

[języki : obce] w szkole

Ѓ

Ж

Ö

œ

î

Л

В

q

ô

й

ü

è

ь

ä

Nauczanie wielojęzyczne

temat numeru

Na drodze ku
wielojęzyczności

AGNIESZKA
OTWINOWSKA

zdaniem dydaktyka

Wpływ testu
na środowisko edukacyjne

NICK SAVILLE

języki w Europie

Wielojęzyczność
w praktyce

IZABELA ZYGMUNT

na końcu języków

Wizyta we francuskiej
pâtisserie

KAROLINA WAWRZONEK



Od redakcji

W *Zapiskach na pudełku zapalek* Umberto Eco znajduje się felieton pod znamionym tytułem *Jak rozumnie spędzić wakacje?* Punktem wyjścia do rozważań na temat lektur, które powinny wzbogacić długie godziny spędzone na plaży, jest konstatacja autora, że *kiedy zbliżają się letnie wakacje, chwalebny zwyczaj nakazuje tygodnikom politycznym i kulturalnym podsunąć swoim czytelnikom co najmniej dziesięć mądrych książek, które pozwolą im rozumnie spędzić rozumne wakacje.* Czasopismo „Języki Obce w Szkole” nie jest wprawdzie tygodnikiem, lecz kwartalnikiem. Z planu wydawniczego jednak wynika, że rokrocznie drugi numer pisma wydajemy w dniu, gdy w szkołach rozbrzmiewa ostatni dzwonek. Nie znajdują Państwo w niniejszym wydaniu JOwS listy dziesięciu publikacji o nauczaniu języków obcych, których lekturę każdy nauczyciel powinien zaplanować na nadchodzące wakacje. Mamy jednak nadzieję, że zaproponowany przez nas temat nauczania wielojęzycznego, skupi Państwa uwagę i skłoni do refleksji, jak rozwijać świadomość metajęzykową uczniów i wykorzystać ich umiejętność dostrzegania podobieństw

istniejących między językami w celu ułatwienia komunikacji z obcokrajowcami. Wielu z nich spędzi przecież rozpoczynające się właśnie wakacje za granicą, niekoniecznie w kraju języka, którego uczą się szkole. Dzięki zaproponowanym przez naszych autorów międzyjęzykowym zadaniom, uczniowie będą mogli ćwiczyć wielojęzyczność w praktyce. A Państwo, czytając o wielojęzyczności w szkole, być może wpadną na pomysł, jak, w nowym roku szkolnym, zaplanować wspólne lekcje angielsko-niemiecko-francuskie lub jak wykorzystać repertuar językowy uczniów na zajęciach z literatury polskiej.

Wracając jednak do snutej przez Umberto Eco wakacyjnej wizji młodzieńca, (...) *który podróżuje po Europie z okresowym biletem kolejowym drugiej klasy w kieszeni, narażony na lekturę w zatłoczonym pociągu, gdzie stoi się wystawiając jedną rękę za okno,* może warto polecić mu jeszcze przed wyjazdem, w zależności od kierunku podróży, lekturę powieści Goethego, wierszy Baudelaire’a, Apollinaire’a lub pochodzącego ze słonecznego Rodos antycznego poety Simiasza. Obcowanie z dziełami literackimi, zarówno w oryginale jak i przekładzie, umożliwia bowiem nie tylko podnoszenie kompetencji językowych i interkulturowych uczniów, ale pozwala im też na odkrywanie różnych aspektów i rejestrów języka.

Parafrazując ostatnie słowa cytowanego powyżej felietonu: *To wszystko (i o wiele więcej), (...) polecałabym w czerwcowym numerze „Języków Obcych w Szkole” (...) ludziom spragnionym wakacji rozumnych.*

Życzymy udanego wypoczynku i do zobaczenia we wrześniu w czasie obchodów Europejskiego Dnia Języków – prawdziwej wielojęzyczności w praktyce!



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOwS



temat numeru

zagadnienia teoretyczne

4

Na drodze ku wielojęzyczności
– rozwijanie słownictwa uczniów
na podstawie języka angielskiego

AGNIESZKA OTWINOWSKA

11

Europa i Polska:
wielojęzyczność w szkole

RADOSŁAW KUCHARCZYK

15

Umiejętność mówienia oraz ocenianie
wspierające jej rozwój
w kontekście wielojęzycznym

JOANNA PITURA,
AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ

20

Wielojęzyczna-dwujęzyczna.
O Zespole Szkół im. Narcyzy Żmichowskiej

MAGDALENA WĘGRZECKA-KRAWCZYK



zdaniem dydaktyka

materiały praktyczne

25

To ist easy!
MARTA KOZAK

32

Zaczął się
w prima aprilis
DAGMARA LIPIŃSKA

36

Drugi język obcy.
Kein Problem!
KATARZYNA ZIELIŃSKA

projekt

42

Wielojęzyczność
w szkole
MAŁGORZATA JASKUŁA

47

Pomysł
na wielojęzyczność
IWONA TYBURSKA, JOLANTA URBANIAK

51

Inne języki
Tomasz Wicherkiewicz

ocenianie

56

Wpływ testu
na środowisko edukacyjne
NICK SAVILLE

literatura i język

63

Poezja na lekcjach języków obcych
– rozwijanie kompetencji językowych
i kulturowych
EWA KALINOWSKA

70

Klasyk w pakiecie multimedialnym
w dydaktyce języków obcych
i literatury
(na przykładzie powieści Johanna
Wolfganga Goethego *Cierpienia młodego*
Wertera oraz filmu *Goethe!*)
DOROTA TOMCZUK

77

Lekcja greki
ze świerszczem i kuropatwą
JAN KWAPISZ



języki w Europie

badania i analizy

82

**Naturalna komunikacja na lekcji
języka obcego –**
stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?

KRYSTYNA MIHUŁKA

materiały praktyczne

90

Pomysły na wakacyjne
lekcje języka angielskiego

AGATA URBAŃCZYK

95

**Jak uczyć metodą stacji
dydaktycznych?**

Charakterystyka metody i przykłady

MONIKA DRYJSKA

97

Mike is a Pirate

IZABELA WITKOWSKA

101

Chimie, atomes, molécules, réactions
– scenariusz dwujęzycznej lekcji chemii

MACIEJ KOPEĆ

badania i analizy

104

Wczesne
kończenie nauki
ANNA BORKOWSKA

wielojęzyczność

109

Wielojęzyczność
w Unii Europejskiej

ANNA CIOSTEK

115

Wielojęzyczność
w praktyce

IZABELA ZYGMUNT

sprawozdanie

119

Refleksje po kongresie PASE

LUIZA WÓJTOWICZ-WAGA



na końcu języków

kącik poligloty

120

Wizyta
we francuskiej pâtisserie
KAROLINA WAWRZONEK

124

Ex oriente lux.
Edukacja międzykulturowa
w Pawłodarze

RADOSŁAW BUDZYŃSKI

program autorski

128

Otworzyć uczniom drogę
do sukcesu zawodowego

MARZENA CHOMZIUK

130

Odpowiednie dać obce słowo,
czyli jak propagować polską kulturę
w języku obcym

BEATA LEWICKA



Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego

Agnieszka Otwinowska

Czy można uczyć wielojęzycznie, będąc specjalistą od jednego tylko języka, a nie od wielu? Jest to łatwiejsze, niż się wydaje, kiedy zdamy sobie sprawę z dwóch faktów. Pierwszy z nich to szczególna rola języka angielskiego w naszym systemie nauczania. Drugi – to istnienie wielu podobieństw leksykalnych między angielskim, polskim i językami europejskimi nauczonymi w polskiej szkole. Świadomość tych podobieństw znacznie zwiększa szansę na skuteczną naukę słownictwa, a co za tym idzie – na rozumienie tekstów i wypowiedzanie się w językach obcych.

W Europie drugiej dekady XXI wieku dysponowanie umiejętnościami w zakresie dwujęzyczności, wielojęzyczności lub różnojęzyczności staje się warunkiem korzystania z edukacji, kultury i życia społecznego, a także jest podstawą aktywności na rynku pracy. Dlatego też nauka języków jest od lat szeroko promowana w dokumentach Rady Europy i Unii Europejskiej jako klucz do osobistego sukcesu (np. European Commission 2005; Recommendation 1998; Recommendation 2001). Zanim przejdziemy do omówienia wyzwania, jakim jest nauczanie wielojęzyczne, zdefiniujemy najpierw krótko pojęcia dwujęzyczności, wielojęzyczności i różnojęzyczności.

Dwujęzyczność to znajomość dwóch języków i umiejętność posługiwania się nimi przez daną osobę. Wbrew powszechnemu przekonaniu dwujęzyczność nie dotyczy tylko osób wychowanych w rodzinach mieszanych. Każdy uczący się języka obcego może być traktowany jako osoba dwujęzyczna (Cook 2002, 2007). Dwujęzyczność postrzegana jest obecnie jako specyficzny przypadek wielojęzyczności

(ang. *multilingualism*) definiowanej jako zdolność (wcale nie doskonała!) do posługiwania się kilkoma językami przez daną osobę, wzajemne interakcje zachodzące pomiędzy tymi językami w umyśle użytkownika oraz całość doświadczeń językowych i kulturowych składających się na kompetencję komunikacyjną użytkownika (np. Aronin i Hufeisen 2009; Herdina i Jessner 2002; Cook 2002; Jessner 2008). Z tym sposobem pojmowania wielojęzyczności związane jest też pojęcie różnojęzyczności (ang. *plurilingualism*), używane w dokumentach Rady Europy (patrz np. Komorowska 2004, 2007). Zostało ono zapożyczone do angielszczyzny z języka francuskiego, gdzie *plurilinguisme* oznacza wielojęzyczność danej osoby, a *multilinguisme* to zjawisko społeczne. Różnojęzyczność dotyczy zatem umiejętności językowych danej osoby i oznacza zdolność do porozumiewania się w różnych językach w wielu sytuacjach życiowych oraz wszelkie próby wykorzystania posiadanej wiedzy językowej w kontaktach społeczno-kulturowych (Council of Europe 2001, 2007).

W niniejszym artykule terminy „różnojęzyczność” i „wielojęzyczność” używane są w znaczeniu indywidualnych

umiejętności danej osoby. Nigdy też nie oznaczają perfekcyjnej i jednakowo dobrej znajomości kilku języków, gdyż uważa się to za niemożliwe do osiągnięcia (Cook 2002; Grosjean 2010; Jessner 2008). Co więcej, ponieważ porównania z kompetencją osoby jednojęzycznej są absolutnie nieuprawnione, warto pamiętać, że celem nauczania języków, w tym edukacji wielojęzycznej, nigdy nie jest osiągnięcie kompetencji rodzimego użytkownika języka, ale sprawności posługiwania się językami w różnojęzycznych kontekstach w zależności od potrzeb komunikacyjnych danej osoby. Takie zróżnicowane opanowanie języka zależne od potrzeb oczywiście nie wyklucza osiągnięcia poziomu dobrej znajomości poszczególnych języków.

Wielojęzyczne konstelacje językowe z angielskim

Często podkreśla się, że wielojęzyczność i różnojęzyczność to nie znajomość osobnych języków, ale współgranie całych konstelacji języków (ang. *language constellations*) używanych przez daną osobę (Aronin 2006; Aronin i Singleton 2012). Składnikiem wielu z tych konstelacji jest język angielski jako język międzynarodowy i europejski *lingua franca*. Angielski pełni ważną funkcję komunikacyjną w obrębie konstelacji, bo pozwala uczestniczyć w wymianie komunikatów na wielu forach publicznych. Podczas gdy polski doskonale służy nam na forum krajowym, angielski daje szansę uczestnictwa w międzynarodowym dyskursie rzeczywistym i wirtualnym (Breibach 2003). Dla Polaków ważna jest dobra znajomość angielskiego, nauczanego od pierwszych klas szkoły podstawowej, co warto wykorzystać przy nauczaniu innych języków.

Języki w konstelacjach danego użytkownika mogą współdziałać ze sobą. Badania wskazują, że od pewnego poziomu znajomości języków osoby dwujęzyczne, a zwłaszcza wielojęzyczne, zauważają wiele zbieżności pomiędzy językami. Dostrzeganie takich podobieństw, szczególnie wyraźnych w warstwie leksykalnej, czyli w warstwie kognatów (ang. *cognates*) oraz internacjonalizmów (Maćkiewicz 1984 i 1992), jest ważnym sposobem na sprawniejsze opanowanie bierne i czynne słownictwa (Laufer 1990 i 1997; Swan 1997; Ringbom 2007). Podobieństwa kognatów wykorzystywane są w nauczaniu języków o wspólnych korzeniach, typologicznie zbliżonych, np. germańskich, słowiańskich czy romańskich (patrz Hufeisen i Neuner 2004, Hufeisen i Marx 2007).

Warto zdać sobie jednak sprawę, że angielski, typologicznie język germański, w warstwie leksykalnej dzieli tysiące słów

z językami z pozostałych grup (np. z językami romańskimi), głównie dzięki historycznemu procesowi zapożyczania. Nie mówimy tu tylko o najprostszych słowach międzynarodowych zapożyczonych z angielskiego (np. *radio*, *hamburger*), które często znajdujemy w podręcznikach dla początkujących, ale o słowach, które zostały zapożyczone z łaciny i greki albo zostały utworzone za pośrednictwem łacińskich i greckich morfemów i występują w wielu językach Europy (np.: pol. *romantyczny*, ang. *romantic*, niem. *romantisch*, fr. *romantique*, hiszp. *romántico*, wł. *romantico* itp.). Kiedy uświadomimy sobie to bogactwo słownictwa, zadanie polskiego ucznia wydaje się banalnie proste: musi tylko dostrzec podobieństwa pomiędzy angielskim i polskim. Potem powinien sprawnie wykorzystać to spostrzeżenie, zauważając podobieństwa między angielskim i innymi językami nauczonymi w polskiej szkole. Powszechnie nauczany angielski stawałby się przez to swoistym „pomostem” w przyswajaniu kolejnych języków, czyli w nauczaniu wielojęzycznym.

Czynniki wpływające na świadomość podobieństw między językami

Tak zarysowane nauczanie wielojęzyczne to kusząca perspektywa, ale wymaga trochę pracy od nauczyciela. Istnieje bowiem wiele czynników, które wpływają na to, że kognaty i internacjonalizmy pozostają często niezauważane w klasie szkolnej. Niestety, kursy wielu języków, w tym angielskiego, wprowadzają takie słownictwo bardzo późno, czyli dopiero około poziomu średnio zaawansowanego (B1). Sami nauczyciele częściej przywiązują większą wagę do ostrzegania uczniów przed *falszywymi przyjaciółmi* (ang. *false friends*; fr. *faux amis du traducteur*; niem. *irreführende Fremdwörter*) niż do wskazywania podobieństw między słowami, co może zniechęcać uczniów do poszukiwania tych zbieżności (Lightbown i Libben 1984; Meara 1993). Warto zdać sobie jednak sprawę, że w wypadku polskiego i wielu języków europejskich fałszywych przyjaciół jest znacznie mniej niż wyrazów podobnych.

Uczniowska świadomość istnienia podobieństw zależy też od bliskości typologiczno-genealogicznej języków. Łatwiej zauważamy kognaty w językach bliskich typologicznie, czyli dla Polaka np. w słowackim czy rosyjskim, niż w dalekim typologicznie niemieckim, angielskim lub francuskim. Wiąże się to z właściwościami samych kognatów: im dalszy typologicznie język, tym słowa mają bardziej odmienną

od rodzimej ortografii (Schepens i inni 2012). Ponieważ podobieństwo słów to pierwsze, co zauważa się w nowo poznawanym języku (Ringbom 2007), w przypadku języków odległych typologicznie uczniowi trudniej uwierzyć w realne podobieństwo form i znaczeń, przez co może nie dostrzegać nawet ewidentnych podobieństw lub w ogóle ich nie szukać (Odlin 1989 i 2002). Taki zestaw subiektywnych przekonań co do pokrewieństwa i podobieństwa języków nazywamy psychotypologią (Kellerman 1983 i 1995). Im większy dystans psychotypologiczny (przekonania o braku pokrewieństwa), tym trudniej zauważyć podobieństwo ukryte pod przykrywką trochę zmienionej ortografii.

Tak właśnie dzieje się w wypadku polskiego ucznia przyswajającego angielski, niemiecki czy francuski: może on nie mieć świadomości, że istnieją realne podobieństwa między polskim a tymi językami. Ważnym czynnikiem obniżającym zdolność zauważania podobieństw jest też wiek uczniów: im są młodszy, tym trudniej im zauważyć i zrozumieć rolę podobieństw (Jarvis i Pavlenko 2008). Uczniowie młodszy mają mniejszy zasób słów w polszczyźnie, dlatego część polskich gimnazjalistów może nie zauważyć podobieństwa rzadziej używanych słów oraz ich odpowiedników w językach europejskich (np.: antagonizm, ekstrawagancja, pesymizm itp.).

