieci, zamieszczanych na plakatach, czy tworzenie zaproszeń na urodziny) są tak samo ważne jak jego **formy** (litery, wyrazy, zdania). I wreszcie – co szczególnie istotne – podkreślili, jak istotne są wzorce, jakie dzieci otrzymują od rodziców, którzy od początku mogą modelować ich zachowania – także te związane z *emergent literacy*, poprzez stwarzanie im szansy aktywnego eksplorowania świata pisma (Rhyner, Haebig i West 2003:8). W literaturze anglojęzycznej rolę domu rodzinnego w procesie alfabetyzacji dzieci opisuje się także pod postacią koncepcji *family literacy*, a więc wszelkich praktyk i zwyczajów domowych, jakie obserwować można w rodzinie i jakie służą rozwojowi języka oraz kompetencji czytelnich u dzieci (Wolczak-Niewiadomska 2016).

RYS. 1. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią mówić (Rabiej 2006).

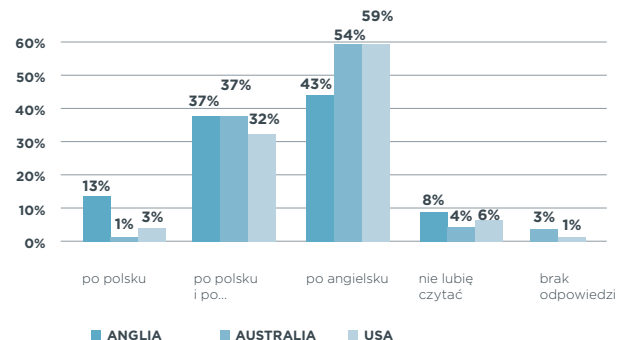


Umiejętność i chęć czytania u dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski)

Jak zauważają badacze, proces alfabetyzacji w języku większościowym przebiega efektywniej, jeżeli dziecko opanowało umiejętność czytania i pisania także w języku mniejszościowym (Collier i Thomas 1995; Krashen i Biber 1987). To dzięki tym sprawnościom język etniczny dziecka przekracza granice mowy rodzinnej, domowej, skoncentrowanej na doraźnej, codziennej komunikacji. Język tekstów wzbogaca bowiem słownictwo dziecka z różnych dziedzin, budząc w nim przy tym świadomość poprawności językowej. Jest także jednym z najlepszych sposobów rozwijania zdolności metajęzykowych, dotyczących komunikacji w sensie ogólnym i umiejętności w posługiwaniu się konkretnymi językami, które są w jego naturalnym otoczeniu (Dębski, Rabiej, Szcl-Mays 2016:7). Dostępność pisma w obu językach ma znaczenie dla pozytywnego przeżycia własnej dwujęzyczności przez dziecko, ograniczając również siłę oddziaływania procesu submersji językowej w przypadku naturalnej konkurencji między językami w warunkach imigracyjnych.

Umiejętność czytania w przypadku dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski) jest sprawnością ważną, ale i deficytową. Dzieci polonijne, pytane o swoje preferencje językowe, dobrze oceniają swoją dwujęzyczność i zazwyczaj odpowiadają, że w mowie używają obu języków (Rabiej 2006)³. W przypadku czytania pierwszym wyborem większości uczniów jest jednak język angielski, a więc język większości. Jest to zrozumiałe, ponieważ to w tym języku przebiega ich szkolny awans – po angielsku poznają nowe treści, fakty, wydarzenia i opowieści, za

RYS. 2. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią czytać (Rabiej 2006).



3 Badania były przeprowadzone na próbie łącznie ok. 400 uczniów szkół polonijnych w wieku 8-12 lat z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii.

pośrednictwem tego języka zdają większość testów kompetencji. Rozwój kognitywny dzieci odbywa się w wielu aspektach również dzięki językowi dominującemu, w którym doskonalą one swoją umiejętność rozumienia świata (Dębski, Rabiej, Szelc-Mays 2016). Należy przy tym zaznaczyć, że warunkiem wstępnym osiągnięcia biegłości w czytaniu (tempo czytania, rozumienie i przetwarzanie tekstu) jest kształtowana systematycznie percepcja słuchowa. Jeżeli bowiem dziecko nie będzie umiało poprawnie odróżniać dźwięków, będzie miało trudności tak w płynnym i wyraźnym mówieniu, jak i biegłym czytaniu czy pisaniu (Madelska 2010).

Budzenie i rozwijanie świadomości fonologicznej jako ważny etap w procesie nauki czytania

Świadomość fonologiczna (ang. *phonological awareness*) u dzieci definiowana jest jako ich poznawcza zdolność do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy (Lipowska 2001). Można inaczej powiedzieć, że świadomość fonologiczna to świadomość, jaką dziecko posiada odnośnie do podzielności słowa mówionego oraz zdolność rozróżniania dźwięków danego języka w potoku mowy. Na tak definiowaną świadomość fonologiczną składa się wiele cząstkowych umiejętności, a wśród nich są, według Lipowskiej (2001):

- 1) zdolność do słuchowego różnicowania fonemów (słuch fonemowy),
- 2) umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza, synteza, usuwanie),
- 3) umiejętność dokonywania operacji na fonemach (analiza, synteza, usuwanie) oraz
- 4) umiejętność dokonywania operacji na elementach śródwyrazowych (identyfikowanie aliteracji i rymu; ang. *onset and rime*).

Rozwój świadomości fonologicznej można u dziecka stymulować poprzez ćwiczenia i zabawy polegające na przykład na:

- 1) rozpoznawaniu przez dziecko słów rymujących się i tworzeniu własnych rymów;
- 2) dzieleniu słowa na sylaby, wyklaskiwaniu sylab (np. te-le-fon);
- 3) tworzeniu aliteracji do słów;
- 4) rozpoznawaniu słów różniących się tylko jedną głoseką (tzw. paronimów) znajdującą się w różnych pozycjach w słowie (np. bal – pal, kosz – kos);
- 5) łączeniu sylab lub głosek w słowa, w tym także w słowa sztuczne, które nie niosą znaczenia;
- 6) manipulowaniu fonemami (pomijanie fonemu na początku, na końcu lub w środku słowa, np. „wrak” bez „w” to „rak”).

W odróżnieniu od pojęcia świadomości fonologicznej, pojęcie świadomości fonemowej (ang. *phonemic awareness*) odnosi się do rozróżniania poszczególnych fonemów języka, czyli jedynie do końcowego etapu rozwoju świadomości fonologicznej. Ročławski (1995:20) definiuje słuch fonemowy jako *zdolność do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek*.

Rozwój świadomości fonologicznej u dzieci rozpoczyna się bardzo wcześnie i następuje stopniowo, nakładającymi się częściowo na siebie etapami, od rozpoznawania i izolowania struktur stosunkowo dużych, a więc słów, poprzez świadomość struktur mniejszych – sylab, rymów i aliteracji – aż po świadomość jednostek najmniejszych, czyli fonemów (Phillips i in. 2008). Wyniki badań dotyczących periodyzacji rozwoju świadomości fonologicznej nie są jednoznaczne, choć da się wyłonić kolejność pojawiania się poszczególnych elementów świadomości fonologicznej oraz skojarzyć je z wiekiem dzieci, w którym pojawiają się i ulegają utrwaleniu. Świadomość rymu jest sprawnością najłatwiejszą do przyswojenia, pojawiającą się już u niektórych dzieci dwuletnich (Lonigan, Burgess, Anthony, Barker 1998). Maclean i in. (1987), w badaniach z udziałem dzieci trzyletnich, także pokazują, że duży procent trzylatków wykazywał świadomość rymu, ale tylko niektóre potrafiły dzielić słowa na sylaby i fonemy. Justice i Pence (2005) z kolei dowodzą, że wiele angielskojęzycznych dzieci w wieku czterech lat posiada już umiejętność dzielenia słów na sylaby (Justice, Pence 2005). Lipowska (2001) potwierdza na podstawie badań, że wśród polskich dzieci świadomość rymu i sylaby także kształtuje się w czwartym roku życia. Dzieci demonstrują w pełni rozwiniętą świadomość fonologiczną zwykle dopiero w wieku 7 lat (Krasowicz-Kupis 1999). W tym wieku prawidłowo rozwijające się dzieci potrafią identyfikować fonemy w nagłosie, wygłosie i śródgłosie słów. Jeśli dziecko tego nie potrafi robić, mamy do czynienia z opóźnionym rozwojem świadomości fonologicznej, co może negatywnie rzutować na dalszy rozwój mowy i języka dziecka, przede wszystkim w zakresie sprawności czytania i pisania.

Badania naukowe zgodnie dowodzą istnienia silnej korelacji pozytywnej pomiędzy rozwojem świadomości fonologicznej u dzieci a ich postępami w nauce czytania (Carroll, Snowling, Hulme, Stevenson 2003). Świadomość fonemowa, czyli końcowy etap kształtującej się świadomości fonologicznej, jest najważniejszym predykatorem szybkich postępów w nauce czytania, ważniejszym niż rezultaty pomiarów rozwoju kognitywnego

dziecka, np. wyniki osiągane przez dziecko w testach inteligencji. Świadome postrzeganie struktury słowa pozwala dziecku zauważać relacje, jakie istnieją pomiędzy dźwiękami mowy a znakami graficznymi, które je reprezentują. Z drugiej strony, wiemy również, że rozpoznawanie liter oraz umiejętność artykułowania głosek, które te litery reprezentują, czyli kształtująca się u dziecka umiejętność czytania, ma pozytywny wpływ na dalszy rozwój świadomości fonologicznej (Carroll, Snowling, Stevenson, Hulme 2003) – jest więc to zależność wzajemna, co może uzasadniać decyzję, by u dzieci w wieku przedszkolnym świadomość fonologiczną i sprawność czytania kształtować równolegle.

Przed dzieckiem dwujęzycznym w zakresie kształtowania świadomości fonologicznej i budowy własnego repertuaru fonologicznego stoją dwa zadania. Po pierwsze, musi ono nauczyć się odróżniać dźwięki należące do każdego z systemów fonologicznych, które sobie przyswaja. Po drugie, musi posiadać zdolność rozróżniania dźwięków jednego systemu fonologicznego od dźwięków systemu drugiego. Na przykład dzieci dwujęzyczne uczące się języka angielskiego i polskiego w USA lub Australii muszą nauczyć się rozróżniać angielskie głoski „s” i „sh” oraz polskie głoski „s”, „ś” i „sz”, ale także muszą posiadać umiejętność dokonywania wyboru właściwej głoski szczelinowej w zależności od tego, czy mówią po angielsku, czy po polsku. Badania dowodzą, że dzieci poznające dwa języki w tym samym czasie we wczesnym dzieciństwie wytwarzają dwa odrębne, choć nie całkowicie autonomiczne systemy fonologiczne (Goldstein 2006). Przedmiotem debaty naukowej pozostaje zakres kontaktu pomiędzy dwoma systemami językowymi dziecka dwujęzycznego.

Badania prowadzone z udziałem dzieci dwujęzycznych posługujących się różnymi językami zgodnie wskazują na istnienie znaczącego transferu elementów świadomości fonologicznej pomiędzy nabywanymi przez dzieci językami. Durgunoglu, Nagy i Hancin (1991) – w badaniu obejmującym 32 dwujęzycznych dzieci w wieku 6-7 lat, mówiących po hiszpańsku i angielsku – udowadniają istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy rezultatami w odczytywaniu przez dzieci słów w języku angielskim a ich świadomością fonemową w języku hiszpańskim i/lub rezultatami w czytaniu słów w języku hiszpańskim. Podobne rezultaty, świadczące o wzajemnej pozytywnej korelacji pomiędzy zdolnością przetwarzania fonologicznego

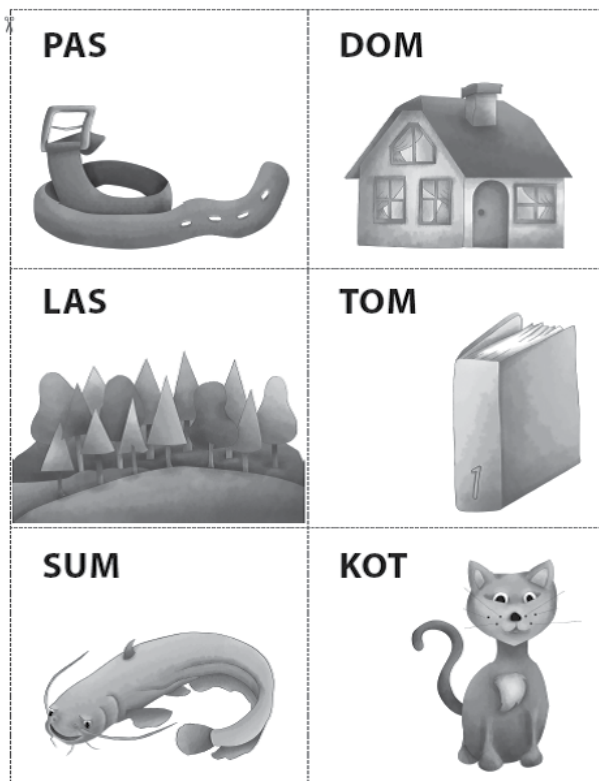
w każdym z języków dziecka dwujęzycznego a ich sprawnością czytania w każdym z języków, odnotowano dla wielu par językowych, np. dla języków francuskiego i angielskiego (Lafrance, Gottardo 2005), portugalskiego i angielskiego (Da Fontura, Siegel 1995) oraz kantońskiego i angielskiego (2001).

Przykłady zabaw i ćwiczeń rozwijających świadomość fonologiczną dzieci dwujęzycznych na podstawie serii „Czytam, bo lubię!”

Przykładem materiałów do wczesnej nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski), w których kształtowanie świadomości fonologicznej zajmuje bardzo ważne miejsce, jest seria „Czytam, bo lubię!” (Rabiej, Dębski, Szelc-Mays 2016). Składa się ona z 3 zeszytów do nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych, programu i poradnika dla rodziców oraz nauczycieli, a także adaptacji dwóch tekstów literackich dla najmłodszych⁴. Autorzy serii, tworząc te materiały, założyli, że opanowanie umiejętności czytania przez dzieci jeszcze przed etapem edukacji szkolnej przyczyni się do transmisji języka w rodzinie i będzie wspierać proces ogólnego rozwoju poznawczego dzieci.

Jak zwracaliśmy uwagę wcześniej, istotnym elementem budowania świadomości fonologicznej, niezbędnej do rozwoju umiejętności czytania, jest rozpoznawanie przez dzieci rymów, stąd też już w części pierwszej serii „Czytam, bo lubię!” (przeznaczonej dla dzieci 3-4 letnich) znajdują się ćwiczenia kształtujące umiejętność rymowania. Są to na przykład ćwiczenia dla dzieci na rozpoznawanie rymujących się słów jednosylabowych i odnajdywanie tych, które się nie rymują, np.: PAS – LAS – SUM, TOM – DOM – KOT i in. Treści drugiego zeszytu w serii nadal koncentrują się na kształtowaniu świadomości fonologicznej, tym razem jednak są to ćwiczenia ważnej w tym procesie umiejętności sylabizowania. Dzieci są na przykład proszone, aby wyklaskać sylaby w słowach, dzielić dwu- i trzysylabowe słowa na sylaby oraz kończyć słowa po usłyszeniu pierwszej sylaby wypowiedzianej przez osobę dorosłą. Świadomość fonemowa jako zaawansowana zdolność manipulowania pojedynczymi dźwiękami języka, ćwiczona jest w zabawie dopiero w zeszycie trzecim. Zadaniem dzieci jest między innymi rozwiązywanie zagadek takich jak *Zaczyna się na „a” i można tym jeździć* czy identyfikacja

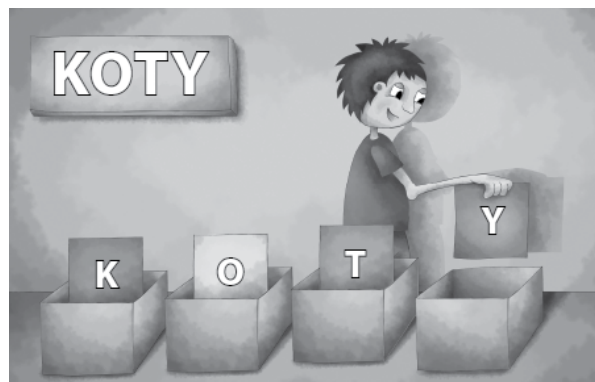
4 Seria „Czytam, bo lubię!” powstała w ramach projektu „Edukacja dla dwujęzyczności – system wsparcia przedszkoli polskich za granicą i rodzin polskiego pochodzenia”. Projekt był współfinansowany w ramach sprawowania opieki Senatu Rzeczypospolitej Polskiej nad Polonią i Polakami w 2016 r. i został na trwałe zapisany na stronie internetowej www.edukacjadwujezyczna.com.



jednego spośród trzech słów, które zaczyna się od innego dźwięku niż pozostałe, lub też wydzielenie i powtarzanie przez dziecko głosek występujących na początku i na końcu wyrazów oraz składanie przez dziecko wyrazów z podanych głosek.

Zakończenie

Wychowanie wprawnego i mądrego czytelnika to długi proces, który zaczyna się już od pierwszych lat życia dziecka. Początkowo może przybierać formę *emergent literacy*, by w późniejszym okresie przekształcić się w formalną naukę czytania i pisania w szkole. Mowa i pismo pozostają przy tym we wzajemnej relacji, wspierając rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka. Jak w wielu innych aspektach życia, tak i w przypadku umiejętności czytania i pisania przyszłe sukcesy dziecka mają swój początek w domu rodzinnym. Dom, który stwarza możliwość eksplorowania pisma na różne sposoby, umożliwia dziecku tym samym budowanie wiedzy na temat tego,



jak przebiega proces czytania; kształtuje świadomość fonologiczną dziecka; zwiększa jego zdolność rozumienia tekstu; pozwala na odczuwanie przyjemności, jaką czerpiemy z lektury i jaką daje kontakt z innymi osobami, które czytają razem z dzieckiem. W procesie alfabetyzacji bardzo ważnym etapem jest budzenie i rozwijanie świadomości fonologicznej – dotyczy to zarówno dzieci jednojęzycznych, jak i dwu- lub wielojęzycznych. Działania te są najbardziej skuteczne, jeśli odbywają się w zabawie, która – tworząc poczucie przynależności do wspólnoty, dla której pismo/tekst są ważne, bo niosą znaczenia i umożliwiają tworzenie więzi międzyludzkich – jest dla dziecka podstawowym źródłem przyjemności i nauki. Nauka czytania stwarza okazje rodzicom i opiekunom, by ukierunkowywać uwagę dziecka na prawidłową wymowę poszczególnych głosek, korygować wymowę błędną, a w przypadku dzieci dwu- lub wielojęzycznych dodatkowo ćwiczyć dźwięki, które są dla nich trudne ze względu na transfer pomiędzy językami.

BIBLIOGRAFIA:

- Adamek, I. (2009) Czytanie i pisanie w edukacji elementarnej – kontekst rozwojowy. W: *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18, 109–118.
- Bradley, L., Bryant, P. (1983) Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. W: *Nature*, 301, 419–421.
- Cackowska, M. (2016) Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym. W: *Problemy współczesnej edukacji/Issues in Early Education* 2 (33), 102–113.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., Stevenson, J. (2003) *The development of phonological awareness in preschool children*. W: *Developmental Psychology* 39 (5), 913–923 [online] doi: [10.1037/0012-1649.39.5.913](https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913).
- Cieszyńska, J. (2016) *Metoda Krakowska wobec zaburzeń językowych dzieci. Z perspektywy fenomenologii neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Clay, M. (1966) *Emergent Reading Behaviour* [Nieopublikowana praca doktorska]. Auckland: University of Auckland.
- Clay, M. (1979) *Reading: The patterning of complex behaviour*. Exeter, NH: Heinemann.
- Collier V., Thomas W. (1995) *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., Lacroix, D. (1999) A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. W: *Journal of Educational Psychology* 91, 29–43.
- Czerska, A. (2016) *Czytanie dla rozwoju. Wczesnodziecięca nauka metodą* Cudowne Dziecko, Warszawa: Instytut Rozwoju Małego dziecka.
- DaFontoura, H. A., Siegel, L. S. (1995) Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese–English Canadian children. W: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 139–153.
- Dębski, R., Rabiej, A., Szelc-Mays, M. (2016) „Czytam, bo lubię!” *I read and I like it! Program wczesnej nauki czytania wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli dzieci dwujęzycznych. Early Reading Program and Handbook for Parents and Teachers of Bilingual Children*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Durgunoglu, A.Y., Nagy, W.E., Hancin, B.J (1991) *Cross-linguistic transfer of phonemic awareness. Technical Report No. 541*. Centre for the Study of Reading Technical Reports. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Goldstein, B. (2006) Clinical implications of research on language development and disorders in bilingual children. W: *Topics in Language Disorders* 26 (4), 305–321.
- Gombert, J. E. (1992) *Metalinguistic development*. Chicago: Harvester Wheatsheaf.
- Goswami, U., Bryant, P. E. (1990) *Phonological skills and learning to read*. Hove, East Sussex, England: Psychology Press.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S., Wade–Woolley, L. (2001) Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross language transfer of phonological processing. W: *Journal of Educational Psychology* 93, 530–542.
- Krashen, S., Biber D. (1987) *On Course: Bilingual Education's Success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jurek, A. (2012) *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Justice, L., M. (2006) *Emergent Literacy: Development, Domains, and Intervention Approaches*. W: L. M., Justice (red.) *Clinical Approaches to Emergent Literacy Intervention*. San Diego: Plural Publishing Inc., 3–27.
- Lafrance, A., Gottardo, A. (2005) A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 26 (4), 559–578 [online] doi:10.1017/S0142716405050307.
- Lipowska, M. (2001) *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., Barker, T. A. (1998) Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. W: *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294–311.
- Madelska, L. (2010) *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*. Lublin: Polonijne Centrum Nauczycielskie.
- McNaughton, S. (1995) *Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition*. New York: Oxford University Press.
- Majchrzak, I. (2006) *Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania*. Kielce: MAC Edukacja.
- Neuman, S., B., Roskos, K. (1993) *Language and literacy in the early years: An integrated approach*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., Lonigan, C. J. (2008) Successful phonological awareness instruction with preschool children. W: *Topics in Early Childhood Special Education* 28 (1), 3–17 [online]doi: 10.1177/0271121407313813.
- *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna* [online] [dostęp 10.11.2017]<<https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-materialy-dla-nauczycieli.html>>.

- Rabiej A. (2006) Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych. W: K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumowska (red.) *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 217-232.
- Rabiej, A., Dębski, R., Szalc-Mays, M. (2016) *Czytam, bo lubię! Zeszyty do nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych*, cz. 1-3, Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Rocławski, B. (1995) *Nauka czytania i pisanie*, wyd. 3. Gdańsk: Glottispol.
- Reese, E., Cox, A., Harte D., McAnally, H. (2003) *Diversity in adults' styles of reading books to children*. W: A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (red.) *On reading books to children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 37-57.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., West, K. M. (2003) *Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage*. W: P.M. Rhyner (red.) *Emergent Literacy and Language Development. Promoting Learning in Early Childhood*. New York-London: The Guilford Press.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., Colton, K. V. (2001) On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. W: *Journal of School Psychology* 35 (5), 439-460.
- Strickland, D., Marrow, L. (1988) New perspectives on young children learning to read and write. W: *The Reading Teacher* 42, 70-71.
- Teale, W. H., Sulzby, E. (1986) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wolczak-Niewiadomska, A. (2016), Alfabetyzacja rodzinna – geneza i możliwości zastosowania w bibliotece publicznej. W: *Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy* 1 (43), 127-138.

DR HAB. ROBERT DĘBSKI kieruje studiami magisterskimi z zakresu logopedii na Wydziale Polonistyki UJ. Wcześniej *Associate Professor* oraz dyrektor *Horwood Language Centre* (The University of Melbourne). Jest logopedą (La Trobe University, Melbourne), specjalizującym się w diagnostyce i terapii dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z zaburzeniami mowy i języka, płynności mowy oraz dzieci dwujęzycznych. Jest także językoznawcą i naukowcem badającym zagadnienia fonologii dziecięcej, dwujęzyczności, transmisji języka w rodzinie oraz sytuacji języka polskiego w świecie. Autor lub redaktor książek poświęconych wielojęzyczności oraz artykułów publikowanych w renomowanych czasopismach polskich i międzynarodowych, np. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

DR AGNIESZKA RABIEJ adiunkt w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego UJ. Autorka publikacji z zakresu dydaktyki języka polskiego jako drugiego/obcego dzieci i dorosłych, programów nauczania, m.in.: *Programy do nauczania JPJO dla poziomów A1-C2* [współautor] oraz serii podręczników do nauki JPJ2 *Lubię polski!* i *Czytam, bo lubię!* [współautor]. Wykładowca języka i kultury polskiej w Trinity College w Dublinie (2003-2005). Zastępca dyrektora Szkoły Języka i Kultury Polskiej UJ (2012-2014). Sekretarz studiów podyplomowych dla nauczycieli polonijnych w Londynie (2012-2014). Jej zainteresowania badawcze dotyczą zagadnień związanych z akwizycją języków, transmisją języka w rodzinie oraz dydaktyką dwu- i wielojęzyczności dzieci i dorosłych.

Obcokrajowiec w literaturze, literatura dla obcokrajowca

Jak Olga Tokarczuk i Zygmunt Miłoszewski zachęcają do uczenia (się) języka polskiego (i czytania!)

MONIKA VÁLKOVÁ
MACIEJEWSKA

W polskiej literaturze najnowszej coraz częściej obecna jest ogólna refleksja na temat języka polskiego, a w fabuły wplataną są obcokrajowcy. Jest to niewątpliwie wypadkowa sytuacji geopolitycznej i światopoglądowej, w której Polska i Polacy się znaleźli, a której obcokrajowcy (czy jesteśmy nimi my wobec naszych sąsiadów, czy ludność napływowa wobec nas) są stałą częścią. Częścią pociągającą nie tylko medialnie, ale i literacko.

Nasza nowa rzeczywistość obcokrajowców zauważa, stąd było tylko kwestią czasu, by zauważyła ich także literatura. Twórczość przecież nie bywa obojętna na zmiany społeczne czy na nastroje narodowe; pobudza je lub/i komentuje. Podobnie jest z językiem. Coraz częściej zastanawiamy się nad specyfiką naszego kodu, a wspiera nas w tym literatura. Olga Tokarczuk we fragmencie *Książ Jakubowych...* ocenia ustami swoich bohaterów:

Polszczyzna jest jakaś toporna i brzmi z chłopska. Nadaje się do opisu świata natury i co najwyżej agrikultury, ale trudno nią wyrazić sprawy skomplikowane, wyższe, duchowe. Jakim kto językiem mówi, takim i myśli. A polszczyzna jest niejasna i niekonkretna. Nadaje się raczej do opisów pogody w podróży, a nie do dyskursów, gdzie trzeba umysł wyteńczyć i wyrażać się jasno. Ot, do poezji się nadaje, Droga Pani Dobrodziejko, (...), bo poezja rozmyta i niekonkretna. Choć rzeczywiście niejako przyjemność w czytaniu daje, której się prosto wyrazić tu nie da (Tokarczuk 2014b:768-766).

Refleksja nad polszczyzną nie jest obca współczesnej literaturze. Co więcej, zagadnienia te stają się przyczynkiem do ciekawej dyskusji o zmianach społecznych w ogóle; na zajęciach językowych zaś odpowiednio dobrane fragmenty mogą służyć pomocą w utrwalaniu sprawności językowych, a przede wszystkim zadziałać terapeutycznie i motywująco: zachęcić do czytania. Tokarczuk zarzuca polszczyźnie, że jest niejasna i niekonkretna. Dzisiaj wielu naszych studentów, wdrażając się w meandry gramatyki i zgłębiając współczesną

leksykę, początkowo nie rozumie, dlaczego preferujemy zapożyczenia (np. chat, lajkować), dlaczego mówimy hashtag (ang. *hashtag*) zamiast krzyżyk, kratka i dlaczego obraźliwy komentarz w Internecie nazwiemy hejtem (kiedyś: *wiśta wio!* u Doroszewskiego) zamiast obrazą czy nienawiścią. To wspólne zastanawianie się nad językiem nie tylko uatrakcyjnia zajęcia, ale przede wszystkim jest wprowadzeniem do świadomego użytkowania kodu. Nie wolno nam bowiem utwierdzać studentów w przekonaniu, że polszczyzna jest zawiła. Wręcz przeciwnie: możemy ukazać naszym kursantom, podając za przykład fragmenty literackie, że języka polskiego uczyć się warto, że niesie to za sobą konkretne korzyści, że ułatwia odkrywanie lokalnego piękna i sensów naddanych.

Istnieją kraje – dzieli się znowu spostrzeżeniami Tokarczuk – w których ludzie mówią po angielsku. Ale nie mówią tak jak my, którzy mamy własny język ukryty w bagażach podręcznych, w kosmetyczkach, angielskiego zaś używamy tylko w podróży, w obcych krajach i do obcych ludzi. Trudno to sobie wyobrazić, ale angielski jest ich językiem prawdziwym! Często jedynym. Nie mają do czego wracać ani zwrócić się w chwilach zwątpienia (...). Mówiąc, mogą być w każdej chwili zrozumiani przez każdego, a ich zapiśki trzeba chyba specjalnie szyfrować. Gdziekolwiek się znajdują, wszyscy mają do nich nieograniczony dostęp, wszyscy i wszystko (Tokarczuk 2010b:199).

Obawy pisarki stają się dla nas bardzo mocnym argumentem, przemawiającym za polszczyzną właśnie. To język „własny”, „magiczny”, dla określonej grupy osób – nie dla wszystkich. I tę wyjątkowość podkreśla literatura: zarówno

ponad tekstem, w fabule i sytuacji literackiej, jak i wewnątrz tekstu, gramatycznie. Jest nie tylko narzędziem z kręgu światopoglądowego, społecznego, szeroko pojętej linguakultury, ale też może być przydatna w nauczaniu, w rozwijaniu konkretnych sprawności językowych.

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób i za pomocą jakich tekstów wprowadzać konkretne zagadnienia, uczyniłam przedmiotem niniejszego artykułu. I choć moje doświadczenia z tekstem literackim na zajęciach języka polskiego jako obcego są różnorodne¹, ramy niniejszego studium nie pozwolą na pochylenie się nad wszystkimi. Skupię się zatem tylko na jednym autorze – Zygmuncie Miłoszewskim – i jego dwóch książkach: pierwszą jest *Bezcenny* z 2013 r., a drugą *Gniew* z 2014 r. (odpowiednio dla poziomów B2, C1/C2).

Bezcenny to piąta powieść Zygmunta Miłoszewskiego, doceniona m.in. na festiwalu Literacki Sopot. Odniosła wielki sukces komercyjny, stając się jedną z najlepiej sprzedających się książek 2013 r. w Polsce. W powieści tej mamy do czynienia nie tylko z bardzo sprawnie skonstruowaną sensacyjną fabułą (która przypomina niekiedy *Kod Leonarda da Vinci* Dana Browna), ale też z ciekawie nakreślonymi postaciami i ich językiem, który może być przyczynkiem do ćwiczeń gramatycznych. Jedną z bohaterek książki jest Szwedka, Lisa Tolgfors. To arystokratka i zarazem doświadczona złodziejka, która, jak czytamy na kartach powieści, przez pewien czas siedziała w więzieniu w Grudziądzu i tam właśnie nauczyła się mówić po polsku. Jak sama przyznaje, *polski jest grubo hardcore’owy* (Miłoszewski 2013a: 100), domyślamy się zatem, że nasz język sprawia jej trudności. Te i inne wypowiedzi Lisy padające w książce mogą stać się punktem wyjścia dla ćwiczeń skierowanych do naszych studentów.

Lisa siedziała w więzieniu, możemy więc przypuszczać, że w części jej język będzie obfitował w leksykę i konstrukcje wyciągnięte z więziennej grypsery. I rzeczywiście, dominantą wypowiedzi Lisy jest słownictwo potoczne, symboliczne – środowiskowe, kolokwialne i miejscami wulgarne. Lisa bierze czynny udział w tworzeniu fabuły, a jej język ma konkretne zadanie. Jaką polszczyzną operuje i dlaczego właśnie taką – to pytanie do naszych studentów. Mogą oni wyznaczyć cechy języka potocznego oraz poprawić błędy, pracując na wybranych fragmentach:

Szłam do muzeum codziennie jako różna ja, kumasz? Oglądałam gady wieczorem i wszystkie gady codziennie znikają dziesięć minut przed fajrant, żeby wyjść do domu. Żadnego gadu nie ma, a to jedyne bezpieczeństwo w muzeum. Potem pisałam faks do dyrektora na fałszywy papier z uniwersytet w Uppsala, że jestem doktor piękna sztuka i robie kopia akwarelami do naukowej

pracu. Kumasz? (...) (Miłoszewski 2013a: 101).

Aspekty gramatyczne i leksykalne do omówienia w tym fragmencie:

- słownictwo potoczne: *kumać* – rozumieć; *gad* – policjant;
- odmiana rzeczowników przez przypadki:
 - dopełniacz: np. *gadu, dyrektora, z uniwersytet, do pracu*;
 - narzędnik: np. *jestem doktor piękna sztuka, przed fajrant*;
 - biernik: np. *robię kopia*.

No, dołączyłam obraz swojej facjatu i się zgodził. Cały dzień siedziałam w muzeum i robiłam kopia, ale akrylami. Gady szły i podziwiałały nawet, jaka zajebista zajebiozka. Potem się pożegnały, ja też. W dziesięć minut wyjęłam mój Claude Monet (...) i włożyłam w ramu swoja kopia. I wyszłam (Miłoszewski 2013a: 101).

Aspekty gramatyczne i leksykalne do omówienia w tym fragmencie – słownictwo wulgarne: *zajebista zajebiozka* (tu przede wszystkim należy podkreślić ładunek emocjonalny charakteryzujący sformułowanie, omówić adekwatność użycia w danym kontekście czy zasygnalizować odniesienia negatywne/pozytywne w znaczeniu słowa).

Nie wiecie? – zdziwiła się Lisa. – Tu mamy najbardziej gites ogród zoo w Szwecja. Tigry są, gorille, niedźwiady i olifanty. Dwie wielkie (...) Dwie wielkie olifancie (Miłoszewski 2013a: 296).

Aspekty gramatyczne i leksykalne do omówienia w tym fragmencie:

- słownictwo potoczne: *git, gites*: wspaniały, fantastyczny, świetny;
- interferencje i zapożyczenia: *tigry* – tygrysy, *gorille* – goryle, *olifanty* – słonie.

Powyższe fragmenty (z wyłączeniem ostatniego) mogą być omawiane przy okazji cyklu tematycznego dotyczącego popularyzacji czytelnictwa, książek i sztuki, a co za tym idzie (w późniejszej fazie zajęć) oryginału i plagiatu. Z ostatnimi zagadnieniami niewątpliwie łączy się też kolejny fragment z Miłoszewskiego, tym razem z wydanej w 2014 r. książki *Gniew*, będącej trzecią i ostatnią częścią trylogii kryminalnej, której spoiwem jest prokurator Teodor Szacki. Całość sprzedała się w ponadmilionowym nakładzie i doczekała wielu nagród oraz dwóch adaptacji filmowych. Fragment z *Gniewu* może nam posłużyć za tekst podsumowujący cykl zajęć o przestępczości. Jest to przykład tekstu kultury, który w oryginalny, bo literacki sposób, porządkuje leksykę znaną z podręcznika i zarazem porywa do dyskusji.

1 Omawiałam m.in. fragmenty dwu serii: *Jeżycjady* Małgorzaty Musierowicz (na poziomach B2, C1) i *Poczytaj mi, mamo* (poziomy A1 – B2), fragmenty *Chochołów* Wita Szostaka (poziomy C1, C2), krótkie teksty dramatyczne Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego z *Teatryku Zielona Gęś* (A1 – C1).

– *Statystyka jest przeciwko wam – powiedział chtodno. Mocny głos, wywiczony w czasie setek rozpraw i mów końcowych, zagrzmiął nad głowami zebranych zbyt głośno, zanim ktoś zareagował i przykrył poziom dźwięku.* – *W Polsce każdego roku popełnianych jest ponad milion przestępstw. Pół miliona osób ma przedstawione zarzuty. Co oznacza, że w przeciągu swojego życia część z was na pewno popełni czyn zabroniony. Najprawdopodobniej coś ukradniecie albo spowodujecie wypadek drogowy. Może kogoś oszukacie lub pobijecie. Ktoś z was pewnie kogoś zamorduje. Oczywiście teraz nie dopuszczacie do siebie takiej myśli, ale większość morderców jej nie dopuszcza. (...) zbrodnie doskonale dokonywane są codziennie. Czasami są to rzeczy zbyt drobne, żeby poszkodowani chcieli je zgłaszać. Najczęściej jednak zło ukryte jest za podwójną kurtyną strachu i wstydu. To przemoc w rodzinie. Szkolne prześladowania. Mobbing w firmach. Gwałty. Molestowanie. Czarna liczba krzywd, których nie sposób policyzować (...) – Chciecie zapobiegać przemocy? Nie czynicie zła (Miłoszewski 2014b:28-29).*

Umieszczone powyżej propozycje mają jasno określone cele językowe (gramatyczno-leksykalne) i kulturowe, które oczywiście możemy wykształcić bez odwołań do jakichkolwiek tekstów literackich. Zgodzić się jednak trzeba, że o ile byłoby to możliwe, o tyle byłoby to z pewnością mniej ciekawe dla słuchacza. Jestem pewna, że jeden dobrze dobrany tekst literacki pomoże cudzoziemcowi odnaleźć się w naturalnej rzeczywistości językowej rodzimego użytkownika języka (mam tu na myśli coraz częściej podkreślany aspekt lokalności w nauczaniu, a także aspekt żywego języka potocznego, którego nasi studenci nie nauczą się z podręcznika, a nie są wszak na to zjawisko obojętni czy głusi). Za wykorzystaniem literatury na zajęciach przemawia jeszcze jeden argument: jej centralizacja (Czapliński 2007). Jakość literatury niejako się bowiem wypośredkowuje, co jest jej zaletą: książki nagradzane i doceniane są dostępne szerokiemu gronu odbiorców. Jednym słowem to, co wyróżnione przez krytyków, zostaje wyodrębnione w księgarniach, a przez to staje się często bestsellerem. Ten stan rzeczy sprawia, że niebezpieczeństwo prezentacji tekstu popularnego, ale o niskiej jakości czytelniczej, nie jest tak duże. To bardzo komfortowa sytuacja, którą warto wykorzystać.

O funkcji i znaczeniu tekstu literackiego w nauczaniu JPJO pisze wielu badaczy. Według nich literatura rozwija kompetencje kulturowe i komunikacyjne w szerokim znaczeniu (przecież student, który zna fragmenty literackie, najnowsze tytuły i fabuły, bryluje w towarzystwie swoich polskich kolegów); jest dobrym i ciekawym materiałem ćwiczeniowym (przygotowaniem do dyskusji, w tym także

do debat oksfordzkich); realizuje postulat międzykulturowy, uczy innych kultur; i wreszcie, oswaja z językiem, uczy odwagi (na przykład poprzez ukazanie obcokrajowców, którzy mówią po polsku), a czytelnictwo wzbudza szacunek (por. Czerkies 2012, Ciesielska-Musameh)

Bo przecież, powtórzmy za Olgą Tokarczuk, *najsilniejszym mięśniem człowieka jest język* (Tokarczuk 2010a:199), a poprzez czytanie się go uczymy. Warto więc w studentach już od samego początku zaszczepiać przekonanie o funkcjonalności literatury i tak uczyć języka. Pokażmy, że znajomość polszczyzny otwiera, jak u Tokarczuk, na nowości i nieoczywistości. Wyróżniamy się, utwierdzamy w wyjątkowości, bo *mamy własny język, mamy własny język ukryty w bagażach podręcznych, w kosmetyczkach, angielskiego zaś używamy tylko w podróży, w obcych krajach i do obcych ludzi* (...). Ten „własny język”, polszczyzna, to język identyfikacji z grupą ciekawą, zmotywowaną, miejscami tajemniczą, a tajemnice te warte są odkrycia. Stymulujmy naszych studentów, pokazujmy, że coraz częściej autorzy o języku odważnie mówią, a czytelnicy, nawet ci, którzy z obcokrajowcem na co dzień nie mają styczności, spotykają się z nim w literaturze popularnej. Język polski jest oswajany poprzez różne kanały, także przez literaturę, wzbudzamy więc nią zainteresowanie. Studenci nabiorą przy tej okazji pewności siebie (czytam i znam tekst, o którym jest głośno!), a polscy rozmówcy to docenią.

BIBLIOGRAFIA:

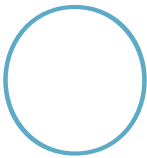
- Ciesielska-Musameh, R. *Literatura w nauczaniu cudzoziemców. Poradnik metodyczny, cz. 2. Praca z tekstem literackim na zajęciach językowych* [online] <<http://bit.ly/2ButFrG>>.
- Czapliński, P. (2007) *Powrót centrali: literatura w nowej rzeczywistości*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Czerkies, T. (2012) *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miłoszewski, Z. (2013a) *Bezcenny*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Miłoszewski, Z. (2014b) *Gniew*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Tokarczuk, O. (2009a) *Bieguni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tokarczuk, O. (2014b) *Księgi Jakubowe albo Wielka podróż przez siedem granic, pięć języków i trzy duże religie, nie licząc tych małych*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

DR MONIKA VÁLKOVÁ MACIEJEWSKA Wykładowca w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, lektorka języka polskiego w zagranicznych ośrodkach akademickich. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na wykorzystaniu literatury w nauczaniu cudzoziemców.

Matura z języków obcych w świetle zmian edukacyjnych

ELŻBIETA
ZAWADOWSKA-KITTEL

Zmiany w sposobach egzaminowania i oceniania stanowią zawsze integralną część wszelkich zmian edukacyjnych, gdyż są zarówno ich katalizatorem, jak i pochodną. W obliczu reformy edukacji, jaka obecnie dokonuje się w Polsce, warto prześledzić zależność procesu uczenia się i nauczania języka angielskiego od obowiązującego od roku 2005 egzaminu maturalnego z języków obcych, który wskutek wprowadzenia nowego systemu kształcenia (8 + 4), a co za tym idzie – nowych podstaw programowych, musi ulec poważnym modyfikacjom.

stateczny kształt egzaminu maturalnego wpłynie z pewnością zarówno na sposób uczenia się i nauczania, jak i jego poziom. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie związków pomiędzy sposobem egzaminowania a procesem nauczania oraz prezentacja wyników badań ankietowych wśród uczniów, których zapytano o opinię na temat obecnie obowiązującego egzaminu oraz poproszono o propozycje zmian w jego kształcie.

Efekt zwrotny egzaminów – wpływ na proces uczenia się i nauczania

Już pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia istniała koncepcja nauczania sterowanego pomiarem Williama Pophama (1987), przypisująca sposobowi testowania i egzaminowania rolę siły napędowej nauczania i uczenia się. Wkrótce potem powstało pojęcie efektu zwrotnego (ang. *washback*), którego definicja ulegała z biegiem czasu stopniowym modyfikacjom. Badacze zjawiska opisywali różne jego aspekty oraz sfery oddziaływania, a także jego rodzaje w zależności od przyjętego kryterium podziału.

Efekt zwrotny może mieć zatem charakter ogólny lub szczegółowy. Przez pojęcie efektu zwrotnego ogólnego rozumiemy każdy potencjalny efekt testu (Watanabe 1997). Można założyć, że takie zjawisko zachodzi zawsze w przypadku różnego typu egzaminów i różnych nauczycieli, którzy na ogół starannie opracowują zajęcia, jeśli ich uczniowie mają być poddani testowi. Efekt

zwrotny szczegółowy natomiast odnosi do wpływu pewnego aspektu danego testu na proces uczenia się i nauczania. Na przykład wykluczenie danej sprawności z testu może spowodować całkowite wyeliminowanie jej z procesu nauczania.

Efekt zwrotny bywa silny lub słaby. Silny efekt zwrotny wpływa na większość, a nawet na wszystkie zjawiska zachodzące podczas procesu uczenia się i nauczania. Może się zdarzyć tak, że pod wpływem testu nauczyciele przygotowujący do niego zaczynają uczyć w niemal identyczny sposób, „pod test”. Im silniejszy efekt zwrotny, tym więcej aspektów procesu uczenia się/nauczania znajduje się w jego zasięgu i pod tym większym wpływem testu znajdują się uczestnicy tego procesu. Efekt słabszy zachodzi w przypadku odwrotnym, to jest w sytuacji, gdy test wpływa tylko na niektóre (i tylko do pewnego stopnia) aspekty procesu nauczania/uczenia się. Siła efektu zwrotnego zależy od tego, na ile dany test jest istotny w życiu ucznia (Cheng 1998a). Dlatego zjawisko efektu zwrotnego analizuje się często w kontekście egzaminów doniosłych – w naszym przypadku jest to tzw. nowa matura, wprowadzona w Polsce w roku 2005.

Efekt zwrotny bywa zarówno krótkotrwały, jak i długotrwały (Cheng, Watanabe Curtis 2004). Jeśli efekt działania testu trwa w okresie poegzaminacyjnym, można mówić o efekcie długotrwałym. Jeśli sposób egzaminowania wpływa na uczestników procesu jedynie w okresie przygotowań – ma charakter krótkotrwały. Może jednak stać

się tak, że pewne nawyki czy strategie uczenia się, przyjęte w trakcie przygotowań do egzaminu, są stosowane dłużej, a wtedy efekt zwrotny testu przybiera długotrwały, niekoniecznie pożądany charakter. Tym ważniejsza jest taka konstrukcja testu, która wyeliminuje jego potencjalnie negatywne skutki na dalszych etapach nauczania.

Effekt zwrotny może być zamierzony lub niezamierzony. Konstruuując test, jego autorzy zakładają uzyskanie pewnych celów edukacyjnych. Jak zauważa Shohamy (2001), mogą być to cele prezentowane jawnie lub cele ukryte. Jeśli np. do testu wprowadzamy testowanie opanowania sprawności nietestowanej uprzednio (np. sprawności rozumienia ze słuchu), można by założyć, że cel został osiągnięty. Taki efekt byłby zamierzonym efektem zwrotnym egzaminu. Niemniej jednak, najciekawszy dla badaczy pozostaje niezamierzony efekt zwrotny testu, pozostający poza kontrolą autorów – a zatem te wszystkie zjawiska, które występują podczas przygotowań do egzaminu. Ponieważ test wpływa na wszystkich uczestników procesu, jego autorzy zdają sobie sprawę, że test wywiera wpływ na proces uczenia się/nauczania. Interesujący jest zawsze bilans zysków i strat, tzn. ocena, czy zamierzone efekty pozytywne istotnie przeważają nad stratami wynikającymi z efektów negatywnych.

Effekt zwrotny może być uświadomiony lub nieuświadomiony (Zawadowska-Kittel 2013). W przypadku efektu zwrotnego uświadomionego uczestnicy procesu uczenia się i nauczania zdają sobie sprawę, że ich działania wynikają z faktu istnienia testu, zaś w przypadku efektu zwrotnego nieuświadomionego podejmują pewne działania w związku z planowanym testem, ale nie zdają sobie sprawy z tego, że jest to ściśle związane z jego istnieniem. Na przykład w czasie przygotowań do egzaminu pomijają ćwiczenia gramatyczne, lecz odpowiadając na ankietę, nie wiążą tego faktu z brakiem zadań tego typu na egzaminie. Jeśli jednak pomijają takie zadania świadomie, znaczy to, że wiedzą, jaką rolę pełni format testu w procesie przygotowań.

Dla badań efektu zwrotnego najważniejszy jest jednak podział na efekt zwrotny pozytywny i negatywny.

Nie należy podejrzewać autorów testów o intencjonalne wywoływanie skutków negatywnych, zatem zwykle zakładamy, że efekt zwrotny pozytywny jest zamierzony, a efekt zwrotny negatywny niezamierzony. Niemniej jednak, jakość efektu zwrotnego nie zawsze jest identyczna dla wszystkich uczestników procesu. Dany test wywiera pozytywny efekt zwrotny na jednych uczestników procesu edukacji i negatywny na drugich. Formuła testu nie jest tu jedynym czynnikiem decydującym, istnieją również czynniki zewnętrzne, niezależne od autorów testu, choćby

liczebność nauczanych grup, warunki nauczania, cele jednostkowe w społeczności zdającej ten sam test, przygotowanie merytoryczne nauczyciela do zawodu, wybrane materiały dydaktyczne i wiele innych. Nie należy bowiem zapominać, że nie zawsze autorzy testu i uczestnicy procesu uznają te same osiągnięcia za istotne i znaczące dla rozwoju językowego. Zawsze jednak zmiana sposobu testowania to najszybszy sposób, by zmienić metody nauczania i strategie uczenia się.

Aby wywołać pozytywny, dobroczynny efekt testu, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą rozumieć dokładnie jego cel (Hughes 1989). Muszą również uznawać jego wyniki za wiarygodne i sprawiedliwe (Shohamy 1992). Pozytywny efekt zwrotny występuje wówczas, gdy test sprawdza treści zawarte w programie nauczania (Bailey 1996). Tylko wtedy można poważnie podchodzić do wyników pozytywnych egzaminu i do ewentualnych niepowodzeń uczniów.

Wspieranie rozwoju autonomii uczących się również promuje dobroczynny efekt zwrotny testu. Dzięki umiejętności samooceny *uczący się przyjmują większą odpowiedzialność za ocenę swoich umiejętności i postępów, potrafią określić swoje słabe strony, biegłość językową w danym momencie i zdać sobie sprawę z różnicy, jaka dzieli tę biegłość od zamierzonej* (Elek 1985:60), a dzięki autonomii uczący się zyskują większą motywację do osiągnięcia celu i dlatego należy ich bardziej zaangażować w proces oceniania (Alderson 1990).

Effekt zwrotny negatywny stanowi zawsze przedmiot obaw w przypadku wprowadzania nowych rozwiązań egzaminacyjnych, jako że nauczyciele przygotowujący uczniów do testów pomijają często pewne treści programowe nieujęte w tym konkretnym teście, co zaobserwowano już w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku (Vernon 1956). I tak, strategie testowania stają się zatem strategiami nauczania (Davies 1968). Co więcej, jak zauważają Alderson i Wall (1993), niewłaściwie skonstruowany test musi przynieść negatywny efekt zwrotny, nawet jeśli proces nauczania nie budzi zastrzeżeń. Taka sytuacja wynika z faktu, że nauczyciele uczą „pod test”, a skoro jest on nieodpowiednio przygotowany (np. pomija pewne sprawności czy treści lub nadmiernie eksponuje inne), wpływa negatywnie na proces nauczania i uczenia się, co powieli jego wady. Najważniejsze dla procesu uczenia się i nauczania są jednak proporcje między pozytywnym i negatywnym efektem zwrotnym dla uczestników procesu nauczania.

Podsumowując, efekt zwrotny to uświadomiony i nieuświadomiony wpływ egzaminów doniosłych, zamierzony bądź nie, zarówno pozytywny, jak i negatywny, na

szeroko rozumiany proces uczenia się i nauczania oraz na wszystkich jego uczestników, a nawet na cały system edukacji (Zawadowska-Kittel 2013).

Egzaminy doniosłe

Jak wspomniano wcześniej, im ważniejszy egzamin, tym większy jest jego efekt zwrotny na proces uczenia się i nauczania. Dlatego badania empiryczne tego zjawiska koncentrują się wokół egzaminów doniosłych (ang. *high-stake examinations*) (Niemierko 2002).

Naturę egzaminów doniosłych oddaje najlepiej definicja George'a Madausa: egzaminy doniosłe to te, które *są postrzegane – zasadnie bądź mylnie – przez studentów, nauczycieli, zarządzających oświatą, rodziców lub opinię publiczną jako egzaminy wykorzystywane do podejmowania ważnych decyzji, które mają na nich natychmiastowy i bezpośredni wpływ* (Madaus 1988:87). Równie trafna wydaje się jednak definicja Bolesława Niemierki (2002), według którego *egzaminy doniosłe to takie, w których znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe niż komentarza dydaktycznego*. Można zatem stwierdzić, że siła testów doniosłych wynika z faktu, iż testy tego rodzaju są podstawą do oceny przyszłych możliwości edukacyjnych lub pracowniczych zdających.

Nowa matura jako egzamin doniosły

Zmiany ustrojowe w Polsce po 1989 roku przyniosły odejście od stosowanych wcześniej rozwiązań oświatowych i wprowadzenie modyfikacji nawiązujących do sposobów egzaminowania funkcjonujących tradycyjnie w Wielkiej Brytanii.

Jako główne cele wyznaczono: porównywalną ocenę wiedzy i umiejętności absolwentów szkół ponadpodstawowych, wzmocnienie motywacji uczniów do odpowiedzialnego uczenia się w związku z planowanym uznaniem wyników matury przy przejściu na kolejne etapy kształcenia, poznanie stanu wiedzy i umiejętności absolwentów w celu doskonalenia polityki edukacyjnej, spowodowanie zmian w sposobie uczenia się i nadanie egzaminowi roli egzaminu selektywnego, którego wyniki zdecydują o możliwości przyjęcia na wyższą uczelnię. Nowa matura stała się w ten sposób typowym egzaminem doniosłym.

Założono, że nowy format egzaminu końcowego wymusi zarówno na nauczycielach, jak i na uczniach daleko idące zmiany w sposobie nauczania i uczenia się, nadając nowym egzaminom funkcję programotwórczą. Takie odwrócenie perspektywy, w której egzaminy nie stają się pochodną nauczania, lecz determinują jego kształt i jakość, musiało spowodować spore konsekwencje dla całej edukacji.

Innowacyjny charakter miało wprowadzenie dwóch poziomów egzaminu, zarówno w części ustnej, jak i pisemnej egzaminu, przy czym zakładano, że poziom rozszerzony egzaminu będą wybierać wszyscy planujący studia wyższe. Rzeczywistość edukacyjna znajdująca się pod silnym wpływem demografii dokonała jednak negatywnej weryfikacji tego założenia.

Na obu poziomach matury testuje się kompetencje językowe w zakresie sprawności oraz fragmentarycznie znajomość elementów języka, tj. struktur leksykalno-gramatycznych. Należy jednak zauważyć, że mają one jednocześnie największą moc dyskryminacyjną, co w przypadku egzaminów doniosłych odgrywa ważną rolę.

Od początku konstrukcja egzaminu i sposób jego oceniania budziły wiele kontrowersji zarówno wśród nauczycieli, jak i uczących się, a sam egzamin modyfikowano (całkowitej zmianie w stosunku do egzaminu z 2005 roku uległ np. egzamin ustny, który obecnie ma charakter bezprogowy).

Badania empiryczne wśród abiturientów

PYTANIA BADAWCZE

Celem badania było ustalenie opinii ubiegłorocznych abiturientów (rok szkolny 2016/2017) na temat egzaminu maturalnego oraz ich propozycji co do ewentualnych zmian w sposobach testowania, oraz określenie efektu zwrotnego tego egzaminu dla procesu ich uczenia się i nauczania, jaki miał miejsce w trakcie przygotowań do matury. Badania miały ograniczony zakres: prowadzono je w jednym z warszawskich liceów w II semestrze roku szkolnego jako badania pilotażowe, mogą jednak stać się przyczynkiem do szeroko zakrojonych projektów, których celem byłoby uzyskanie informacji ułatwiających dobre przygotowanie egzaminu maturalnego dla przyszłych maturzystów. W ankiecie przeważają pytania zamknięte, zadano jednak również dwa pytania otwarte umożliwiające uczniom pełniejszą wypowiedź.

WYNIKI BADAŃ

W badaniu uczestniczyło 50 uczniów (77 proc. kobiet, 23 proc. mężczyzn). Uczniowie w większości (60 proc.) lubią się uczyć angielskiego, zdecydowana większość (74 proc.) uczy się tego języka od przedszkola, 20 proc. rozpoczęło naukę w I klasie szkoły podstawowej, zaledwie 6 proc. uczniów rozpoczęło naukę od klasy IV. Aż 67 proc. uczniów uczy się angielskiego tylko w szkole, 33 proc. – poza szkołą. Tylko 7 proc. uczniów wybrało egzamin na poziomie podstawowym, 93 proc. przygotowuje się do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Pozaszkolną

naukę języka angielskiego podejmują wyłącznie uczniowie wybierający egzamin na poziomie rozszerzonym. Aż 80 proc. maturzystów jest zdania, że egzamin maturalny powinien mieć bezprogowy charakter już na poziomie podstawowym (80 proc.), 10 proc. uważa, że próg zdawalności powinien być wstępnie ustalony, 10 proc. nie ma zdania na ten temat. Takie opinie wynikają zapewne z rozwiązań przyjętych obecnie na poziomie rozszerzonym – bez przyjętego wstępnie progu zdawalności.