Z drugiej strony jak wskazują badania na osobach posługujących się różnymi konstelacjami języków (np. Berthele 2011; Vanhove i Berthele 2015) oraz na Polakach uczących się angielskiego (Otwinowska-Kasztelaniec 2011a i 2011b), zauważanie i świadomość istnienia kognatów zwiększa się wraz z poziomem znajomości danego języka i jest większa u osób znających kilka języków w stopniu co najmniej średnio zaawansowanym. Osoby wielojęzyczne wręcz świadomie odwołują się do wykorzystania podobieństw między językami jako strategii w nauce języków (Gabrys-Barker i Otwinowska-Kasztelaniec 2012; Otwinowska-Kasztelaniec 2011b), a zapytane o podobieństwa, są w stanie wskazać na łaciński i grecki rodowód wielu słów. Oznacza to, że osoby wielojęzyczne mają większą wiedzę metajęzykową i próbują ją świadomie wykorzystać, co często wiąże się ze strategicznym zgadywaniem znaczenia kognatów, jak wykazuje cały nurt badań nad wzajemnym zrozumieniem języków germańskich (np. Gooskens 2007; Gooskens i inni 2011). Świadomość, że podobieństwa między językami są istotnym ułatwieniem w nauce, pozwala porozumieć się w różnych językach i w wielu sytuacjach oraz wykorzystać posiadaną wiedzę językową

Badania europejskie wskazują, że trening świadomości metajęzykowej jest możliwy i potrzebny, a zauważanie podobieństw zwiększa efektywność uczenia się języków.

w kontaktach społeczno-kulturowych. Osoby świadome podobieństw są więc bardziej różnojęzyczne (ang. *plurilingual*), czyli otwarte na funkcjonowanie w niejednojęzycznym społeczeństwie.

Korzyści płynące z podnoszenia świadomości językowej uczniów

Podstawowe pytanie, które warto sobie zadać, brzmi: czy taka wielo-/różnojęzyczna świadomość podobieństw między językami może być wytrenowana u osób, które nie są wielojęzyczne. Badania europejskie wskazują, że trening świadomości metajęzykowej jest możliwy i potrzebny (Jessner 1999 i 2006), a zauważanie podobieństw zwiększa efektywność uczenia się języków (Ringbom 2007). Również badania na polskich uczniach, dorosłych i młodzieży wykazują, że trening strategii zauważania kognatów w języku angielskim wpływa na umiejętności receptywne i produktywne uczniów oraz daje im sporą satysfakcję z nauki.

Zacznijmy od dość dawnego badania przeprowadzonego na dorosłych początkujących w języku angielskim i nieznających innych języków (Otwinowska-Kasztelaniec 2001 i 2009). Wykazało ono, że po zaledwie 72 godzinach nauki języka wspomaganego treningiem kognatów tacy uczniowie szybciej i lepiej niż grupa kontrolna (nie ćwicząca tej strategii) tłumaczyli zdania zawierające nieznanne kognaty. Próbowali też w wypowiedziach ustnych używać znacznie bardziej zaawansowanego słownictwa niż z ich poziomu zaawansowania. Aby to zilustrować, warto przytoczyć fragment wypowiedzi osoby zapytanej na koniec kursu, co myśli o Polsce i o Polakach (pytanie specjalnie zbyt trudne dla poziomu):

Student E1: *People in Poland yyy is very different yyy are interes... interesting people and... boring people, yyy gentlemen... or hooligan. They... tidy or not tidy... yyy For me in Poland generally... yyy but is... it is not true for all... all people in Poland. People is... not... People isn't tolerant... tolerant. People is... rasizm racism, people is... anti-Semitism. (...) Polish yyy think ... yyy they know... all... of politics, of situation... economic, of yyy neighbour country, of... war in Iraq.*

Ponieważ zaznaczonych słów nie wprowadzono na kursie, a badanie przeprowadzono w 1997 r., kiedy Internet w Polsce prawie nie istniał, zaś dostęp do kanałów obcojęzycznych w telewizji był mocno utrudniony, można wnioskować, że zadziałała tu strategia zauważania kognatów. Dla porównania, grupa kontrolna (niećwicząca strategii) nie poradziła sobie z odpowiedzią na to pytanie i stworzyła bardzo krótkie wypowiedzi zawierające wyłącznie słowa wprowadzone na kursie. W grupie eksperymentalnej ćwiczenia budujące świadomość metajęzykową i uświadamiające istnienie kognatów pomogły uczniom bazować na tej strategii, gdy musieli poradzić sobie z trudnym zadaniem. Warto zatem mówić o kognatach już od początkowych poziomów nauki angielskiego.

Równie ciekawe wyniki uzyskano wśród studentów zaawansowanych w języku angielskim. Semestralny trening świadomości kognatów w grupie eksperymentalnej zwiększył umiejętność rozpoznawania kognatów w tekstach wśród tej grupy studentów w porównaniu do grupy kontrolnej oraz zwiększył częstotliwość użycia takich słów w tekstach pisanych. Co ważne, trening zmienił też u studentów strategię uczenia się słownictwa na podobne do tych używanych przez studentów wielojęzycznych, w tym: docenianie kognatów i internacjonalizmów jako skutecznej metody nauki (Otwinowska-Kasztelaniec 2009, 2010 i 2011b).

Badania wykazały również, że warto rozwijać świadomość kognatów polsko-angielskich u młodszych uczniów. Analizy te przeprowadzono w okresach trzymiesięcznych na uczniach w klasach drugich gimnazjum, zarówno w elitarnej szkole podwarszawskiej, jak i w dużej państwowej szkole w mieście powiatowym na Mazowszu. Trening świadomości kognatów pomógł gimnazjalistom skuteczniej rozpoznawać je w tekstach. Co najważniejsze, trening był motywujący dla uczniów i nauczycieli, którzy uznali go za skuteczną i ciekawą metodę pracy (Otwinowska 2012). Można więc śmiało stwierdzić, że uświadamianie istnienia podobieństw między językami

jest możliwe, skuteczne i pożądane również w przypadku polskich gimnazjalistów.

Wielojęzyczne konstelacje z angielskim: rozwijamy świadomość podobieństw między językami

Dlaczego zamiast o nauczaniu wielojęzycznym mówimy tu o podnoszeniu świadomości w nauczaniu języka angielskiego? Wiele mówi się przecież dzisiaj o dominującej roli angielszczyzny, która zagraża nauczaniu innych języków (Cummins i Davison 2007). Rzeczywiście, angielski jest najbardziej popularnym językiem nauczonym w Europie i w Polsce (Eurydice 2012a i 2012b). Według statystyk w szkołach podstawowych w Europie 60 proc. uczniów uczy się angielskiego, a w Polsce ten odsetek jest znacznie wyższy. Dodatkowo, nauka angielskiego cieszy się ogromnym prestiżem: 77 proc. obywateli Unii Europejskiej wierzy, że dzieci powinny uczyć się tego właśnie języka (European Commission 2006). W rezultacie angielski jest zwykle nauczany jako pierwszy lub drugi język obcy.

Dlatego zamiast walczyć z popularnością angielskiego, warto wykorzystać ten fakt i użyć angielskiego do rozwijania innych języków w obrębie wielojęzycznych konstelacji danego ucznia. Ze względu na słownictwo zapożyczone z wielu języków angielski zawiera liczne podobieństwa leksykalne do języków europejskich nauczanych w polskich szkołach. Szacuje się, że istnieje ok. 3 tys. kognatów angielsko-hiszpańskich (Meara 1993) i ponad 20 tys. kognatów angielsko-francuskich (Nation i Meara 2002). Historycznie część zapożyczeń przeniknęła do angielskiego i innych języków z łaciny. Inne zostały zapożyczone za pośrednictwem angielskiego do innych języków, również w ostatnich dziesięcioleciach, kiedy wpływała na to uprzywilejowana pozycja kulturowa i społeczno-ekonomiczna angielskiego. Dlatego nietrudno obecnie zauważyć, że wiele internacjonalizmów i kognatów, szczególnie tych używanych w bardziej formalnych stylach i rejestrach (w artykułach prasowych i internetowych, w tekstach podręczników, w tekstach akademickich) przez wykształconych Europejczyków w ich rodzimych językach, ma swoje odpowiedniki w angielskim (Nagy i Townsend 2012). Warto zatem uwrażliwiać uczniów na istnienie podobieństw między językiem polskim a angielskim poprzez systematyczne wskazywanie zbieżności już na etapie nauki w gimnazjum: będziemy mogli następnie tę

COLOURS

What colour do YOU associate them with?

Write down the colour and tell the partner.

Z jakim kolorem kojarzą Ci się te pojęcia?

Zapisz go i powiedz koledze/koleżance.

Example: I think pessimism is black./To me pessimism is black.

ambition	determination	concentration	satisfaction
comfort	pessimism	frustration	depression
enthusiasm	love	optimism	humor

Rysunek 1. Przykład ćwiczenia aktywującego kognaty polsko-angielskie

świadomość i potencjał angielskiego wykorzystać przy nauce kolejnych języków. Trening strategii zauważania kognatów i internacjonalizmów uświadamia uczniom, jak ważne są podobieństwa między językami w ich rozumieniu i nauce, i daje im „gratis” kilka tysięcy dodatkowych słów, łatwych do zrozumienia i użycia, bo podobnych do słownictwa z ich języka ojczystego.

Wprowadzenie informacji o podobieństwach leksykalnych między językami nawet na niskim poziomie nauczania jest całkowicie możliwe. Na Rysunku 1. powyżej przedstawiono przykład ćwiczenia z języka angielskiego aktywującego rzeczowniki wprowadzane na poziomie B1/B2, którego z powodzeniem można użyć nawet na poziomie A1 przy nauce nazw kolorów oraz zaadaptować do nauczania innych języków.

Wprowadzanie takich ćwiczeń na etapie nauki w gimnazjum i liceum oraz wskazywanie podobieństw między angielskim i niemieckim, francuskim czy hiszpańskim jest nie tylko potrzebnym, ale też stosunkowo łatwym zabiegiem. Ćwiczenia może przygotować nauczyciel: obejmują one wskazywanie słów w tekstach, łączenie w pary słów podobnych w różnych językach, tworzenie map słów, tworzenie list, grupowanie słów (np. słowa nacechowane pozytywnie i negatywnie). Na niższych poziomach warto dodawać bardziej „wyrafinowane” słowa do prostszego słownictwa z podręcznika (*a nonchalant gentleman, a romantic girl, an active teenager, a creative cook*). Trzeba też przypominać uczniom, że podobieństwa istnieją, choć mogą być trochę

zatarłe przez ortografię, i dawać im proste wskazówki na lekcjach angielskiego i innych języków.

Jednak aby uczyć w ten sposób, sami nauczyciele muszą mieć wiedzę na temat podobieństw i muszą być przekonani, że warto uświadamiać je uczniom. Dlatego rozwój świadomości uczniów będzie zależeć od świadomości nauczycieli. Badania na polskich nauczycielach i studentach znów wskazują na istotną rolę poziomu znajomości języków w kształtowaniu otwartości tych grup na nauczanie wielojęzyczne i pozytywny stosunek do niego (Otwinowska 2014). Podnoszenie świadomości językowej nauczycieli podczas szkoleń i nauki zawodu jest więc ważnym czynnikiem, który może wpłynąć na jakość nauczania w polskich szkołach.

Jaka powinna być edukacja wielojęzyczna?

Rekomendacje Rady Europy i Komisji Europejskiej dotyczące polityki językowej koncentrują się wokół promowania różnorodności, wprowadzenia większej liczby języków do systemu nauczania oraz elastyczności programów, w tym koordynacji i łączenia nauczania języków oraz planowania sekwencji ich nauczania (Beacco i Byram 2002 i 2007). Metodyka nauczania wielojęzycznego rezygnuje z dążenia do kompetencji *native speaker*, nierealnej z punktu widzenia wielu uczniów. Chodzi raczej o nauczanie *kolejnych języków obcych (...) w sposób inny niż ten używany przy uczeniu pierwszego języka obcego, ażeby użyć potencjału zgromadzonego przy nauczaniu języka ojczystego i pierwszego języka obcego* (Hufeisen 2004:7, tłum. autora).

Świadomość, że podobieństwa między językami są istotnym ułatwieniem w nauce, pozwala porozumieć się w różnych językach i w wielu sytuacjach oraz wykorzystać posiadaną wiedzę językową w kontaktach społeczno-kulturowych.

Dydaktyka oparta na wskazywaniu podobieństw między językami zakłada więc, że uczeń nie zaczyna nauki od zera, ale ma już pewne podstawy. Zgodnie z założeniami CEFR/ESOKJ (Council of Europe 2001) w tej dydaktyce bierze się pod uwagę fakt, że kolejne języki obce nie są przyswajane w izolacji, że liczy się całość doświadczeń życiowych ucznia, jego zdolności poznawcze, sfera afektywna i świadomość językowa. Co więcej, zakłada się też różny poziom kompetencji cząstkowych (ang. *partial competences*) w przyswajanych językach oraz transfer umiejętności pomiędzy przyswajanymi dziedzinami (ang. *transversal competences*).

Niestety, poza niektórymi projektami (*EuroCom*, projekt ECML: *Language Educator Awareness, Ja-Ling: The Gateway to Languages, Plurilingual whole school curricula*) takie zintegrowane wielojęzyczne nauczanie jest rzadkie. Być może wynika to po trosze z braku podstaw programowych, nieświadomości nauczycieli oraz z negatywnych skutków globalizacji. W Polsce i na świecie wciąż króluje sprzedaż podręczników do nauki języków przygotowywanych zgodnie z jednojęzycznymi normami, a tym samym – nieuwzględniających podobieństw między językami.

Prawdopodobnie nie ma sensu walczyć z globalnym „przemysłem podręcznikarskim” i czekać na zmiany w podstawach programowych. Można za to dokonywać małych zmian we własnej klasie i szkole poprzez tworzenie i dodawanie ćwiczeń uświadamiających uczniom podobieństwa między polskim, angielskim i kolejnymi językami. Warto wskazywać te

podobieństwa w tekstach i promować użycie kognatów jako skutecznej strategii uczenia się słownictwa. Byłoby idealnie, gdyby udało się stworzyć banki ćwiczeń międzyjęzycznych, które nauczyciele mogliby znaleźć choćby na stronie „Języków Obcych w Szkole”. Czy zatem wszyscy ruszamy do pracy, by uczyć wielojęzycznie?

Bibliografia

- Aronin, L. (2006) *Dominant Language Constellations: an Approach to Multilingualism Studies*. W: M. Ó. Laoire (red.) *Multilingualism in Educational Settings*. Schneider Verlag Hohengehren, 140-159.
- Aronin, L., Hufeisen, B. (2009) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Aronin, L., Singleton, D. (2012) *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Beacco, J.-C., Byram, M. (2002) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M. (2007) *Data and Methods for the Development of Language Education Policies. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Part 2*. Strasbourg: Council of Europe.
- Berthele, R. (2011) On Abduction in Receptive Multilingualism, Evidence from Cognate Guessing Tasks. W: *Applied Linguistics Review* nr 2, 191-220.
- Breidbach, S. (2003) *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. University of Bremen Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Cook, V. J. (2002) Background to the L2 user. W: V. Cook (red.) *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-27.
- Cook, V. (2007) The Goals of ELT: Reproducing Native-Speakers or Promoting Multicompetence among Second Language Users? W: J. Cummins and Ch. Davison (red.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 237-248.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cummins, J., Davison, C. (2007) The Global Scope and Politics of ELT: Critiquing Current Policies and Programs. W: J. Cummins i C. Davison (red.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 3-11.
- European Commission (2005) *A New Framework Strategy for Multilingualism* [online] [dostęp 11.06.2015] <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php>.
- European Commission (2006) *Eurobarometer Report 243: Europeans and their Languages* [online] [dostęp 5.05.2015] <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf>.
- Eurydice (2012a) [online] [dostęp 5.05.2015] <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/095EN.pdf>.
- Eurydice (2012b) *The System of Education in Poland*. Warsaw: FRSE.
- Gabrys-Barker, D., Otwinowska-Kasztelanic A. (2012) *Multilingual Learning Stories: Threshold, Stability and Change*. W: A. Otwinowska-