Dla wszystkich znajomość języka angielskiego ma znaczenie – dla 67 proc. jest bardzo ważna, a dla 33 proc. ważna. Jest to zrozumiałe zarówno z uwagi na popularność tego języka, jak i jego przydatność w życiu codziennym i na studiach lub w przyszłej pracy.

Większość uczniów (67 proc.) przygotowuje się do egzaminu z repetytoriów maturalnych i materiałów z zajęć (33 proc.). Uczniowie (poproszeni o podanie dwóch najważniejszych pozycji) wymieniają jednak również książki do gramatyki (20 proc.), a także kursy internetowe, arkusze maturalne z ubiegłych lat, rozmowy i korespondencję ze znajomymi użytkownikami języka, filmy, gry komputerowe, piosenki.

W przypadku 43 proc. uczniów czas poświęcony na przygotowanie do matury poza szkołą to 1-2 godziny tygodniowo, 33 proc. stwierdza, że poświęca na naukę do egzaminu 2-3 godziny tygodniowo, kolejne 20 proc. deklaruje 3-5 godzin, zaledwie 4 proc. uczniów uczy się do egzaminu 7 godzin tygodniowo. Wynik wydaje się interesujący w kontekście pytania, czy matura zmusza do dodatkowej pracy. Tylko 35 proc. uczniów stwierdza, że egzamin zmusza ich do dodatkowej nauki (12 proc. – zdecydowanie tak, 23 proc. – raczej tak), nieco więcej uczniów (36 proc.) odpowiada, że matura nie zmusza ich do dodatkowego wysiłku (30 proc. – raczej nie, 6 proc. – zdecydowanie nie). Pozostali uczniowie (29 proc.) deklarują, że uczyliby się tak samo bez tego egzaminu. W przypadku tej grupy uczniów efekt zwrotny samego istnienia egzaminu maturalnego z języka angielskiego dla procesu uczenia się i nauczania jest zatem raczej słaby. Może to być związane z faktem, iż poziom egzaminu w odczuciu badanych nie jest zbyt wysoki, uczniowie są raczej pewni swoich umiejętności, co wyrażają, podając oczekiwany wynik z egzaminu pisemnego i ustnego. Co więcej, próg zdawalności na poziomie 30 proc. niemal gwarantuje pozytywny wynik egzaminu i obniża jego rangę. W 2016 roku egzaminu nie zdało zaledwie 5 proc. abiturientów, w skali kraju średni wynik na poziomie podstawowym to 75 proc., a na egzaminie rozszerzonym – 55 proc.

Badani uczniowie sądzą, iż w przypadku poziomu podstawowego uzyskają 95 proc. punktów, w przypadku

egzaminu rozszerzonego – 75 proc. punktów. Na egzaminie ustnym uczniowie mają nadzieję otrzymać 74 proc. punktów. Ten wynik nawiązuje do odpowiedzi na pytanie, która z części egzaminu wydaje się abiturientom łatwiejsza – 80 proc. wskazuje na część pisemną, 20 proc. – na ustną. W ramach części pisemnej zdecydowanie najwięcej problemów sprawia zdającym część gramatyczna (77 proc.), w następnej kolejności uczniowie wymieniają słuchanie (12 proc.) i pisanie (8 proc.). Zaledwie 3 proc. zdających za najtrudniejszą część egzaminu uważa czytanie (3 proc.).

Pomiędzy oceną stopnia trudności poszczególnych części egzaminu i oceną postępów w zakresie sprawności i elementów języka poczynionych podczas przygotowań do matury zachodzi ścisła korelacja. Uczniowie najniżej oceniają postępy w zakresie kompetencji gramatycznej, najwyżej w zakresie rozumienia tekstu czytanego. Pełną samoocenę postępów (w skali szkolnej 1 – 6) poczynionych przez uczniów w ramach poszczególnych sprawności i elementów języka przedstawia Tab. 1.

TAB. 1. Średnia postępów w zakresie poszczególnych sprawności i elementów języka w ocenie uczniów

Sprawność/element języka	Średnia ocena
Czytanie ze zrozumieniem	4,20
Znajomość słownictwa	4,10
Pisanie	3,90
Rozumienie ze słuchu	3,71
Mówienie	3,70
Znajomość gramatyki	3,57
Ogółem	3,86

Powyższe oceny są zbieżne z oczekiwaniami uczniów co do wyników egzaminu – są one bowiem znacznie wyższe w przypadku matury pisemnej na poziomie podstawowym, na której dominują zadania zamknięte z zakresu sprawności czytania i rozumienia ze słuchu, a otwarte zadanie pisemne mieści się zawsze w jednym z kilku formatów (np. list, e-mail, wiadomość opublikowana na blogu lub forum internetowym), prostych do opanowania. W kryteriach oceny uwzględniono poprawność wypowiedzi, jednak tolerancja dla błędów jest duża. Nawet popełniając bardzo liczne błędy językowe niezakłócające komunikacji lub liczne błędy językowe, w krótkim tekście można otrzymać jeden z 2 punktów za poprawność językową, która stanowi 20 (zadanie pierwsze) lub 25 proc. (zadanie drugie) ogółu punktów za samodzielne skonstruowanie tekstu użytkowego o objętości do 150 słów. Na egzaminie

pisemnym na poziomie rozszerzonym natomiast sprawdza się również znajomość środków językowych, lecz wyłącznie w zadaniach zamkniętych, w których wybiera się jedną z trzech możliwości, co zwiększa możliwość przypadkowości odpowiedzi.

Oczekiwania co do osiągnięć na egzaminie pisemnym na poziomie rozszerzonym są niższe z uwagi na trudniejsze zadania sprawdzające znajomość środków językowych (zadania zamknięte z czterema możliwościami lub możliwościami dodatkowo wymagającymi przekształceń) oraz zadanie wymagające umiejętności transformacji zdań. Na egzaminie rozszerzonym ostrzejsze są również kryteria oceny pod względem poprawności otwartego zadania pisemnego – bardzo liczne błędy językowe skutkują brakiem punktów za poprawność gramatyczną, liczne błędy – utratą dwóch z trzech możliwych punktów za ten element. Zakres znajomości sprawdzanych środków językowych na obu poziomach wynika z założeń podstawy programowej i na poziomie podstawowym jest węższy.

Ogólnie abiturienti oceniają swoje średnie dokonania na 3,86, podczas gdy średni oczekiwany wynik egzaminu wynosi 81 proc., co wydaje się spójne i świadczy o konsekwentnej ocenie własnych umiejętności.

Zapytani, jaki element należałoby z egzaminu usunąć, maturzyści, którzy zdecydowali się odpowiedzieć na pytanie otwarte (70 proc.), wymieniają właśnie zadania gramatyczne na obu poziomach lub formy sprawdzania znajomości gramatyki (parafrazy, które proponują zamienić na zadanie zamknięte). Najbardziej krytycznie (90 proc.) uczniowie odnoszą się jednak do egzaminu ustnego, który uważają za zbędny. Taka opinia wynika zapewne z bezpoziomowego charakteru egzaminu, który (w dalszym ciągu – choć nieoceniany już przez nauczycieli uczących ucznia – zdawany jest w szkole) nie jest brany pod uwagę przy rekrutacji przez uczelnie. Uczniowie krytykują również formę egzaminu, która, ich zdaniem, ma niewiele wspólnego z użyciem języka w autentycznych sytuacjach życiowych. Przypomnijmy, że podczas egzaminu uczeń najpierw odpowiada na pytania związane z jego życiem i zainteresowaniami, następnie odgrywa rolę odpowiadając doświadczeniom życiowym osoby nastoletniej lub stawiając go w sytuacjach, w jakich mógłby się znaleźć w przyszłości, a następnie wykonuje polecenia związane z przedstawionym materiałem stymulującym (np. ilustracją, do której ma się odnieść). Zdający jednak w większości uważają, że egzamin ten nie ma zbyt wiele wspólnego z autentycznymi sytuacjami życiowymi. Może to wynikać z faktu, z ich interlokutorem jest egzaminator, a nie inny uczeń.

Należy zauważyć, że podejście uczelni wyższych, a w konsekwencji podejście uczniów do egzaminu ustnego może mieć negatywny efekt zwrotny w stosunku do rozwijania sprawności mówienia uczniów, co stałoby w sprzeczności z założeniami podstawy programowej i celami kształcenia.

Tak krytyczny stosunek do egzaminu ustnego może być zatem jedną z przyczyn, dla których 85 proc. maturzystów uważa, że sposób sprawdzania umiejętności językowych na egzaminie maturalnym albo wcale ich nie odzwierciedla (20 proc.), albo odzwierciedla je zaledwie w niewielkim stopniu (65 proc.). Pozostali abiturienti (15 proc.) uważają, że sposób testowania odzwierciedla ich umiejętności w pewnym stopniu tylko w przypadku niektórych części egzaminu. Żaden z pytanym nie uważa, by egzamin maturalny odzwierciedlał w dużym stopniu jego umiejętności językowe.

Proponowane zmiany

W świetle koncepcji nowej podstawy programowej należy tak zreformować egzamin maturalny, by wynikał on logicznie z proponowanych zmian. Absolwenci kształceni według jej założeń rozpoczną naukę w liceach w roku 2019, będą go zdawać w roku 2023, co daje twórcom egzaminu czas na takie jego przemyślenie, by wzmocnić pozytywny efekt zwrotny, jaki wywiera on na proces nauczania i uczenia się, oraz wyeliminować w jak największym stopniu negatywny efekt zwrotny. Zmiany te powinny być podane do wiadomości interesariuszom w roku 2019. Biorąc pod uwagę wyniki badań ogólnopolskich prowadzonych w roku 2011 (Zawadowska 2013), wyniki badań częściowych z roku 2017 oraz pilotaż eksploracyjny wśród nauczycieli prowadzony w latach 2016/17 (Zawadowska 2017), należałoby:

- Zachować system oceniania zewnętrznego, a co więcej – rozszerzyć go na egzamin ustny oraz zmienić jego formułę w taki sposób, by interlokutorem ucznia nie był nauczyciel, ale inny uczeń.
- Przywrócić koncepcję obowiązkowego egzaminu rozszerzonego – zarówno ustnego, jak i pisemnego dla wszystkich zdających na studia, o ile egzamin maturalny ma w dalszym ciągu pełnić rolę egzaminu selektywnego.
- Zachować format polegający na testowaniu sprawności, zmienić jednak kryteria oceny sprawności produktywnych na bardziej szczegółowe oraz zdecydowanie obniżyć poziom tolerancji dla błęd językowego.
- Wprowadzić wymóg wykonania zadań z zakresu każdej sprawności i kompetencji leksykalno-gramatycznej na poziomie 50 proc.

- Bezwzględnie wprowadzić do arkuszy maturalnych polecenia w języku obcym – polecenia w języku polskim infantylizują egzamin.
- Umożliwić szerokiej rzeszy uczniów korzystanie z przygotowujących do matury systemów e-learningowych, aby ograniczyć konieczność pobierania przez słabszych uczniów płatnych lekcji przygotowujących do matury oraz zwiększyć szanse uczniów z małych ośrodków na poczynienie większych postępów w nauce.
- Zadbać o wysokie kwalifikacje egzaminatorów zewnętrznych oraz wciąż je podnosić.
- Zadbać o szkolenia nauczycieli, tak, aby potrafili oni dopasować metody i techniki nauczania do zmian treści programowych.
- Zadbać o jednakowe, dobre warunki prowadzenia egzaminu maturalnego w szkołach we wszystkich ośrodkach (zwłaszcza o jakość sprzętu używanego do testu rozumienia ze słuchu).
- Przeprowadzić szeroko zakrojone badania wpływu efektu zwrotnego egzaminu na proces uczenia się i nauczania, zwłaszcza dogłębne konsultacje na temat egzaminu wśród nauczycieli, oraz zaprosić ich do współtworzenia nowych koncepcji.

BIBLIOGRAFIA:

- Alderson, J.C. (1990) Learner-centered testing through computer international issues on individual assessment. W: J.H.A.L. de Jong, D.K. Stevenson (red.) *Individualizing testing abilities*. Clevedon: Multilingual Matters, 20-27.
- Alderson, J.C., Wall, D. (1993) Does washback exist? *Applied Linguistics* 14, 115-129.
- Bailey, K. (1996) Working for washback. A review for washback concept in language testing. *Language Testing* 13 (3), 257-279.
- Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A (2004) *Washback in language testing. Research context and methods*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, L. (1988) Impact of a public English examination on students' perceptions and attitudes toward their English language learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24, 279-301.
- Davies, A. (1968) Oral English testing in West Africa. W: A. Davies (red.) *Language testing symposium: A psycholinguistic approach*. London: Oxford University Press, 151-179.
- Elek, T. von (1985) A test of Swedish as a second language; an experiment in self-assessment. W: Y.P. Le, C.Y.Y. Fok, R. Lord, G. Low (red.) *New dimensions in language testing*. Oxford: Pergamon, 47-58.
- Elton, L., Laurillard, D. (1979) Trends in student learning. W: *Studies in Higher Education*, 4(1), 87-102 [online] <https://www.researchgate.net/profile/Diana_Laurillard/publication/248962820_Trends_in_Research_on_Student_Learning/links/574b400608ae5f7899ba16e4/Trends-in-Research-on-Student-Learning.pdf/>.
- Hughes, A. (1994) Backwash and TOEFL 2000. Educational Testing Service.
- Madaus, G. F. (1988) The influence of testing on the curriculum. W: L. N. Tanner (red.) *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, University of Chicago Press, 83-121.
- Niemierko, B. (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSIP.
- Popham, W. J. (1987) The merits of measurement-driven instruction. W: *Phi Delta Kappan*, 68 (9), 679-682.
- Shohamy, E. (2001) *The power of tests: A critical perspective on the use of language tests*. London: Pearson Education.
- Vernon, P.E. (1956) *The measurement of abilities*. London: University of London Press.
- Watanabe, Y. (1997) *Washback effect on the Japanese university entrance examinations: classroom-based research* [Nieopublikowana rozprawa doktorska]. Lancaster University.
- Zawadowska-Kittel, E. (2013) Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia. *Język, poznanie, komunikacja*, tom 18, Piaseczno: Lexem.
- Zawadowska-Kittel, E. (2017) Niepublikowany pilotaż eksploracyjny na temat planowanych zmian w egzaminach zewnętrznych wśród nauczycieli.

DR ELŻBIETA ZAWADOWSKA-KITTEL Adiunkt w Instytucie Neofilologii i Badań Interdyscyplinarnych UPH w Siedlcach. Autorka publikacji glottodydaktycznych, programów studiów I i II stopnia oraz skryptów i podręczników. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, rzeczoznawca MEN ds. podręczników oraz ekspert OKE. Tłumaczy również literaturę piękną.

Jak rozwijać umiejętność mówienia?

DOROTA KONDRAT

Pierwsza odpowiedź, jaka przychodzi nam do głowy, jest oczywista: po prostu mówić! Umiejętność mówienia (produktywna) jest wtórna wobec umiejętności słuchania (receptywnej). Ćwicząc słuchanie, przetwarzamy dźwięki w myślach i naśladujemy je, mówiąc.

Tak uczą się dzieci: do 13. roku życia mamy niezwykle dar naśladowania praktycznie każdego fonemu. Osoby dorosłe nie ufają już tak bardzo swojemu słuchowi i wspomagają się słowem pisanym. Jednak od słowa pisanego do mowy dłuższa droga – język musi się udźwięcznić, a dzieje się to najpierw w głowie. Zatem warto uczyć mowy poprzez modelowanie, czyli mówiąc, odtwarzając nagrania: piosenki, monologi, dialogi, audiobooki, filmy w oryginale, itp. Wiemy dobrze, że podczas nauki mówienia należy zwracać uwagę na poprawność wymowy, na intonację i ćwiczenie płynności. Jeśli uczeń (zwłaszcza dorosły) nie ma co do tego informacji i wskazówek, utrwala się błędy i staną się one automatyczne. Często przecież spotykamy się z osobami, które mają bogaty zasób słów, lecz wymawiają je tak, jak się owe słowa pisze. Dlatego modelowanie u osób dorosłych jest tak ważne, co oznacza, że lista wyrażen przydatnych w części *speaking* na egzaminie nie zostanie opanowana, jeżeli nie będzie przećwiczona na głos razem z nauczycielem, a następnie w parach.

Nabywanie płynności to oczywiście ćwiczenie automatyzmów w stosowaniu typowych struktur w określonym kontekście. To już nie jest wiedza, ale umiejętność, czyli pozostaje w pamięci proceduralnej i nawet jeśli w późnej starości dotknie nas demencja, nie zatracimy całkiem zdolności mowy, tylko będziemy zapominać pojedyncze słowa. Dla komunikacji zatem struktury te mają większe znaczenie niż bogate słownictwo, gdyż „zawsze można się jakoś dogadać”. A jak wykształcić te automatyzmy? Powtarzając wiele razy (*drilling*), najlepiej zmieniając kontekst (sytuacja, aktywność, obiekt, podmiot). Przykładem jest uczenie zwrotu *would like* – ćwiczymy go w różnych konfiguracjach, nie tylko z formami *I* oraz *you*. Kiedyś podszedł

do mnie zestresowany japoński turysta i spytał *Could I help you?* – najwidoczniej ten zwrot miał najmocniej wbity w pamięć poprzez częste powtarzanie.

Często największym kłopotem ucznia jest lęk przed wypowiedaniem się: może on wynikać z wrodzonej nieśmiałości lub z obawy przed byciem wyśmianym czy zignorowanym, może się wiązać z negatywnymi doświadczeniami dotyczącymi mówienia albo z nadmiernym koncentrowaniem się na swoich niedostatkach. A jednak mówienie – czego dowiadujemy się, ucząc dzieci – zaczyna się już od pierwszej lekcji.

Poniżej znajdują się propozycje ćwiczeń, prostszych i trudniejszych, które w zachęcający sposób mogą ośmielić uczniów (młodzież i dorosłych) do mówienia. Ćwiczenia pomogą rozbudować słownictwo i zakres struktur gramatycznych oraz podszkolić umiejętność argumentacji i dyskusji.

HOW TO PREVENT A DOG FROM BARKING

źródło: Bowkett (2000)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Zaproponuj uczniom problem do omówienia i zarządz w klasie burzę mózgów, aby znaleźć jego rozwiązanie (szalone pomysły mile widziane), na przykład: jak zapobiec parowaniu szyb, jak powstrzymać psa przed szczekaniem. Oto parę pomysłów na burzę mózgów po angielsku:

How to prevent hair from falling out.

How to prevent shoes from getting dirty.

How to prevent cut flowers from withering.

How to prevent children from making a mess.

FOR, AGAINST, AND INTERESTING

źródło: de Bono (1998)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Edward de Bono jest znanym autorem książek o twórczym myśleniu, a także pomysłodawcą edukacyjnego programu CoRT wprowadzonego w wielu krajach. W Polsce metoda ta znana jest jako ZWI, czyli „Zalety, wady i to, co interesujące” i opisywana była już wcześniej przez innych autorów.

Metoda ZWI jest przydatna również na lekcjach języka obcego. Każdą rzecz, sytuację i problem możemy zanalizować w ten sposób. Najpierw należy spojrzeć na zalety omawianej rzeczy lub sprawy, potem na wady, a na końcu pofantazjować w kierunku tego, co interesującego, zabawnego można w niej dostrzec. Kolejność jest ważna, zaczynamy od zalet, żeby nie zniechęcić się do tematu, wady są później, a potem wracamy znowu do konstruktywnego, twórczego myślenia. Na etapie „tego, co interesujące” nauczyciel może zadawać dodatkowe pytania uczniom, np.: *co by było gdyby..., ciekawe, do czego to może doprowadzić, a gdyby dotyczyłoby to innych ludzi, miejsca lub epoki...,* itd. Grupa podaje odpowiedzi, a nauczyciel zapisuje je na tablicy, przyporządkowując do jednej z trzech kategorii:

advantages	disadvantages	interesting
------------	---------------	-------------

Oto przykłady problemów do dyskusji w grupie:

- *In some countries, free bicycle rent has been introduced. They are all white and you can take them from and leave at many designated places. Think of advantages, disadvantages and interesting aspects of such an idea in your town.*
- *There has been an idea that students give marks and write reports on their teacher. Consider advantages, disadvantages and interesting aspects of such an idea.*
- *Some enterprises have suggested working 4 days a week but prolonging the working day to 10 hours. Discuss and decide if it might be a good idea.*
- *A mother, coming to a conclusion that their children watch too much TV, decided to put a piggy bank next to the telly and collect money for each hour of watching. What do you think about it?*

Metodę ZWI można też zastosować do ewaluacji zajęć, na przykład można poprosić uczniów o ocenę danej lekcji, tekstu w książce, całego podręcznika albo metody pracy nauczyciela (Dyrda 2005).

WHAT'S INTERESTING IN DUST?

źródło: de Bono (1998)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Kolejne niebanalne zadanie na pobudzenie ciekawości poznawczej to wyszukiwanie tego, co interesujące, w niepozornych rzeczach i zjawiskach w naszych organizmach i wokół nas. Obudź wrażliwość uczniów, stosując technikę burzy mózgów albo „gorącego ziemniaka”, polegającą na przekazywaniu piłeczki w grupie siedzącej w kręgu. Osoba trzymająca piłkę odpowiada na pytanie. Jeśli nic nie przychodzi jej do głowy, jeden raz może opuścić rundę, ale w następnej musi coś powiedzieć.

What is interesting/weird in...

- *dust*
- *spring air*
- *leaves*
- *carrot*
- *pencil*
- *giraffe*
- *etc.*

DEARLY BELOVEDPoziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Pokaż uczniom zdjęcie, np. przedstawiające parę celebrytów – zazwyczaj wzbudzają emocje, z kolei wybór zdjęcia anonimowych osób pobudza wyobraźnię. Następnie opowiedz uczniom, jak wygląda angielski ślub kościelny. Zatrzymaj się na momencie, w którym wikary pyta, czy jest ktoś, kto sprzeciwia się zawarciu tego małżeństwa, wypowiadając formułę: *speak now or forever hold your peace*. Uczniowie mają za zadanie wymyślić jak największą liczbę powodów, dla których ta para nie może się pobrać.

Wariantem zadania jest zastosowanie techniki *role-play*. Każdy z uczniów otrzymuje rolę podczas uroczystości, zostając np. świadkiem, członkiem rodziny, sąsiadem. Gdy ksiądz wypowiada znamienne zdanie, wywiązuje się dyskusja między gośćmi. Nie życzę nikomu takiej sytuacji na prawdziwym ślubie, ale zainscenizowana na lekcji angielskiego może być zabawna i motywująca do ćwiczenia języka w mowie.

10 THINGSPoziom zaawansowania: od *elementary*

Ćwiczenie sprawdza się najlepiej w małych grupach lub w parach. Uczniowie losują po jednej kartce z poleceniem zaczynającym się od słów: *10 things that...* a następnie

spontanicznie kończą zdanie. Wśród kartek powinna się znaleźć ta z pozytywnym *10 things that I like*; inne pomysły:

10 things that:

- *I love*
- *I hate*
- *I'm afraid of*
- *I would take on a desert island*
- *I would be happy to give away*
- *I would never eat*

Oczywiście znalezienie aż 10 rzeczy wymaga sporego wysiłku intelektualnego, więc nie jest ważne, czy uczniowie rzeczywiście wymienia tak wiele elementów. Celem tego ćwiczenia jest skłonić każdą z osób do mówienia nieprzerwanie przez 2 minuty, a następnie oddania głosu kolejnej osobie, która mówi o tym, co ma na swojej kartce. Można zachęcić uczniów do wytłumaczenia, dlaczego wybrali takie, a nie inne odpowiedzi.

ONE MILLION DOLLAR QUESTION

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Zastanawiałeś/aś się kiedyś, co by było, gdyby człowiek pędził z prędkością światła? A może przyszło Ci do głowy zadać podobne pytanie uczniom? Tego typu pytania pobudzają ciekawość poznawczą i motywację do generowania odpowiedzi. Podobnie dzieje się, gdy prosimy uczniów o wymyślenie własnych nietypowych pytań. Poproś uczniów o wskazanie kilku znanych osób (mogą być to postaci historyczne lub fantastyczne, naukowcy, literaci, królowie lub rewolucjoniści). Następnie uczniowie w grupkach układają jak najwięcej pytań, które chcieliby zadać wybranej osobie. Grupy prezentują najciekawsze pytania i dają je jako temat do rozważań całej klasie. Niektóre pytania mogą być prawdziwym wyzwaniem i rozwinąć się w projekt pozalekcyjny, ale jeśli potraktujemy to jako zwykłą zabawę, możemy mieć ciekawą, pobudzającą intelektualnie lekcję.

Przykłady pytań, na których można budować swoje pomysły:

- *What do you think of ...?*
- *What do you do when ... stops working?*
- *What would you do if you weren't ...?*
- *Where would you work if you lived in the ... century?*
- *How did you come up with the idea of ...?*

CURIOUS QUESTIONS

źródło: Bowkett (2000), Szmidt (2007)

Poziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

To jedno z ciekawszych ćwiczeń, podczas których ćwiczymy zadawanie pytań z zastosowaniem różnych czasów, ponieważ zamiast typowego pytania rozpoczynającego się od *Do you...?*, pytamy o zdanie wyrwane z kontekstu. To ćwiczenie nie tylko pobudza ciekawość poznawczą, ale też daje szansę ćwiczeń w tworzeniu nawet najbardziej nietypowych pytań. Weźmy na przykład zdanie: *Feliks leżał na kanapie*. Uczniowie zadają pytania do tego zdania, np. kim jest Feliks, gdzie jest ta kanapa, jak wygląda, dlaczego leżał, jak długo leżał itd.

Przykładowe zdania wyrwane z kontekstu:

- *I'd been waiting too long.*
- *She'd been waiting for too long.*
- *I could only buy three.*
- *He shouted 'No!' and left the room.*
- *Unfortunately, we didn't manage to open it.*
- *Due to the circumstances they had to leave the premises.*

6 QUESTIONS

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Jeszcze jedno ćwiczenie na zadawanie pytań. Tym razem jednak uczniowie losują dowolne słowo – najlepiej opisujące rzecz znajdującą się w pomieszczeniu, w którym jesteśmy. Następnie zadają 6 pytań dotyczących tej rzeczy, zaczynających się od słów:

Who...? What...? When...? Where...? Why...? How...?

W innej wersji tego ćwiczenia można użyć obrazków. W tym celu wyszukaj kilka intrygujących obrazków w czasopiśmie – mogą to być pejzaże, abstrakcja, mogą przedstawiać ludzi, lub wyświetl zdjęcia na tablicy interaktywnej. Uczniowie zadają pytania dotyczące tych zdjęć, a nauczyciel przyjmuje rolę autorów zdjęć i odpowiada na pytania.

SIMILARITIES

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Jest to typowe zadanie z treningu kreatywności. Uczniowie losują z przygotowanej wcześniej puli dwa słowa; nie związane ze sobą rzeczowniki lub czynności (*gerunds*), a następnie szukają analogii. Poproś, by robiąc to, zmieniali punkt widzenia, na przykład można zauważyć analogie

lingwistyczne, fizyczne, geograficzne, itp. Uczniowie mogą brać pod uwagę zastosowanie, występowanie, budowę, użytkowników itp. Oto parę przykładów.

What are the similarities between:

- *a clock and wood*
- *paper and an egg*
- *walking and drinking*
- *cooking and cheating*

LESSER EVIL

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

W tym ćwiczeniu uczniowie wybierają jedną z dwóch nieprzyjemnych sytuacji, w których potencjalnie mogliby się znaleźć, a następnie tłumaczą, dlaczego dokonali takiego wyboru. Przykłady dylematów do rozstrzygnięcia:

- *Would you prefer living with running water but with no electricity, or the opposite?*
- *Would you rather work as a dustman than with unfriendly colleagues?*
- *Which would you be more willing to do in one year: give your savings to the poor or learn 20,000 words in English?*
- *If English irregular verbs were really heavy (5 kg), would you rather carry them every day to school on your back or learn them by heart (over 300 verbs)?*
- *If you were to spend a night alone in a dark forest or on a raft at sea, which would you choose?*
- *If you had to give up one kind of staple food, bread or dairy, which would you be more willing to give up?*

SUPERPOWER

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Przygotuj uczniom listę nadzwyczajnych umiejętności (przykładowa lista poniżej). Uczniowie w grupkach lub w parach wybierają jedną, którą chcieliby posiadać, i wyjaśniają, dlaczego akurat tę.

- *To have X-ray vision*
- *To be able to shoot lasers out of their eyes*
- *To have super strength*
- *To have super speed*
- *To be invisible*
- *To be invulnerable*
- *To be able to control the weather*
- *To be able to shape-shift*
- *To be able to read minds*

GIVE ME A HINT

źródło: Szmidt 2007

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Zadanie do pracy w grupie. Jedna osoba opowiada wymyśloną historię albo referuje jakiś temat, ale musi wykorzystywać słowa podrzucane jej raz na jakiś czas przez inne osoby. Oczywiście, grupa nie powinna przesadzać z częstotliwością podpowiedzi. Jest to świetne ćwiczenie na powtórzenie, gdzie można aktywizować nawet najtrudniejsze słownictwo. Największy ciężar spoczywa na osobie opowiadającej, gdyż nowe słowa mogą wybić ją z obranego toku myślenia i utrudnić wplecenie ich w odpowiedź. By nieco zadanie ułatwić, proponuję zrobić sztafetę, w której po kilku zdaniach osoba opowiadająca będzie oddawała pałeczkę następnej, np. po użyciu 2 lub 3 podrzuconych przez grupę słów.

Inną wersją tego ćwiczenia jest użycie popularnych *kostek opowieści* (ang. *story cubes*). Obrazki znajdujące się na ściankach kostek inspirują, ale nie narzucają wykorzystania określonych słów. Jest wiele wersji wykorzystania *kostek opowieści* w spontanicznym opowiadaniu i kilka wersji kostek (podstawowe, czynności, podróznice, etc.).

STORY TRANSFORMATION

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Zabawa polega na modyfikowaniu opowiadania i trochę przypomina „głuchy telefon”. Wybierz krótki tekst z podręcznika lub (wersja dla mniej zaawansowanych) jedno zdanie i przeczytaj na głos. Uczniowie mają uważnie słuchać i kolejno modyfikować zdanie, zmieniając lub dodając jeden element. Robią to, aż powstanie wersja mało przypominająca oryginalną, a grupa uzna, że nadszedł kres zabawy.

RUMOUR

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Zabawa pod tytułem *Plotka* jest podobna do *Story transformation*. Pozwala ćwiczyć sprawne komunikowanie się i słuchanie. Tutaj jedna osoba wymyśla plotkę (wykluczone jest oczernianie osób znanych uczniom) i opowiada ją w zwięzły sposób drugiej osobie. Warunek, którego należy się trzymać: reszta grupy nie może ich słyszeć. Następnie osoba, która usłyszała plotkę, próbuje ją przekazać w miarę wiernie kolejnym osobom w grupie. Zabawa ta działa bardzo dobrze w większej grupie, gdzie efekt końcowy może być zaskakujący. W końcu tak się rodzą plotki!

Bardziej urozmaicona wersja tego ćwiczenia: każdy w grupie losuje numer przyporządkowany danej plotce. Uczniowie dobierają się w pary, przekazują sobie nawzajem plotki, po czym wymieniają się numerami i dobierają w inne pary, przekazując zasłyszana plotkę razem z numerem kolejnej osobie. Osoba, do której wróci jej własna plotka, kończy łańcuch. Potem, na znak dany przez nauczyciela, uczniowie przekazują na forum grupy plotki w ich ostatecznej wersji.

WHAT A VIEW!

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Zachęć uczniów do pofantazjowania: *Wyobraź sobie, że umiesz latać, możesz wznosić się na duże wysokości, pędzić tak szybko, jak chcesz, nie odczuwając zimna. Oglądasz z lotu ptaka okolicę: zabudowania, góry, jeziora.* Uczniowie, uruchomiwszy wyobraźnię, rysują lub robią notatki na temat tego, co widzą, a następnie opowiadają, co dojrżeli z lotu ptaka. Stosują struktury: *I can see, there is, there are.*

MEMORY TEMPLE

Poziom zaawansowania: od *elementary*

To ćwiczenie można stosować na wszystkich poziomach zaawansowania, nawet na krótkiej lekcji. Uczniowie zamykają oczy i przypominają sobie, jak wygląda ich sypialnia, łazienka lub kuchnia. Po zwizualizowaniu wybranego pomieszczenia, opisują je w jak najdrobniejszych szczegółach drugiej osobie. Ta ma za zadanie narysować to, o czym usłyszała. Przy okazji powtarzania adekwatnego słownictwa, uczniowie powinni też zastosować przyimki miejsca.

VALUES

por.: Tillman (2001)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Jest to seria pomysłów na lekcje z dyskusją na konstruktywne i mądre tematy dotyczące wartości. Zaprojektowane dla młodzieży, sprawdzą się w każdej grupie wiekowej od 16 lat wzwyż. Podczas dyskusji można przećwiczyć układanie pytań i stawianie hipotez. Proponowane tematy wymagają użycia nowego słownictwa, które na początku lekcji warto wypisać w formie mapy myśli.

Przykłady poleceń:

- *Honesty* (uczciwość): Jakie są synonimy/antonimy uczciwości? Wskaż jak najwięcej przykładów zachowania osoby uczciwej i nieuczciwej. Następnie

zastanów się nad przykładami sytuacji, w których ludzie uznają uczciwość za relatywną.

- *Lie* (kłamstwo): Jakie masz skojarzenia z tym słowem? Jak sądzisz, ile razy dziennie przeciętny człowiek kłamie? W jakim zawodzie kłamie się najczęściej (i nie musi to być wcale polityk)? Czym jest *white lie*? W jakich sytuacjach lepiej skłamać, niż nic nie powiedzieć albo powiedzieć prawdę?
- *Curiosity* (ciekawość): wypisz w kolumnach pozytywne i negatywne strony bycia ciekawym. Jakie znasz synonimy słowa *curious* i jakie ich konotacje (np. *nosy* – negatywna, *interested* – pozytywna). Czy znasz idiomy, powiedzenia związane z tym słowem?
- *Trust* (zaufanie): Narysuj mur z cegieł, a w każdą cegielkę wpisz cechy lub uczynki, z jakich buduje się zaufanie w związkach międzyludzkich. Opowiedz o nich.
- *Intimacy* (intymność): Podaj definicję słowa. Jak rozumiesz frazę *dance of intimacy* (termin został ukuwany przez Harriet Lerner, psychiatrę, psycholożkę i socjolożkę, i opisuje dość skomplikowany rytuał zachowań w związku)?
- *Privacy* (prywatność): Wyobraź sobie, że jesteś adwokatem sławnej osoby, której prywatność została poważnie naruszona przez jedną z gazet brukowych. Twoim zadaniem jest przygotowanie mowy oskarżycielskiej w sądzie. Jakich argumentów użyjesz?
- *Humbleness* (pokora): Wskaż, w jakich kulturach, narodach ceni się tę wartość? Poszukaj w internecie, słowniku lub teaurusie użycia tego słowa w jak najróżniejszych kontekstach. Jak wyszukane wyrażenia przedstawiają wartość tej cechy? Napisz negatywną definicję pokory.
- *Arrogance* (arogancja): Zamknij oczy i pomyśl o słowie: co czujesz? Co świadczy o arogancji? Czy ta cecha pomaga osiągać cele? Co może stracić człowiek arogancki? Wskaż „złoty środek” między pokorą/skromnością a arogancją.
- *Cooperation* (współdziałanie): Wskaż argumenty za i przeciw w dyskusji o wyższości działania w grupie wobec działania samodzielnego. Jak rozumiesz powiedzenie: *co dwie głowy, to nie jedna* (ang. *Two heads are better than one*)? Rozważ kilka sytuacji, np.: *If you wanted to do up your flat, how many people would you like to cooperate with you? If you wanted to cook twelve dishes for Christmas Eve dinner, how many people would you like to cooperate with you?* Dopisz kilka innych pytań i zadaj je innym.
- *Happiness* (szczęście): Co sprawia, że czujemy się szczęśliwi? Znajdź 10 synonimów słowa *happy*

i ułóż rosnąco od najchłodniejszego emocjonalnie, a następnie dokończ porównanie na przynajmniej 10 różnych sposobów: *Happiness is like... because...* Napisz swój osobisty dekalog (10 commandments): *How to be happy*. Czy łatwo przechodzą Ci przez gardło pozytywne komunikaty wobec innych? Czy zauważyłeś/aś, że w amerykańskich filmach ludzie często mówią do siebie *I love you*? Jak sądzisz, czy zawsze oznacza to wyznanie miłości? Jak zinterpretujesz użycie *love* w zdaniach: *I love your hairstyle*, *I love this present*, *I'm loving it*? Dobierzcie się w pary i powiedzcie sobie po kilka komplementów, stosując frazy: *I like...*, *I love...*, *This is one of the...*, *I was impressed...* Dodatkowe zadanie na wesoło: znajdź 15 sposobów na uszczęśliwienie kota/psa/innego zwierzęcia domowego.

- *Home* (dom): Jaka jest różnica między *home* a *house*? Rozpisz mapę skojarzeń do obu słów. Napisz krótkie opowiadanie lub w parach ułóż skecz zatytułowany *My home is my castle*.
- *Responsibility* (odpowiedzialność) Wypisz 10 sytuacji, w których ostatnio czułeś/aś się lub byłeś/aś za coś odpowiedzialny/a. Wskaż, jakie role społeczne grasz, np. jako pracownik, dziecko, student, matka, konsument, lokator itd. Z jaką odpowiedzialnością

wiążą się te role? Zastanów się, jak zmieniłoby się twoje życie, gdybyś został ojcem//premierem kraju/lekarzem/przewodnikiem wycieczek w Himalajach itd.?

[Ćwiczenia, dla których nie podano źródła, zostały stworzone lub zasłyszane i zaadaptowane przez autorkę do zastosowania podczas lekcji języka angielskiego.]

BIBLIOGRAFIA:

- Bono, E. de (1998) *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa: Prima.
- Bowkett, S. (2000) *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Szmidt, K. J. (2007) *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Sensus.
- Tillman, D. (2001) *Living Values Activities for Young Adults*. Health Communications

DOROTA KONDRAT Lektorka angielskiego od 15 lat, metodyk nauczania w szkole językowej, prowadzi szkolenia dla nauczycieli. Współzałożycielka Fundacji Instytut Edukacji Kreatywnej – INEK, członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Ukończyła kursy metodyczne (London: Creative Teaching Methods, Cambridge Bell School: Creativity in the Classroom) i Akademię Rozwoju Umiejętności Trenerskich w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej.

Jak częste oglądanie kreskówek może wpłynąć na przyswajanie języka obcego przez dziecko

Przyczynek do roli inputu medialnego

ANNA JAWOROWSKA

W okresie wieku dziecięcego występują optymalne warunki do nauki języków. Wśród metodyków nie ma jednak jednomyślności co do ilości i jakości dawki językowej niezbędnej do skutecznego przyswajania języka przez dzieci. W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy materiał językowy w postaci bajek audiowizualnych, w swojej naturalnej formie, może stworzyć korzystne warunki przyswajania języka obcego przez dzieci.

Według tradycyjnych koncepcji nauczania, dzieciom należy przekazywać wyselekcjonowany, mocno uproszczony materiał językowy, uwzględniający progresję gramatyczną. Taki pogląd jest sprzeczny z przekonaniem, że przyswajanie języka obcego powinno wykorzystywać naturalne procesy przyswajania języka, i uwzględniać zróżnicowany naturalny materiał językowy (Iluk 2015:22).

Medialna dawka językowa: tak czy nie

Media oferują dzieciom sporo materiału językowego. Spośród nich najważniejszą rolę u dzieci, zwłaszcza przedшкоlnych, odgrywa telewizja (Böhme-Dürr 2000:449). Nie można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim stopniu programy telewizyjne wpływają na przyswajanie języka u dzieci. Psycholingwiści w większości są zdania, że media, w tym głównie telewizja, nie mają w ogóle, bądź mają jedynie nieznaczny wpływ na rozwój języka u dzieci. Taki stan rzeczy determinuje, ich zdaniem, kilka czynników:

- Przekaz werbalny nie zawsze koreluje z obrazem: w chwili, gdy mówi się o określonych przedmiotach, czynnościach czy zjawiskach, dzieci często nie

mogą w danym momencie zobaczyć tego na ekranie. Utrudnia to w znacznym stopniu weryfikowanie hipotez dotyczących znaczenia poszczególnych słów, zdań czy całych wypowiedzi.

- Artykułacja strumienia mowy jest szybka, co sprawia, że znacznie utrudniona jest jego segmentacja. Ponadto prezentowane treści nie odnoszą się do „tu i teraz”, co jest dla dziecka dodatkową przeszkodą.
- Sposób mówienia w przekazach medialnych nie ma specyficznych cech prozodycznych, charakterystycznych dla werbalnej komunikacji dziecko-dorosły (wolniejsze tempo mówienia, wysoka tonacja głosu, stosowanie pauz itp.).
- Język w przekazie medialnym nie stwarza możliwości funkcjonalnej interakcji i komunikacji. Świat telewizji nie reaguje i nie odpowiada (Böhme-Dürr 2000:433-434).
- Media tradycyjne nie angażują dzieci w sposób aktywny. Nie mogą one stać się uczestnikami określonych sytuacji. Nie mogą niczego dotknąć, powąchać czy posmakować (Böhme-Dürr 2000:437).

Wedle innych opinii, telewizja nie stwarza optymalnych warunków dla przyswajania języka, jednak narracyjne audycje telewizyjne przeznaczone dla dzieci mogą

wpływać pozytywnie na przyswajanie przez nie języka (Diergarten i Nieding 2012:27)¹ gdyż:

- W programach przeznaczonych dla dzieci dostosowuje się język do ich możliwości receptywnych. Tempo prezentacji treści werbalnych jest zwykle takie jak w przypadku bezpośredniej komunikacji dziecko-dorosły (Böhme-Dürr 2000:437-438).
- Treść programów nie odnosi się wprawdzie do „tu i teraz”, jednak dzieci akceptują to, co dzieje się na ekranie, jako pewną formę rzeczywistości i tym samym staje się ona ich rzeczywistością (Böhme-Dürr 2000:437).
- Szczególnie korzystny wpływ na przyswajanie języka może mieć wielokrotny kontakt z określonymi treściami. Dzieci pokonują w znacznym stopniu trudności w rozumieniu treści, kiedy mają możliwość wielokrotnego oglądania tych samych bajek czy programów (Diergarten i Nieding 2012:27).
- Podczas oglądania dzieci nie są pasywne, lecz kontrolują przekaz, koncentrując się na tych elementach werbalnych i pozawerbalnych, które rozumieją i które są dla nich ciekawe (Böhme-Dürr 2000:441).
- Media podnoszą poziom motywacji dzieci w procesie przyswajania języka obcego. Filmy i nagrania audio oferują dzieciom autentyczny język i pobudzają je do aktywności werbalnej i niewerbalnej (Roick 2003:109-110). Dzieci słyszą różne wzorce artykulacyjne, co pozytywnie wpływa na kształtowanie ich wymowy w języku obcym.
- Oglądaniu telewizji bardzo często towarzyszy komunikacja werbalna z dorosłymi. Dzieci wypowiadają się chętnie na temat obrazów, zwykle nie komentują usłyszanych treści. Z kolei komentarze osób dorosłych pomagają dzieciom zrozumieć oglądaną treść (Böhme-Dürr 2000:441).

Programy telewizyjne przeznaczone dla dzieci są niewątpliwie istotnym źródłem materiału językowego, choć, jak widać, trudno jednoznacznie określić, na ile skutecznie mogą wpływać na przyswajanie języka. Małe dzieci przyswajają język obcy podobnie naturalnie jak język pierwszy. Można zatem przyjąć, że rola inputu medialnego będzie w tym przypadku podobna.

Studium przypadku

Chciałabym omówić przypadek chłopca, który samodzielnie i z własnej inicjatywy rozwinął receptywną kompetencję w języku obcym, opierając się wyłącznie na medialnym materiale językowym dostarczanym mu w postaci bajek telewizyjnych.

Wiktor² to z natury spokojny, raczej introwertyczny dziesięciolatek, który lubi zagadki kryminalne, lubi analizować, rozwiązywać łamigłówki, składać elementy w logiczną całość. W wieku 5 lat rozpoczął naukę języka niemieckiego w jednym z przedszkoli w Cieszynie. Zajęcia prowadzone były metodą narracyjną. Fakt ten może mieć istotne znaczenie, gdyż metoda ta zakłada przyswajanie języka w oparciu o materiał językowy w formie tekstów narracyjnych: wszelkiego rodzaju historyjek i bajek (w tym przypadku były to głównie bajki z serii *Kubuś Puchatek i przyjaciele*). Prezentacja tekstu połączona jest z jego inscenizacją, np. w formie historyjki obrazkowej lub teatrzyku kukiełek (Gładysz 2014:24)³. Można zatem przyjąć, że Wiktor już w przedszkolu spotkał się z medialną dawką językową w postaci bajek, która nie zakłada selekcji treści językowych i nie przestrzega zasady progresji treści nauczania. Z relacji mamy Wiktora wiadomo, że już w przedszkolu, między piątym a szóstym rokiem życia, chłopiec zaczął samodzielnie oglądać bajki w języku niemieckim. Robił to też później, w pierwszej i drugiej klasie, spędzając przed telewizorem średnio dwie do trzech godzin każdego dnia. W domu zainstalowana była antena satelitarna, z której można było odbierać programy jedynie w języku obcym (m.in. po angielsku, niemiecku i czesku). Kiedy na początku klasy trzeciej mama Wiktora zakupiła odbiornik telewizji cyfrowej, Wiktor nie oglądał już bajek w języku obcym. Zatem w chwili, gdy przeprowadzone zostały pomiary, Wiktor już od około roku nie miał kontaktu z językiem niemieckim.

Charakterystyka obcojęzycznego materiału medialnego

Należałoby odpowiedzieć na pytanie, czy dawka językowa w postaci oglądanych w telewizji bajek, która umożliwiła Wiktorowi rozwój sprawności receptywnych, spełnia kryteria optymalnego inputu⁴ w języku obcym. Krashen formułuje cztery kryteria, które określają jego jakość (Vogel 1993:157).

1 Bajki mają pozytywny wpływ na przyswajanie języka pod warunkiem, że prezentują język odpowiednio bogaty (np. *Kubuś Puchatek*). Gdy ten język używany jest w mocno ograniczonym stopniu (*Teletubisie*), programy telewizyjne nie wpływają pozytywnie na rozwój języka dzieci (Diergarten i Nieding 2012:27).

2 Imię chłopca zostało zmienione.

3 Więcej na ten temat w: J. Gładysz (2014) *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory.

4 Przez pojęcie inputu językowego należy rozumieć język, który dziecko słyszy w swoim otoczeniu (w tym na lekcjach), i z którego rozwija swój własny język (Szagun, 2013:227).

Pierwsze z nich mówi, że nie może on być podporządkowany progresji gramatycznej. W tym przypadku bajki stanowiły formę naturalnego inputu językowego, bez ingerencji w postaci zabiegów dydaktycznych.

Kolejne kryterium to zainteresowanie, jakie materiał językowy powinien budzić u słuchającego. Musi on być dla niego ważny i wywoływać odpowiednio silną motywację. Ten warunek został niewątpliwie spełniony. Ulubioną serią Wiktora był *SpongeBob Kanciastoparty*. Wiktor oglądał tę samą bajkę (ten sam odcinek) kilkanaście razy⁵, z własnej inicjatywy, gdyż, jak twierdził, była ciekawa, i chciał za każdym razem dowiedzieć się więcej, czyli zrozumieć więcej. Można zatem przypuszczać, że pozytywne emocje, jakie towarzyszyły oglądaniu bajek, były silnym bodźcem wspierającym proces uczenia się i zapamiętywania.

Optymalny materiał obcojęzyczny musi być dostępny dla słuchającego w wystarczającej ilości. Oznacza to, jak wyjaśnia Vogel (1993:157), że w sterowanym procesie dydaktycznym wskazane są w tym celu ćwiczenia i powtarzanie tak, aby przyjęty input został odpowiednio utrwalony. Kilkunastokrotny kontakt z materiałem językowym zawartym w bajkach nie był wprawdzie zamierzonym działaniem dydaktycznym, jednak można go potraktować jako wielokrotne powtórzenie przyjętego materiału językowego. Można przypuszczać, że był to jeden z istotnych czynników, które przyczyniły się do podniesienia poziomu receptywnego opanowania języka.

Wedle kolejnego kryterium, materiał językowy może zostać opanowany tylko wtedy, gdy jest on zrozumiały dla uczącego się lub gdy potrafi on go przetworzyć tak, by stał się zrozumiały (Vogel 1993:157). Teoria Krashena zakłada, że język przyswoić można jedynie poprzez kontakt ze zrozumiałym inputem językowym. Rozwój języka następuje według naturalnej kolejności poprzez recepcję materiału, który wykracza nieco ponad obecny poziom kompetencji. Według Krashena, input językowy zawierający nieznaną strukturę może zostać zrozumiany z pomocą kontekstu, który stanowią: wiedza o świecie, dodatkowe informacje językowe oraz wcześniej nabyta wiedza językowa (Krashen 1985:80). Materiał językowy zawarty w bajkach pod względem treści i formy przekazu z pewnością odpowiada poziomowi ogólnego rozwoju intelektualnego dziecka w tym wieku, jego wiedzy ogólnej. W sposób właściwy dla wieku uruchamia mechanizmy spostrzegania i rozumienia. Jeśli jednak chodzi o aspekt samego języka, to mamy tu do czynienia z naturalnym, niezmodyfikowanym

inputem językowym, formą „kąpieli językowej”, a więc materiałem niedostosowywanym do poziomu językowego odbiorcy. A to, zdaniem Ruck (2007:15), jest czynnikiem wpływającym niekorzystnie na przetwarzanie materiału obcojęzycznego.

Właściwie dobrany materiał językowy powinien zapewnić dzieciom kontakt z językiem obcym w pełnym kontekście komunikacyjnym, w przejrzystych, konkretnych i doświadczalnych sytuacjach komunikacyjnych (Nauwerck 2012:167). W bajkach występują czytelne i autentyczne sytuacje komunikacyjne. Jednak ze względu na tempo i dynamikę prezentowanych treści mogą być one dla dzieci w pewnych momentach mało uchwytne. Materiał językowy w bajkach nie oferuje także pełnego kontekstu komunikacyjnego, gdyż nie ma on charakteru interakcyjnego: nie rejestruje językowych reakcji dziecka, nie modyfikuje ich i nie koryguje. Nie może być zatem wystarczający do właściwego opanowania języka (Ritterfeld 2000: 407; Böhme-Dürr 2000:439).

Recepcja materiału obcojęzycznego powinna być wsparta elementami pozawerbalnymi: mimiką, gestami, obrazem. Szczególnie obraz ułatwia percepcję bodźców językowych (Rost 2011:63). Jak wynika z wywiadu, Wiktor początkowo bardzo intensywnie koncentrował się na tym, co działo się na ekranie. Informacje odbierane poprzez kanał wizualny w sposób zasadniczy pomagały mu w rozumieniu treści obcojęzycznych.

Można przyjąć, że medialny materiał językowy, który pozwolił Wiktorowi rozwinąć receptywną kompetencję językową, w dużej mierze nie spełniał kryteriów optymalnego inputu w języku obcym. Nie był dostosowany do poziomu językowego odbiorcy, a jego bierny charakter uniemożliwiał aktywny udział w komunikacji.

Pomiar stopnia rozwoju kompetencji rozumienia

POMIAR ROZWOJU SPRAWNOŚCI RECEPTYWNYCH W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

Jako sześciolatek Wiktor wziął udział w eksperymencie, którego celem było porównanie stopnia receptywnego opanowania języka niemieckiego dzieci uczących się metodą narracyjną oraz tych pracujących metodami tradycyjnymi. Wiktor wykonał trzy zadania testowe.

Wyniki uzyskane przez Wiktora były bardzo dobre (średnia arytmetyczna – 89 proc.). Na taki rezultat mógł mieć wpływ fakt, że Wiktor już w tym czasie samodzielnie oglądał bajki w języku niemieckim w telewizji.

⁵ Bajki z serii *SpongeBob Kanciastoparty* emitowane były na kanale Nickelodeon. Ten sam odcinek był prezentowany kilka razy dziennie i powtarzany w ciągu następnego dnia, co dawało możliwość obejrzenia go nawet kilkanaście razy.

POMIAR ROZWOJU SPRAWNOŚCI RECEPTYWNICH W KLASIE TRZECIEJ

Jako dziesięciolatek Wiktor znalazł się wśród dzieci, które wzięły udział w pomiarach kontrolnych. Ich celem było zbadanie, czy istnieje różnica w trwałości zapamiętywania treści językowych między dziećmi, które uczyły się języka obcego metodą narracyjną, a tymi, które pracowały według tradycyjnych metod nauczania. Warunkiem uczestnictwa w pomiarach był brak kontaktu z językiem niemieckim od czasu zakończenia zajęć w przedszkolu.

Wiktor otrzymał ponownie te same zadania testowe, które wykonał jako sześciolatek, i uzyskał zaskakująco dobre wyniki: średnia arytmetyczna – 99 proc.

Wyniki uzyskane po trzech latach od zakończenia zajęć z języka niemieckiego w przedszkolu były lepsze niż te uzyskane wcześniej. Zapytałam, jak to możliwe. W odpowiedzi usłyszałam: *Oglądam bajki po niemiecku i teraz już dużo rozumiem*. Przypadek Wiktora wydał się mi szczególnie i zachęcił mnie do podjęcia próby dalszej analizy jego kompetencji receptywnej.

Celem kolejnych pomiarów była próba określenia poziomu receptywnego opanowania języka niemieckiego na podstawie stopnia zrozumienia tekstu obcojęzycznego. Do tego celu wybrane zostało opowiadanie Adama Bahdaja *Pilot i ja* w przekładzie Joanny Manc (2004)⁶. Wybór prezentacji wyłącznie poprzez kanał audialny był świadomy. Chodziło o to, aby wykluczyć obraz i tym samym skłonić Wiktora do skoncentrowania się na kanale językowym. W wyborze tekstu istotne było to, że Wiktor nigdy wcześniej nie zetknął się z nim w jakiegokolwiek formie. Ważne było także, aby tekst był dostosowany do poziomu rozwoju emocjonalnego Wiktora, aby go zaciękał i zmotywował do uważnego słuchania.

ZADANIE TESTOWE NR 1

W teście pierwszym zadanie Wiktora polegało na zrozumieniu i podaniu (sformułowaniu) w języku polskim informacji zawartych (usłysanych) w poszczególnych fragmentach tekstu. Tekst *Pilot i ja* jest stosunkowo obszerny (1990 słów, 15 minut prezentacji na płycie CD-ROM). Z tego względu zadanie zostało podzielone na cztery części, i przeprowadzone w czterech kolejnych dniach, tak by zmęczenie lub znużenie nie wpłynęło na wynik testu, a tym samym na jego rzetelność. Codziennie Wiktor słuchał dwóch fragmentów tekstu.

Po podsumowaniu wyników zadania testowego okazało się, że Wiktor zrozumiał 83% informacji zawartych w całym tekście.

ZADANIE TESTOWE NR 2

Zadanie drugie polegało na przetłumaczeniu na język polski 50 zdań wybranych z tekstu opowiadania *Der Pilot und ich*. Wiktor znał już dobrze treść opowiadania, dlatego kontekst sytuacyjny mógł stać się argumentem sprzyjającym właściwej interpretacji tłumaczonych treści. Kryterium wyboru tych zdań było zróżnicowanie w obrębie struktur leksykalnych i gramatycznych. Oto przykłady dwóch zdań, podanych w następującym schemacie: zdanie w języku niemieckim, które należało przetłumaczyć, tłumaczenie zawarte w wersji niemieckojęzycznej tekstu oraz tłumaczenie Wiktora.

1. *Die ganze Zeit träume ich von einem wunderschönen Flugzeug, mit dem ich danin fliegen könnte, wohin ich gerade möchte.*

Tłumaczenie: Ciągle marzę o tym, żeby mieć piękny samolot i latać, gdzie tylko dusza zapagnie.

Tłumaczenie Wiktora: Cały czas śnię o ładnym samolocie, którym chciałbym polecieć, gdzie chcę.

2. *Wie schön wäre es, so ein Flugzeug zu haben, und zu Tante Ela nach Olsztyn zu fliegen.*

Tłumaczenie: Jakby to dobrze było mieć taki samolot dla siebie i polecieć do cioci Eli, do Olsztyna.