- Kasztelanic i G. De Angelis (red.) Social and Affective Factors in Multilingualism Research. W: *International Journal of Multilingualism*, nr 9 (4), 367-384.
- Gooskens, C. (2007) The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages. W: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, nr 28(6), 445-467.
 - Gooskens, C., Kürschner, S., Van Bezooijen, R. (2011) Intelligibility of Standard German and Low German to speakers of Dutch. *Dialectologia*. Special Issue II, 35-63.
 - Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
 - Herdina, P., Jessner, U. (2002) A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Hufeisen, B. (2004) *A Brief Introduction to the Linguistic Foundations*. W: B. Hufeisen i G. Neuner (red.) *Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7-13.
 - Hufeisen B., Marx N. (2007) *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
 - Hufeisen, B., Neuner, G. (red.) (2004) *Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 - Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge.
 - Jessner, U. (1999) Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. W: *Language Awareness*, nr 8, 201-209.
 - Jessner, U. (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
 - Jessner, U. (2008) Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. W: *Language Teaching*, nr 41, 15-56.
 - Kellerman, E. (1983) Now You See It, Now You Don't. W: S. Gass i L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112-134.
 - Kellerman, E. (1995) Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics* nr 15, 125-150.
 - Komorowska, H. (2004) Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 38-45.
 - Komorowska, H. (2007) Polska polityka językowa na tle innych krajów Unii Europejskiej. W: H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Academica, 13-55.
 - Laufer, B. (1990) Ease and Difficulty in Vocabulary Learning: Some Teaching Implications. W: *Foreign Language Annals*, nr 23, 147-156.
 - Laufer, B. (1997) What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words. W: N. Schmitt i M. McCarthy (red.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 140-155.
 - Lightbown, P. M., Libben, G. (1984) The Recognition and Use of Cognates by L2 Learners. W: R. W. Anderson (red.) *Second Languages*. Rowley, Mass: Newbury House, 393-417.
 - Maćkiewicz, J. (1984) Co to są tzw. internacjonalizmy? W: „Język Polski”, nr LXIV, 176-184.
 - Maćkiewicz, J. (1992) *Wyrazy międzynarodowe a kształtowanie się europejskiej ligi słownikowej*. W: J. Maćkiewicz i J. Siatkowski (red.) *Język a kultura. Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*. Wrocław: Wiedza o Kulturze, 145-153.
 - Meara, P. (1993) The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary. W: R. Schreuder i B. Weltens (red.) *The Bilimual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 279-298.
 - Nagy, W., Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. W: *Reading Research Quarterly*, nr 47(1), 91-108.
 - Nation, P., Meara, P. (2002) Vocabulary. W: N. Schmitt (red.) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 35-53.
 - Odlin, T. (1989) *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Odlin, T. (2002) Language Transfer and Cross-Linguistic Studies: Relativism, Universalism, and the Native Language. W: R. B. Kaplan (red.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 253-261.
 - Otwinowska-Kasztelanic, A. (2001) *Latent Bilingualism and Language Learning*. W: J. Arabski (red.) *Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 106-120.
 - Otwinowska-Kasztelanic, A. (2009) Raising Awareness of Cognate Vocabulary as a Strategy in Teaching English to Polish Adults. W: *Innovation in Language Learning and Teaching*, nr 3 (2), 131-148.
 - Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010) Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: the Case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances. W: J. Arabski i A. Wojtaszek (red.) *Second Language Acquisition Studies in Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 175-190.
 - Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011a) Awareness and Affordances. Multilinguals Versus Bilinguals and Their Perceptions of Cognates. W: G. De Angelis i J.-M. Dewaele (red.) *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: Multilingual Matters, 1-18.
 - Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011b) Awareness of Cognate Vocabulary and Vocabulary Learning Strategies of Polish Multilingual and Bilingual Advanced Learners of English. W: J. Arabski i A. Wojtaszek (red.) *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 110-126.
 - Otwinowska, A. (2012) Plurilingualism and Polish teenage learners of English. W: *Linguarum Arena*, nr 3, 37-52.
 - Otwinowska, A. (2014) Does Multilingualism Influence Plurilingual Awareness, of Polish Teachers of English? W: *International Journal of Multilingualism*, nr 11(1), 97-119.
 - Recommendation (1998) R (98) 6 *Linguistic Diversification* [online] [dostęp 5.05.2015] <<https://wcd.coe.int>>.
 - Recommendation (2001) 1539 [online] [dostęp 5.05.2015] <<http://assembly.coe.int>>.
 - Ringbom, H. (2007) *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Schepens, J., Dijkstra, T., Grootjen, F. (2012) Distributions of Cognates in Europe as, Based on Levenshtein Distance. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 15 (1), 157-166.
 - Swan, M. (1997) The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acquisition and Use. W: N. Schmitt i M. McCarthy (red.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 156-180.
 - Vanhove, J., Berthele, R. (2015) The Lifespan Development of Cognate Guessing Skills in an Unknown Related Language. W: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, nr 53(1), 1-38.

dr Agnieszka Otwinowska

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



Europa i Polska: wielojęzyczność w szkole

Radosław Kucharczyk

Znajomość języków obcych stanowi jeden z priorytetów współczesnej polityki edukacyjnej. Nie dziwi więc fakt, że pojęcie wielojęzyczności jest wszechobecne w dokumentach regulujących pracę szkoły. W niniejszym artykule zostaną krótko opisane europejskie wytyczne dotyczące kształcenia językowego, jak również założenia polskiej polityki językowej, która kładzie duży nacisk na umiejętność komunikowania się w językach obcych.

Wielojęzyczność w edukacji

W wielu dokumentach europejskich można znaleźć stwierdzenie, że wielojęzyczność jest filarem zjednoczonej Europy, zapewniającym jej stabilne funkcjonowanie. Dlatego też rozwijanie i wzmacnianie kompetencji językowych, zarówno w języku ojczystym, jak i językach obcych, jest jedną z głównych osi europejskiej polityki językowej. Datą znaczącą jest rok 2002, kiedy to w czasie posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie został postawiony wniosek, że nauka języka obcego powinna zacząć się jak najwcześniej, a w czasie obowiązkowej nauki uczniowie powinni poznać dwa języki obce w stopniu umożliwiającym im skuteczną komunikację. Cel ten jest sformułowany w wielu dokumentach europejskich dotyczących polityki edukacyjnej. Wszystkich nie sposób przytoczyć w tak krótkim artykule. Niemniej jednak dwa z nich wydają się wytyczać główne osie współczesnej edukacji: *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* z 2005 r. oraz *Zalecenie Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* z 2006 r.

W *Nowej strategii ramowej* zjawisko wielojęzyczności jest zdefiniowane w dwóch perspektywach: z jednej strony dotyczy ono umiejętności danej osoby posługiwania się kilkoma językami, z drugiej zaś opisuje ono współistnienie różnych

języków na jednym obszarze geograficznym. Stąd też jednym z głównych celów edukacyjnych powinno być wykształcenie umiejętności porozumiewania się w języku obcym/językach obcych, co z kolei wpłynie dodatkowo na:

- otwartość na kulturę i poglądy innych osób;
 - umiejętności poznawcze;
 - poziom sprawności w posługiwaniu się językiem ojczystym; a także pozwoli na podjęcie studiów lub pracy w innym państwie członkowskim UE. W związku z powyższym to poszczególne państwa powinny promować wielojęzyczność, skupiając swoją uwagę na następujących obszarach działań:
 - kształcenie nauczycieli (zarówno początkowe, jak i ustawiczne), uwzględniające zmiany w wymaganiach dotyczących kompetencji językowych, które uczniowie/studenci powinni rozwijać w czasie nauki;
 - wczesna nauka języka obcego w szkole;
 - zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, czyli nauka przedmiotu szkolnego w języku obcym lub z elementami języka obcego;
 - nauczanie języków obcych w szkolnictwie wyższym;
 - rozwijanie wielojęzyczności jako dziedziny akademickiej.
- Jeśli zaś chodzi o *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez*

całe życie, to wśród ośmiu kompetencji kluczowych¹ możemy znaleźć zarówno kompetencje, które bezpośrednio odwołują się do kompetencji językowych (porozumiewanie się w języku ojczystym oraz porozumiewanie się w językach obcych), jak i kompetencję, która wspiera ich rozwój (umiejętność uczenia się). Przez porozumiewanie się w języku ojczystym i językach obcych należy rozumieć nie tylko porozumiewanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, ale również analizowanie własnego sposobu komunikowania się i przystosowanie go do danej sytuacji. W przypadku porozumiewania się w językach obcych w grę wchodzi również pozytywna postawa, na którą składają się świadomość różnorodności kulturowej i ciekawość poznawcza obejmująca zarówno poznawanie nowych języków, jak i chęć uczestniczenia w komunikacji międzykulturowej. Jeśli chodzi o umiejętność uczenia się, to polega ona nie tylko na konsekwentnym i wytrwałym uczeniu się, ale również na organizowaniu własnego procesu nauki (zarządzanie czasem i informacjami). Jak możemy przeczytać w dokumencie (2006:7) *Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. (...) Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także edukacji i szkoleniu.* Umiejętność uczenia się jest umiejętnością niezwykle pożądaną w nauce języków obcych, gdyż doświadczenie językowe uczącego odgrywa dużą rolę w nauce kolejnych języków. Szukanie podobieństw pomiędzy znanymi językami, zarówno na poziomie „niskim” (np. system gramatyczny, leksykalny itp.), jak i „wysokim” (np. organizacja dyskursu), oraz transfer strategii uczeniowych lub komunikacyjnych mogą pozytywnie wpływać na poznawanie nowego języka.

Wielojęzyczność w ujęciu glottodydaktycznym

Skoro znajomość języków obcych została opisana jako jeden z głównych celów edukacyjnych UE, wydaje się naturalne, że wpłynęło to znacząco na myśl glottodydaktyczną. To podejście jest promowane przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*

(Rada Europy 2003), który nie tylko pozwala na homogenizację procesu uczenia się, nauczania i oceniania języków obcych, proponując m.in. wspólną skalę poziomów biegłości językowej, ale również, a może przede wszystkim, proponuje nową perspektywę kształcenia językowego – podejście różnojęzyczne. To podejście zostało zdefiniowane w następujący sposób: *W różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji z danym rozmówcą. Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście choćby słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego. (...) co przy maksymalnym uproszczeniu języka może przynieść pewien sukces komunikacyjny* (Rada Europy 2003:16). Z powyższego wynika, że nacisk położony jest przede wszystkim na pragmatyczne użycie języka, a co za tym idzie – odrzucenie *normatywnej* odmiany języka, która często jest utożsamiana ze znajomością języka przez jego rodzimego użytkownika. Celem kształcenia językowego powinno być więc nie tylko nabycie kompetencji komunikacyjnej w poszczególnych językach, ale również (a może przede wszystkim) rozwinięcie kompetencji różnojęzycznej. Przez pojęcie kompetencji różnojęzycznej autorzy ESOKJ rozumieją *umiejętność posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współlistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik* (Rada Europy 2003:145). Tym samym odchodzi się od klasycznej, na gruncie glottodydaktycznym, dychotomii: język ojczysty/język obcy na rzecz jednej wspólnej kompetencji obejmującej repertuar językowy jednostki, na który składają się wszystkie znane i używane przez nią języki. Kompetencja ta nie jest stała, ponieważ zmienia się wraz z doświadczeniem językowym danej osoby (Robert i Rosen 2010). Co więcej, kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją częściową, a co za tym idzie – nierównoważoną. Innymi słowy, osoba różnojęzyczna może znać poszczególne języki na różnych poziomach lub dysponować poszczególnymi kompetencjami danego języka w różnym stopniu (np. doskonale posługiwać się nim w mowie, ale posiadać braki w komunikacji pisemnej).

¹ Kompetencje zostały zdefiniowane jako wypadkowa wiedzy, umiejętności oraz postaw aktywowanych w danej sytuacji. Wyróżnione zostały następujące kompetencje: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna.

Reasumując, wielojęzyczność na stałe wpisała się w współczesną myśl glottodydaktyczną, zarówno w kontekście organizacji procesu kształcenia językowego, jak i zindywidualizowanej kompetencji uczącego się, której rozwój powinien być wspierany w procesie uczenia się i nauczania języków.

Polska polityka językowa

Polska szkoła również wspiera ideę wielojęzyczności. Jest to przede wszystkim widoczne w obowiązującej w chwili obecnej podstawie programowej kształcenia ogólnego² oraz w systemie egzaminów zewnętrznych.

Obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego narzuciła obowiązek nauki jednego języka obcego od początku szkoły podstawowej oraz obowiązkową naukę dwóch języków obcych w gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej. Organizacja nauki języków została przewidziana w taki sposób, że uczeń ma możliwość uczenia się nawet trzech języków obcych w okresie od edukacji w szkole podstawowej do edukacji w szkole ponadgimnazjalnej. Co więcej, uczeń jest również zobligowany do kontynuacji nauki przynajmniej jednego języka obcego. Tendencję tę ilustruje Schemat 1.

Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Liceum
Pierwszy język obcy		
	Drugi język obcy	

lub

Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Liceum
Pierwszy język obcy		Trzeci język obcy
	Drugi język obcy	

lub

Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Liceum
Pierwszy język obcy		
	Drugi język obcy	Trzeci język obcy

Schemat 1. Organizacja nauki języków obcych na poszczególnych etapach edukacji. Źródło: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3 – Języki obce*

² Obecna podstawa programowa zaczęła obowiązywać w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2009/2010, natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych w roku 2012/2013. Obowiązkowa nauka języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej rozpoczęła się wcześniej, w roku szkolnym 2008/2009.

Poniższe dane liczbowe pokazują, jak w ciągu ostatnich lat wzrosła liczba polskich uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w ramach kształcenia formalnego (zob. Tabela 1., 2., 3.).

Liczba języków obcych szkoła podstawowa	Rok	
	2007	2010
0	45,5%	2,3%
1	53,2%	83,8%
2 i więcej	1,3%	13,9%

Tabela 1. Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkole podstawowej w Polsce. Źródło: *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012*

Liczba języków obcych gimnazjum	Rok	
	2007	2010
0	1,9%	1,8%
1	89,6%	32,9%
2 i więcej	8,5%	65,3%

Tabela 2. Odsetek uczniów uczących się języków obcych w gimnazjum w Polsce. Źródło: *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012*

Liczba języków obcych szkoła ponadgimnazjalna	Rok	
	2007	2010
0	0,8%	2,7%
1	19,9%	24,9%
2 i więcej	79,3%	72,4%

Tabela 3. Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkole ponadgimnazjalnej w Polsce. Źródło: *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012*

Tendencja wzrostowa jest przede wszystkim widoczna na poziomie szkoły podstawowej oraz gimnazjum, gdzie, po wprowadzeniu obecnej podstawy programowej, rozpoczęto obowiązkową naukę jednego języka obcego (szkoła podstawowa) lub dwóch języków obcych (gimnazjum).

Szkoła	Egzamin	Poziom biegłości
Szkoła podstawowa	Sprawdzian – ten sam test dla wszystkich uczniów	A1/A1+
Gimnazjum	Egzamin gimnazjalny – poziom podstawowy	A2
	Egzamin gimnazjalny – poziom rozszerzony	A2+
Szkoła ponadgimnazjalna	Egzamin maturalny – poziom podstawowy	B1
	Egzamin maturalny – poziom rozszerzony	B2
	Egzamin maturalny – poziom dwujęzyczny	C1

Tabela 4. Poziomy biegłości wymagane na polskich egzaminach zewnętrznych. Źródło: *The System of Education in Poland 2012*

Nawiązanie do postulatów promowania wielojęzyczności jest również widoczne w treści podstawy programowej. W tzw. treściach nauczania (lub inaczej: wymaganiach szczegółowych) można znaleźć wymagania, które są warunkiem *sine qua non* rozwoju kompetencji różnojęzycznej:

- dokonywanie samooceny (np. praca z portfolio językowym) oraz stosowanie technik samodzielnej pracy nad językiem;
- korzystanie ze źródeł informacji w językach obcych;
- stosowanie strategii komunikacyjnych oraz kompensacyjnych;
- posiadanie świadomości językowej, na którą składa się m.in. umiejętność dostrzegania podobieństw i różnic pomiędzy językami.

System egzaminów zewnętrznych również przyczynia się do promowania wielojęzyczności w polskiej szkole. Na koniec nauki na poszczególnych szczeblach edukacyjnych uczniowie przystępują do egzaminu z języka obcego nowożytnego, przygotowanego przez ekspertów z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Każdy z egzaminów odwołuje się do poziomów biegłości zaproponowanych przez ESOKJ, co prezentuje Tabela 4. powyżej.

Należy zaznaczyć, że o ile sprawdzian i egzamin gimnazjalny są egzaminami obowiązkowymi, warunkującymi ukończenie szkoły, o tyle przystąpienie do egzaminu maturalnego jest fakultatywne.

Reasumując: polska szkoła kładzie duży nacisk na kształcenie językowe, które, jak zostało pokazane, stanowi jeden z głównych priorytetów współczesnej polityki edukacyjnej. Wydaje się, że kolejnym krokiem powinno być sprawdzenie, w jakim stopniu założenia zaproponowane

w podstawie programowej kształcenia językowego udało się wcielić w życie³.

Bibliografia

- *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012* [online] [dostęp 29.05.2015] <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf>.
- Eurydice (2012) *The System of Education in Poland*. Warszawa: FRSE.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* [online] [dostęp 29.05.2015] <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52005DC0596>>.
- *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3 – Języki obce* [online] [dostęp 29.05.2015] <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf>.
- Robert, J.-P., Rosen, É. (2010) *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions OPHRYS.
- *Zalecenie Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [online] [dostęp 29.05.2015] <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>>.

dr Radosław Kucharczyk

Dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Metodyki i Dydaktyki Języków Romańskich. Prowadzi zajęcia specjalistyczne z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się wdrażaniem europejskiej polityki językowej na gruncie polskim, w tym również glottodydaktycznymi implikacjami zjawiska wielo- i różnojęzyczności. Rzeczoznawca podręczników do nauki języka francuskiego w MEN.

Współpracuje również z CKE.

³ Badania dotyczące kompetencji językowych polskich uczniów prowadzone są przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. W chwili obecnej trwa badanie efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej oraz w gimnazjum.



Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym

Joanna Pitura, Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Polscy uczniowie mają warunki, by zostać poliglotami. Tym, którzy kontynuują kształcenie do IV etapu edukacyjnego, system oświaty umożliwia naukę aż trzech języków obcych, a tym, którzy kończą kształcenie ogólne w gimnazjum – dwóch. Jednak rozwinięcie wielojęzyczności w warunkach szkolnych nie jest zadaniem łatwym, a osiągnięcie biegłości w mówieniu – będącym głównym kanałem komunikacji interpersonalnej – może być trudne dla wielu gimnazjalistów. Jak zatem można pomóc uczniom skutecznie rozwijać umiejętność mówienia, by mogli oni efektywnie komunikować się w wielu językach obcych? W jaki sposób zaszczerpić i kultywować wśród uczniów przekonanie, że to od nich zależy, jak bardzo rozwiną swoje kompetencje w tym zakresie? Pytania te nie powinny zostać bez odpowiedzi, gdy myślimy o przyszłości dzisiejszych uczniów w wielojęzycznym społeczeństwie europejskim.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie kwestii związanych z umiejętnością mówienia oraz możliwością diagnozowania osiągnięć w tym obszarze w kontekście wielojęzycznego uczenia się i nauczania polskich uczniów z gimnazjów. Artykuł rozpoczyna się przedstawieniem zagadnienia ustnej kompetencji komunikacyjnej oraz znaczenia, jakie ma ocenianie we wspieraniu rozwoju umiejętności porozumiewania się w mowie. W kolejnej części artykułu zaprezentowane są główne zasoby i narzędzia wspierające rozwój wielojęzyczności aktualnie dostępne uczącym się i nauczającym języków obcych. Całości dopełni prezentacja narzędzi Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE), które – pomimo że zaprojektowane zostały w celu wspierania nauczania i uczenia się języka angielskiego – można z łatwością dostosować do potrzeb innych języków obcych. W ten sposób narzędzia IBE mogą mieć swój pośredni udział w krzewieniu

wielojęzyczności poprzez przyczynianie się do rozwijania umiejętności mówienia w innych językach.

Umiejętność mówienia i ocenianie wspierające jej rozwój

Przyjmuje się, że na obszar mówienia składają się dwa typy działań językowych: (1) tworzenie wypowiedzi ustnej oraz (2) ustne reagowanie językowe. Taki podział uwzględniono w obecnie obowiązującej podstawie programowej dla języka nowożytnego w Polsce, a nawiązuje on do dokumentu *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003), gdzie przyjęto, że językowe kompetencje komunikacyjne w zakresie mówienia przejawiają się podejmowaniem przez użytkownika języka działań produktywnych i interakcyjnych. W ramach działań pierwszego rodzaju następuje tworzenie tekstu (mówienie, tworzenie wypowiedzi ustnej). Jest to

działanie, podczas którego *użytkownik języka tworzy tekst odbierany przez publiczność złożoną z jednego lub większej liczby słuchaczy* (Rada Europy 2003:62). Przykładami tych działań są wypowiedzi monologowe, w których dana osoba opisuje doświadczenia i przeżycia lub w trakcie dyskusji przedstawia własne stanowisko, są nimi też różnego rodzaju przemówienia, wykłady czy prezentacje (Rada Europy 2003: 62-63). Działania interakcyjne (ustne reagowanie językowe) mają formę rozmowy, w trakcie której na zmianę występuje odbieranie komunikatów oraz tworzenie wypowiedzi w reakcji na odebrany komunikat. Użytkownik języka jest zaangażowany w rozmowę z jednym lub kilkoma rozmówcami jako osoba tworząca wypowiedzi i jako słuchacz wypowiedzi swoich współrozmówców. Przykładami tego typu działań są: formalne i nieformalne rozmowy, dyskusje, wywiady i negocjacje (Rada Europy 2003:73).

W praktyce lekcyjnej oznacza to, że praca nad sprawnością mówienia wymaga różnicowania typów działań językowych w taki sposób, by skłaniać uczniów zarówno do dłuższych wypowiedzi na dany temat, jak też do angażowania ich w wymianę zdań lub informacji. Jednak by skutecznie rozwijać umiejętność mówienia, regularnej pracy nad nią w ramach tych dwóch obszarów musi towarzyszyć monitorowanie osiągnięć uczniów, tzn. określanie i ocenianie czynionych postępów. Ten element procesu dydaktycznego jest niezwykle istotny: osoba ucząca się musi być świadoma swojego językowego zakresu i repertuaru, musi wiedzieć, jakie w istocie posiada wiedzę i umiejętności. Wiedza taka jest niezbędna w autonomicznym uczeniu się i jego strategicznym planowaniu. Musi to również wiedzieć nauczyciel – osoba bezpośrednio zaangażowana w proces uczenia się.

Co istotne, ocenianie językowych umiejętności uczniów nie może kończyć się na sformułowaniu oceny sumującej, określającej poziom ucznia (np. *Mówisz na poziomie A1*). Jak zauważają Elżbieta Misiorna i Renata Michalak, ocenianie (...) *musi być strategią wspierającą wszechstronny rozwój dziecka. (...) Ocenianie wspierające sprzyjające rozwojowi dziecka ma przyczyniać się do kształtowania samoświadomości, samokontroli i empatii, a także zdolności motywowania i wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń. Jednocześnie ma koncentrować się na wzmacnianiu procesu dochodzenia do założonych celów, podkreślając, że droga nabywania kompetencji jest równie ważna jak osiągnięty wynik* (Misiorna, Michalak 2011:428-429).

Jak podkreślają badaczki, ocenianie będzie wspierało rozwój umiejętności ucznia wtedy, gdy proces ten będzie pełnił funkcję informacyjną w dwóch zakresach. Będzie tak, kiedy w ramach pierwszego z nich uczeń otrzymuje informacje dotyczące tego, jak jego obecne umiejętności mają się do wymagań edukacyjnych (czyli celów nauczania szkolnego), a w ramach drugiego – kiedy informacje te będą odniesione do jego własnych możliwości, w tym rozwojowych, do jego potencjału itp. (Misiorna, Michalak 2011:429). Tak więc moment oceny okazuje się znaczącym punktem wyjścia w pracy nad umiejętnościami ucznia.

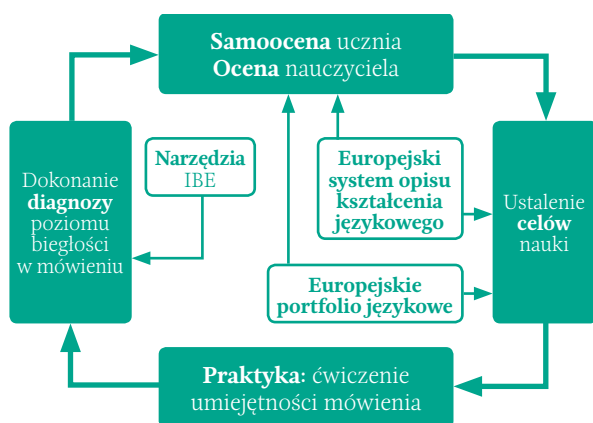
By ocenianie przyczyniało się do postępów w zakresie mówienia w języku obcym, należy przestrzegać pewnych zasad. Po pierwsze, proces oceniania wymaga przyjęcia obiektywnych, jasnych i spójnych kryteriów, z którymi uczeń musi być zaznajomiony. Po drugie, uczeń powinien być zaangażowany w proces oceniania, czyli powinien mieć możliwość dokonania samooceny. Po trzecie, nauczyciel, przekazując informacje oceniające, oprócz zakomunikowania oceny poziomu biegłości powinien wskazywać na jakość wykonania zadania w odniesieniu do znanych kryteriów. W końcu, wskazane braki i błędy powinny pomóc w nakreśleniu kierunku pracy nad rozwijaniem umiejętności mówienia (por. Misiorna, Michalak 2011; Głowacka 2005).

Ogromną pomocą w takim podejściu do rozwijania obszaru mówienia są zasoby i narzędzia stworzone z inicjatywy Rady Europy. Warto tutaj pamiętać o wymienionym już *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) oraz o *Europejskim portfolio językowym* (EPJ) jako o zasobach pomocy, z których mogą czerpać osoby zaangażowane w proces wielojęzycznego uczenia się i nauczania. Dokumenty te odgrywają istotną rolę m.in. w promowaniu wielo- i różnojęzyczności poprzez to, że pobudzają uczących się do refleksji nad swoimi potrzebami i doświadczeniami w poznawaniu języków obcych. To z kolei ma prowadzić do świadomych i odpowiedzialnych decyzji odnośnie do wyboru języków do nauki oraz określania poziomu biegłości, jaka ma być osiągnięta. Oba te narzędzia wpisują się w strategię oceniania wspierającego rozwój umiejętności językowych (w tym mówienia), opisaną powyżej. Pomagają one bowiem w ustaleniu i wyborze kryteriów oceny oraz w dokonaniu samooceny i oceny umiejętności ucznia. To daje uczniowi możliwość wglądu we własne możliwości i wynikające z nich potrzeby, co z kolei pozwala na ustalenie sobie celów

nauki, a zatem na bardziej refleksyjne i świadome kierowanie własną edukacją.

Problemem pozostaje jednak moment diagnozy umiejętności ucznia. Uwidacznia się brak bardziej obiektywnego narzędzia pozwalającego na stwierdzenie *status quo*, tzn. takiego, które umożliwiłoby „zrobienie zdjęcia” umiejętności ucznia tak, by to zdjęcie stanowiło źródło danych o poziomie biegłości, które to dane mogłyby podlegać ocenie nauczyciela lub samoocenie ucznia. Remedium na tę sytuację mogą stanowić stworzone i udostępnione przez Pracownię Języków Obcych IBE narzędzia umożliwiające dokonanie diagnozy aktualnego poziomu biegłości ucznia w zakresie komunikacji ustnej. Narzędzia te zatem stanowią element uzupełniający zestaw instrumentów niezbędnych w pracy nad rozwijaniem umiejętności komunikacji ucznia w zakresie mówienia.

Rysunek 1. przedstawia pełen cykl pracy nad obszarem mówienia z wykorzystaniem omawianych powyżej zasobów i narzędzi. Za pomocą narzędzi IBE zbierane są „próbki” mowy – dane, które podlegają ocenie nauczyciela używającego skal biegłości językowej zawartych w ESOKJ oraz samoocenie ucznia – za pomocą tabel samooceny i list umiejętności EPJ. Na tej podstawie ustalane są cele nauki, a plan ten jest następnie realizowany w praktyce, kiedy następuje regularne ćwiczenie umiejętności mówienia w szkole i poza nią. Diagnozowanie poziomu biegłości językowej warto cyklicznie powtarzać po to, by po określonym czasie pokazać uczniowi, gdzie się znalazł, przypomnieć, dokąd zmierza, oraz ewentualnie pomóc mu zaplanować dalsze kroki, aby właśnie tam się znalazł.



Rysunek 1. Schemat cyklu pracy ucznia i nauczyciela nad rozwijaniem i ocenianiem obszaru mówienia w języku obcym (Źródło: <http://bdp.ibe.edu.pl>; adaptacja)

Narzędzia IBE do oceniania poziomu biegłości w mówieniu

Prezentowane poniżej narzędzia mają za zadanie wspieranie uczniów w kształceniu umiejętności mówienia w języku angielskim, które – w świetle badań Pracowni Języków Obcych IBE – okazały się słabą stroną gimnazjalistów (Gajewska-Dyszkiewicz i.in. 2014). Pozwalają one dokonać diagnozy poziomu biegłości ucznia, na podstawie której możliwe jest zaplanowanie dalszego rozwoju tej umiejętności, dostosowanego do indywidualnych potrzeb i możliwości. Diagnoza taka jest możliwa dzięki obserwowalnym zachowaniom językowym ucznia w sytuacjach komunikacyjnych (tzn. krótkim rozmowom z nauczycielem). Zachowania te mogą posłużyć do dokonania samooceny i oceny, jako że dostarczają informacji o tym, jak uczeń rzeczywiście radzi sobie w warunkach wymagających użycia języka w mówieniu. W ten sposób da się odpowiedzieć na pytanie, jaki jest stan umiejętności ucznia, by móc zaplanować kierunek i cele dalszej pracy nad ich rozwojem. W końcu narzędzia te w bezpośredni sposób odzwierciedlają ujęcie obszaru mówienia w obecnie obowiązującej podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego (czyli w podziale na tworzenie wypowiedzi ustnych oraz ustne reagowanie językowe). Taka odpowiedniość oznacza, że narzędzia te mogą stanowić rzeczywistą i praktyczną pomoc dla nauczyciela i jego uczniów w zakresie języka angielskiego w gimnazjach.

W przygotowaniu poniższej prezentacji narzędzi posłużono się materiałami i informacjami dostępnymi w [Bazie Narzędzi Dydaktycznych \(BND\)](#) oraz raportami: *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim* (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2014) i *Raport z badania pilotażowego umiejętności mówienia w języku angielskim wśród uczniów klasy trzeciej szkoły gimnazjalnej* (Ellis, Chandler 2011). Autorkami zadań są dr Melanie Ellis oraz dr Dominika Chandler.

Format narzędzi i poziom trudności

Ocena umiejętności językowych ucznia dokonywana jest w formie krótkiej rozmowy tego ucznia z nauczycielem. Nauczyciel ma do dyspozycji 32 zestawy: 16 – w celu dokonania diagnozy w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej oraz 16 – w zakresie reagowania językowego. Każdy zestaw składa się z dwóch lub trzech krótkich zadań.

Narzędzia zostały przygotowane w wersjach na dwóch poziomach trudności – A i B (zob. Tabela 1.). Zestawy zadań w wersji A poziomem trudności nawiązują do poziomu

podstawowego: A1 i A2 według ESOKJ, zaś te w wersji B odpowiadają poziomowi samodzielności językowej B1 i B2. Przyjęto, że poziomy C1 i C2 nie są adekwatne w stosunku do ogólnego poziomu językowego polskich gimnazjalistów i dlatego nie przygotowano narzędzi o takim poziomie trudności.

Przy określaniu poziomu biegłości ucznia zalecane jest wykorzystanie skal biegłości językowej ESOKJ w zakresie mówienia – zawarte tam opisy zachowań językowych mogą stanowić klarowne i spójne kryteria oceny. Dodatkowo pamiętając, że na obszar mówienia składają się działania językowe dwojakiego rodzaju (tzn. tworzenie wypowiedzi ustnej oraz ustne reagowanie językowe), wskazane jest łączenie zestawów, aby uzyskać całościowy profil umiejętności ucznia. W tym celu warto wykorzystać jeden zestaw do diagnozowania tworzenia wypowiedzi ustnej oraz jeden – do reagowania językowego i następnie dokonać oceny poziomu ucznia w odniesieniu do obu tych działań językowych.

	Wersja A – poziom A1 i A2	Wersja B – poziom B1 i B2
Tworzenie wypowiedzi ustnej	8 zestawów (2 zadania)	8 zestawów (2 zadania)
Ustne reagowanie językowe	8 zestawów (2 zadania)	8 zestawów (3 zadania)

Tabela 1. Zestawienie narzędzi do diagnozowania obszaru mówienia w podziale na wersje i poziomy

Prezentowane narzędzia dostępne są w Bazie Narzędzi Dydaktycznych, stanowiącej część Bazy Dobrych Praktyk prowadzonej przez IBE.

Charakterystyka narzędzi do diagnozowania umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych

Celem zestawów zadań zorientowanych na tworzenie wypowiedzi ustnej jest skłonienie ucznia do skonstruowania samodzielnej, ok. 1-minutowej, wypowiedzi poprzez opisanie zdjęcia oraz odpowiedź na dwa pytania nauczyciela związane z tematyką zdjęcia.

Na każdym z dwóch poziomów (A i B) nauczyciel ma do wyboru po osiem zestawów zadań ze zdjęciem. Zdjęcia do zadań na poziomie A różnią się od tych na poziomie B liczbą szczegółów oraz stopniem skomplikowania przedstawionej sytuacji. Zdjęcia na poziomie A wymagają prostego opisu

codziennej sytuacji z użyciem podstawowego słownictwa i struktur gramatycznych. W zadaniach z poziomu B zdjęcia pokazują mniej typowe sytuacje, a do ich opisu konieczne jest zastosowanie bardziej złożonego i bogatszego słownictwa.

Po krótkim przygotowaniu pierwszym zadaniem ucznia jest opisanie zdjęcia. Uczeń robi to samodzielnie, bez pomocy i ingerencji nauczyciela. W drugim zadaniu uczeń odpowiada na dwa pytania nawiązujące do tematyki opisywanego zdjęcia. Bardzo istotne jest, by rozmowa prowadzona była wyłącznie w języku angielskim, nauczyciel niczego nie może tłumaczyć na język polski, a w przypadku gdy uczeń zaczyna używać języka polskiego, nauczyciel udziela odpowiedzi wyłącznie w języku angielskim.

Karta ucznia na obu poziomach zaawansowania zawiera kolorowe zdjęcia wraz z instrukcjami i pytaniami sformułowanymi w języku polskim. Na karcie nauczyciela są szczegółowe instrukcje dotyczące działań nauczyciela w trakcie przeprowadzania zadań wraz z treścią pytań skierowanych do ucznia, w tym treść przeformułowanych pytań do zadania uczniowi, na wypadek gdyby pierwsza wersja okazała się niezrozumiała.

Wykonanie zadań zaplanowane jest z zachowaniem określonych limitów czasowych. Maksymalny czas na zrobienie wszystkich zadań – przygotowanie do opisu, opis zdjęcia i odpowiedź na dwa pytania – to ok. 3,5 min.

Charakterystyka narzędzi do diagnozowania umiejętności reagowania językowego

Celem zestawów zadań diagnozujących umiejętność reagowania językowego jest zaangażowanie ucznia w interakcję (czyli uzyskiwanie i przekazywanie informacji) zbliżoną do tej w życiu codziennym. Dlatego zadania te skonstruowano tak, by zawierały lukę informacyjną i stanowiły przyczynek do zadawania przez ucznia pytań i udzielania odpowiedzi na pytania nauczyciela rozmówcy. Wykonując zadania, uczeń nie wie, co powie jego rozmówca, a musi odpowiednio zareagować na usłyszany komunikat.

Na każdym z dwóch poziomów (A i B) nauczyciel również ma do wyboru po osiem zestawów. Zadania na poziomie A obejmują uzyskiwanie i udzielanie informacji w prostych codziennych sytuacjach, takich jak pytanie o cenę biletu do kina i godzinę seansu lub adres hotelu i koszt noclegu. Z kolei zadania na poziomie B wymagają od ucznia nieco bardziej skomplikowanych operacji językowych, np. dokonywania rezerwacji biletów do kina oraz upewniania się, skąd należy je odebrać.