Tłumaczenie Wiktora: Fajnie by było, gdybym miał taki samolot, żebym mógł polecieć do cioci do Olsztyna.

ANALIZA ASPEKTÓW GRAMATYCZNYCH PRZETŁUMACZONYCH ZDAŃ

Składnia

Analiza zdań przetłumaczonych przez Wiktora wykazała, że wszystkie zdania złożone przetłumaczone zostały poprawnie, z zastosowaniem właściwego im spójnika. Analiza stopnia poprawności przetłumaczonych zdań w obrębie wybranych kategorii gramatycznych dała następujące wyniki:

Formy czasu teraźniejszego

Czas teraźniejszy wystąpił w 14 wypowiedzeniach⁷ i w wszystkich został właściwie rozpoznany i zinterpretowany. W jednym zdaniu czas teraźniejszy został przetłumaczony

6 Opowiadanie w wersji tłumaczonej pochodzi z dwujęzycznego wydania antologii polskiej literatury dziecięcej *Dzieci to lubią najbardziej*. Do prezentacji opowiadania wykorzystane zostało nagranie CD-ROM dołączone do książki.

7 W tej grupie nie zostały uwzględnione czasowniki modalne. Zostały zanalizowane jako odrębna kategoria.

jako forma czasu przeszłego (*Es freut mich, dass wir uns treffen. Fajnie, że się spotkaliśmy.*). Taka interpretacja jest właściwa dla języka mówionego. W innym zdaniu (*Dann zeichne ich einen. To narysuję jakiś.*) czasownik w czasie teraźniejszym został przetłumaczony jako forma czasu przyszłego.

Czas przeszły Präteritum

Czasowniki w czasie przeszłym Präteritum wystąpiły w 24 wypowiedzeniach przetłumaczonych przez Wiktora. Tylko w jednym zdaniu forma czasu Präteritum została przetłumaczona jako forma czasu teraźniejszego (*Ich wurde traurig. Jestem smutny.*). W pozostałych zdaniach czas ten został zinterpretowany właściwie.

Czas przeszły Perfekt

Czas przeszły Perfekt pojawił się w 8 zdaniach materiału testowego. Wszystkie zostały poprawnie przetłumaczone na język polski, w tym zdanie zawierające dwa czasowniki (czasownik tematyczny + czasownik lassen) w czasie przeszłym Perfekt (*Den hast du zu Hause liegen lassen; Przecież zostawiłeś go w domu*).

Czas przyszły

Formy czasu przyszłego Futur wystąpiły w dwóch zdaniach. Obie zostały przetłumaczone prawidłowo (*Ich werde es dir gleich zurückgeben... Oddam ci z powrotem...; Ich werde es nicht erzählen. Nie będę musiał już opowiadać.*), choć jedna forma przetłumaczona została przy użyciu czasownika modalnego (*Ich werde es nicht erzählen. Nie będę musiał już opowiadać.*). W jednym zdaniu czas teraźniejszy posłużył do wyrażenia przyszłości i ta interpretacja także jest właściwa (...*wenn ich wieder zu Hause bin; ...gdy będę w domu*).

Czasowniki modalne

Czasowniki modalne wystąpiły w 14 wypowiedzeniach. W jednym zdaniu Wiktor przetłumaczył czasownik *können* jako *móc*, choć zdanie wymagało obecności *umieć* (...*weil ich so ein Flugzeug nicht steuern konnte; ...bo nie mogę kierować takim samolotem*). W dwóch zdaniach został pominięty czasownik *können*, w jednym *müssen* (*Man konnte nichts mehr sehen. Już nic nie widzieliśmy; ...dass man nichts mehr sehen konnte; ... że już nic nie widzieliśmy; ... musste aber wohl, brak tłumaczenia*). W jednym zdaniu Wiktor poprawnie zidentyfikował czasownik *können*, jednak nie rozpoznał formy czasu przeszłego (...*weil ich so ein Flugzeug nicht steuern konnte; ...bo nie mogę kierować takim samolotem*). W jednym z wypowiedzeń forma czasownika *ich möchte* przetłumaczona została jako *chcę*, co jest gramatycznie niepoprawne.

Tryb przypuszczający

Tryb przypuszczający wystąpił w 8 zdaniach. Tylko w jednym z nich tłumaczenie było niewłaściwe (*Die würde sich vielleicht freuen. Ona bardzo się ucieszy*). Wszystkie pozostałe zostały poprawnie przetłumaczone na język polski. Pojawiły się pewne leksykalne nieścisłości, jednak bez wpływu na wartość gramatyczną.

Tryb rozkazujący

Imperativ wystąpił w materiale testowym w trzech wypowiedzeniach i wszystkie formy zostały przetłumaczone prawidłowo (*Sei! Bądź!; Also landen wir auf den Bäumen! No to wylądujmy na drzewach!; Schau auf die erste Seite! Popatrz na pierwszą stronę!*).

Przymyki

W materiale testowym wystąpiło 26 konstrukcji przymikowych, wyrażających głównie relacje przestrzenne. Tylko w jednej konstrukcji Wiktor niewłaściwie przetłumaczył przymik: *dank* zinterpretował bowiem jako odpowiednik polskiego przymyka z (*dank dieser Zeichnung; z tym rysunkiem*). W innym przykładzie pominął całkowicie wyrażenie przymikowe (*mit schwarzen Schnurrbart*), tłumacząc zdanie na język polski. Można to przypisać roztargnieniu bądź przeoczeniu, gdyż przymik ten w trzech innych zdaniach został przetłumaczony poprawnie.

WNIOSKI

Na podstawie analizy materiału testowego można stwierdzić, że dawka językowa w postaci bajek dostarczana regularnie i w dużej ilości umożliwiła Wiktorowi osiągnięcie wysokiego poziomu receptywnej kompetencji językowej. Pozwoliła mu ona na deszyfrację 83 proc. informacji zawartych w długim tekście narracyjnym, co implikuje wysoki poziom receptywnej znajomości słownictwa i gramatyki. Można zatem wnioskować, że Wiktor kierował swoją uwagę nie tylko na treść (znaczenie) przekazu językowego, ale także na jego formę. Uruchomił te procesy kognitywne, które pozwoliły mu tworzyć i efektywnie testować hipotezy dotyczące reguł języka (Vogel 1993:152). Procesy te zachodziły na tyle skutecznie, że opanował on umiejętność deszyfracji różnych form gramatycznych. Jednym słowem, dysponuje on receptywną kompetencją gramatyczną na bardzo wysokim poziomie. Analizując powyższe wyniki, trudno zatem nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że *[d]zieci posiadają znacznie większe predyspozycje do rozumienia struktur językowych niż się przypuszcza* (Iluk za: Hellwig 2002:91).

Oglądanie bajek, które umożliwiło Wiktorowi tak intensywny rozwój receptywnej kompetencji językowej, nie

stanowiło materiału optymalnego do przyswajania języka. Był on zbyt trudny oraz nie miał charakteru interakcyjnego. Mimo to Wiktor odniósł znaczący sukces. Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie czynniki o nim zadecydowały, można jednak wymienić kilka.

Wiktor uczył się języka niemieckiego w przedszkolu metodą narracyjną. Miał więc kontakt z tekstami narracyjnymi (bajkami), które były wbudowane w proces dydaktyczno-metodyczny, tak by w sposób planowy umożliwić dzieciom w pierwszej kolejności rozwój sprawności rozumienia ich treści. Można przypuszczać, że taka metoda nauczania pomogła Wiktorowi rozwinąć umiejętność stawiania i weryfikowania hipotez dotyczących treści i struktur języka oraz zachęciła go do samodzielnego oglądania bajek (choć w wywiadzie sam tego nie potwierdził).

Wiktor oglądał bajki w języku niemieckim, pomimo że początkowo nie rozumiał ich treści. Język nie stanowił w tym przypadku bariery. Chłopca nie demotywował fakt, że słyszał język, którego nie rozumiał, ponieważ, jak twierdził, bajki mu się podobały. Należy zatem zgodzić się ze stwierdzeniem, że dzieci wykazują wysoki poziom motywacji i gotowości do nauki, a język drugi nie jest postrzegany przez nie jako język obcy (Nauwerck 2012:17, 43).

Ponadto takie cechy osobowości, jak skłonność do aktywności wymagających analizowania i wnioskowania, sprzyjały dokonywaniu podobnych operacji także na materiale obcojęzycznym. Dziwić może to, że Wiktor z taką intensywnością oglądał bajki w telewizji. Owa intensywność kontaktu miała charakter nie tylko czasowy, ale także emocjonalny. Istotną rolę odgrywała zapewne silna motywacja wewnętrzna o charakterze samowynagradzającym.

Niewątpliwie przyczyn sukcesu Wiktora można się doszukać w strategiach, jakie intuicyjnie stosował, aby odkodować i mentalnie przetworzyć materiał językowy bajek. Analiza procesów rozumienia tekstu słuchanego jest trudna, gdyż jest to proces wewnętrzny, którego przebieg trudno jest kontrolować (Rampillon 1989:169). Trudno również jednoznacznie stwierdzić, jakie strategie pozwoliły Wiktorowi skutecznie przetwarzać materiał obcojęzyczny. Wywiad z chłopcem pozwolił stworzyć obraz jego zachowań strategicznych, oczywiście na tyle, na ile dziesięcioletni chłopiec jest ich świadomy i potrafi je opisać.

1. Strategią, która, zdaniem Wiktora, znacznie wspierała rozumienie, było tłumaczenie wybranych słów na język polski. Często pytał mamę o znaczenie pojedynczych wyrazów. Pytał o słowa, których znaczenie intuicyjnie uznawał za ważne, i które często się powtarzały (za każdym razem pytał o inne słowa). Były to głównie rzeczowniki i czasowniki. Kierował się intuicją w znajdowaniu słów istotnych dla

rozumienia treści wypowiedzi. Po kilkakrotnym obejrzeniu danego odcinka (nie potrafił określić, po którym), Wiktor nie prosił już o tłumaczenie, gdyż rozumiał wystarczająco dużo i zaakceptował fakt, że pewnych treści nie zrozumie „nawet po piętnastym obejrzeniu bajki”, i to wcale go nie demotywoowało. Mniej więcej po siódmym obejrzeniu tego samego odcinka Wiktor nie śledził już obrazu, gdyż, jak twierdził, nie był mu potrzebny. Słuchał, bawiąc się np. samochodami i równocześnie odtwarzał zapamiętany obraz. Strategię tłumaczenia określonych słów na język polski można potraktować jako zabieg, dzięki któremu struktura przekazu stała się dla Wiktora bardziej przejrzysta i tym samym umożliwiła jego przetworzenie.

2. Wiktor miał kontakt z danym materiałem językowym kilka lub kilkanaście razy, gdyż z taką częstotliwością oglądał poszczególne odcinki i – jak stwierdził – za każdym razem rozumiał więcej. Stworzyło to warunki do odkodowania i przetworzenia tego materiału, a następnie zrozumienia i zmagazynowania go w pamięci długotrwałej (Vogel 1993:151).
3. Wiktor bardzo często zwracał się do brata lub mamy i tłumaczył fragmenty tekstu bajki na język polski w formie: *On/ona teraz powie (powiedział)....!* Można przyjąć, że takie działanie zaspokajało naturalną potrzebę komunikowania się i podzielenia się sukcesem. Jednak potrzeba częstego głośnego tłumaczenia mogła wynikać też z faktu, że utrwalenie treści w języku ojczystym jest pośrednim krokiem do wykształcenia kompetencji receptywnej w języku obcym (Iluk 2005:169).
4. W rozumieniu treści bajek pomagał chłopcu obraz. Badania empiryczne potwierdzają, że jednorazowa prezentacja tekstu wraz z obrazem pozwala zrozumieć go lepiej niż dwukrotna bez towarzyszących mu wrażeń wizualnych (Rampillon 1989:75).
5. Pomocny w rozumieniu treści był także sposób artykulacji wypowiedzi poszczególnych postaci. Wiktor zwracał uwagę na intonację mówiących: czy wyrażali oni radość, smutek, złość. Ważne były dla niego zdania pytające oraz to, że niektóre treści były przez mówiących szczególnie podkreślane.
6. Wiktor zauważył, że niektóre wyrazy występowały ze sobą częściej niż inne. Nie potrafił jednak podać żadnego przykładu. Skuteczne dekodowanie tekstu słuchanego zakłada pewną elastyczność i umiejętność kombinacji. Oznacza to, że słuchacz jest nastawiony na pewną zgodność następowania po sobie określonych elementów. Umiejętność ta pozwala zrozumieć nieznanne słowo, jeśli występuje ono ze znanym już słowem (Rampillon 1989:77).

7. W rozumieniu treści pomagały Wiktorowi słowa, których brzmienie przypominało wyrazy w języku polskim. Podał przykłady: Kino, Krabe.
8. Wiktor wykorzystywał strategię antycypacji. Tworzył hipotezy dotyczące przebiegu wydarzeń. Poszczególne odcinki serii *SpongeBob Kanciastoparty* tworzą zwykle odrębne historie. Zdarzało się, że określona historia rozgrywała się w trzech kolejnych odcinkach. Wiktor oglądając drugi lub trzeci odcinek, zwykle nie próbował przypomnieć sobie, co wydarzyło się w poprzednim, ale zawsze antycypował dalszy ciąg historii. Wyobrażał sobie, co może się wydarzyć, i następnie konfrontował swoje przypuszczenia z faktycznymi wydarzeniami. Rozwijanie rozumienia w języku obcym przebiega selektywnie i jest determinowane, z jednej strony, przez uwydatnienie pewnych elementów materiału językowego względem możliwości ich postrzegania, z drugiej zaś – przez intencję słuchającego, a więc jego oczekiwania co do treści (Vogel 1993:153).

Wnioski końcowe

Input językowy jest jednym z decydujących czynników w procesie przyswajania języka obcego przez dzieci. Autentyczna dawka językowa oferowana z dużą intensywnością, choć bez właściwego wsparcia dydaktycznego, może stworzyć odpowiednie warunki do wykształcenia receptywnej kompetencji językowej na bardzo wysokim poziomie. W związku z tym nasuwa się pytanie, w jakim stopniu należy ingerować w struktury treści językowych, planując ich zastosowanie na zajęciach języka obcego. Jeśli rozumienie jest skomplikowanym i nie do końca poznany procesem mentalnym, to nie można mieć pewności, czy upraszczanie materiału językowego lub oferowanie go w niewielkiej ilości nie wyeliminuje jednocześnie tych informacji, które są niezbędne do tworzenia reguł użycia języka.

Input medialny skierowany do dzieci nie jest z pewnością optymalnym wariantem dawki językowej. Jest adresowany do rodzimych użytkowników języka i tym samym nie jest dostosowany do potrzeb nauczania języka obcego. Jak widać na opisanym przykładzie, w określonych warunkach rola materiału językowego niewykazującego się cechami optymalnymi – jak opisany materiał z kreskówki – może okazać się znacząca dla rozwoju receptywnej kompetencji językowej u dziecka. W związku z tym wykorzystanie elementów językowego materiału medialnego mogłoby okazać się zabiegiem stymulującym w procesie nauczania dzieci języków obcych.

BIBLIOGRAFIA:

- Böhme-Dürr, K. (2000) Einfluß von Medien auf den Sprachlernprozeß. W: *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Sprache 3*. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe Verlag, 433-452.
- Diergarten, A., Nieding, G. (2012) Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. [online] [dostęp:15.10.2017] <https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_logopaedie/Weiterbildung_Mediennutzung_Diergarten_Niedling_SSG_1_2012.pdf>.
- Gładysz, J. (2014) *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Żory: Eprofes.
- Iluk, J. (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Iluk, J. (2005) Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht, W: H. Pürschel, T. Tinnefeld *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 164-174.
- Iluk, J. (2015) *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Manc, J. (2004) *Dzieci to lubią najbardziej. Antologia Polskiej Literatury Dziecięcej*. Wrocław: Siedmioróg.
- Nauwerck, P. (2012) *Zwiesprachigkeit im Kindergarten*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Rampillon, U. (1989) *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ritterfeld, U. (2000) Welchen und wieviel Input braucht das Kind? W: *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Sprache 3*. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe Verlag, 403-428.
- Roick, H. (2003) Medien in der Sprachvermittlung. W: N. Huppertz *Fremdsprachen im Kindergarten*. Oberried: Pais Verlag, 109-123.
- Rost, M. (2011) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson.
- Rück, H. (2007) Prinzipien des frühen Fremdspracherwerbs. W: *Karlsruher Pädagogische Beiträge* 65, 9-22.
- Szagun, G. (2013) *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Vogel, K. (1993) Input und Fremdspracherwerb. Psycholinguistische Überlegungen zur Rolle und Funktion des Sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache. W: *Neusprachliche Mitteilungen* (NM) 3, 151-162.

ANNA JAWOROWSKA Nauczycielka języka niemieckiego i wykładawca metodyki nauczania języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Cieszynie.

Jak efektywnie wykorzystywać teksty internetowe podczas lekcji języka polskiego jako obcego?

DOMINIKA BUCKO

W dobie powszechnej informatyzacji życia prywatnego i zawodowego warto zwrócić uwagę na efektywne włączanie nowych technologii do edukacji językowej. Wielu nauczycieli języka polskiego jako obcego nadal z dystansem podchodzi do wykorzystywania zasobów sieci podczas zajęć, jako główną przyczynę podając brak przykładowych zadań oraz wskazówek, jak takie działania zaplanować. Przedstawione propozycje mogą zostać wykorzystane podczas zajęć językowych lub stanowić inspirację do tworzenia autorskich zadań.

Współczesna młodzież i dzieci to cyfrowi tubylcy (*digital natives*), gdyż od najmłodszych lat sprawnie obsługują wszelkie urządzenia cyfrowe i coraz wcześniej mają dostęp do aplikacji internetowych. Sektor edukacji stara się nadążyć za powszechną informatyzacją, rozpowszechnieniem nauczania języków wspomaganego komputerowo – CALL (*Computer Assisted Language Learning*) oraz zadań typu *WebQuest* polegających na poszerzaniu wiedzy w oparciu o Internet podczas nauki języka obcego. Nieustannie rośnie też popularność kursów e-learningowych i b-learningowych, nie tylko komercyjnych, ale także oferowanych przez większość uniwersytetów, również w Polsce. Jednocześnie nie można ignorować opinii badaczy, którzy przestrzegają przed jednostronnym i bezkrytycznym traktowaniem hipertekstów. Okazuje się, bowiem, że ocenianie hiperlinków i przechodzenie między nimi stanowi prawdziwe wyzwanie dla umysłu. Krytyczne i skuteczne korzystanie z hipertekstu wskutek jego specyfiki staje się prawdziwym obciążeniem dla czytelnika, zmniejszając zdolność koncentracji i zapamiętywania poznawanych bądź przyswajanych treści (Carr 2013:157).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że wciąż wielu nauczycieli języka polskiego jako obcego z dystansem

podchodzi do wykorzystywania zasobów sieci podczas zajęć, traktując tę aktywność raczej jako element urozmaicenia niż metodę nauczania. Brakuje przykładów zadań realizowanych w oparciu o informacje znalezione w Internecie i wskazówek, w jaki sposób je planować, oraz jakie zagadnienia gramatyczne i leksykalne rozwijać podczas ich wykonywania.

Zaproponowane poniżej zadania stanowią próbę uzupełnienia tej luki oraz inspiracji dla tych nauczycieli, którzy chcą efektywnie stosować nowoczesny, atrakcyjny, a przy tym specyficzny sposób pracy, korespondujący z nawykami młodego pokolenia, korzystającego obficie z zasobów sieci. Warto także podjąć trud wpływania na jakość pracy z Internetem, co może oddziaływać nie tylko na nauczanie językowe, ale też na ogólne podejście do hipertekstów i korzystania z ich wręcz niewyczerpanych zasobów i możliwości.

Autorska propozycja zadań powstała w oparciu o *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* opracowane przez zespół specjalistów z Uniwersytetu Jagiellońskiego, uwzględniono również schemat realizacji zadań opracowany przez Iwonę Janowską (2011) oraz wskazówki dotyczące technik nauczania czytania w języku obcym zawarte w *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* autorstwa Anny Seretny i Ewy Lipińskiej (2005).

Janowska (2011:249) proponuje trzy etapy pracy nad zadaniem:

1. Pierwszy etap – omówienie nowego zagadnienia, zogniskowanie uwagi uczących się, wprowadzenie elementów językowych potrzebnych do realizacji zadania.
2. Drugi etap – praca nad realizacją zadania oraz prezentacja rezultatów.
3. Ostatni etap – refleksja nad działaniami, powrót do poznanego słownictwa oraz struktur gramatycznych, a także ewaluacja wykonanego zadania.

Trój etapowy proces pracy z tekstem prezentują także Seretny i Lipińska (2005:200-202), wyróżniając przy tym techniki poprzedzające czytanie, towarzyszące czytaniu oraz stosowane po zakończeniu czytania. Wśród technik poprzedzających czytanie autorki wymieniają przypomnienie leksyki oraz niezbędnych zagadnień gramatycznych, a także techniki ogniskujące uwagę, jak: rozmowa, stymulacja przy pomocy ilustracji, odgadywanie tematyki tekstu na podstawie słów kluczowych, tytułów i śródtytułów. Techniki towarzyszące czytaniu są prezentowane przez autorki w odniesieniu do rozumienia globalnego, selektywnego i szczegółowego oraz technik mieszanych. Wśród technik stosowanych po czytaniu wskazuje się nadawanie tytułów lub śródtytułów, uzupełnianie lub korektę streszczenia czy dyskusję na temat poruszony w tekście.

Zaproponowane poniżej zadania mogą być z powodzeniem realizowane podczas zajęć tradycyjnych, komplementarnych oraz zdalnych. W przypadku kursów prowadzonych poza Polską dostęp do polskojęzycznych stron internetowych umożliwi studentom zapoznanie się z aktualnymi wydarzeniami w naszym kraju, realiami, wypowiedziami i opiniami Polaków, co bez użycia Internetu byłoby znacznie utrudnione. Niniejszy artykuł prezentuje propozycje dla trzech poziomów zaawansowania językowego – B2, C1 i C2.

Zadanie dla poziomu B2

W przypadku uczących się na poziomie B2 wymagane jest rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe, nawet w tekstach o skomplikowanej strukturze leksykalnej i składniowej (Programy 2016:107). Dla studentów na tym poziomie zaproponowano zadanie związane z kręgiem tematycznym mieszkania – lokalizacją, typem budynków, pomieszczeń, formalnościami dotyczącymi wynajmu. Jest to zagadnienie bliskie uczącym się, gdyż w zdecydowanej większości są to osoby dorosłe, często studenci. W przypadku zajęć prowadzonych w Polsce punkt wyjścia może stanowić rozmowa

o doświadczeniach uczących się związanych z organizacją pobytu w Polsce oraz wynajmem mieszkania.

W etapie poprzedzającym wykonanie zadania powinny znaleźć się ćwiczenia gramatyczne i leksykalne.

Pracując indywidualnie, w parach i grupach studenci doskonałą umiejętność krytycznego czytania tekstów użytkowych oraz opinii zamieszczanych przez internautów. Potrafią ocenić różnice w stylu obu typów tekstów. Wynajdują i porządkują potrzebne informacje i na ich podstawie prezentują swoje stanowisko, argumentując i podając przykłady na poparcie swoich opinii. Również na tym poziomie warto uporządkować znajomość struktur używanych podczas dyskusji oraz ustalić obowiązujące w jej trakcie zasady.

Zadanie świetnie nadaje się do realizacji zarówno podczas kursu komplementarnego, jak i prowadzonego w całości za pośrednictwem Internetu. W przypadku kursu komplementarnego pierwsza i trzecia faza powinny odbyć się w sali lekcyjnej, natomiast druga przy wykorzystaniu platformy zdalnego nauczania.

Można także wspomnieć, jak proces wynajmu mieszkania wyglądał przed erą Internetu i porównać te dwa sposoby, wskazując na zalety i wady każdego z nich. Staje się to punktem wyjścia do rozmowy o polskich realiach obecnie i kilkanaście lat temu.

Przy okazji omawiania ewentualnych trudności związanych z gromadzeniem informacji, warto wspomnieć o możliwościach do zastosowania strategii i konkretnych korzyściach z tego wynikających.

Zadanie dla poziomu C1

Na tym poziomie uczący się powinni bez problemu czytać ze zrozumieniem większość tekstów pisanych, uwzględniając rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe. Coraz mniej tekstów stwarza im trudności leksykalne czy składniowe, dlatego mogą stosować inne strategie. Warto zwrócić na to uwagę podczas treningu strategicznego poprzedzającego realizację zadania, a także w fazie ewaluacji i refleksji.

Zapoznanie się z opiniami specjalistów oraz laików daje możliwość poruszenia tematu wiarygodności informacji zamieszczanych w sieci oraz ich weryfikacji. Wskazuje na potrzebę krytycznej lektury. Pozwala także porównać różne style wypowiedzi, formy zapisu oraz komunikacji. Wpisuje się to w zalecenia zawarte w Programach (2011) w części poświęconej zagadnieniom stylistycznym, w której poleca się omówienie ze studentami synonimii składniowej, rodzajów stylu oraz środków stylistycznych. Lektura wpisów na forach internetowych jest też dobrą okazją do rozmowy na temat zasad, którymi się kierują, bądź też powinni się kierować, użytkownicy Internetu.

W ćwiczeniach poprzedzających realizację zadania

TAB. 1. Etapy zadania dla poziomu B2 (oprac. wł.)

ZAMIESZKAJCIE RAZEM	
Etap poprzedzający wykonanie zadania	
<ol style="list-style-type: none"> Elementy treningu strategicznego. Wprowadzenie do tematu zadania – ogniskowanie uwagi: <ol style="list-style-type: none"> Uczący się słuchają audycji na temat różnych form zakwaterowania wybieranych przez polskich studentów oraz wad i zalet każdego z tych wyborów. Wykonują krótkie ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Na forum klasy uczący się prezentują swoją opinię na poruszony temat, dzielą się doświadczeniami w tym zakresie. Ćwiczenia językowe: <ol style="list-style-type: none"> Uczący się otrzymują do wykonania ćwiczenia językowe, np. dopisywanie synonimów, uzupełnianie tekstu, tworzenie opisów znaczeń słów. Uczący się wykonują ćwiczenia utrwalające struktury związane z argumentacją. Przygotowanie do realizacji zadania: <ol style="list-style-type: none"> Uczący się zostają podzieleni na grupy. Nauczyciel prezentuje szczegóły zadania oraz wręcza niezbędne materiały. Uczący się zapoznają się z materiałami, zadają ewentualne pytania i planują pracę nad realizacją zadania. 	
Realizacja zadania	
Uczący się pracują w trzysobowych grupach. Mają za zadanie wybrać mieszkanie, w którym wspólnie zamieszkają.	
<ol style="list-style-type: none"> Każdy uczący się ma przy pomocy Internetu znaleźć trzy lub cztery oferty mieszkań. Czytając oferty, uczący się muszą uzupełnić informacje w tabeli, które dotyczą typu lokalizacji, rozkładu pomieszczeń, umeblowania, ceny. Uczący się prezentują swoje propozycje na forum grupy. Następuje faza negocjacji, w wyniku której mają zostać wybrane trzy najlepsze oferty. Przy tej okazji uczący się dzielą się swoimi preferencjami, mówiąc, jakie aspekty przyszłego mieszkania są dla nich istotne. Uczący się sporządzają listę zalet i wad każdej propozycji. Poglębiają wiedzę na temat każdej z ofert. Czytają m.in. fora internetowe na temat dzielnic, w której planują mieszkać. Sprawdzają infrastrukturę – analizują mapy, sprawdzają dojazd komunikacją do miejsc, w których są codziennie. Następuje kolejna faza prezentacji zgromadzonych wiadomości oraz negocjowanie i ostateczny wybór jednej oferty. Uczący się przygotowują prezentację wybranego mieszkania, uzasadniają swój wybór. 	
Etap po realizacji zadania	
<ol style="list-style-type: none"> Nauczyciel komentuje przygotowane przez uczących się prezentacje, koryguje ewentualne błędy, proponuje zastąpienie często powtarzających się słów synonimami. Przed podaniem właściwej odpowiedzi konsultuje się z resztą klasy. Nauczyciel pyta uczących się o przebieg poszukiwania informacji, o stopień zrozumienia czytanych tekstów, ewentualne trudności i sposoby radzenia sobie z nimi. Można przy tej okazji skomentować styl wypowiedzi na forach internetowych, stosowany tam język i zasady wypowiedzi. Wspólnie z uczącymi się nauczyciel omawia przebieg negocjacji i ewentualne problemy związane z wyborem jednej, najlepszej oferty. Przypomina jeszcze raz o zasadach dyskusji i sposobach argumentowaniach. 	