Na poziomie A, po krótkim przygotowaniu, w pierwszym zadaniu uczeń zadaje nauczycielowi dwa pytania, a nauczyciel odpowiada na nie, korzystając z odpowiedzi podanych w instrukcji. W zadaniu drugim uczeń, korzystając z informacji podanych w tabeli, odpowiada na dwa pytania nauczyciela. Na poziomie B uczeń zaznajamia się z opisaną w karcie sytuacji i informacjami w tabeli, na podstawie których jego zadaniem jest wykonanie trzech zadań. Co istotne, w pierwszym zadaniu nauczyciel wprowadza niespodziewaną komplikację, np. informuje, że brakuje już biletów na wybrany przez ucznia film. Uczeń musi zatem natychmiastowo dostosować się do sytuacji, właściwie reagując na uzyskane informacje.

Karta ucznia na poziomie A zawiera tabelę z informacjami. W karcie tej zamieszczono również instrukcje dotyczące kolejnych zadań, czyli: zapoznanie się z informacjami w tabeli, zapytanie nauczyciela o konkretne informacje (oznaczone w tabeli znakami zapytania), a następnie odpowiedź na dwa pytania nauczyciela. Karta ucznia na poziomie B zawiera opis kontekstu sytuacji, informacje zawarte w tabeli oraz treść trzech zadań. Na karcie nauczyciela jest opis zadań nauczyciela przeprowadzającego zadania oraz tabela wraz ze wszystkimi informacjami i pytaniami, które należy zadać uczniowi.

Maksymalny czas przeznaczony na wykonanie wszystkich zadań w tych zestawach na poziomie A wynosi 2 min, zaś na poziomie B 2,5 min.

Podsumowanie

W zakończeniu warto wrócić do pytań postawionych na początku artykułu: jak można pomóc uczniom skutecznie rozwijać umiejętność mówienia oraz jak kształtować możliwości wzbudzania u uczniów autonomicznych postaw i zachowań, tak istotnych w kontekście wielojęzycznego uczenia się i nauczania. W odpowiedzi należałoby uwzględnić nie tylko fakt, że umiejętności komunikacyjne w mowie należy systematycznie ćwiczyć, pamiętając przy tym, że dotyczy to zarówno umiejętności tworzenia wypowiedzi, jak i reagowania językowego. Aby je właściwie ćwiczyć, trzeba mieć orientację w poziomie biegłości ucznia i dlatego diagnoza umiejętności odgrywa w tym procesie kluczową rolę. Jednakże ocena ucznia nie powinna stanowić zwięźczenia całego procesu dydaktycznego – raczej powinna być punktem wyjścia. Na podstawie jej wyniku należy wspólnie z uczniem projektować dalsze działania, mające na celu rozwijanie jego umiejętności. W ten sposób uczeń przejmuje kontrolę nad swoimi postępami

oraz zaczyna być za nie odpowiedzialny. Dodatkowo ma przy tym szansę nauczyć się, jak kierować swoją nauką również w dalszej przyszłości, kiedy skończy już etap szkolny.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane narzędzia IBE będą stanowiły pomoc w praktyce lekcyjnej anglistów oraz że zainspirują nauczycieli innych języków obcych. Dzięki tym narzędziom uczeń będzie mógł zyskać wgląd w jakość i poziom swoich umiejętności w mówieniu w zakresie różnych języków, których się uczy w szkole. To mogłoby stanowić dla niego impuls do dalszego zindywidualizowanego rozwoju umiejętności komunikowania się w wielu językach obcych w mowie, co stanowi jedną ze strategicznych kompetencji współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Ellis, M., Chandler, D. (2011) *Raport z badania pilotażowego umiejętności mówienia w języku angielskim wśród uczniów klasy trzeciej szkoły gimnazjalnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Męziński, M., Rycielska, L., Ellis, M., Chandler, D. (2014) *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Głowacka, B. (2005) *Czego Janek się nauczył... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Misiorna, E., Michalak, E. (2011) *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*. W: H. Sowińska (red.) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

dr Joanna Pitura

Badaczka w zakresie uczenia się i nauczania języków obcych, doświadczona nauczycielka języka angielskiego, wykładowczyni metodyki nauczania języka angielskiego oraz trenerka nauczycieli. Współpracowała m.in. z Instytutem Badań Edukacyjnych, Uniwersytetem Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego oraz Polską Akcją Humanitarną.

Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Badacz w Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Studiowała w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych i Instytucie Orientalistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 2005-2009 koordynator międzynarodowych programów grantodawczych w Fundacji im. Stefana Batorego. W latach 2009-2012 pełniła funkcję Krajowego Koordynatora Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). Współautor publikacji naukowych, popularno-naukowych i raportów z badań dotyczących nauczania języków obcych na III etapie edukacyjnym.



Wielojęzyczna–dwujęzyczna.

O Zespole Szkół im. Narcyzy Żmichowskiej

Magdalena Węgrzecka-Krawczyk

„Żmichowska” to nazwa, która w pewnych środowiskach natychmiast wywołuje skojarzenie z językiem Moliera. Zespół Szkół nr 67 w Warszawie, czyli XV Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi i Gimnazjum Dwujęzyczne nr 34 im. Narcyzy Żmichowskiej, ma wieloletnią tradycję nauczania dwujęzycznego.

Szkoła, założona w 1918 r. jako prywatna szkoła żeńska, rok później staje się państwowym gimnazjum żeńskim (którego celem jest umożliwienie dostępu do kształcenia dziewczętom z niezamożnych rodzin i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu) i przyjmuje imię słynnej pisarki. W czasie okupacji zajęcia odbywają się w konspiracji, w mieszkaniu nauczycielki języka francuskiego Marii Zys.

W latach 1955-1956 dzięki staraniom innej romanistki, Henryki Landy-Martyniak, „Żmichowska” zostaje szkołą stowarzyszoną UNESCO i wykorzystuje szansę otwarcia się na świat. Choć francuskiego nauczano od momentu powstania szkoły, teraz zaczyna kształtować się profil romanistyczny placówki, co wiąże się m.in. z wymianami młodzieży ze szkołami francuskimi i belgijskimi w ramach programu szkół stowarzyszonych UNESCO. Również nauczyciele wyjeżdżają na staże do Francji.

W latach 1962-1964 szkoła staje się koedukacyjna. W tym czasie, znów dzięki staraniom Henryki Landy-Martyniak, w „Żmichowskiej” powstają pierwsze w Polsce klasy z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego oraz dwujęzycznie nauczany przedmiotami. Są to matematyka i fizyka. Pod koniec lat 70. dwujęzyczność przedmiotów zanika, jednak francuski nauczany na bardzo wysokim poziomie pozostaje wizytówką szkoły.

Dwujęzyczność oficjalna

Rok szkolny 1991/92 przynosi kolejną, kluczową zmianę w „Żmichowskiej”. Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Ambasadą Francji otwiera oficjalnie klasy dwujęzyczne w pięciu liceach ogólnokształcących, w tym w „Żmichowskiej”¹. Od tego momentu uczniowie, którzy najlepiej zdali test predyspozycji językowych, przygotowują się w klasie wstępnej tzw. klasie „0” do podjęcia w następnym roku nauki w klasie dwujęzycznej, gdzie biologia, chemia, fizyka, historia i matematyka nauczane są częściowo po francusku. „Zerówka” natomiast oznacza dwadzieścia (wcześniej osiemnaście) godzin francuskiego tygodniowo, z kilkoma nauczycielami, by „od zera” opanować język na poziomie A2/B1, a oprócz gramatyki czy słownictwa poznać i docenić bogactwo języka i kultury Francji oraz krajów frankofońskich. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej od roku 2015/2016 w szkołach dwujęzycznych, w tym w „Żmichowskiej”, nie będzie już klas wstępnych.

Wróćmy jednak do historii szkoły. W wyniku reformy systemu edukacji w 1999 r. powstaje Gimnazjum Dwujęzyczne nr 34, które początkowo liczy dwa oddziały, a od 2012 – trzy. Nauka języka francuskiego w wymiarze dziesięciu godzin

¹ O powstaniu i początkach sekcji dwujęzycznych pisała Grażyna Migdańska w numerze 6/2002 JOwS poświęconym nauczaniu dwujęzycznemu.

w pierwszej klasie i po sześć godzin w drugiej i trzeciej (obecnie: sześć godzin w pierwszej i drugiej klasie i pięć godzin w klasie trzeciej) tygodniowo oraz elementy języka francuskiego na lekcjach biologii, historii i matematyki przygotowują gimnazjalistów do kontynuowania nauki w klasach dwujęzycznych w liceum.

Lata 2010–2015

Podobnie jak we wcześniejszym okresie, nauczanie dwujęzyczne jest priorytetem szkoły. Wszystkie oddziały gimnazjalne na trzech poziomach (w sumie dziewięć klas) oraz dwa oddziały licealne – klasa z rozszerzoną edukacją matematyczno-przyrodniczą oraz klasa europejska (razem sześć klas) i, do 2015 r. klasa wstępna „0”, są klasami dwujęzycznymi. We wrześniu 2014 r. liczyły one łącznie 477 uczniów na 667 uczących się w zespole szkół. Wśród 21 nauczycieli sekcji dwujęzycznej oprócz 12 romanistów pracuje 9 nauczycieli przedmiotów nauczanych dwujęzycznie: biologii, fizyki, historii i matematyki.

Dwujęzyczność na lekcjach niejęzycznych (fr. *disciplines non-linguistiques*, DNL) to nauczanie pojęć i definicji oraz rozwiązywanie zadań czy utrwalanie materiału wprowadzonego wcześniej po polsku (biologia, fizyka, matematyka). Dwujęzyczne nauczanie historii przebiega zgodnie z zasadą: historia ojczysta po polsku, historia powszechna po francusku i po polsku. Celem jest przygotowanie uczniów w obu językach w zakresie rozszerzonym do egzaminów maturalnych, które sprawdzają wiedzę i umiejętności w trzech dziedzinach: chronologii, analizy źródeł różnego typu oraz budowania narracji. Doświadczenia i rezultaty są różne. Jedną z nauczycielek uczących historii przyznaje:

W gimnazjum udało mi się oswoić uczniów z czytaniem na głos po francusku oraz próbą zrozumienia tekstu, nawet wtedy, gdy nie znają dosłownego znaczenia każdego słowa. Tutaj postęp jest ogromny. W gimnazjum robimy lepsze rzeczy, typu krzyżówki, gry i komiksy z francuskiej gazetki dla nastolatków (Histoire Junior, Le magazine d'histoire pour les 10-15 ans). Czasem uda się coś więcej: np. symbolika portretu Ludwika XIV. Nawet nieźle nam to wyszło. Na matematyce używanie francuskiego to szersze postrzeganie przedmiotu, co oznacza, że korzystanie z materiałów po francusku umożliwia rozszerzenie podstawy programowej oraz daje dzieciom przeświadczenie, że materiały w obcym języku nie są niedostępne i niezrozumiałe.

Ucząc języka francuskiego i dyscyplin niejęzycznych, często zdarza się nam na lekcjach odwoływać się do innych języków, zwłaszcza do angielskiego, by pokazać podobieństwa bądź różnice w systemie gramatycznym, fonetycznym czy morfologicznym.

Istotną częścią nauczania dwujęzycznego są projekty edukacyjne realizowane przez uczniów klas gimnazjalnych, którzy w latach 2010–2012 przygotowywali m.in. temat *Figury geometryczne* (projekt matematyczno-języczny, w którym młodzież, oprócz tworzenia brył i poznawania ich własności, układała po francusku bajki o figurach), *Polska-Francja* czy *Kompendium wiedzy Małego Księcia* – celem tego ostatniego tematu było pokazanie *książka ta jest czymś więcej niż tylko opowiadaniem dla dzieci i że może być inspiracją do wielu przemyśleń, ale też pogłębiania wiedzy. Poszczególne tematy opracowywane były ze szczególną starannością przez każdego z uczniów. Każdy zakres opracowany jest również w języku francuskim².*

Uczniowie dwujęzycznych klas licealnych o profilu matematyczno-przyrodniczym mieli okazję w 2011 r. uczestniczyć w projekcie przyrodniczym zrealizowanym podczas wymiany z Quebeciem: *Woda – źródło energii, źródło życia*. Część polska projektu obejmowała m. in. analizy laboratoryjne wody, wizytę w oczyszczalni ścieków *Południe*, zwiedzanie Sztolni Czarnego Pstrąga. Część quebecka to m.in. zwiedzanie hydroelektrowni *Les sept chutes*, wizyta w quebeckim oceanarium i w montrealskim muzeum przyrodniczym *Biosphère*. Rok później podczas wymiany z Quebeciem został zrealizowany drugi projekt przyrodniczy: *Społeczne aspekty*

² Por: strona <http://www.zmichowska.pl/zakladka/Projekty>.

pozyskiwania energii, którego część polska obejmowała m.in. analizy laboratoryjne próbek gleby pobranej w okolicy huty cynku, zwiedzanie katowickiego Giszowca oraz zwiedzanie muzeum górnictwa.

Dwujęzyczność pasjonatów matematyki jest z kolei dodatkowo wzmocniana dzięki udziałowi w MATH.en.JEANS – międzynarodowym projekcie matematycznym prowadzonym we współpracy z Liceum Francuskim w Warszawie. W listopadzie 2013 r. uczniowie, podzieleni na grupy, otrzymali tematy, które mieli opracowywać przez sześć miesięcy.



Materiały do pobrania. Przykłady opracowanych materiałów:



COLORIAGE DE CARTES



DISTANCE DE PUCE



LES ÎLES D'ENTRIERS SINGULIERS



PERIPLE DE LA FOURMI

Wszystkie tematy zostały zaproponowane przez dr. hab. Marcina Moszyńskiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Uczniowie spotykali się co tydzień w liceum partnerskim, aby pod okiem nauczycieli pracować nad tematem oraz zapisywać postępy prac. Podsumowanie projektu stanowił zorganizowany po raz pierwszy w Polsce kongres pod patronatem Ambasady Francji, odbywający się w kwietniu 2014 r. Było to wydarzenie na skalę międzynarodową, mające na celu pokazanie nieznanego oblicza matematyki. Codziennie odbywały się prezentacje uczniów szkół z Wiednia, Sztokholmu, Pragi, Moskwy, Katowic oraz Warszawy, a także ciekawe wykłady. Dla młodzieży była to możliwość kontaktu z rówieśnikami z innych państw, posługiwania się językiem francuskim, porównania metod nauczania, jak również dyskusowania na tematy związane z prezentacjami. Również w roku szkolnym 2014/2015 uczniowie uczestniczyli w zajęciach z kolegami z Lycée Gosciny z Francji, by tym razem zgłębiać matematyczne zawiłości związane ze strategiami wybranych gier. Wyniki swych badań przedstawili kolegom obu szkół w języku francuskim.

Dwujęzyczność w dobie Internetu

Lata 2010-2015 to czas coraz bardziej powszechnego dostępu do nowych technologii i Internetu. Internet staje się środowiskiem naturalnym przede wszystkim uczniów, ale i nauczycieli. O wadach i zaletach korzystania z jego zasobów nie trzeba wiele pisać. Na przykład na lekcji biologii:

Internet bardzo ułatwia pracę. Można na bieżąco „wskoczyć” do francuskiej wyszukiwarki albo zobaczyć dany artykuł na stronie polskiej Wikipedii, następnie zmienić język na francuski i w ten sposób dowiedzieć się czegoś, czego brakowało, albo upewnić się co do terminologii. Im bardziej Internet jest codziennym narzędziem, tym większy nacisk kładę, by często go używać na lekcjach po to, by pokazać uczniom, jak z niego korzystać jako z podręcznej encyklopedii dwujęzycznej i słownika z kontekstami. Dużo łatwiej też można wzbogacić lekcję w źródło – nie pasuje nam schemat prezentujący jakieś zjawisko, to go na bieżąco szukamy online i wyświetlamy – en français, bien sûr.

Warto wspomnieć, że większość staży dla nauczycieli języka i przedmiotów nauczanych dwujęzycznie, organizowanych m.in. przez Instytut Francuski, wzbogaca warsztat dydaktyków

o *sitographie* – adresy stron internetowych, które można wykorzystać na lekcjach i do których odwiedzania zachęceni są również uczniowie. Dużo łatwiejsza (choć znacznie mniej emocjonująca, ale to moje prywatne zdanie) jest też wymiana e-maili czy wiadomości na portalach społecznościowych między uczestnikami wymian organizowanych przez szkołę. Wiele kontaktów naszych uczniów z Francuzami (Groupe Scolaire Sophie Barat) czy Belgami (z Collège du Sartay), poznanymi dzięki „Żmichowskiej”, żyje swoim internetowym życiem, ale wiemy też, że młodzież odwiedza się np. w czasie wakacji.

Dostęp do Internetu to także dostęp do mediów – radia, telewizji, prasy online (*en ligne*). Dzięki Instytutowi Francuskiemu uczniowie i nauczyciele sekcji dwujęzycznej posiadają abonament na korzystanie ze zbiorów medioteki Instytutu objętych programem *Culturethèque*, co oznacza dostęp do zasobów cyfrowych obejmujących: książki na każdym poziomie zaawansowania, dzieła klasyczne i nowości, audiobooki *en français facile*, ponad 700 tytułów prasowych (dzienniki, tygodniki, miesięczniki, magazyny), a także nagrania koncertów muzyki francuskiej, filmy dokumentalne i linki do programów telewizyjnych i radiowych. Młodzież ma możliwość wykorzystania tych materiałów choćby do prezentowania aktualności bądź przygotowania dłuższych tematów na lekcje francuskiego, biologii czy historii. Poza tym jest to doskonała forma kontaktu z żywym i współczesnym językiem, kulturą i sztuką Francji, co nie zawsze można powiedzieć o podręcznikach.

Warto wspomnieć jeszcze o dwóch przykładach doskonałego wykorzystania nowych technologii przez uczniów klas dwujęzycznych. W ubiegłym roku dwaj uczniowie klas drugich liceum zostali zwycięzcami konkursu *Génération bilingue 2014* (Pokolenie dwujęzyczne), organizowanego przez Instytut Francuski. Konkurs jest adresowany do uczniów francuskich sekcji dwujęzycznych na całym świecie i polega na przygotowaniu dokumentu audio lub wideo na temat dwujęzyczności w szkole (*Raconte-nous ta section bilingue!*). Licealiści świetnie poradzili sobie z prezentacją „Żmichowskiej”, co zostało docenione.

W tym roku natomiast nasza szkoła wraz z XVI LO im. Stefanii Sempołowskiej wygrała prestiżowy konkurs na projekt *Innowacja w kulturze* Akademii Orange. Uczniowie klasy 2L wraz z kolegami z „Sempołowskiej” i ich nauczycielami przygotowali wirtualną część wystawy: *Napoléon et la légende des arts*. W tym celu przez kilka ostatnich miesięcy pracowali nad projektem *W poszukiwaniu Napoleona*. Projekt

Większość staży dla nauczycieli języka i przedmiotów nauczanych dwujęzycznie, organizowanych m.in. przez Instytut Francuski, wzbogaca warsztat dydaktyków o *sitographie* – adresy stron internetowych, które można wykorzystać na lekcjach i do których odwiedzania zachęceni są również uczniowie.

zakończył się wystawą plakatów interaktywnych, które zostały przygotowane na podstawie projektów uczniów przez studio graficzne Zespółwspół tworzone przez Kubę Marię Mazurkiewiczą i Łukasza Izerta.



W poszukiwaniu Napoleona

Zaprezentowano je po raz pierwszy w ramach *Tygodnia Akademii Orange*, który odbywał się w Pałacu pod Błachą w dniach 25-29 maja. Każdy plakat zaopatrzono w kod QR, który można zeskanować telefonem lub tabletem. Ukryte pod kodem odnośniki do stron internetowych zawierają informacje dotyczące sztuki okresu *empire*. Plakaty będą częścią składową wystawy *Napoleon i sztuka empire'u*, która zagości na Zamku Królewskim w Warszawie od września do grudnia 2015 r. Przygotowane przez uczniów multimedialne rozszerzenia, wśród których znajdują się m.in. wizualizacje, jak choćby projekt [Placu Saskiego](#), czy audiodeskrypcje dla niewidomych, opowiadają o czterech dziedzinach sztuki: malarstwie, muzyce, literaturze i architekturze.

Dwujęzyczna – wielojęzyczna

Nietrudno zauważyć, że większość zajęć i projektów, które organizuje lub w które włącza się społeczność „Żmichowskiej”, związana jest z językiem francuskim, będącym drugim językiem od początków istnienia szkoły. Język Moliera jest

nauczany w każdej klasie choćby w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Nie oznacza to jednak, że „Żmichowska” zamyka się na inne języki. Często młodzież przychodzi już z dobrą lub bardzo dobrą znajomością angielskiego, którego nauki bynajmniej nie porzuca. Klasy europejskie uczą się łaciny. Wielu frankofilów chętnie podejmuje również naukę języka hiszpańskiego. Nierzadko dowiadujemy się od uczniów, że uczą się niemieckiego, japońskiego, fińskiego czy hebrajskiego. Jak wiadomo, znajomość dwóch języków obcych łatwo pociąga za sobą poznawanie kolejnych.

Ucząc języka francuskiego i dyscyplin niejęzykowych, często zdarza się nam na lekcjach odwoływać się do innych języków, zwłaszcza do angielskiego (który jest dla większości pierwszym językiem obcym), by pokazać podobieństwa bądź różnice (*faux amis*, np. *émergence vs emergency*) w systemie gramatycznym, fonetycznym czy morfologicznym. W trakcie lektury tekstów jest to bardzo dobre ćwiczenie językowe. Nierzadko dochodzimy również w ten sposób do analizy kulturowej, co uczy otwartości i przygotowuje młodzież do życia w świecie wielojęzycznym i wielokulturowym, z którym mają do czynienia nie tylko w dzisiejszej Francji (w myśl *Systemu opisów pluralistycznych podejść do języków i kultur*³ FREPA/ CARAP).

Ilustracją naszych wielojęzycznych doświadczeń są, oprócz odniesień językowych podczas lekcji, projekty międzynarodowe obejmujące współpracę ze szkołami dwujęzycznymi z krajów niefrankofonnych, np. z Liceum Francusko-Izraelskim im. Raymonda Levena w Holonie. Spotkanie z 39-osobową grupą izraelską w listopadzie 2014 r. było zwieńczeniem trwającego rok przedsięwzięcia realizowanego przez maturalną klasę europejską w ramach projektu *Polska-Izrael. Zachować pamięć*. Patronat nad tym działaniem objęły Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie oraz Instytut Yad Vashem w Jerozolimie. Oprócz udziału we wzruszającym wieczorze pamięci ku czci ofiar Holokaustu młodzież uczestniczyła w szkolnych warsztatach plastyczno-poetyckich *Pamięć i przyjaźń*, podczas których wspólnie czytano wiersze w czterech wersjach językowych: hebrajskiej, polskiej, francuskiej i angielskiej, by każdy mógł je zrozumieć i włączyć się do zilustrowania oraz omówienia utworu po francusku lub angielsku.

Okazją do przybliżenia języka słownego oraz kultury i historii tego niewielkiego, acz pięknego kraju, była dwukrotna wymiana z klasami liceum z Novej Goricy. Nietrudno się

domyślić, że nad jeziorem Bled, podobnie jak w Żelazowej Woli, komunikacja między młodymi odbywała się zarówno po francusku, jak i po angielsku.

Z kolei trójstronny polsko-francusko-niemiecki projekt *Démocratie, citoyenneté, engagement (Demokracja, obywatelstwo, zaangażowanie)* czy pobyt młodzieży z tych trzech krajów w Centre de Culture Européenne w Saint-Jean-d’Angely połączone z warsztatami teatralnymi i plastycznymi oraz wiele innych wydarzeń edukacyjnych mających miejsce w „Żmichowskiej” bądź z udziałem jej uczniów świadczą o poczesnym miejscu już nie tylko dwu-, ale wielojęzyczności i wielokulturowości w naszej szkole.

Konkluzja tej prezentacji nie jest jednoznaczna. Niepodważalnie Zespół Szkół im. Narcyzy Żmichowskiej jest jedną ze szkół dwujęzycznych, gdzie nauczanie i uczenie się języka francuskiego odbywa się w bardzo urozmaiconej formie i na najwyższym poziomie. Świadczy o tym najlepiej zdobyty w 2014 r. [LabelFran-Éducation](#) – prestiżowy znak jakości przyznawany najlepszym szkołom dwujęzycznym z językiem francuskim. „Żmichowska” znalazła się tym samym wśród 56 placówek wyróżnionych przez Agencję Ds. Nauczania Języka Francuskiego Za Granicą (APEF) przy francuskim Ministerstwie Spraw Zagranicznych. Ponadto wciąż nie brakuje kandydatów pragnących uczyć się języka oraz poznawać dziedzictwo kulturowe czy naukowe *Heksagonu* i krajów frankofonnych. Są oni szczególnie liczni w naborze do klas gimnazjalnych.

Jednocześnie, wskutek decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej, dwujęzyczność z udziałem języków mniej popularnych, w tym języka francuskiego, zaczyna schodzić na plan dalszy, co ilustruje zamknięcie klas wstępnych, redukcja godzin francuskiego w gimnazjum czy forma egzaminu maturalnego z każdego języka obcego dostosowana do egzaminów z języka angielskiego.

Wpisanie się w ten schemat byłoby wielką szkodą: spowodowałoby zatracenie się w wielojęzyczności, w której, paradoksalnie, dominuje jeden język – angielski. „Żmichowska” od lat kojarzona jest z językiem francuskim. W tym tkwi jej specyfika i największa wartość.

Magdalena Węgrzecka-Krawczyk

Nauczycielka języka francuskiego w Zespole Szkół nr 67 (XV Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi i Gimnazjum Dwujęzyczne nr 34) im. N. Żmichowskiej w Warszawie.

³ CARAP jest projektem ECML koordynowanym przez ORE.



To ist easy!

Marta Kozak

A czy im się aby nie pomiesza? To pytanie słyszę chyba najczęściej, gdy proponuję w moim gimnazjum zajęcia dodatkowe prowadzone jednocześnie po angielsku i niemiecku. I oczywiście nie zadają tego pytania uczniowie. To obawy rodziców i innych nauczycieli, bo języki obce uchodzą za trudne już same w sobie, niemiecki uznawany jest za szczególnie skomplikowany, idea mówienia na przemian po angielsku i niemiecku wydaje się wręcz szalona – a to przecież jest samo życie!

Potrzebę wielojęzyczności widać najbardziej podczas międzynarodowych kontaktów naszych uczniów, prac projektowych, wycieczek zagranicznych. Przez dwa lata moi podopieczni prowadzili projekt Comenius z partnerami z siedmiu europejskich szkół. Wieża Babel podczas każdego międzynarodowego spotkania najpierw przerażała (ale chyba tylko nas, opiekunów), jednak potem okazywała się wyzwaniem, a w efekcie wielką przygodą i szkołą życia zarazem. To do takich sytuacji chcemy przygotować naszych uczniów, wspierając u nich wielojęzyczność, umiejętność zonglowania językami, używania tego, który jest im akurat potrzebny. Nasz projekt Comenius był prowadzony po niemiecku, więc wspólne prace projektowe w grupach międzynarodowych uczniowie musieli wykonywać właśnie w tym języku, ale dla nastolatków łatwiejsze i szybsze było komunikowanie się po angielsku, więc przechodzili na ten język, żeby omówić to, o czym będą pisać po niemiecku. Natomiast w celu ustalenia detali z koleżankami i kolegami ze swojego kraju porozumiewali się w swoim języku ojczystym. W sumie okazało się, że potrzeba tylko trochę wprawy i naprawdę *Das jest easy!*

Niemiecki po angielskim

Idea nauczania niemieckiego po angielskim, jako drugiego języka obcego, a trzeciego języka w ogóle, po ojczystym, jest koncepcją rozpowszechnianą już od pewnego czasu, realizowaną na wielu kursach językowych z dużym powodzeniem, np. w podręczniku dla gimnazjalistów *deutsch.com* wydawnictwa Hueber. W polskiej szkole, szczególnie w nowej podstawie programowej, niemiecki jest już tylko drugim językiem, po obowiązkowym angielskim, ale właśnie to jest, według mnie, ogromną szansą dla niemieckiego i metody niemiecki po angielskim. Wszystkie dzieci zaczynające naukę niemieckiego w polskim gimnazjum mają doświadczenia w nauce angielskiego, więc błędem byłoby tych doświadczeń nie wykorzystać.

Niemiecki i angielski, jako języki germańskie, mają wiele wspólnych elementów i wykorzystywanie podobieństw jest logiczną konsekwencją tego faktu. Począwszy od podobieństw w słownictwie, poprzez zagadnienia gramatyczne, a skończywszy na różnicach – tzw. fałszywych przyjaciółach tłumacza, czyli słowach podobnych w niemieckim i angielskim, a oznaczających coś zupełnie innego.

Na regularnych lekcjach niemieckiego metodę *Deutsch nach Englisch* stosuję już od dawna. Najczęstszą reakcją moich uczniów po każdym zauważeniu korelacji z angielskim jest spostrzeżenie, że niemiecki jest łatwy (a to, jak wiadomo, dość rzadka opinia), prawdopodobnie dlatego, że zawsze to, co znane i oswojone, jest łatwiejsze. Moim ulubionym przykładem podobieństw między angielskim i niemieckim są rodzajniki określone i nieokreślone w niemieckim oraz angielskie przedimki. Każdy nauczyciel, zarówno niemieckiego, jak i angielskiego, wie, że to duże wyzwanie i dla nauczyciela, i dla ucznia: wyjaśnienie kiedy *a*, a kiedy *the*, kiedy *ein*, a kiedy *der*, bo to zjawisko niewystępujące w języku polskim. Jednak dzięki temu, że użycie przedimków w angielskim jest już na początku nauki w gimnazjum zazwyczaj zautomatyzowane, po pokazaniu podobieństw z niemieckim właściwie nie trzeba dużo więcej uczniom wyjaśniać.

Zdania: *To jest kot. Ten kot jest czarny* potrafi powiedzieć po angielsku każdy gimnazjalista automatycznie, bezbłędnie, z właściwym przedimkiem: *This is a cat. The cat is black.* Zestawienie z niemieckim: *Das ist eine Katze. Die Katze ist schwarz* rozwiązuje właściwie problem na wstępnym etapie nauczania niemieckiego.

Oczywiście zakres stosowania przedimków/rodzajników określonych i nieokreślonych w angielskim i niemieckim nie jest taki sam, ale sam fakt używania tych form jest dla uczniów zrozumiały, co jest ogromnym ułatwieniem - uczący się mają punkt odniesienia. Mój ulubiony efekt, reakcja: *Ahaaa, bo to jest tak samo jak w angielskim*, jest ukoronowaniem całego procesu. *Ahaaa, rozumiem, teraz mi się wszystko ułożyło* – uwielbiam wtedy wyraz twarzy uczniów, ich rozluźnienie i satysfakcję, że sami do tego doszli. Ważne jest, żeby podsuwać uczniom materiały do szukania podobieństw (lub różnic), a nie gotowe rozwiązania, wówczas efekt *Ahaaa* przyjdzie sam, wprawdzie w różnym tempie u poszczególnych uczniów, ale ciekawość i motywacja do dalszego poszukiwania korelacji pozostają na długo.

English, Deutsch & Co.

Zachęczone sukcesem tej metody na lekcji i widząc potrzebę wielojęzyczności i jej celowego kształcenia u uczniów, stworzyliśmy przed paroma laty razem z anglistką z naszego gimnazjum, Agnieszką Sztajnert-Janicką, program międzykulturowego i międzyjęzykowego kółka szkolnego: *English, Deutsch & Co.*, łączącego nauczanie angielskiego i niemieckiego na jednych zajęciach.

Program został przygotowany dla uczniów, którzy języka angielskiego uczyli się już w szkole podstawowej, a w gimnazjum podjęli naukę drugiego języka obcego od podstaw – w tym przypadku języka niemieckiego. Zajęcia, promując ideę wielojęzyczności, mają pokazać i przekonać, że poznanie drugiego języka obcego (w domyśle – każdego następnego, również w przyszłości trzeciego języka obcego) jest łatwiejsze, gdy zna się już podstawy w pierwszym języku obcym. Zajęcia mają wzmocnić uczniów, pokazać im ich mocne strony, zdingować i zachęcić do uczenia się języków obcych teraz i w przyszłości.

Naszymi głównymi celami są:

- motywowanie uczniów do nauki języków obcych, poznawania i szanowania innych narodów i kultur;
- promowanie postawy otwartości na świat z poszanowaniem dla własnej kultury, tradycji i języka ojczystego, pokazywanie związków między językami, kulturami i narodami;
- rozwijanie u uczniów kompetencji językowych umożliwiających komunikowanie się w językach obcych (język angielski i język niemiecki);
- kształcenie umiejętności praktycznego i twórczego wykorzystywania zdobytej wiedzy;
- rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy;
- poznawanie technik i strategii uczenia się przydatnych w uczeniu się języków obcych i innych przedmiotów.

Jak to wygląda w praktyce?

Aktywności, które proponujemy na zajęciach, są różnorodne. Zaczynamy od najprostszych związków i znajdowania analogii:

the = der, die, das, three = drei,

shoe = Schuh,

fish = Fisch,

apple = Apfel,

garden = Garten,

heart = Herz.

Uczniowie bez problemu odkrywają, że angielskiemu *th* na początku wyrazu odpowiada często *d* w niemieckim, *sh* w angielskim to *sch* w niemieckim, zaś *d* w angielskim to *t* w niemieckim, co pomaga w tworzeniu kolejnych analogii: *das Wort*, gdy zamienimy *t* na *d* daje *word* po angielsku, co już uczniowie znają, a *dort* łatwiej się skojarzy z *there*.

Stąd polecenie w książce: *Finde das richtige Wort* jest łatwiejsze do zrozumienia dzięki znalezieniu analogii do sformułowania: *Find the correct word.*

Przy powyższych analogiach dobrą metodą ćwiczenia może być dopasowywanie wyrazów, uzupełnianie liter, odpowiedników, domino lub ćwiczenia na tablicy interaktywnej. Programem, którym posługuję się najczęściej przy tworzeniu ćwiczeń na tablicę interaktywną, jest *TascMagic*. Jest on prosty w użyciu, trzeba tylko wprowadzić materiał do ćwiczeń, a program sam generuje zadania, czyli... grę w piłkę nożną, gdzie podawać wirtualną piłkę i strzelać wirtualne gole można po rozwiązaniu zadania leksykalnego. Chłopców w wieku gimnazjalnym jest trudniej „wciągnąć” w wykonywanie zadań, więc każda pomoc w tym zakresie jest istotna. Ważne jest to, żeby uczniowie do tych zależności pomiędzy językami dochodzili samodzielnie, a potem sami szukali innych przykładów w tekstach w podręcznikach do nauki języków, w prasie lub Internecie.

Oczywiście, metoda pracy zależy od inwencji nauczyciela, uczniów, ich poziomu zaawansowania w angielskim i niemieckim. Zajęcia, które tu opisuję, to kółko językowe, a nie regularne zajęcia lekcyjne, wskutek czego w klasie mamy uczniów z klasy pierwszej, zaczynających przygodę z niemieckim, ale też z klasy trzeciej, których umiejętności są już na poziomie A2. Dzięki temu młodzież pracuje w wielopoziomowych grupach i często młodszy uczy się od swoich starszych koleżanek i kolegów, a to kolejna zaleta takich zajęć.