TAB. 2. Zagadnienia gramatyczne i leksykalne – poziom B2 (oprac. wł.)

Leksyka	<ul style="list-style-type: none"> rodzaje budynków – blok, kamienica, dom jednorodzinny, bliźniak, szeregowiec lokalizacja – plan przestrzenny (ulice, parki), infrastruktura (bank, poczta, sklepy, szkoły itp.), komunikacja miejska rodzaje pomieszczeń, ich przeznaczenie, tworzenie definicji umeblowanie i wyposażenie mieszkania – sprzęty domowe, ich przeznaczenie, kupno, tworzenie definicji słownictwo związane z wynajmowaniem, szukaniem współlokatora
Gramatyka	<ul style="list-style-type: none"> zdania podrzędne złożone okolicznikowe czasu i miejsca (<i>Kiedy rozmawialiśmy przez telefon, podała pani niższą kwotę czynszu. Mogę zamieszkać tam, gdzie jest dobra infrastruktura.</i>) tryb przypuszczający (<i>Gdybyśmy mieli większe mieszkanie, moglibyśmy zamieszkać w piątkę. Gdyby właścicielka opuściła cenę, wynajęlibyśmy ten pokój.</i>) imiesłowowy przymiotnikowe bierne i czynne (<i>Mieszkanie jest dostępne jedynie dla osób niepalących. Zaoferowane mieszkanie nie spełnia naszych oczekiwań. Interesują nas jedynie umeblowane pokoje.</i>)

TAB. 3. Etapy zadania dla poziomu C1 (oprac. wł.)

OPRACUJCIE PLAN ODCHUDZANIA	
Etap poprzedzający wykonanie zadania	
<ol style="list-style-type: none"> Elementy treningu strategicznego. Wprowadzenie do tematu zadania – ogniskowanie uwagi: <ol style="list-style-type: none"> Uczący się słuchają audycji poświęconej problemowi nadwagi i otyłości oraz zaburzeń odżywiania, wykonują ćwiczenia sprawdzające rozumienie ze słuchu. Na podstawie informacji zawartych w materiale piszą krótki tekst diagnozujący problem. Na forum klasy uczący się prezentują swoją opinię na poruszony temat, starając się wskazać ogólne rozwiązania problemu. Ćwiczenia językowe: <ol style="list-style-type: none"> Uczący otrzymują do wykonania ćwiczenia językowe, np. uzupełnianie tekstu, tworzenie opisów znaczeń słów. Uczący się wykonują ćwiczenia utrwalające struktury związane z argumentacją. Przygotowanie do realizacji zadania: <ol style="list-style-type: none"> Uczący się zostają podzieleni na grupy. Nauczyciel prezentuje szczegóły zadania oraz wręcza niezbędne materiały. Uczący się zapoznają się z materiałami, zadają ewentualne pytania i planują pracę nad realizacją zadania. 	
Realizacja zadania	
<p>Uczący się pracują w trzysobowych grupach. Mają za zadanie dobrać odpowiednią dietę oraz aktywność, która będzie wspomagać odchudzanie. Każda grupa otrzymuje charakterystykę osoby, dla której ten plan ma być sporządzony – np. młoda mama, która nie może wrócić do dawnej sylwetki, trzynastoletni chłopiec z nadwagą, czterdziestolatek po zawale, który musi zrzucić zbędne kilogramy.</p> <ol style="list-style-type: none"> Każdy uczący się ma przy pomocy Internetu zgromadzić informacje na temat jednego typu diety – kopenhaskiej, Ducana, tysiąca kalorii itp. Czyta teksty charakteryzujące dietę, szuka opinii specjalistów oraz osób, które z danej diety korzystały. Na tej podstawie powstaje lista wad i zalet. Uczący się prezentują swoje propozycje na forum grupy. Następuje faza negocjacji, w wyniku której ma zostać wybrana dieta najlepsza w danym przypadku. Każdy ze studentów ma zaproponować aktywność fizyczną, która będzie odpowiednia w określonym przypadku i która będzie wspierać odchudzanie. Znowu uczący się gromadzą jak najwięcej informacji dotyczących danej aktywności. Ponownie następuje faza prezentacji zgromadzonych wiadomości oraz negocjowanie i ostateczny wybór jednej propozycji. Uczący się tworzą harmonogram odchudzania oraz poradnik, które prezentują na forum klasy, argumentując odpowiednio swój wybór. 	
Etap po realizacji zadania	
<ol style="list-style-type: none"> Nauczyciel komentuje przygotowane przez uczących się prezentacje, koryguje ewentualne błędy, proponuje zastąpienie często powtarzających się słów synonimami. Przed podaniem właściwej odpowiedzi konsultuje się z resztą klasy. Nauczyciel pyta uczących się o przebieg poszukiwania informacji, o stopień zrozumienia czytanych tekstów, ewentualne trudności i sposoby radzenia sobie z nimi. Można przy tej okazji skomentować styl wypowiedzi na forach internetowych, stosowany tam język i zasady wypowiedzi. Wspólnie z uczącymi się nauczyciel omawia przebieg negocjacji i ewentualne problemy związane z wyborem jednej, najlepszej diety oraz aktywności fizycznej. 	

TAB. 4. Zagadnienia gramatyczne i leksykalne – poziom C1 (oprac. wł.)

Leksyka	<ul style="list-style-type: none"> żywnienie – artykuły spożywcze, posiłki przygotowanie potraw, przepisy zdrowa żywność dieta, zdrowy styl życia, profilaktyka choroby XXI wieku dyscypliny sportowe, kontuzje
Gramatyka	<ul style="list-style-type: none"> tryb rozkazujący (<i>Zadbaj o zdrowie! Popracuj nad sylwetką!</i>), tryb przypuszczający (<i>Gdybyś regularnie ćwiczyła, miałabyś znacznie lepszą kondycję. Gdybyś zaczęła chodzić na siłownię, mógłbyś wzmocnić mięśnie.</i>) formy nieosobowe (<i>Odchudzanie warto rozpocząć od zmiany przyzwyczajeń żywieniowych. Powinno się ograniczyć spożycie słodczy i węglowodanów. Napisano już wiele na temat zbawiennego wpływu picia wody na zdrowie.</i>) imięstwowy (<i>Warto ograniczyć spożywanie produktów zawierających cukry proste. Zbyt wiele jemy pożywienia przetworzonego. Planując dietę, należy też pamiętać o aktywności fizycznej. Skończywszy intensywne odchudzanie, nie należy wracać do starych nawyków żywieniowych.</i>) zdania złożone współrzędnie.

TAB. 5. Etapy zadania dla poziomu C2 (oprac. wł.)

PRZYGOTUJ CIE KALENDARZ KULTURALNY NA NAJBLIŻSZY MIESIĄC	
Etap poprzedzający wykonanie zadania	
<ol style="list-style-type: none"> Elementy treningu strategicznego. Wprowadzenie do tematu – ogniskowanie uwagi: <ol style="list-style-type: none"> Uczący się słuchają audycji na temat różnych wydarzeń kulturalnych z minionego miesiąca, wykonują ćwiczenia na rozumienie ze słuchu. Na forum klasy uczący się wypowiadają się na temat tych wydarzeń: które z nich najbardziej ich zainteresowało, w którym chcieliby uczestniczyć, a w którym nie i dlaczego. Ćwiczenia językowe: <ol style="list-style-type: none"> Uczący otrzymują do wykonania ćwiczenia językowe, np. wyjaśnianie i uzupełnianie frazeologizmów, uzupełnianie recenzji, tworzenie opisów znaczeń słów związanych z kulturą. Uczący się wykonują ćwiczenia utrwalające struktury związane z argumentacją i recenzowaniem. Przygotowanie do realizacji zadania: <ol style="list-style-type: none"> Uczący się zostają podzieleni na grupy. Nauczyciel prezentuje szczegóły zadania oraz wręcza niezbędne materiały. Uczący się zapoznają się z materiałami, zadają ewentualne pytania i planują pracę nad realizacją zadania. 	
Realizacja zadania	
Uczący się pracują w czteroosobowych grupach. Mają za zadanie wspólnie stworzyć kalendarz wydarzeń kulturalnych, który zainteresuje jak największe grono odbiorców oraz ich samych.	
<ol style="list-style-type: none"> Uczący się czytają recenzje profesjonalistów oraz opinie internautów na temat filmów, przedstawień, książek, koncertów, wystaw itp. Na tej podstawie wybierają po dwa wydarzenia z każdej dziedziny. Uczący się prezentują swoje propozycje na forum grupy. Następuje faza negocjacji, w wyniku której mają zostać wybrane trzy najlepsze wydarzenia z każdej dziedziny. Uczący się sporządzają kalendarz wydarzeń wraz z krótkim opisem oraz informacjami praktycznymi. Uczący się prezentują swój wybór, uzasadniając go oraz starając się zachęcić pozostałych studentów do wzięcia udziału w wydarzeniu. Po prezentacji wszystkich grup uczący się wraz z nauczycielem decydują, w którym wydarzeniu wspólnie wezmą udział. 	
Etap po realizacji zadania	
<ol style="list-style-type: none"> Nauczyciel i uczący się wspólnie komentują przygotowane prezentacje, korygują ewentualne błędy, proponują zastąpienie często powtarzających się słów synonimami. Nauczyciel pyta uczących się o przebieg poszukiwania informacji, o stopień zrozumienia czytanych tekstów, ewentualne trudności i sposoby radzenia sobie z nimi. Można przy tej okazji porównać różne style wypowiedzi w Internecie, porozmawiać o języku internautów. Wspólnie z uczącymi się nauczyciel omawia przebieg negocjacji i ewentualne problemy związane z wyborem najlepszych propozycji. Przypomina jeszcze raz o zasadach dyskusji i sposobach argumentowania. Nauczyciel wraz z uczącymi się bierze udział w wydarzeniu kulturalnym, które wspólnie wybrali. W ramach pracy domowej uczący się piszą recenzję, w której odnoszą się także do swoich oczekiwań i wcześniej przeczytanych recenzji. 	

TAB. 6. Zagadnienia gramatyczne i leksykalne poziom C2 (oprac. wł.)

Leksyka	<ul style="list-style-type: none"> media – prasa, radio, telewizja, Internet dziedziny kultury twórcy kultury wydarzenia kulturalne – festiwale, premiery, wernisaże, koncerty folklor
Gramatyka	<ul style="list-style-type: none"> tryb rozkazujący (użycie w 1. os. l.poj.) (<i>Niech skonam, jeśli to nie był najlepszy występ tego muzyka!</i>) formy nieosobowe (<i>Wernisaż tego artysty można uznać za świetne wydarzenie kulturalne. Wiele mówi się o tym festiwalu zarówno w Polsce, jak i za granicą. O tej pisarce zrobiło się głośno w ostatnich miesiącach, niestety głównie ze względu na jej ekscentryczne wypowiedzi.</i>) tworzenie i funkcje syntaktyczne przysłówków odprzymiotnikowych (<i>Jeszcze do niedawna Nowa Huta traktowana była po macoszemu, teraz jest to miejsce wielu interesujących wydarzeń kulturalnych.</i>) rzeczowniki i przymiotniki złożone (<i>Trzydniowy festiwal filmowy zdobył uznanie krytyków oraz publiczności. Całonocna uczta dla melomanów na długo pozostanie w mojej pamięci.</i>) zdania złożone współrzędnie.

należy uwzględnić zagadnienia leksykalne i gramatyczne przewidziane dla tego poziomu.

Podobnie jak w pozostałych przypadkach, zadanie to można realizować podczas wszystkich typów zajęć. Dostęp do platformy, a co za tym idzie – indywidualne zapoznanie się z materiałami daje okazję do zamieszczania większej liczby informacji, również w postaci linków do audycji radiowych i telewizyjnych, filmów promocyjnych czy artykułów. Uczący się mogą ustosunkowywać się do załączonych materiałów, komentować zarówno teksty ćwiczeń, jak i wypowiedzi swoich koleżanek i kolegów z grupy. Rozmawiając o zasadach korzystania z forów internetowych, można sporządzić regulamin forum klasowego.

Zadanie dla poziomu C2

Uczący się na poziomie C2 powinni: „rozumieć globalnie, selektywnie i szczegółowo wszystkie niespecjalistyczne teksty pisane” oraz „umieć biegle stosować różne strategie prowadzące do pełnego zrozumienia tekstu” (Programy 2016:179). Na tym poziomie uczący się mają też możliwość pełnego uczestniczenia w wydarzeniach kulturalnych rozgrywających się i komentowanych w języku polskim. Ich wiedza na temat polskiej kultury również powinna być znaczna.

Zaproponowane zadanie pozwala na realizację wielu celów – poza potrzebą czytania globalnego, selektywnego i szczegółowego daje uczącym się możliwość zapoznania się z aktualną ofertą kulturalną oraz sposobność krytycznej lektury różnego rodzaju recenzji, zarówno pisanych przez profesjonalistów, jak i opinii zamieszczanych przez internautów. Jest dodatkowo okazją do refleksji nad typami i stylami wypowiedzi w Internecie oraz ich oceny pod względem merytorycznym. Można przy tym omówić ze studentami zagadnienia stylistyczne, takie jak synonimia składniowa czy rodzaje stylów (formalny, nieformalny, naukowy, artystyczny, publicystyczny). Warto również zaproponować ćwiczenia polegające na rozpoznawaniu i wyjaśnianiu związków frazeologicznych oraz zachęcić uczących się do ich używania w swoich prezentacjach.

Tab. 6. zawiera propozycje zagadnień leksykalnych i gramatycznych, które należy utrwalić w fazie poprzedzającej realizację zadania.

Zadanie pozwala uczącym się zaproponować wydarzenia kulturalne uwzględniające ich preferencje, a podczas negocjacji umożliwi prezentowanie i obronę własnych opinii oraz wyborów. Możliwość wspólnego uczestnictwa w wybranym wydarzeniu kulturalnym czyni zadanie realnym, a nie stworzonym wyłącznie na potrzeby zajęć. Pozwala również na weryfikację oczekiwań i przewidywań

uczących się z rzeczywistością oraz daje materiał do zredagowania własnej recenzji.

Zadanie to można realizować także podczas kursów komplementarnych i na odległość. W tym ostatnim przypadku uczący się indywidualnie wybierają jedno wydarzenie kulturalne i uczestniczą w nim, a napisane recenzje udostępniają koleżankom i kolegom z grupy lub zamieszczają krótki komentarz wideo. Realizacja tego zadania przez studentów przebywających poza Polską daje dodatkowo okazję do zorientowania się, czy w ich mieście istnieją polskie instytucje, oraz czy odbywają się wydarzenia kulturalne związane z Polską i Polakami.

Podsumowanie

Powyżej zaproponowano jedynie trzy przykłady zadań, które realizować można w oparciu o zasoby Internetu. W przedstawiony schemat świetnie wpiszą się zadania o innej tematyce, można także w innych proporcjach rozplanować pracę indywidualną i grupową. Warto włączać tego typu aktywności w tok zajęć, pokazując uczącym się sposoby pracy z tekstem internetowym, weryfikowania i syntetyzowania informacji, doboru wiarygodnego źródła, a także adaptowania zdobytej wiedzy na potrzeby realizacji zadania oraz prezentowania swojego zdania i negocjacji z pozostałymi członkami grupy.

BIBLIOGRAFIA:

- Bucko, D. (2014) *Strategie czytania hipertekstu podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas realizacji zadań* [niepublikowana praca doktorska]. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Carr, N. (2013) *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Onepress.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.) (2016) *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska E., Seretny, A. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

DR DOMINIKA BUCKO Asystent w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół nauczania wspomagane komputerowo, strategii wybieranych przez uczących się oraz podejścia zorientowanego na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

„Najprostszy na świecie sposób na tworzenie i współpracę”

O wykorzystaniu Padletu na lekcjach języka obcego

JOANNA WRÓBEL

W artykule przedstawiono liczne praktyczne informacje na temat zastosowania narzędzia internetowego Padlet na lekcjach języka francuskiego, które autorka zdobyła dzięki szkoleniu w *l'Université d'été - BELC, les métiers du français dans le monde* w Nantes we Francji. Szkolenie dotyczyło zastosowania najnowszych aplikacji web 2.0 na lekcjach języka francuskiego i zostało zrealizowane w ramach projektu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój „Mobilność kadry edukacji szkolnej”.

Co to jest Padlet?

Zakładając własne konto na Padlecie, dowiemy się już w czasie rejestracji, że jest to *najprostszy na świecie sposób na tworzenie i współpracę*, a później sami dojdziemy do wniosku, że jest to bardzo proste i przyjazne narzędzie internetowe przypominające wirtualną tablicę korkową, na której możemy „przypinać” dokumenty tekstowe, prezentacje, zdjęcia, filmy, nagrania dźwiękowe, linki internetowe (w tym linki do innych tablic padletowych) czy też kody QR.

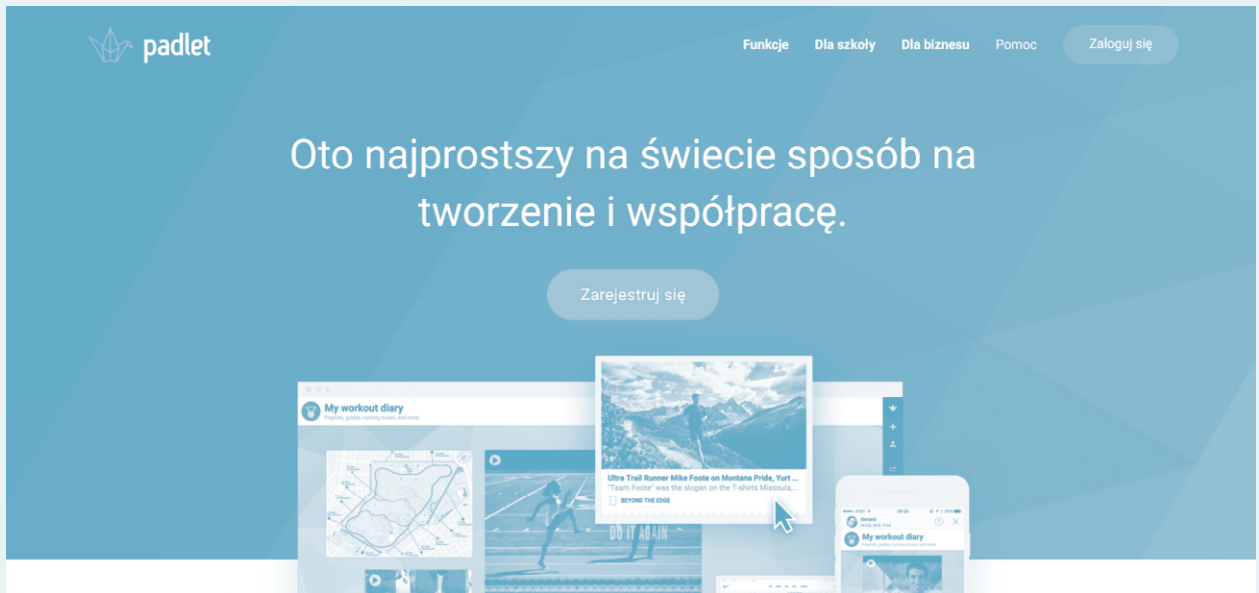
Istnieje Padlet w wersji premium, ale nie musimy z niej korzystać. W zakresie podstawowym Padlet jest na tyle rozbudowany, że nie będziemy zawiedzeni. Nic nie kosztuje – jest to bezpłatne narzędzie w Internecie, które każdy nauczyciel może wykorzystać na swój własny sposób. Padlet działa w trybie online. Dostęp do niego ma każdy, kto jest podłączony do Internetu. Warto podkreślić, że jest przystosowany do pracy na urządzeniach mobilnych, gdzie wymagana jest tylko szybka rejestracja, w trakcie której użytkownik proszony jest o podanie adresu e-mail. Istnieje również możliwość zalogowania się przez Facebook lub konto Google. Narzędzie jest dostępne w 26 językach, w tym w języku polskim.

Jak stworzyć Padlet?

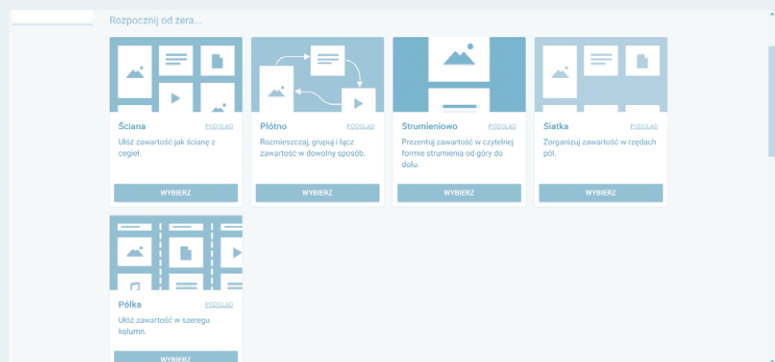
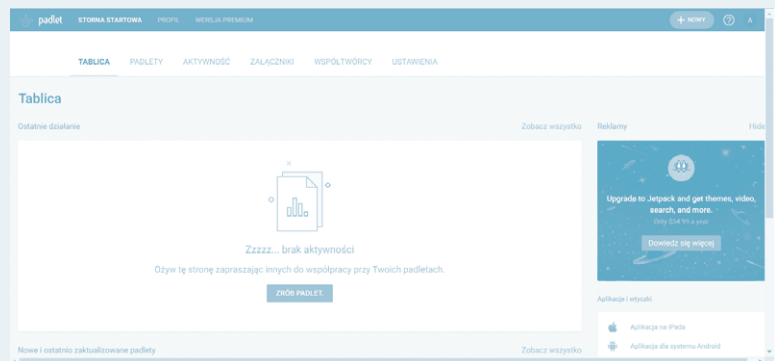
Padlet jest bardzo prosty i intuicyjny w obsłudze. Nie wymaga specjalnych umiejętności informatycznych od użytkownika. Pierwszym krokiem jest zarejestrowanie się na stronie: <https://pl.padlet.com>.

Następnie przechodzimy przez kolejne etapy rejestracji.

1. Rejestrujemy się przez konto Google lub Facebook.
2. Odpowiadamy na pytanie: „Gdzie używasz aplikacji Padlet?” (w szkole?, w biurze?).
3. Tworzymy nowy Padlet, czyli klikamy w górny prawy przycisk.
4. Wybieramy układ graficzny, który uporządkuje „przypinane” dokumenty i nada im odpowiednią organizację przestrzenną. Możemy więc utworzyć:
 - ścianę, na której nasze dokumenty są cegłami;
 - strumień, którym dokumenty płyną w czytelny sposób od góry do dołu;
 - rzędy pól;
 - szeregi kolumn;
 - grupy dokumentów, które łączymy według własnego dowolnego zamysłu.
5. Wpisujemy lub wybieramy odpowiednie ustawienia, dzięki którym nasza tablica nabierze niepowtarzalnego spersonalizowanego charakteru.



- wpisujemy tytuł naszego Padletu;
- umieszczamy opis (dokładniejsze informacje o temacie);
- wybieramy tzw. tapetę (spośród zaproponowanych albo z innych zasobów, własnych lub internetowych);
- wybieramy ikonę, która pojawi się obok tytułu i opisu (spośród zaproponowanych albo z innych zasobów, własnych lub internetowych);
- atrybucja (decydujemy, czy wyświetli się imię autora nad każdym postem);
- wybieramy pozycję nowego dokumentu/postu (czy ma się pojawić jako pierwszy, czy jako ostatni);
- komentarze (decydujemy, czy goście mogą komentować posty)
- reakcje (decydujemy, czy goście mogą „lajkować” posty);
- tagi (decydujemy, czy będzie można odnaleźć nasz Padlet w Internecie poprzez słowa-klucze);



- zmieniamy końcową treść linka (będzie to odtąd internetowy adres naszego Padletu).
- 6. Po kliknięciu na trzy kropki w prawym górnym rogu możemy dokonywać innych działań związanych z zarządzaniem naszym Padletem, takich jak: „Zaproś ludzi”, „Eksportuj”, „Drukuj” i innych.
- 7. Po kliknięciu na ikonę „Zaproś ludzi” wybieramy jedną z czterech opcji prywatności:
 - tryb prywatny (dostęp do Padletu mają tylko niektóre osoby);
 - hasło chronione (dostęp mają tylko osoby znające hasło dostępu);
 - tryb tajny (dostęp mają tylko osoby znające link lub kod QR);
 - tryb publiczny (każdy może mieć dostęp do Padletu; pojawi się on w czasie wyszukiwania wewnętrznego, w wyszukiwarce Google, może zostać umieszczony na stronach społecznościowych przez Padlet).
- 8. Po kliknięciu na ikonę „Podziel się lub osadź”, możemy:
 - 1) przekazać dostęp do naszego Padletu innym osobom poprzez:
 - udostępnienie kodu QR;
 - skopiowanie linku;
 - umieszczenie na blogu lub stronie internetowej;
 - wysłanie e-mailem;
 - udostępnienie na Facebooku;
 - udostępnienie na Tweeterze.
 - 2) zapisać/zarchiwizować jako:
 - obraz;
 - PDF;
 - CSV;
 - arkusz programu Excel;
 - wydruk.
- 9. Teraz możemy nareszcie zacząć „przypinać” nasze dokumenty. Możemy to zrobić na trzy sposoby:



- poprzez dwukrotne kliknięcie w którekolwiek miejsce utworzonego Padletu;
- poprzez jednokrotne kliknięcie na znak + znajdujący się w dolnym prawym rogu Padletu;
- poprzez zwykłe przeciągnięcie dokumentu z pulpitu/pendrive'a na tablicę Padletu.

Za każdym razem otwiera się okienko, dzięki któremu możemy „załadować” wybrany dokument (tekst, obraz, film, nagranie dźwiękowe). Padlet ma funkcję autozapisywania, dzięki czemu wszystkie dokumenty, notatki i informacje już w momencie powstawania czy ładowania są automatycznie zachowywane.

Jak wykorzystać Padlet na lekcjach języka obcego?

Padlet stał się narzędziem, które regularnie wykorzystuję na lekcjach języka francuskiego. To już rytuał, że na początku roku szkolnego tworzę specjalne padletowe tablice, osobno dla każdej klasy i każdego kółka języka francuskiego. Uczniowie sami mi zresztą o tym przypominają. Do każdego z nich wysyłam link do nowej tablicy, dzięki czemu uzyskują do niej dostęp. Jednocześnie zapraszam ich do współpracy, informując, że również oni mają możliwość umieszczenia na niej dokumentów.

Utworzona tablica służy nam przez cały rok jako wspólna przestrzeń pracy. Czasami zaglądamy do niej nawet rodzice, żeby przeczytać ogłoszenia, zobaczyć zdjęcia czy też obejrzeć nagrane przez uczniów filmy.

Pomysły na wykorzystanie utworzonej tablicy pojawiają się stopniowo, z upływem czasu, odzwierciedlając etapy realizowanego programu nauczania, wydarzenia związane z kulturą frankofońską, pojawiające się konkursy frankofońskie, wydarzenia szkolne i klasowe. Na koniec roku szkolnego klasowa tablica Padlet zaskakuje bogactwem i różnorodnością dziesiątek dokumentów. Staje się zapisem pracy, kroniką wydarzeń, biblioteką, do której będzie można zajrzeć w kolejnych latach nauki.

Oto przykład jednej z tablic padletowych, które tworzyłam wspólnie z uczniami liceum w Zespole Szkół Salezjańskich DON BOSCO we Wrocławiu w roku szkolnym 2016/2017.

Dokumenty na tej tablicy dodawaliśmy antychronologicznie, żeby po otwarciu zobaczyć od razu najnowsze posty.

- Wśród dokumentów znajdują się:
- dokumenty, które sama stworzyłam, żeby ułatwić uczniom naukę słownictwa i gramatyki;
 - autentyczne dokumenty kultury frankofońskiej z zasobów internetowych (artykuły prasowe,

O wykorzystaniu Padletu na lekcjach języka obcego

- wydania internetowe gazet/periodyków, książka kucharska w wydaniu cyfrowym, wiersze, zwiastuny filmów, filmy krótkometrażowe, wideoklipy);
- opis zasad realizacji projektu semestralnego i końcoworocznego;
 - zdjęcia uczniów z realizacji projektów;
 - zadania domowe (np. przepisy na potrawy francuskie);
 - zdjęcia ilustrujące wydarzenia klasowe na lekcjach języka francuskiego (nauka języka francuskiego w czasie „białej szkoły”; degustacja potraw francuskich przygotowanych przez uczniów; lekcja w formie Skype’a z zaprzyjaźnionym nauczycielem z Francji; przygotowania do egzaminu DELF);
 - informacja – zachęta do wzięcia udziału w konkursie frankońskim „Faites voyager vos histoires dans l’espace”.