Wielojęzyczne teksty

Po najprostszych ćwiczeniach ze znajdowaniem analogii literowych zaczynamy pisać teksty: częściowo po niemiecku, częściowo po angielsku. Następnie uczniowie wymieniają się tekstami i piszą je w całości w jednym języku. Zabawa jest dużo, przez cały czas jest potrzebna pomoc, konsultacja, wsparcie i germanisty, i anglisty, ale uczniowie dosyć dobrze radzą sobie z takimi „mieszanymi” zadaniami. Najpierw powtarzamy słownictwo związane z danym tematem po angielsku (np. mieszkanie), potem dodajemy niemieckie odpowiedniki (częściowo są one już znane, częściowo są podawane przez nauczyciela i trzeba tylko dopasować słowo niemieckie i angielskie, a w razie trudności pomagają starsi koledzy).

Skarbnicą pomysłów jest pozycja wydawnictwa Hueber: *Deutsch ist easy!* – można znaleźć wiele innych przykładów i propozycji ćwiczeń, które po małej modyfikacji nadają się świetnie dla polskich gimnazjalistów (poziom niemieckiego A1; poziom angielskiego A2).

Zadanie:

Caroline schreibt Eva eine E-Mail und macht einige Fehler. Korrigieren Sie.

Dear Eva,

Ich habe hier eine apartament mit einem großen living room und einem bed room, eine kitchen, ein bath room und eine seperate toilet. Ich habe auch einen balcony mit Blick auf den Park. Es kostet 500\$ im Monat. Ist das okay für dich?

Deine Caroline

Zadanie z *Deutsch ist easy*

Liebe Eva,

Ich habe hier eine Apartament mit einem großen Wohnzimmer und einem Schlafzimmer, eine Küche, ein Bad und eine Toilette. Ich habe einen Tarasse mit Blick auf den Park. Es kostet 500\$ im Monat. Ist das gut für dich?

Deine Caroline

Próbka pracy uczniów po niemiecku

Dear Eva,

I have got an apartament with a big living room and a bed room, a kitchen, a bathroom und a seperate toilet. I have a balcony with view of the park too. It costs 500\$ per month. Is it ok with you?

Your Caroline

Próbka pracy uczniów po angielsku

Dzięki takim zadaniom uczniowie dysponujący jedynie podstawowymi umiejętnościami potrafią stworzyć kompletny tekst w obcym języku, a to zwykle motywuje.

Przysłowia i związki frazeologiczne

Ćwiczeniem, które cieszy się zawsze dużym zainteresowaniem uczniów, są przysłowia lub związki frazeologiczne w trzech językach i ich zaskakujące zestawienia:

- *brać nogi za pas – to show a clean pair of heels – die Beine unter die Arme nehmen;*
- *upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu – to kill two birds with one stone – zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen;*
- *rzut beretem – a stone's throw – ein Katzensprung.*

Dobrze jest pokazać uczniom przykłady realnego użycia takich związków frazeologicznych, np. tak jak poniżej, w ogłoszeniach internetowych, ponieważ to tłumaczy potrzebę poznawania takich struktur i rozumienia ich dwuznaczności:

- *Der Strand ist ein Katzensprung entfernt und die Hängematten im Hostel sind auch sehr einladend um den ganzen Tag da zu verbringen.*

Portal tripadvisor.de

- *...Just a stone's throw away! You don't have to travel to Chicago or Detroit to find the furnishings that fit your lifestyle.*

Portal stonethrowing.com

Uczniowie po dopasowaniu fraz w trzech językach starają się metodą graficzną połączyć związki frazeologiczne, ilustrują przysłowia w trzech językach, tworzą kolaże, plakaty, mapy myśli, w których występują latające berety i kamienie oraz skaczące koty. To skuteczna metoda na zapamiętanie tych wyrażen, a także na omówienie związków frazeologicznych i ich znaczenia w języku, również ojczystym. Na naszych zajęciach nie uciekamy od języka ojczystego: szukamy analogii między angielskim i niemieckim a polskim.

Również tworzenie ogólnie używanych napisów w trzech językach jest dobrym przykładem na wielojęzyczne ćwiczenia oraz zadaniem bardzo praktycznym, bo przydatnym w życiu: *Ciągnąć! – Pull! – Ziehen!; Godziny otwarcia – Opening hours – Öffnungszeiten.* To są sformułowania, które trzeba zapamiętać jako całość i kojarzyć je od razu z daną sytuacją czy miejscem, gdy znajdziemy się za granicą, dlatego takie napisy, jak np.: *Ciągnąć! – Pull! – Ziehen!* lub *Pchać! – Push! – Drücken!* można umieścić na drzwiach w klasie.



Rysunek 1. Praca uczniów: Upiec dwie pieczenie na jednym ogniu w trzech językach



Rysunek 2. Praca uczniów: Jak grom z jasnego nieba w trzech językach



Rysunek 3. Praca uczniów: Głodny jak wilk w trzech językach

Wykorzystując twórczość własną uczniów, ich zdolności plastyczne i foliarkę, można zrobić potem karty *memory* do wykorzystywania na regularnych lekcjach z innymi uczniami.

Krzyżówki

Uczniowie bardzo dobrze radzą sobie z przygotowywaniem krzyżówek, w których określenia haseł sformułowane są po angielsku, np.: *This is a thing which is brought by Santa Claus*. Ale do krzyżówki trzeba wpisać słowo po niemiecku, czyli: *Geschenk*. Możliwa jest też sytuacja odwrotna: określenie po niemiecku, a hasło po angielsku. Takie krzyżówki przygotowywane przed świętami przez naszych uczniów uczestniczących w kółku są znakomitym powtórzeniem słownictwa związanego ze świętami dla wszystkich uczniów w szkole na regularnych lekcjach języków. Oczywiście, takie zajęcia na kółku dwujęzycznym mogą się odbyć dopiero po tym, gdy nasi uczniowie znają już słownictwo związane ze świętami w dwóch językach. Te ćwiczenia są pewną formą utrwalenia, gimnastyki dla mózgu, ale też przygotowaniem do funkcjonowania w wielojęzycznym świecie, co w przypadku świąt, różnorodnych tradycji w każdym kraju, kiedy jest okazja do takich multikulturowych i wielojęzycznych spotkań, może być pomocne. Trzeba jednak pilnować, żeby zadania, szczególnie po niemiecku, nie przerastały możliwości uczniów, bo wtedy łatwo ich zniechęcić.

Piosenki

Jeszcze inna metoda to piosenki. Wbrew pozorom gimnazjaliści lubią śpiewać, może nie ludowe piosenki niemieckie, ale popularne, np. disneyowskie przeboje. Wersje polskie znają na pamięć, i to nie tylko dziewczęta, ale i chłopcy. Gdy się okazuje, że można te piosenki śpiewać nie tylko po angielsku, ale i po niemiecku, zabawa jest naprawdę przednia. Uczniowie dopasowują wersy po niemiecku do wersów po angielsku, znajdując słowa-klucze, dzięki którym z kontekstu można domyślić się znaczenia. Oto przykład z *Frozen/Eiskönigin* czyli *Krainy lodu*: *Do you want to build a snowman? / Willst du einen Schneemann bauen?*

Właściwie już po pół roku nauki niemieckiego uczniowie bez problemu znajdują odpowiedniki w angielskim i niemieckim tekście piosenki. Takie ćwiczenie pomaga potem w każdym języku obcym wyszukiwać znaczenie słów z kontekstu.

Niemiecki i angielski, jako języki germańskie, mają wiele wspólnych elementów (...)
Począwszy od podobieństw w słownictwie, poprzez zagadnienia gramatyczne, a skończywszy na różnicach – tzw. fałszywych przyjaciółach tłumacza, czyli słowach podobnych w niemieckim i angielskim, a oznaczających coś zupełnie innego.

Wspólne gotowanie

Największą popularnością cieszą się wśród naszych podopiecznych zajęcia, na których gotujemy, rozmawiając po angielsku i niemiecku. Naleśniki, sałatka owocowa czy też *Kartoffelsalat* – przepisy podawane są w dwóch językach obcych, a jednocześnie gotowanie i wspólne jedzenie przygotowanych potraw podnosi motywację uczniów i atrakcyjność zajęć. Takie warsztaty trzeba przede wszystkim skrupulatnie przygotować organizacyjnie (produkty, sprzęt) i pozwolić uczniom już w domu zastanowić się, jak się nazywają po niemiecku i angielsku produkty i naczynia, które mają przynieść. Na zajęciach zaczynamy od wypisania nazw składników i miar w dwóch językach, np.: *spoon – Löffel, some – ein paar*, a potem ćwiczymy konstrukcje: *we need... i wir brauchen...*

Do utrwalenia tego materiału polecam proste gry, jak dopasowywanie karteczek z nazwami, proste *memory* albo już wcześniej opisany program *TascMagic* i jego możliwości wykorzystania na tablicy interaktywnej. Im więcej różnorodnych zadań, tym lepiej. Następnie przypominamy sobie, jak nazywają się czynności, które wykonuje kucharz. Proponuję tu wyjść od języka angielskiego, a potem wprowadzić nazwy po niemiecku i zaczynamy gotować, określając czynności w dwóch językach. Ponieważ

wykonujemy działania, o których mówimy, zapamiętywanie staje się łatwiejsze, bo odnosi się do realnej sytuacji. Każde zajęcie kulinarne nagrywamy i jako film instruktażowy publikujemy na stronie internetowej. Stąd też powtarzanie zdań w dwóch językach kilka, kilkanaście a czasami nawet kilkadziesiąt razy jest zupełnie naturalne, bo – jak na każdym planie zdjęciowym – kręcimy duble, żeby mieć jak najlepsze ujęcie albo zdanie wypowiedziane bez błędów. Jest też odzew z „drugiej strony”: po liczbie odsłon naszych tutoriali na stronie szkoły widać, że wielu uczniów obejrzało te dwujęzyczne kursy gotowania prowadzone przez swoich rówieśników.

Fotostory

Autorskim pomysłem uczniów, który realizujemy na naszym kółku, są *photostory* w dwóch językach. To rodzaj publikacji rodem z prasy młodzieżowej (zdjęcia z dymkami opowiadające jakieś wydarzenie, najczęściej z życia szkolnego), może niezbyt ambitny, ale doskonale nadający się do takich właśnie wielojęzycznych krótkich scenek, dialogów, sytuacji. Tu inwencja uczniów jest ogromna, zaczynamy od stworzenia scenariusza, w którym mówienie w trzech językach jest logiczne i uzasadnione, poprzez napisanie wielojęzycznych tekstów, po zrobienie zdjęć i edytowanie *photostory*.

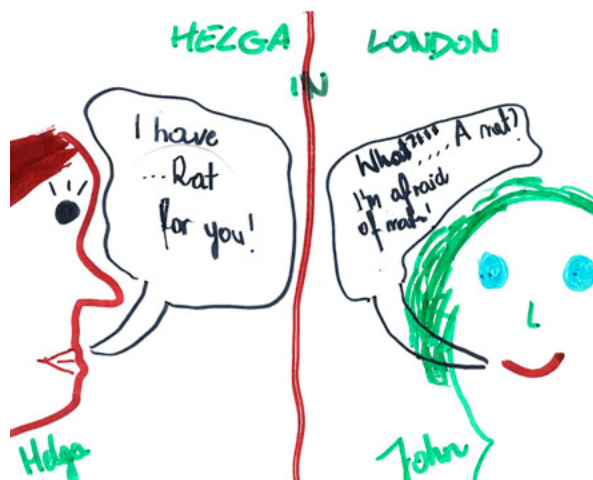
Pomysły uczniów

W nieodległej przyszłości planowane są przedstawienie teatralne i przewodniki po okolicy w dwóch językach oraz przygotowanie krótkiego przewodnika po Polsce dla cudzoziemców pt. *Co warto pokazać w naszym kraju?* Będzie on miał formę prezentacji multimedialnej oraz zostanie wydrukowany. Ponadto chcemy przygotować materiał dotyczący spędzania wakacji w Niemczech i Wielkiej Brytanii. Pomysłów nam nie brakuje, ale najważniejsze są pomysły uczniów: można pisać wiersze po niemiecku i angielsku, zrobić wielojęzyczne plakaty czy rysunkowe słowniki. Słuchajmy uważnie naszych podopiecznych, bo ich motywacja odgrywa tu bardzo ważną rolę. Nie zapominajmy też o różnicach i zajmijmy się *false friends*, bo dobrze, żeby nasi uczniowie wiedzieli, że czasami angielski w niemieckiej frazie może doprowadzić do nieporozumienia. Zdanie: *Ich habe hier für dich...* hmmm, ehbb ... a GIFT¹! może u naszego niemieckojęzycznego

¹ W języku niemieckim *gift* – trucizna.



Rysunek 4. Praca uczniów przedstawiająca wielojęzyczną grę słowną: *Mappe* - w języku niemieckim oznacza teczkę, *map* - w języku angielskim mapę



Rysunek 5. Praca uczniów przedstawiająca wielojęzyczną grę słowną: *Rat* - w języku niemieckim oznacza radę, *rat* - w języku angielskim szczura

rozmówcy wywołać pewne zdziwienie, a nawet atak paniki. Dlatego dobrze jest takie różnice poznać, a przynajmniej zdawać sobie z nich sprawę.

Uczeń przerasta mistrza

Oczywiście, najłatwiej takie zajęcia poprowadziłaby osoba mówiąca biegle po niemiecku, angielsku i polsku. Mój poziom znajomości języka angielskiego pozostawia wiele do

Nauczyciel języka w erze nowoczesnych technologii powinien być dla ucznia przewodnikiem, ale nie może się obawiać, że umiejętności ucznia przewyższą jego własne. Uczniowie powinni być w przyszłości lepiej wykształceni językowo niż my, a nasze zadanie to pomóc im to osiągnąć.

życzenia, szczególnie w zakresie gramatyki i wymowy, dlatego obecnie lekcje pod tytułem ENGLISH – DEUTSCH – FUN prowadzimy razem z anglistką pracującą w naszym gimnazjum, Aleksandrą Biernacką. Dzięki temu czujemy się na zajęciach pewniej, każda jest specjalistką w swojej dziedzinie, a oprócz tego praca w zespole jest zawsze kreatywniejsza. Mamy więcej różnorodnych pomysłów, możliwości do dyskusji. Jak wielu nauczycieli języka niemieckiego w Polsce, jestem na co dzień jedyną germanistką w szkole, a dzięki tym zajęciom dostrzegam same plusesy pracy w zespole: można z kimś wymienić poglądy, podzielić się obawami, uczyć się od siebie nawzajem. Jest jeszcze jedna ogromna zaleta, którą podkreślam i specjalnie uczulam na nią uczniów. Chcemy, aby nasi uczniowie uzyskali kompetencje przekraczające umiejętności każdej z nauczycielek prowadzących projekt. Żadna z nas nie mówi w drugim obcym języku tak dobrze, jak, mamy nadzieję, niebawem będą mówić nasi uczniowie. To ma być sytuacja, w której nasi uczniowie „przerosną mistrza”, a to jest bardzo dobra informacja. Nauczyciel języka w erze Internetu i nowoczesnych technologii powinien być dla ucznia przewodnikiem i służyć pomocą, ale nie może się obawiać, że umiejętności ucznia przewyższą jego własne.

Nasi uczniowie mogą być, a nawet powinni być w przyszłości lepiej wykształceni językowo i przygotowani do życia niż my, a nasze zadanie to pomóc im to osiągnąć.

Uczniom się „nie miesza”

Wracając do pytania postawionego na początku artykułu: *A czy im się aby nie pomiesza?*, mam nadzieję, że rozwiąłam obawy. Współcześni nastolatki, którzy stale poruszają się w multimedialnym, wielojęzycznym i wielozadaniowym świecie, robią mnóstwo rzeczy naraz i *jakoś im się nie miesza*, są gotowi na takie angielsko-niemiecko-polskie wyzwanie. Jest to właściwie konieczność, wymóg i znak czasu. Co ciekawe, *mieszanie* w zakresie innych przedmiotów szkolnych jest uznawane za atut: łączenie zagadnień z języka polskiego i historii albo fizyki i chemii jest wpisane w programy nauczania, ale języków dotyczy to mniej. Dlaczego? Każdy z języków jest traktowany jako bastion z tajemną wiedzą, zasadami, strategiami. Właściwie z jakiego powodu? To jest zadanie dla nas, nauczycieli języków, żeby przełamać owe stereotypy i pokazać, że to jest przyszłość nauczania języków obcych, bo rzeczywistość wymaga wielojęzyczności, elastyczności, rozumienia różnic nie tylko pomiędzy kulturą własną a inną, ale też pomiędzy kulturami nam obcymi. Nauczycieli języków obcych zachęcam zatem do otwartości na tę metodę łączenia nauczania wielu języków, bo *This just really einfach*.

Bibliografia

- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Koithan, U., Erlenwein, S. (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudienangebot 26*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Kursiša, A. (2006) *Deutsch ist easy! Lehrhandreichungen und Kopiervorlagen mit Audio-CD „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. München: Hueber.
- Neuner, G. (Herausgeber), Kursiša, A., Pilypaityte, L., Szakály, E., Vicente, S. (2008) *deutsch.com 1, Deutsch als Fremdsprache / Kursbuch*. München: Hueber.
- Neuner, G. (Herausgeber), Kursiša, A., Pilypaityte, L., Szakály, E., Vicente, S. (2009) *deutsch.com 2, Deutsch als Fremdsprache / Kursbuch*. München: Hueber.