W przyszłości na kolejnych tablicach padletowych widziałabym:

- prezentacje ustne i pisemne uczniów;
- miejsce na dyskusje i burze mózgów;
- kartki z życzeniami z okazji urodzin, Bożego Narodzenia, Wielkanocy;
- galerię ciekawych kodów QR przydatnych w nauce języka francuskiego;
- dokumentację wspólnych projektów;
- uwagi, refleksje oceniające wspólną pracę na lekcjach języka francuskiego.

Zalety wykorzystywania Padletu na lekcjach języka obcego

Zalety techniczne:

- prosty i intuicyjny w obsłudze;
- estetyczny – proponuje wiele pięknych wariantów tła tablicy

- (z zasobów Internetu lub z galerii własnych obrazów);
- zwalnia z obowiązku robienia kserokopii (uczniowie mogą sami wygenerować i wydrukować potrzebne dokumenty).

Zalety logistyczne:

- Padlet jest narzędziem bardzo żywym, plastycznym, dostosowującym się do najrozmaitszych potrzeb nauczyciela, uczniów i rodziców;
- gromadzi wszystkie dokumenty w jednym miejscu;
- może zostać wykorzystany w różnych miejscach, w różnym czasie, na różne sposoby:
 - w klasie/poza klasą;
 - przed lekcją/podczas lekcji/po lekcji;
 - jako miejsce pracy indywidualnej/zespołowej;
 - tablicę padletową tworzą uczniowie/nauczyciel; nauczyciel jest moderatorem, który zaprasza uczniów do współpracy;
 - odbiorcami mogą być rodzice/znajomi/społeczność szkolna/lokalna/społeczność w przestrzeni internetowej;
 - ogólnie dostępny – umożliwia uczniom przyswojenie wiedzy i nabycie praktycznych umiejętności w każdym miejscu i czasie.

Zalety merytoryczne:

- nadaje się do pracy na każdym poziomie językowym;
- rozwija wszystkie sprawności językowe oraz kompetencje społeczne, kulturowe i medialne;
- w sposób naturalny rozwija kompetencje komunikacyjne;
- w sposób naturalny prowadzi do wielostronnej i wieloetapowej ewaluacji (samooceny, oceny koleżeńskie, oceny przez nauczyciela).

Wady na lekcjach języka obcego:

- nie działa bez podłączenia do Internetu, chociaż można tę niedogodność ominąć, wykorzystując wersję PDF.

Podsumowanie

Bardzo lubię Padlety na swoich lekcjach języka francuskiego. Z przyjemnością tworzę kolejną tablicę dla uczniów. Pociąga mnie prostota i intuicyjność w obsłudze technicznej. Bawi mnie wybieranie tła, ikony, tytułu, podtytułu. Cieszy satysfakcja uczniów odkrywających nowe narzędzie internetowe, odmienne od dotychczasowych tradycyjnych materiałów książkowych a nawet cyfrowych. Padlet potrafi zintegrować klasę czy grupę; jest „tajemniczą” platformą, zarezerwowaną dla wprowadzonych (pracujemy w trybie tajnym lub prywatnym). Padlet przynosi wszystkim użytkownikom ogromną satysfakcję. Prosta obsługa techniczna nie tylko nie zniechęca, ale wręcz pobudza do szukania nowych pomysłów i realizowania nowych wyzwań, otwiera do wyjścia poza utarte ścieżki pracy i spojrzenia na pracę dydaktyczną w szerszej perspektywie. Prosty i intuicyjny w obsłudze, innowacyjny i zaskakująco inspirujący, Padlet zasługuje na bliższe poznanie i wprowadzenie na trwałe do praktyki edukacyjnej każdego nauczyciela.

JOANNA WRÓBEL Nauczycielka języka francuskiego w Zespole Szkół Salezjańskich DON BOSCO we Wrocławiu i w Alliance Française we Wrocławiu. Koordynatorka i uczestniczka projektu „Mobilność kadry edukacji szkolnej” realizowanego w ramach POWER, którego celem było m.in. zdobycie kompetencji w dziedzinie najnowszych aplikacji web 2.0 na lekcjach języka francuskiego.

Projekt „Mobilność kadry edukacji szkolnej” realizowany w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój *Podniesienie poziomu jakości pracy szkoły i współpracy międzynarodowej w Prywatnym Salezjańskim Liceum Ogólnokształcącym im. św. Dominika Savio we Wrocławiu (w obszarze zarządzania, języków obcych, nowych technologii oraz działań prozdrowotnych)*. Dofinansowanie projektu z UE: 40 798,06 PLN; czas trwania projektu: 31.12.2015 r. – 30.12.2017 r.



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



padlet

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Matematyka przydatna w życiu?

O integracji przedmiotowo-językowej na zajęciach pozalekcyjnych w liceum

JOANNA PITURA
EWELINA DZIEŻA
ANNA GRABA

Matematyka jest dziedziną, której znajomość i rozumienie są bardzo istotne dla sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie. Podobnie jak umiejętność porozumiewania się w językach obcych, kompetencje matematyczne mieszczą się w grupie tzw. kompetencji kluczowych, a matematyka jako przedmiot szkolny jest włączona do obowiązkowego nauczania w polskim systemie oświatowym.

Mysłenie matematyczne, pojmowane jako *umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym* (Podstawa programowa, t.3. 2009:19), jest ważną umiejętnością, która jest rozwijana na III i IV etapie edukacyjnym (Podstawa programowa, t.6. 2009:19)¹. Jednak matematyka jest powszechnie postrzegana jako przedmiot niełatwy. Jak zauważają Monika Czajkowska i Margaryta Orzechowska, *matematyka uważana jest za jeden z trudniejszych przedmiotów uczenia się i nauczania, między innymi ze względu na abstrakcyjność pojęć matematycznych, jej dedukcyjny charakter czy specyficzny język* (IBE 2014:185).²

Przed nauczycielami stoi więc nieproste zadanie nauczania matematyki w skuteczny sposób. Rodzi się wobec tego pytanie o to, jak jej nauczać, by w przyszłości uczniowie potrafili korzystać z nabytej w szkole wiedzy i by mogli zastosować ją w życiu codziennym. Dostępne badania pokazują, że nauczyciele matematyki deklarują stosowanie różnych metod (podających, aktywizujących i praktycznych) i form pracy (frontalna, grupowa

i indywidualna). Ich dobór jest uzależniony m.in. od typu szkoły, etapu edukacyjnego i doświadczenia nauczyciela (IBE 2014:188). Okazuje się również, że nauczyciele matematyki uważają pracę metodami aktywizującymi (np. gry i zabawy dydaktyczne) za najbardziej efektywną, jednak widzą też wiele przeszkód uniemożliwiających zastosowanie tych metod w swoich klasach, a nauczyciele szkół licealnych *uznają tę metodę za mniej odpowiednią dla starszych uczniów* (IBE 2014:189). Można więc przypuszczać, że na poziomie szkoły licealnej polscy uczniowie mają mniej okazji do tego, by ich kompetencje matematyczne były rozwijane w sposób inny niż podający.

W poszukiwaniu form pracy bardziej aktywizujących w szkole średniej warto odwołać się do zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL) oraz gamifikacji, wykorzystującej elementy gry w kontekstach innych niż rozrywka, np. w edukacji czy w biznesie (por. Dichev i Dicheva 2017, Matallaoui, Hanner i Zarnekow 2017). Przykład takiego rozwiązania dydaktycznego zostanie zaprezentowany poniżej. W artykule przedstawiono zadania matematyczne powstałe w ramach projektu

1 Według *Zalecenia* Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

2 Przywołujemy zapisy podstawy programowej obowiązującej w roku szkolnym 2016/2017, ponieważ w tych ramach był tworzony i realizowany projekt edukacyjny omawiany w niniejszym artykule.

„Hattersi”³, stworzone przez Ewelinę Dziezę oraz Annę Grabę (nauczycielki matematyki z warszawskiego liceum), przy uwzględnieniu kryteriów wypracowanych przez dr Joannę Piturę (lidera projektu). Celem zadań jest rozwijanie – obok myślenia matematycznego – kompetencji językowych (język angielski), umiejętności posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz współpracy w grupie⁴. Dołożono starań, by zadania te równocześnie uświadamiały uczniom, że wiedza matematyczna jest przydatna w życiu codziennym oraz pokazywały, jak z niej korzystać.

W pierwszej części artykułu opisujemy zadania, a następnie omawiamy przebieg ich realizacji w projekcie. W kolejnej części artykułu prezentujemy wyniki badania ankietowego (badanie percepcji zadań) przeprowadzonego wśród uczniów-uczestników projektu i dokonujemy interpretacji otrzymanych wyników. Mamy nadzieję, że zadania oraz wyniki ewaluacji pozwolą lepiej zrozumieć potrzeby i możliwości uczniów w zakresie zintegrowanego nauczania matematyki i języka angielskiego w ramach zajęć pozalekcyjnych w liceum i będą stanowiły źródło informacji i inspiracji dla dydaktyków.

Opis rundy matematycznej pt. *Skąpstwo czy oszczędność?*

WPROWADZENIE⁵

Rozpoczynamy od wstępu do instrukcji:

Przyszła czas na matematykę – matematykę, która jest pomocna w rozwiązywaniu problemów z życia codziennego. Przedstawimy Wam dwa różne problemy dotyczące samochodów oraz efektywnego sposobu wydania pieniędzy. Oczywiście, niektórzy mogą być przekonani, że wynikiem Waszej pracy będzie znalezienie najbardziej „skąpego” rozwiązania. Warto zauważyć, że większość ludzi nie uzmysławia sobie tego, że w życiu nie chodzi o to, ile pieniędzy się zarabia, tylko o to, ile się zachowa.

Waszym zadaniem będzie wybranie jednego z dwóch zadań i rozwiązanie go.

Cele zadania:

- kształtowanie umiejętności zbierania informacji i porządkowania ich,
- zbudowanie strategii rozwiązania problemu, sposobu zebrania potrzebnych informacji, wykonanie poprawnych rachunków w kontekście realnych sytuacji życiowych,
- kształtowanie umiejętności analizy danych i wnioskowania,
- wykonanie poprawnego modelu prezentującego rozwiązanie i czytelnej prezentacji otrzymanych rezultatów,
- zbudowanie strategii podziału pracy w grupie⁶.

ZADANIE 1. PROBLEM SZKOCKIEGO KIEROWCY

1. Znajdź wszystkie stacje benzynowe w promieniu 5 km od swojej szkoły. Zrób mapę w skali 1:250. W centrum mapy zaznacz szkołę i drogi dojazdu do stacji benzynowych.
2. Sprawdź ceny paliw: 95 i ON, na co najmniej dziesięciu stacjach benzynowych.
3. Wybierz trzy pojazdy (np. samochody rodziców, może być również motor). Sprawdź spalanie tych pojazdów, zakładając, że każdy rusza „zimny” i przejeżdża każdy z odcinków: 1 km, 2 km, 3 km, 4 km, 5 km. Dla każdego z pojazdów oblicz koszt spalania paliwa na tych odcinkach w zależności od ceny paliwa na poszczególnych stacjach.
4. Wybierz stację, na której warto zatankować. Porównaj koszt tankowania i dojazdu do najtańszej i do najbliższej stacji.
5. W formie prezentacji *online* przedstaw otrzymane wyniki z każdego kroku: mapa, ceny paliw, koszty spalania, porównanie kosztu tankowania i dojazdu.

3 Projekt *Hattersi* to inicjatywa edukacyjna wykorzystująca elementy gry (gamifikacja), której celem jest rozwijanie kompetencji kluczowych wśród uczniów klas pierwszych szkoły średniej w ramach zajęć pozalekcyjnych. Projekt był realizowany w roku szkolnym 2016/2017 we współpracy Studenckiego Koła Naukowego SNEC działającego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie z XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie. W trakcie trwania projektu uczniowie w 5-osobowych zespołach wykonywali pięć zadań (rund) związanych z jedną kompetencją kluczową, które tematycznie odpowiadały przedmiotom: język polski, historia, biologia, matematyka oraz wiedza o społeczeństwie. Wyniki były opracowywane przez zespoły w języku angielskim z użyciem narzędzi cyfrowych i zamieszczane na blogach zespołów. Nagrodą dla zespołów, które przeszły przez wszystkie rundy, było otrzymanie miana *Hattersi* – uczniowie dostali kapelusze, które miały specjalną moc działającą na nauczycieli przez cały kolejny rok szkolny (więcej o projekcie w: Pitura i Chmielarz, 2017; Pitura i Berlińska-Kopeć, 2018).

4 Cele te są zgodne z wymaganiami szczegółowymi zawartymi w podstawie programowej dla języków nowożytnych (Podstawa programowa, t.3 2009).

5 W projekcie instrukcje dla zespołów były przygotowane w języku angielskim.

6 Opracowując cele zadań, autorzy opierali się na wymaganiach ogólnych w zakresie matematyki na IV etapie edukacyjnym. Są to: (1) wykorzystanie i tworzenie informacji, (2) wykorzystanie i interpretowanie reprezentacji, (3) modelowanie matematyczne, (4) użycie i tworzenie strategii, (5) rozumowanie i argumentacja (Podstawa programowa, t.6 2009).

ZADANIE 2. „KUPUJĘ BRYKĘ”

Wiesz, że będziesz musiał/a używać samochodu przez 4 lata. Nie masz jednak samochodu ani odpowiedniej ilości pieniędzy na jego zakup. W tym celu musisz skorzystać z kredytu na okres 4 lat lub z dwóch kredytów na okres 2-letni.

1. Znajdź 4 różne banki udzielające kredytów samochodowych. Sprawdź w każdym z nich oprocentowanie, koszty prowizji (rozpatrzenia wniosku), koszty ubezpieczenia kredytu, koszty związane z zabezpieczeniem kredytu oraz inne (rejestracja samochodu, ubezpieczenie OC, AC itp.).
2. Załóż, że samochód kosztuje 100 tys. złotych. Twój wkład własny to: 0 proc., 25 proc., 50 proc. Wybierz najkorzystniejszą ofertę banku (kredytu) dla okresów kredytowania o długości 4 lub 2 lat, dla każdego z wymienionych wariantów wkładów własnych.
3. Oblicz całkowite koszty pozaodsetkowe oraz całkowity koszt kredytu dla tej oferty.
4. Przedstaw wyniki otrzymane w krokach 1-3 w formie prezentacji *online*.

Wasze metody pracy w obu zadaniach to szczegółowe zestawienie kosztów.

Wyniki opracujcie i przedstawcie w języku angielskim w formie prezentacji *online* o maksymalnej objętości 12 slajdów. Do stworzenia prezentacji możecie użyć jednego z poniższych bezpłatnych narzędzi:

- Google Slides; film instruktażowy: https://www.youtube.com/watch?v=_SKtcBy9Bvw
- Utellstory; <http://www.utellstory.com/>; film instruktażowy: <https://www.youtube.com/watch?v=Qdqdkp9a-qE>

Kryteria oceny obu zadań:

1. zgodność merytoryczna z tematem zadania,
2. poprawne obliczenia,
3. używanie właściwej terminologii,
4. właściwie wyciągnięte wnioski,
5. twórcze i oryginalne ujęcie tematu,
6. długość: minimum 5, nie więcej niż 12 slajdów,
7. poprawność językowa (język angielski).

Termin wykonania zadania: [data realizacji podana przez organizatorów]

PRZEBIEG RUNDY MATEMATYCZNEJ PROJEKTU

Omawiane zadania z matematyki stanowiły trzecią rundę w projekcie⁷. Na początku lutego 2017 r. uczniowie otrzymali informacje o rozpoczęciu nowej rundy – umieszczono je na stronie projektu <http://smarthatter.weebly.com>. Zespoły pracowały nad zadaniami poza szkołą⁸ przez miesiąc, a następnie przesyłały organizatorom linki do blogów z umieszczonymi tam linkami do swoich prezentacji *online*. Każda praca (prezentacja *online* i blog) była oceniana – przyznawane były punkty w trzech kategoriach: wartość merytoryczna (kryteria 1-6 powyżej), poprawność językowa (język angielski; kryterium 7 powyżej) oraz współpraca w grupie (kryterium zdefiniowane dla każdej rundy w projekcie „Hattersi”). Punktacja wraz z informacją zwrotną były przekazywane poszczególnym zespołom, zaś wyniki zbiorcze w formie tabeli wyników były publikowane na stronie projektu (*Smart Hatter's Blog*).

Rundę z matematyki ukończyły trzy z pięciu zespołów. Okazało się, że był to trudny miesiąc dla uczniów, ponieważ w lutym przypadały ferie szkolne w województwie mazowieckim, co bardzo utrudniło komunikację i realizację zadania. Przykładowy opis zaangażowania w prace nad wykonaniem rundy jednego z zespołów jest zaprezentowany na Rys. 1. i 2. poniżej.

EWALUACJA RUNDY MATEMATYCZNEJ

W celu poznania opinii uczniów o zaprojektowanych zadaniach przeprowadzono badanie ewaluacyjne. Podobnie jak w ewaluacji poprzednich zadań opracowanych na potrzeby projektu, badanie to miało na celu sprawdzenie, jak uczniowie postrzegają wykonane zadania: jak oceniają ich przydatność i poziom trudności, czy uznają je za interesujące i czy ich wykonanie jest satysfakcjonujące. Ponadto, starano się dociec, jakie były efekty uczenia się wynikające z wykonania zadań w odczuciu uczniów (por. Pitura i Chmielarz, 2017).

W badaniu tym dokonano pomiaru następujących zmiennych w odniesieniu do zadań z matematyki: (1) ocena całościowa, (2) przydatność, (3) trudność, (3) satysfakcja z wykonania zadania, (4) poziom zainteresowania, (5) postrzegane efekty uczenia się. W tym celu wykorzystano zmodyfikowaną ankietę z wcześniejszych rund ewaluacyjnych w projekcie. Pytania były sformułowane następująco: *Jak całościowo oceniasz zadania z matematyki? Jak*

⁷ Wcześniejsze rundy dotyczyły historii i biologii, późniejsze – języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie.

⁸ W trakcie trwania projektu uczniowie pracowali w 5-osobowych zespołach. Jeden z uczniów był liderem kierującym pracą zespołu, inny uczeń pełnił funkcję kronikarza, którego zadaniem było opisywanie na blogu w języku angielskim zaangażowania w wykonywanie zadań każdego członka zespołu.

RYS. 1. Runda z matematyki.

My Sites Reader Write

KOLLATAJ'S ANGELS HOME ABOUT CONTACT BLOG

Chapter Three - The problem of a Scottish driver

FEBRUARY 27, 2017
KOLLATAJ'S ANGELS

This time, our task concerns cars and petrol. Have you ever had a trouble with easy, practical calculations? How much money you have to spend to refuel? Which petrol is the most appropriate for your vehicle? In this post you get know what is the fuel consumption and how to calculate it.

Whole task was divided for 5 steps.

Step 1 – Kamila found all petrol stations near to our school, Krzysiek made a map to the scale of 1:250 and drew the acces to the every petrol station.

Step 2 – Krzysiek and Kamila checked prices of fuel 95 and diesel.

Jagoda, with her mother's help, did the part, where she had to use 3 vehicles. She was checking the fuel consumption, assuming that the cars started cold and cover the distances of 1km, 2km, 3km, 4km and 5km. She calculated fuel consumption for each vehicle. She took into a calculation prices of fuel from each station. That's how she did the reference contained in step 3.

Źródło: <https://kollatajsangels.wordpress.com/2017/02/27/chapter-three-the-problem-of-a-scottish-driver/>

RYS. 2. Runda z matematyki – ciąg dalszy. Prezentacja online zespołu jest pod linkiem „The problem of a Scottish driver”.

My Sites Reader Write

KOLLATAJ'S ANGELS HOME ABOUT CONTACT BLOG

In step 4 we choose the best station for fuelling vehicles, compared the cost of reaching and fuelling. We choosed the nearest station.

In the end, in step 5 we prepared results of our job in the presentation. Similar to the last tasks, we divided duties. Every group member did few slides.

The problem of a Scottish driver

The task turned out to be very hard to do. Because of the winter break, some of us had a difficulty to spend time for preparing presentation or checking the things related with fuel. It was demanding and labourious job. Despite the need to reconcile the holiday with project, we really enjoy it! Working in the team is really great experience and I hope we all going to get through this with good results.

Share this:

Press This Twitter Facebook Google

Reblog Like

Be the first to like this.

Źródło: <https://kollatajsangels.wordpress.com/2017/02/27/chapter-three-the-problem-of-a-scottish-driver/>

przydatne dla Ciebie były zadania z matematyki? W jakim stopniu odczuwałaś/eś satysfakcję z wykonywania? Jak interesujące były dla Ciebie zadania z matematyki? Odpowiedzi uczniów rejestrowano przy użyciu 5-stopniowej skali odpowiedzi, gdzie 1 oznaczało *wcale/słabe*, zaś 5 – *bardzo/bardzo dobre*. Do każdego pytania dołączona była prośba o uzasadnienie odpowiedzi. W celu poznania opinii uczniów dotyczących tego, jakie umiejętności nabyli, wykonując zadania, użyto pytania otwartego *Czego nauczyłaś/eś się, wykonując zadania z matematyki?*

Wyniki w zakresie oceny całościowej zadań, ich przydatności, trudności, satysfakcji z wykonywania zadań i poziomu zainteresowania są przedstawione poniżej (Rys. 3). Zadania okazały się raczej trudne (średnia $M=3,73$) i średnio przydatne (średnia $M=3,20$). Uczniowie zadeklarowali stosunkowo niski poziom satysfakcji i zainteresowania zadaniami (średnia $M=2,80$; średnia $M=2,60$), dość nisko też ocenili zadania całościowo (średnia $M=2,80$). Uczniowie najmniej różnili się w ocenie trudności zadań (Od. std.=1,03), zaś największe różnice w opiniach były w przypadku poziomu satysfakcji (Od. std.=1,66).

W porównaniu do wyników rundy z biologii (omówienie w: Pitura i Chmielarz 2017), zaobserwowano różnice w ramach każdej zmiennej. Jak zaprezentowano na Rys. 4., runda z matematyki była trudniejsza, mniej satysfakcjonująca i interesująca, niżej też została oceniona całościowo. Co istotne, ocena przydatności obu rund jest dość podobna.

Analiza uzasadnień poszczególnych ocen pokazuje, jakie opinie uczniowie mieli w zależności od oceny, gdzie 1=*wcale/słabe*; 5=*bardzo/bardzo dobre* (Tab. 1.).

Analiza statystyczna opinii uczestników wykazała, że im bardziej przydatne było zadanie w opinii uczniów,

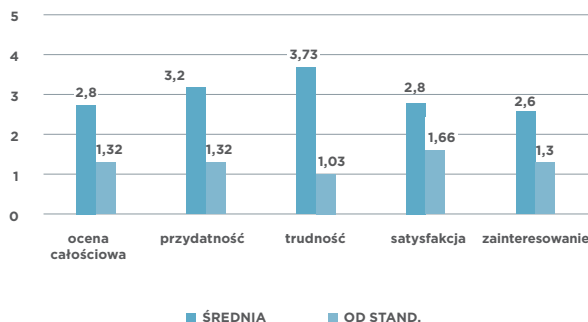
tym bardziej było ono dla nich interesujące, czerpali większą satysfakcję z jego wykonywania i lepiej jest przez nich oceniane całościowo. Ponadto, im wyższy poziom zainteresowania był deklarowany przez uczniów, tym lepiej ocenili oni zadanie całościowo.

Efekty uczenia się zadeklarowane przez uczniów pogrupowano w trzy kategorie: wiedza, umiejętności i postawy. Jeśli chodzi o nową **wiedzę** dotyczącą kredytów samochodowych, uczniowie wskazali, że dowiedzieli się, czym kredyt samochodowy różni się od zwykłego, jakie banki należy brać pod uwagę przy kupnie samochodu na kredyt, na co trzeba zwracać uwagę, zaciągając kredyt, jakie są warunki udzielania kredytu oraz jak wykonywać obliczenia. Jeśli chodzi o drugie zadanie, uczniowie stwierdzili, że dowiedzieli się, jakie są najbliższe stacje paliw oraz poznali ceny paliw w pobliżu szkoły. Jeden uczeń podał, że poznał strony internetowe, które prawdopodobnie przydadzą mu się w przyszłości. W zakresie zdobytych nowych **umiejętności** uczniowie zadeklarowali, że rozwinęli umiejętność pracy w grupie, dokonywania obliczeń (ile benzyny potrzeba, by pokonać daną odległość, jak obliczać kredyt) oraz zarządzania finansami. W kategorii *postawy* jeden uczestnik stwierdził, że *kredyt to nie moja działka*. Tylko jeden uczeń stwierdził, że nie nauczył się niczego, wykonując zadania z matematyki.

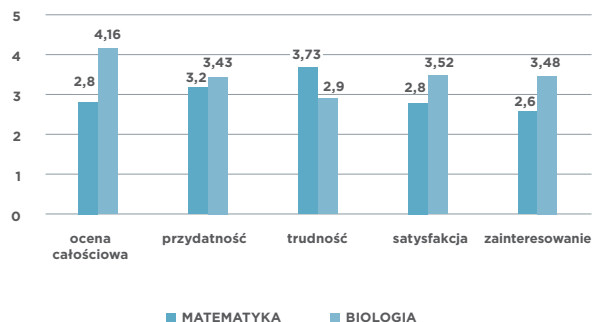
Dyskusja

Zaprojektowana runda z matematyki miała nawiązywać do spraw życiowych, stąd wybór tematów, np. zarządzania pieniędzmi w kontekście kupowania i eksploatacji samochodu, które uważa się za kompetencję przydatną w dorosłym życiu, czy problematyki bankowości, kredytów, cen paliw, również obliczeń, uznawanych za istotne

rys. 3. Średnie oraz odchylenia standardowe w próbie $N=15$ (1=*wcale/słabe*; 5=*bardzo/bardzo dobre*)



rys. 4. Średnie dla rundy z matematyki i biologii (1=*wcale/słabe*; 5=*bardzo/bardzo dobre*)



TAB. 1. Zestawienie uzasadnień oceny zadań (1=wcale/słabe; 5=bardzo/bardzo dobre)

ZMIENNA	OCENA UCZNIÓW	UZASADNIENIE (WYPOWIEDZI UCZNIÓW PRYZNAJĄCYCH POSZCZEGÓLNE OCENY)
Ocena ogólna	4-5	Zadanie było bardzo ciekawe, przyjemne; „nabyłem/am ważne umiejętności”.
	3	Zadanie przypadło w niedogodnym terminie – „ciężko było się zgrać z powodu ferii”; było „strasznie trudne”; zadanie było „wymagające i ambitne – fajne 😊” (jeden uczeń).
	1-2	Zadanie było pracochłonne, wymagające dużo czasu, nudne/nie interesujące, dość trudne, wymagało dużo obliczeń i było skomplikowane.
Przydatność	4-5	„Dowiedziałem/am się czegoś o kredytach”; umiejętność wykonania podobnego zadania przyda się w przyszłości; „dużo się nauczyłem/am, a wiedzę wykorzystałem/am w praktyce,,; wiedza ta przyda się przy zakupie samochodu; „wymagało od nas nietypowych informacji, o których nigdy nie myślałam (ceny paliw np.)”.
	3	„Dowiedziałem/am się sporo obliczając kredyty”; „zadanie pogłębiło moją wiedzę na temat kredytów; „nauczyłem/am się, jak obliczać kredyty, a także jak zarządzać pieniężkami, jeśli chodzi o zakup paliwa”.
	1-2	„Ceny paliw się nie przydają”; „nie wykorzystamy zdobytych informacji”; „nauczyłam się obliczać cenę paliwa” (jedna osoba).
Trudność	4-5	„Informacje były trudne do znalezienia”; „w porównaniu z poprzednimi zadaniami, to zadanie było najtrudniejsze”; „Nie było trudne, ale bardzo żmudne, trzeba było wykonać serię obliczeń, upewnić się, to jest męczące, gdyż trwa i trwa, ale nie trudne”; „trudność tkwiła w znalezieniu banków z kredytem na samochód”; wymagało wielu obliczeń; ktoś zauważył, że uczniowie „nie do końca wiedzieli, o co chodzi”; „ciężko z czasem, dużo szukania”; „zadanie nie było na logikę ani nie trzeba było wykorzystywać wiedzy, obliczenia na poziomie podstawowym” (jeden uczeń).
	3	Jedyny uczeń, który przyznał taką ocenę stwierdził, że nie wykonywał obliczeń.
	1-2	Zadanie nie było trudne, ale skomplikowane; „dużo do liczenia i niepewności, co się liczy”.
Satysfakcja	4-5	„Bo udało mi się coś policzyć”; satysfakcjonujące było oglądanie gotowej prezentacji; zadanie było bardzo trudne; zadanie było ciekawe.
	3	-
	1-2	„Nie lubię matematyki”; „Nie jestem fanką tego przedmiotu”; zadanie było nudne/niezbyt ciekawe, monotonne i męczące, nie było tak interesujące jak poprzednie; jedna uczestniczka stwierdziła, że „żaden z tematów nie był interesujący i męczyłam się przy robieniu tego zadania, niestety”; było mało czasu; „nie interesuje mnie robienie tak obszernych obliczeń i moja grupa mi nie pomagała”.
Zainteresowanie	4-5	Zainteresowanie kwestiami ekonomicznymi; zadanie było ciekawe i nietypowe.
	3	„W porównaniu z zadaniami z historii czy biologii, tamte zadania były ciekawsze”; temat nie zainteresował uczestników.
	1-2	„Nie bardzo interesuje mnie obliczanie spalania paliwa itp.”; „bo kredyt samochodowy, dużo obliczeń, temat nieinteresujący”.

i mających szerokie zastosowanie w życiu codziennym. Autorzy zadań zakładali, że dzięki osadzeniu zadań w kontekście praktycznym uda im się pokazać, że wiedza matematyczna jest przydatna w życiu codziennym. Zadania zostały zaprojektowane tak, by uczniowie w sposób aktywny zdobyli tę wiedzę, jednocześnie ćwicząc umiejętności językowe.

Z badania wynika, że zadania z matematyki są postrzegane jako trudniejsze w porównaniu do tych z innych przedmiotów, co jest zbieżne z powszechnym przekonaniem o trudności tego przedmiotu. Niełatwe jest również stworzenie zadania matematycznego, które uczniowie

uznaliby za interesujące i przydatne i czerpaliby satysfakcję z jego wykonania. Okazuje się, że ocena przydatności zadań w dużym stopniu związana jest z zainteresowaniami matematycznymi ucznia: jeśli uczeń twierdzi, że nie interesuje się matematyką, nie uznaje zadań za przydatne.

Pomimo opisanych powyżej trudności, większość uczniów (15 z 25) ukończyła tę rundę. Zaangażowali się w jej realizację, chociaż nie byli do tego zobligowani – projekt stanowił propozycję nieobowiązkowych zajęć szkolnych. Dzięki udziałowi w projekcie uczniowie zdobyli nową wiedzę i przydatne umiejętności matematyczne. Mieli też dodatkową okazję do rozwijania kompetencji

językowych, m.in. środków językowych, rozumienia ze słuchu, tworzenia wypowiedzi pisemnej. Uczniowie rozwijali także umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych i pracy w grupie, uczyli się wykorzystywania czasu na powierzone im zadania oraz odpowiedniego zarządzania własną wiedzą w odpowiedzi na zapotrzebowanie grupy.

Niewątpliwym słabym punktem tej rundy jest fakt, że dwa zespoły jej nie ukończyły. W przyszłości na etapie przygotowawczym należałoby poświęcić więcej uwagi przeszkoleniu zespołów w zakresie pracy w grupie, a zwłaszcza motywowania członków zespołów i planowania wspólnej pracy.

Podsumowanie

Matematyka jest obecna w wielu obszarach życia i wyrażane przez niektórych uczniów podejście „po co mam się tego uczyć?” z pewnością nie jest funkcjonalne. Dlatego uważamy, że każdy sposób na pokazanie uczniom praktycznego wymiaru tego przedmiotu jest właściwy, w tym także wykorzystywanie języka obcego na zajęciach z matematyki, które stwarza uczniom możliwość rozwijania umiejętności z obu obszarów w tym samym czasie. Jak przekonują wyniki opisanego w artykule projektu, licealiści są skłonni zaangażować się w działania edukacyjne łączące matematykę z językiem angielskim, nawet gdy zadania są dla nich trudne i mało interesujące oraz – co najważniejsze – nieobowiązkowe.

BIBLIOGRAFIA

- Czajkowska, M., Orzechowska, M. (2014) Nauczyciele matematyki. W: *Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 185-199.
- Dichev, C., Dicheva, D. (2017) Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. W: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9.

- Podstawa programowa z komentarzami. T. 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (2009). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Podstawa programowa z komentarzami. T. 6 Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka (2009). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Pitura, J., Chmielarz, D. (2017) *Creating a comic strip is very creative and thanks to it we learn and remember* – Student perceptions of a biology challenge in a gamified extracurricular CLIL project. W: *Teaching English with Technology* 17 (3), 77-95 [online] <<http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=NDk3LmhhvdGxpbnms>>.

- Pitura, J., Berlińska-Kopeć, M. (2018) Learning English while exploring the national cultural heritage: technology-assisted project-based language learning in an upper-secondary school. W: *Teaching English with Technology* 18 (1), 37-52 [online] <<http://www.tewtjournal.org/issues/volume-18/issue-1/>>.

- Matallaoui, A., Hanner, N., Zarnekow, R. (2017) Introduction to Gamification: Foundation and Underlying Theories. W: S. Stieglitz, C. Lattemann, S. Robra-Bissantz, R. Zarnekow, T. Brockmann (red.) *Gamification: using game elements in serious contexts*. Springer International Publishing, 3-18.

- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

DR JOANNA PITURA Adiunkt w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, opiekun naukowy Studenckiego Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego wspomaganego technologią, specjalnych potrzeb edukacyjnych i projektowania uniwersalnego (Universal Design) w edukacji.

EWELINA DZIEŻA Absolwentka matematyki na Uniwersytecie Wrocławskim oraz informatyki na Politechnice Warszawskiej. Od ponad dziesięciu lat nauczycielka matematyki w liceach warszawskich.

ANNA GRABA Nauczycielka matematyki i analizy matematycznej w XXI LO im. Hugona Kołłątaja w Warszawie.

CIIL? – CLIL!

BERNADETA
JOHN-JANKOWSKA
TOMASZ DREINERT

W sierpniu 2017 r. X Liceum Ogólnokształcące im. I. J. Paderewskiego w Katowicach podjęło działania zmierzające do wprowadzenia metod CLIL w praktyce szkolnej. Był to projekt mobilności kadry edukacji szkolnej w ramach akcji KA1 programu Erasmus+.

X Liceum Ogólnokształcące w Katowicach jest szkołą średniej wielkości, a jej najmocniejszą stroną są ludzie – zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Tylko dobrze wykształceni nauczyciele, wyposażeni w najnowsze metody pracy, mogą zapewnić swoim uczniom odpowiedni poziom wiedzy. Poza tym, spotkanie zmotywowanych i dobrze przygotowanych do pracy nauczycieli zwiększa w uczniach chęć do nauki. Nauczyciele zatrudnieni w naszej placówce regularnie uczestniczą w różnorodnych szkoleniach, których celem jest poznanie nowatorskich metod pracy i używanie jak najlepszych wyników nauczania.

W roku 2015, w ramach programu Erasmus+ zrealizowaliśmy projekt przeznaczony dla nauczycieli, który dotyczył wykorzystania nowoczesnych technologii i metod pracy na lekcjach języków obcych. Działania zakończyły się sukcesem. Pozwoliły uczestnikom wyjazdu zagranicznego na poznanie metod i narzędzi pracy niezbędnych w nowoczesnej placówce na poziomie europejskim. Wpłynęły na rozwój i modernizację szkoły, a także stanowiły motywację do uczestnictwa w innych szkoleniach doskonalących umiejętności kadry nauczycielskiej, co jest jednym z założeń *Europejskiego planu rozwoju szkoły*. Przyczyniły się do wykreowania wizerunku szkoły funkcjonującej na poziomie europejskim i nawiązaniu współpracy z placówkami o podobnym profilu, spoza granic Polski.

Nasza szkoła systematycznie rozwija bazę technologiczną i wprowadza coraz szerzej nauczanie z zastosowaniem nowoczesnych pomocy edukacyjnych. Nauczyciele potrafią wykorzystywać możliwości tablic interaktywnych i innych narzędzi technologicznych. Mają też świadomość zmian w metodach pracy z uczniami oraz postępu w technologiach wspierających edukację. Co więcej, zdają sobie sprawę, że język obcy (szczególnie język angielski) coraz

częściej jest nie tylko narzędziem komunikacji młodzieży w kontaktach z rówieśnikami z innych krajów, ale też powszechnie wykorzystywanym medium pozyskiwania i przekazywania wiedzy. Wszystkie te czynniki wpłynęły na to, że po zakończeniu projektu realizowanego w roku 2015 w planach rozwoju naszej placówki coraz częściej pojawiała się propozycja wdrażania innowacji programowych opartych o założenia CLIL.

Nauczanie w zgodzie z podejściem CLIL zostało wskazane jako kierunek działań nie tylko przez nauczycieli w trakcie analizy potrzeb szkoleniowych, ale również podczas rozmów z uczniami. Nauczyciele zgłaszali chęć i gotowość rozwijania umiejętności oraz pobudzania kreatywności po to, by skutecznie łączyć nowe technologie z nowatorskimi i tradycyjnymi metodami pracy z uczniami. Postanowiliśmy zatem podjąć działania skupiające się na rozwijaniu nauczycielskiego warsztatu pracy, i pozwalające przygotować uczniów do zdania egzaminu maturalnego na wysokim poziomie, a w konsekwencji – dania im możliwości studiowania w Polsce lub za granicą w języku obcym oraz pozyskiwania i przekazywania wiedzy z różnych źródeł z wykorzystaniem zaawansowanych narzędzi technologicznych i właściwej dla danego obszaru terminologii. Zdecydowano zatem, że konieczne jest odpowiednie przeszkolenie w tym zakresie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Mamy świadomość, że w czasach wzmózonych ruchów imigracyjnych, gdy wielokulturowość staje się i w Polsce zjawiskiem coraz bardziej powszechnym, dobrze przygotowany nauczyciel powinien wykorzystywać w swojej pracy metody łączące język obcy z tematyką realizowaną na zajęciach przedmiotowych, co w przypadku uczniów pochodzących z innych krajów pozwoli na integrację i przeciwdziałanie wykluczeniu.

Biorąc pod uwagę wymienione czynniki, przygotowaliśmy wniosek o dofinansowanie szkoleń doskonalących warsztat pracy nauczycieli w zakresie metodyki CLIL. Jej założeniem jest zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe, pozwalające na równoległe zdobywanie wiedzy i umiejętności właściwych danej dyscyplinie oraz nabywanie, na tej samej lekcji przedmiotowej, biegłości komunikacyjnej w języku obcym. Nasz wniosek został pozytywnie zaopiniowany przez Narodową Agencję Erasmus+ i pozyskaliśmy środki na kursy doskonalące dla siedmiu nauczycieli naszej placówki oraz koordynatora projektu, który miał zapewnić wsparcie językowe i logistyczne jego uczestnikom w czasie wyjazdu. Projekt skierowany był do grupy nauczycieli przedmiotów ścisłych: technologii informacyjnej, chemii, matematyki, geografii, oraz humanistycznych: wiedzy o społeczeństwie, historii i etyki.

Po zamknięciu wszelkich kwestii formalnych przystąpiliśmy do realizacji poszczególnych zadań projektu, w tym wyboru uczestników mobilności, organizacji przyjmującej oraz uzgodnienia treści szkolenia, zgodnie z założeniami projektu. W pierwszej kolejności wyszukane zostały propozycje szkoleń z zakresu CLIL odpowiadające potrzebom i wymaganiom projektu, a oferowane przez różne instytucje. Następnie dokonaliśmy wyboru placówki. Koordynator działań kontaktował się z wybraną instytucją, przedstawił oczekiwania uczestników mobilności oraz ustalił szczegóły dotyczące programu. W porozumieniu z dyrektorem szkoły i uczestnikami wyjazdu określony został najdogodniejszy termin szkolenia, tak aby nie kolidował z organizacją pracy szkoły. Koordynator projektu zapewnił pomoc w kwestiach związanych z podróżą, rezerwacją kursu, organizacją transportu do kraju szkolenia i powrotnego do Polski, ubezpieczenia uczestników oraz z wyborem zakwaterowania. Wszystkie działania zwieńczone zostały wyjazdem 8-osobowej grupy na kurs poświęcony pracy w oparciu o metodykę CLIL w sierpniu 2017 roku do Dublina w Irlandii.

W trakcie kursu poznaliśmy komponenty metody. Przede wszystkim zwrócono uwagę na tzw. 4C, czyli (w terminologii anglojęzycznej): *content*, *cognition*, *communication*, *culture*. Chodzi o równoprawne traktowanie w czasie lekcji wszystkich jej elementów składowych. Nauczane treści (*content*) które znajdują się w rozkładzie materiału dla danego poziomu edukacyjnego powinny być wprowadzane poprzez zadania wykorzystujące procesy myślowe niższego rzędu (wiedzy i rozumienia), oraz wyższego rzędu (analizy, syntezy i ewaluacji) (*cognition*). Nauczyciel nie jest jedynym źródłem informacji, przekazywanej poprzez wykład *ex cathedra*.



UCZESTNICY PROJEKTU

Uczniowie mają samodzielnie docierać do wiedzy, nabywać umiejętności i uczyć się od siebie nawzajem, pod okiem nauczyciela – doradcy, tutora. Właśnie element komunikacyjny (*communication*) ma pozwolić na efektywniejsze osiągnięcie celów lekcyjnych. Interakcje między uczniami oraz materiał dydaktyczny powinny być wprowadzane w języku obcym, aby lepiej przygotować młodego człowieka do sprostania wyzwaniom współczesności. Na tak prowadzonej lekcji istotnym elementem są odniesienia kulturowe (*culture*), kształtowanie postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych narodów poprzez zainteresowanie uczniów kulturą innych krajów.

Taki model nauczania zakłada autonomizację ucznia. Zgodnie z podejściem CLIL, uczący się powinni mieć wpływ na dobór treści i metod nauczania, powinni świadomie śledzić realizację celów lekcji oraz ewaluować jej przebieg. Nauczyciel staje się partnerem, który poprzez odpowiednie zabiegi pomocnicze pilnuje, aby uczniowie sami osiągnęli zamierzone cele. Nauczyciel powinien wiedzieć, jak sformułować polecenia, na co zwrócić uwagę swoich uczniów, tak, aby samodzielnie dotarli do zamierzonego celu. Innymi słowy – uczący buduje pomocnicze rusztowanie (*scaffolding*), a gmach wiedzy i umiejętności uczniowie wnoszą sami.

W zwiększaniu efektywności nauczania pomoc ma stosowanie w konstruowaniu lekcji taksonomii Blooma. Zadaniem nauczyciela jest stopniowe przechodzenie od mniej wymagających zadań (*Lower Order Thinking Skills*, LOTS) do poleceń bardziej wymagających, uczących samodzielnej analizy, oceny oraz kreatywności (*Higher Order Thinking Skills*, HOTS). Właściwy dobór i wykorzystanie narzędzi i zasobów internetowych (między innymi) uczynią lekcję bardziej atrakcyjną, ale jednocześnie podniosą efektywność procesu dydaktycznego. Dzięki zastosowaniu różnorodnych technik informacyjnych uczeń zrozumie wprowadzane treści szybciej, łatwiej i lepiej.

Wśród proponowanych instrumentów znalazły się takie aplikacje, jak Padlet i Quizlet czy różnorodne narzędzia Google (dysk, dokumenty). Pokazano nam również znakomite źródła informacji, takie jak Khan Academy czy wykłady TED.

Zajęcia, w których uczestniczyliśmy, nie ograniczały się wyłącznie do teorii oraz praktycznego sprawdzania zdobytej wiedzy, ale rozszerzone zostały o komponent kulturowy. Zwiedziliśmy dublińskie katedry, Trinity College, Muzeum i Galerię Narodową, oraz pozyskaliśmy wiedzę o meandrach interesującej irlandzkiej historii.

Z punktu widzenia rozwoju zawodowego, udział w wyjeździe podniósł kompetencje językowe nauczycieli (kontakt z rodzimymi użytkownikami języka i przebywanie w naturalnym środowisku językowym) i wzbogacił ich warsztat pracy o wiedzę pozwalającą prowadzić zajęcia z wykorzystaniem metod CLIL. Wszelchstronnie podniósł kwalifikacje zawodowe nauczycieli, a tym samym atrakcyjność prowadzonych zajęć. Mobilność była okazją do wymiany doświadczeń zawodowych z nauczycielami z innych krajów i kształtowania postawy otwartości. Efektem nawiązanych kontaktów są plany rozpoczęcia współpracy (partnerstwa) ze szkołami z innych krajów europejskich. Uczestnicy mobilności zwracają uwagę na rozwój kompetencji z zakresu autoprezentacji, komunikacji interpersonalnej i kompetencji interkulturowych. Wzbogaciliśmy szkolną bibliotekę o materiały dydaktyczne i scenariusze lekcji do wykorzystania w praktyce szkolnej.

Dzięki wdrażaniu metod CLIL uczniowie będą mieli świadomość integracji treści zawartych w podstawie programowej języków obcych i przedmiotów ogólnokształcących oraz powiązania wiedzy pozyskanej na zajęciach języka obcego z wiedzą zdobywaną na lekcjach przedmiotu niejęzykowego. Prowadzone działania ukierunkowane są na zwiększenie motywacji uczniów i rozwinięcie współpracy pomiędzy nauczycielami różnych dyscyplin, co sprzyjać będzie szerszemu zastosowaniu metody projektu w nauczaniu.

Znajomość metod CLIL pozwoli w przyszłości na przygotowanie nowej oferty dla kół przedmiotowych, która łączyć będzie elementy języka obcego z przedmiotem niejęzykowym. Wskazane działania pozwolą w przyszłości na utrwalenie i rozwijanie w opinii środowiska lokalnego obrazu szkoły jako aktywnej i dynamicznie rozwijającej się instytucji oświatowej, która w swojej pracy z uczniami wykorzystuje nowoczesne metody pracy. Przygotowanie nowej oferty edukacyjnej podniesie konkurencyjność szkoły na rynku oświatowym, a nawiązane kontakty pozwolą na realizację nowych programów współpracy międzynarodowej. Działania te przyczynią się do lepszego przygotowania uczniów do konkursów przedmiotowych i matury oraz pomogą w rozwijaniu postaw ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. Aktualnie dzielimy się wiedzą z nauczycielami poprzez lekcje otwarte, sprawozdania w czasie posiedzeń rady pedagogicznej, udostępnianie materiałów i scenariuszy lekcji przygotowanych w czasie wyjazdu i po jego zakończeniu oraz pracujemy nad przygotowaniem innowacji programowych.

Realizując opisywany projekt wykorzystaliśmy narzędzie *Europass mobilność*, by odnotować międzynarodowe mobilności pracowników szkoły w celach edukacyjnych. Dokument posłużył potwierdzeniu szkolenia odbywanego w innym kraju europejskim w ramach programu Erasmus+. Na podstawie zawartości dokumentu uczestnicy mają możliwość potwierdzenia zdobytej wiedzy w CV. Udział w szkoleniach uważamy za niezwykle cenny, dlatego pragniemy zachęcić wszystkich do składania wniosków i uczestnictwa w szkoleniach finansowanych z funduszy Erasmus+. Naprawdę warto!

BERNADETA JOHN-JANKOWSKA Nauczycielka języka angielskiego w X LO im. I.J. Paderewskiego w Katowicach, z 25-letnim stażem pracy. Koordynator projektu.

TOMASZ DREINERT Nauczyciel WOS i etyki w X LO im. I.J. Paderewskiego w Katowicach. Posiada uprawnienia do nauczania języka angielskiego i hiszpańskiego.

Abstracts

MAGDALENA BIAŁEK

Intercultural Sensitivity Training as a Goal of an Intercultural Approach

Although the problem of interculturalism in language education is not a new issue, and the number of publications on this subject is impressive, this topic is still current and yet requires reflection and discussion. The dynamics of socio-economic changes, the education system reform, and, above all, Poland's growing multiculturalism, make the specificity and possibilities of intercultural education in terms of formal language education worth paying attention to once again. In this article, particular attention was paid to *intercultural sensitivity education* – an indispensable feature in becoming a citizen of the world.

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

Authentic Spoken Texts in Teaching Pragmatics

The paper discusses the relationship between pragmatics and prosody and its implications for teaching English. The author proposes the use of authentic listening resources (podcasts) for making students more sensitive to pragmatically relevant features of natural speech. This is particularly important since texts for listening comprehension used in coursebooks are usually scripted and do not reflect fully phonetic properties of spontaneous discourse as far as prosody is concerned (limited types of intonation patterns, no hesitative pauses, rarely used connected speech phenomena, slower speaking rate).

DOMINIKA BUCKO

How to Use Online Texts in an Effective Way in Teaching Polish as a Foreign Language?

One should pay attention to incorporation of the new technologies into language education in the period of private and professional life digitalization. Many teachers take the use of online resources in teaching with a big dose of scepticism. As the main reason for this, they list lack

of assesment examples and missing suggestions on how to plan and design online activities. The ideas suggested in the article can be used for teaching lessons or can become an inspiration for creating activities of one's own. The following types of activities are worth including into the teaching practice: showing different ways of working with online texts, verifying and synthetising information, choosing reliable sources, adapting the acquired knowledge to the needs of task fulfilment, expressing opinion and negotiating with other group members.

ANNA JAWOROWSKA

The Influence of Media Input on Foreign Language Acquisition in Children

This article shows the impact of media input in the form of audiovisual stories on the acquisition of German in children. Functions and input qualities and their influence on the learning process were discussed. An integral part of the article is a description of the development of the language competence of a boy at preschool age, who was taught using the storytelling method and who watched German cartoons at home. The results of tests checking the comprehension and memorisation of the content of a story are analysed. On the basis of the case study as well as professional literature, the outcome including recommendations on the best audiovisual input and effective learning strategies is formulated.

JOANNA KIC-DRGAS

Intercultural Communication and Teaching Language for Specific Purposes

Cultural diversity, being the result of overwhelming globalisation, can be observed at every step in private and professional life. In the following paper, the topic of the complexity and influence of intercultural dialogue on professional life is discussed. Moreover, the paper

addresses ways how future employees of international teams can be prepared for functioning in the milieu of cultural differences. In the paper, examples of intercultural differences in professional life lay the foundation for developing implications for teaching language for specific purposes.

JOLANTA MORYTZ

How to Prepare a Student to the Role of the “Occasional Interpreter”

Classes in a foreign language should develop not only knowledge of the language, but also influence pragmatic linguistic skills. One of them should be the ability to interpret in unexpected situations. In the theoretical part the article discusses the typology and psychology of interpreting and the role of the interpreter, including the occasional one. The practical part presents examples of linguistic exercises. The exercises serve to develop memory, concentration and ways to control stress. Improving these skills has an impact on the quality of the performed interpretation.

PAULINA NOWAKOWSKA

Sociocultural Competency Formation through the Use of Drama Techniques in Spanish Language Classes

The aim of this article is to present different ways to develop sociocultural competency through the use of drama in Spanish language classes at university. The theoretical considerations support the results of an empirical study. The first part of the article constitutes a reflection about the benefits of the use of drama techniques with a reference to cognition embodied in education and an introduction of sociocultural competence concept. The second part is a summary report of empirical research in this field, and contains goals and hypothesis of the research, description of the methodology and presentation of results.

ROBERT DĘBSKI, AGNIESZKA RABIEJ

Reading as a Way of Supporting Bilingual Development of Children

Developing early reading skills in children can be a way of preventing dysfunction and assuring normal development of cognitive and linguistic abilities. With a particular emphasis on bilingual children, the present article reviews the basic concepts used in developing literacy research. Contemporary research points to a strong positive correlation between the level of phonological awareness in children and their progress in the development of reading skills. The article defines phonological awareness, describes its stages and components, and posits it as a metalinguistic skill that is transferred between the languages of the bilingual child. Finally, examples of play activities and exercises drawn from a series of booklets entitled “Czytam, bo lubię!” (*I Read and I Like It!*), written by the authors for bilingual pre-schoolers speaking Polish and English, are presented in order to illustrate the theoretical base of emerging literacy practice.

KATARZYNA STANKIEWICZ, ANNA ŻUREK

From Language Teaching to (Inter)cultural Education. A Foreign Language Teacher in Multiple Roles

Foreign language teaching interweaves with bestowing the foreign culture itself – both on visible and hidden, underlying levels. The aim of our paper is to present the role of the language teacher that could support effective cultural education, relying on such educational ideas as interculturality, lifelong learning and reflective teaching. A foreign language teacher may take on various roles: a moderator, an expert, interpreter and an analyst. As shown in our research, the interrelated and complimentary roles allow for an integrated programme of language and culture teaching whilst reducing the hidden content load.

DOROTA TOMCZUK

A Foreign Language Lesson as a *Seance in the Old Cinema* and Cultural Education in Language Education

This article deals with the value of a foreign language lesson, during which a famous movie from 1930, *Der blaue Engel* (The Blue Angel), is used. This movie belongs to the strictest headlines of the most famous German films in the world. The possibilities of using films representing the *old cinema* to develop the skills of learners with the simultaneous enrichment of their cultural knowledge are enormous, and the audiovisual exercises proposed by the author could be treated as an attractive alternative for standard classes. They allow students to improve their individual learning strategies and create opportunities for expanding vocabulary and cultural knowledge through the contact with authentic language. One of the main goals in teaching German as a foreign language is to familiarize students with the German language and culture – when confronted with German-language films, not only are they presented with the language and culture, but also have the opportunity to get to know German-speaking actors and directors. What's more, analysis and interpretation of the film and its projection on the students' reality enable them to gain new knowledge.

MONIKA VÁLKOVÁ MACIEJEWSKA

The Foreigner in Literature, Literature for the Foreigner

In Polish contemporary literature a general reflection about the Polish language is present more and more frequently, and foreigners are included in the stories. Such texts may be of interest to foreigners, and in the hands of teachers they may become an interesting teaching tool. The article attempts to answer the question how to learn Polish as a foreign language by reading contemporary Polish prose (by Zygmunt Miłoszewski and Olga Tokarczuk). The paper gives examples and practical advice regarding the use of literary texts in language courses.

ELŻBIETA ZAWADOWSKA-KITTEL

Matriculation Exam in Light of the Educational Reform

The present article focuses on a school-leaving exam in English in the light of the upcoming changes in the educational system in Poland. In particular it analyses the washback of the exam on the process of teaching and learning as the reform of education conducted at present in Poland is an excellent opportunity to change the system of high-stake examinations so as to limit its negative effects. In the second part the paper reports on a questionnaire survey of secondary students of English set out to determine their perception of the exam, its impact on their learning and also their proposals of changes to be made in the exam they consider necessary to improve it.

AGNIESZKA JASIŃSKA

How to Use TV Series to Teach Polish in China

In the age of Internet and smartphones, the ubiquity of mobile devices affords their users the ability of fast – or even lightning-speed fast – access to a variety of media that are active and present in our everyday life today. Chinese TV series are an omnipresent and greatly popular medium in China. Today, the usefulness of Polish TV series in teaching Polish as a foreign language is unquestionable. For young students of Polish studies in China, TV series not only supplement their handbook knowledge of Poland and Poles, they also test the degree of skills acquired by them. Also, they offer opportunities to encounter the everyday language spoken by Poles and, most of all, the Polish manners and customs. This text presents the examples of scenes from TV series that were used to further the linguistic and intercultural competencies.

Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie 2017

Publikacja prezentuje najważniejsze trendy w polityce edukacyjnej w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych w 42 europejskich systemach edukacyjnych i odpowiada na pytania:

Jak długo uczniowie uczą się języków obcych?

Jakie języki są najczęściej nauczane?

Czy nauczyciele języków obcych szkolą się za granicą?

Czy uczniowie-imigranci nieposługujący się językiem nauczania mogą liczyć na wsparcie językowe w szkole?



RAPORT DOSTĘPNY NA STRONIE: WWW.EURydICE.ORG.PL