Marta Kozak

Od 22 lat nauczycielka języka niemieckiego, od 8 lat uczy w gimnazjum im. W. Pallottiego w Ożarowie Mazowieckim. Naucza głównie metodą projektową (Comenius, Das Bild der Anderen, eTwinning). Autorka regionalizacji czterech części serii podręczników do gimnazjum: *deutsch.com* (Hueber Polska 2010/2011).



Zaczeło się w prima aprilis

Dagmara Lipińska

Pierwszy kwiecień. Pierwsza lekcja – francuski w liceum ogólnokształcącym. Zupełnie zapomniałam, że to dzień na opak. Wchodzę do klasy, a tam uśmiecha się do mnie grupa niemiecka. Zamienili się z francuską.

Uczniów w większości znam, ponieważ uczę ich angielskiego na poziomie rozszerzonym, ale tak się złożyło, że prawie cała grupa podstawowa rozpoczęła francuski, a prawie cała rozszerzona kontynuuje niemiecki.

Cóż robić? Francuski, oczywiście

Przywitanie. Pierwsze słowa. Ja: *Bonjour*, a cała klasa chórem odpowiada: *Bonjour*. Więc ja dalej: *Comment ça va?* i odpowiedź: *Comme si, comme ça*. W końcu śpiewaliśmy to na angielskim. Zapamiętali.

Włączam piosenkę z nazwami miesięcy. Uczniowie nie mają kłopotu z jej zrozumieniem, bardzo chętnie nucą na głos i ćwiczą wymowę, śpiewają szybciej i wolniej, nucą z pamięci.

Przechodzimy do czegoś nowego. Zawsze mam w klasie, mimo że to liceum, zbiór ilustracji, których używam do różnorodnych ćwiczeń, gdy pozostaje chwila do zagospodarowania. Postanowiłam je wykorzystać. Uczniowie mają pewne pojęcie o wymowie francuskiej, gdyż elementy te wplatałam w naukę języka angielskiego w charakterze ciekawostek. Gdy pojawiała się nowe słowo angielskie, czasami mówiłam uczniom, że w języku francuskim to słowo pisze się tak samo, ale wymawia inaczej. Poza tym w tej samej sali prowadzę lekcje języka angielskiego i francuskiego. Na ścianach są wywieszono



kartki ze słowami i wyrażeniami w języku francuskim. Często uczniowie uczący się języka angielskiego pytają o nie, o to, jak się je wymawia i co oznaczają. Moi „angielscy” uczniowie mają więc już za sobą kontakt z językiem francuskim. Jest to ważne, gdyż uczniowie szkoły, w której pracuję, nie mieszkają

w dużym mieście, gdzie kontakt z różnymi językami, choćby na ulicy czy w restauracji, jest bardziej prawdopodobny. Ale okazuje się, że nawet taki niewielki kontakt z drugim językiem obcym daje rezultaty.

Szybko wybieram odpowiednie ilustracje i pokazuję uczniom. Zaczynamy odgadywać słowa. Informuję uczniów, z jakim językiem powinni starać się kojarzyć dane słowo. Jeśli marchewka po francusku kojarzy się z marchewką po angielsku, to pewnie będzie *carotte* (kładę nacisk na wymowę i różnice w wymowie angielskiej i francuskiej), pomidor to pewnie *tomate*, pociąg – *train*, a tygrys – *tigre*. A jeśli ma być z polskiego, to mucha może być *mouche*, a rekin – *requin*. Muszę przyznać, że jest dla mnie zagadką, jak uczniowie do tego doszli. Dodaję jeszcze parę słów, które się z niczym nie kojarzą, tak dla urozmaicenia, w sumie wychodzi ich ponad 20. Tasuję obrazki, które pokazywałam, i zaczynamy od nowa. I jeszcze raz, gdyż uczniowie są zainteresowani, dobrze się bawią tą zgadywaną i łamaniem języka.

Na koniec lekcji śpiewamy *Comment ça-va?* i ćwiczymy coś najtrudniejszego do wymówienia – *au revoir*. Dzwonek.

Mija przerwa wielkanocna, po tygodniu spotykamy się znowu, tym razem na angielskim. Z czystej ciekawości rozpoczynam lekcję od eksperymentu: sprawdzam, czy uczniowie zapamiętali francuskie słowa. Pokazuję obrazek za obrazkiem i, ku mojemu zdziwieniu, okazuje się, że wszystkie słowa zostały zapamiętane. Czasami odzywają się wszyscy, czasami kilka, czasem jedna lub dwie osoby. Wracam do angielskiego, lekcja toczy się swoim torem, ale w głowie już kiełkuje mi pomysł, aby poeksperymentować dalej.

Sama bardzo lubię poznawać języki obce. Jestem absolwentką filologii angielskiej i całe życie uczę angielskiego w liceum i gimnazjum. Jestem też absolwentką filologii romańskiej, ale francuskiego zaczęłam uczyć trzy lata temu i pracuję dopiero z drugą grupą uczniów. Całkiem niezłe nauczyłam się hiszpańskiego, trochę rozumiem włoski, mam podstawy niemieckiego, znam oczywiście rosyjski, ponieważ uczyłam się tych języków w szkole podstawowej i liceum.

Zawsze fascynowało mnie rozumienie różnych zależności, a szczególnie podobieństw między językami indoeuropejskimi. Rosyjskiego uczyłam się obowiązkowo, niemieckiego tylko w szkole podstawowej. Angielski był pierwszym językiem „na serio” – w liceum, gdzie wszystko było nowe, świadomie analizowane metodą *grammar translation*. Już jako absolwentka filologii angielskiej zaczęłam poznawać francuski, „od zera”,

Dobrze, gdy uczniowie mają świadomość, że błędy są integralną częścią uczenia się, i nie „blokują się” za każdym razem, kiedy nie mają pewności, że mówią poprawnie.

w środowisku ściśle frankofońskim, jeszcze przed erą Internetu. Ku swojemu zdumieniu po dwóch miesiącach zaczęłam czytać książki po francusku. Dalej miałam kłopoty z mówieniem i słuchaniem, ale słowo pisane rozumiałam bez problemu. Dzięki angielskiemu, oczywiście. Potem, już jako absolwentka obu filologii, zafascynowałam się hiszpańskim. Wzięłam kilka lekcji, by opanować podstawy, potem wystarczyły zasoby Internetu, duża determinacja oraz... angielski i francuski w głowie. Poszło błyskawicznie. Włoski przyszedł już „sam z siebie”.

Internet otworzył przede mną nowe horyzonty. Hiszpańskiego uczyłam się „po angielsku”, poznałam nowe teorie, metody i podejścia. Przy okazji niesłuchanie wzbogaciłam swój warsztat anglistyczny, zyskałam nową świadomość tego, czym jest język, i do czego służy. Otworzyłam się na przenikanie języków, znaczeń, struktur. Myślę, że najlepszym warsztatem metodycznym anglisty było dla mnie uczenie się innych języków obcych.

To wszystko postanowiłam teraz sprawdzić w liceum ogólnokształcącym – w grupie rozszerzonego języka angielskiego, na uczniach, w których do pewnego stopnia udało mi się wykształcić świadomość językową i strategie radzenia sobie z językiem obcym (dzięki dawaniu priorytetu rozwijaniu umiejętności słuchania i mówienia) i których poziom znajomości angielskiego jest tak wysoki, że mogą go wykorzystać, żeby pójść o krok dalej – do innego języka. Poniżej opisuję trzy przykłady metod pracy, które wykorzystałam w nauczaniu wielojęzycznym.

Pomysł 1.

Dokonałam wyboru słów, wykorzystując internetowe słowniki rymów i... zaczęło się. Bo jeżeli *stacja* to po francusku *station* /sta.sjɔ̃/, to jak się powie: prowokacja, instalacja, informacja, edukacja? Idąc dalej i prowokując transfer z angielskiego – jak określić wybuch (*explosion*), pytanie (*question*), zadowolenie (*satisfaction*), wynalazek (*invention*) czy obowiązek (*obligation*)? Idąc jeszcze dalej i bawiąc się pewną absurdalną logiką – jak nazywa się lekki posiłek, do zjedzenia np. wieczorem, który dla odmiany należy kojarzyć z językiem polskim (*collation*)? Nieco odchodząc od schematu – jak nazwać rosół (*bouillon*)? A ogórek w occie? – *Cornichon* (i tu potężna salwa śmiechu).

Przechodzimy dalej. Jeżeli fantastyczny to *fantastique* /fã.tas.tik/, to jak powiedzieć po francusku: historyczny, logiczny, chronologiczny, energiczny? Kojarząc z językiem angielskim – jak się mówi: naukowy (*scientifique*), starożytny (*antique*) czy anielski (*angélique*)? A klinika (*clinique*), muzyka (*musique*), czy bazylika (*basilique*)? I tak dla żartu: cegła? – *brique*.

Dalej według tej samej konwencji. Jeżeli możliwy to *possible* /po.sibl/ to jak powiedzieć okropny (*horrible, terrible*), niemożliwy (*impossible*), widoczny (*visible*), wrażliwy (*sensible*)?

Jeżeli prawdopodobny to *probable* /pɔ.ba.bl(ə)/, to jak określić odpowiedzialny (*responsable*) i nieodpowiedzialny (*irresponsable*), pamiętny i łatwy do zapamiętania (*mémorable* i *mémorisable*), towarzyski (*sociable*), rozsądny (*raisonnable*)? A stół? – *table*.

Potem jeszcze kilka słów z polskiego, już bez wyprowadzania reguł. Plakat – *affiche*, plaża – *plage*, foka – *phoque*, twarz – *visage*, butelka – *bouteille*, fotel – *fauteuil*.

Trochę zdziwiona rezultatem, pomyślałam: o ileż łatwiej teraz byłoby uczniom rozpocząć naukę języka francuskiego „na poważnie”, kiedy właściwie mają już podstawy prawidłowej wymowy, zamiast zaczynać od *Qu'est-ce que c'est? C'est une maison*. Te zdania są ciągiem dźwięków zupełnie obcych dla ucznia.

Pomysł 2.

Przeglądając internetowe listy tzw. *cognates* czy też *vrais amis* – słów takich samych lub bardzo podobnych po francusku i angielsku, postanowiłam przejść na poziom zdania. Pierwsza informacja, którą całkowicie spontanicznie podałam klasie, brzmiała: *J'ai corrigé vos copies et les résultats*

Nauczyciel musi znać dwa języki obce, aby umieć pokazać uczniom, gdzie i jak mają szukać podobieństw. Łatwiej jest też, gdy sam uczy pierwszego języka obcego i zna zakres wiedzy uczniów, ich możliwości i temperament.

ne sont pas fantastiques. Okazało się, że wszystko jasne. Po omówieniu kartkówki wróciliśmy do francuskiego. Wszystkie przygotowane przeze mnie zdania były dla klasy zrozumiałe, mimo że nie starałam się mówić ani nadmiernie wyraźnie, ani nadmiernie powoli. Często też nie musiałam nawet powtarzać danego zdania.

- *Le film était amusant, la musique était originale, les effets spéciaux étaient parfaits et les acteurs étaient excellents.*
- *Le fauteuil est plus confortable que le sofa.*
- *Les fruits ont plus de vitamines que le chocolat.*
- *Les animaux dans le cirque vivent dans des cages et les animaux dans le zoo vivent dans l'environnement le plus naturel possible.*
- *Les touristes en vacances adorent faire des photos des monuments et des statues.*
- *Le parachutisme est un sport très dangereux.*
- *Une participation active dans la leçon est obligatoire.*
- *L'instruction est simple: ne touchez pas à la machine.*
- *Beaucoup de mariages se terminent par un divorce.*

Ale zdanie to przecież nie koniec. Kolejnym etapem jest cały tekst.

Pomysł 3.

Pokazałam klasie stronę internetową. Uczniowie mieli za zadanie przeczytać po cichu, powoli i uważnie poniższy tekst i zastanowić się, czy go rozumieją. Z niewielką pomocą z mojej strony tekst okazał się zrozumiały. Uczniowie po angielsku opowiedzieli, co zrozumieli.

Si on parle souvent des «faux-amis» en anglais, il faut aussi savoir qu'un grand nombre de mots s'écrivent et s'utilisent de la même façon en français et en anglais, peut-être plus que dans n'importe quelle autre langue! On les appelle les «true cognates».

Pourquoi cela? C'est assez simple, la France et l'Angleterre sont non seulement voisines, mais ont également une large histoire commune. Les deux pays, historiquement rivaux, ont eu de nombreux contacts (Guerre de Cent Ans par exemple), qui ont permis à de nombreux mots de passer la barrière de la langue.

Il existe donc un nombre extraordinaire de mots français qui sont utilisés de la même manière, avec la même signification dans la langue anglaise.

Sachez que je parle là de plusieurs milliers de mots, voire dizaines de milliers!

Pod tekstem znajdowała się bardzo długa lista *cognates*, więc poprosiłam o przeczytanie poszczególnych słów i większość z nich została przeczytana poprawnie.

Zakończyłam eksperymentowanie. Mimo że zajęły nam nieco lekcji angielskiego, ani klasa, ani ja nie uważamy tego czasu za stracony. Ta krótka przygoda z językiem francuskim bardzo poszerzyła uczniowskie horyzonty, pokazała im, że języki obce są żywe, że się przenikają i wzajemnie kształtują, że nie są to zamknięte, osobne systemy bez części wspólnej, że poznawanie kolejnych języków obcych nie musi być trudne, nużące i pracochłonne.

Ja z kolei dostrzegłam, jak łatwe i motywujące może być uczenie drugiego języka. Na tych kilku lekcjach moi uczniowie, całkowicie początkujący, poznali i zapamiętali co najmniej sto nowych słów francuskich.

Podsumowanie

Opisane doświadczenia pokazują jednak, że w takiej pracy powinny być spełnione pewne warunki:

- Uczniowie powinni opanować pierwszy język obcy na przynajmniej średnim poziomie, a co ważniejsze: język musi być dla nich żywy, musi być narzędziem komunikacji, a nie tylko zbiorem słów i reguł poznawanych metodą przypominającą gramatyczno-tłumaczeniową. Dobrze też, gdy uczniowie mają świadomość, że błędy są integralną częścią uczenia się, i nie „blokują się” za każdym razem, kiedy nie mają pewności, że mówią poprawnie.
- Nauczyciel musi znać dwa języki obce, aby umieć pokazać uczniom, gdzie i jak mają szukać podobieństw. Łatwiej

jest też, gdy sam uczy pierwszego języka obcego i zna zakres wiedzy uczniów, ich możliwości i temperament. Ważne też, by potrafił stworzyć atmosferę zabawy, by eksperymentowanie z nowymi dźwiękami i słowami było dla uczniów przyjemnością i rozrywką.

Zawsze, gdy zaczynałam uczyć się nowego języka obcego, pierwsze lekcje były bardzo trudne. Powitania, przedstawianie się, podstawowe konwersacje życia codziennego. Prawdziwy język OBCY. Nigdy żaden nauczyciel (a było i tych lekcji, i tych języków sporo) nie zaczął od tego, co już wiem. Nie pokazał mi, że tak naprawdę, nie zdając sobie z tego sprawy, wiem już dosyć dużo. Że moja motywacja do nauki nie musi przechodzić ogniowej próby przyswajania z wysiłkiem zupełnie obcych mi elementów języka. A ileż razy się poddałam i odłożyłam sprawę na później?

Co gorsza, i trzy lata temu, i rok temu, sama w taki sposób zaczynałam uczyć francuskiego. Powoli, spokojnie, bez stresu, ale wszystko, czego uczyłam, było obce, inne, trudne. Błąd! I tylko jedno usprawiedliwienie: podręcznik. Trudno prowadzić lekcje bez książek, bardzo trudno wymyślić swój własny program. I raczej nie odważę się na taki krok. Za to jedno wiem na pewno: jeżeli w przyszłym roku utworzy się grupa francuska, pierwsze lekcje przebiegać będą inaczej niż do tej pory. Nic obcego na początek, zaczynamy od tego, co uczniowie już wiedzą. Kiedy już będą świadomi, że znają 100 czy 200 słów, podstawy umożliwiające czytanie i wymowę, że są w stanie zrozumieć zdania, a nawet całe teksty (odpowiednio dobrane) czy podstawy gramatyczne dotyczące rodzajników (na wstępnym etapie) podobne do języka angielskiego itd., będziemy mogli zacząć realizować program przewidziany w podręczniku. Będą się jednak z nim borykać już nie *débutants*, ale *faux débutants*.

Po zakończonych eksperymentach kilku uczniów zgłosiło chęć rozszerzenia języka francuskiego, a nawet zdawania matury podstawowej. Bierzemy się więc do pracy, gdyż mamy mało czasu, ale i dużo entuzjazmu.

Dagmara Lipińska

Nauczyciel dyplomowany języka angielskiego i francuskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Grębowie, absolwentka filologii angielskiej i filologii romańskiej. Egzaminator maturalny z języka angielskiego. Jedną z jej pasji jest poznawanie języków obcych.



Drugi język obcy. *Kein Problem!*

Katarzyna Zielińska

Jak nauczyć dzisiaj w szkole drugiego języka obcego na dobrym poziomie? Jak zmotywować do nauki tego języka w czasie, gdy programy nauczania i plany zajęć lekcyjnych są już tak „przeładowane”, że uczniowie nie mają motywacji do nauki czegokolwiek? Jak przekonać ich, że języki mają przyszłość, i że znajomość drugiego, a nawet trzeciego języka obcego to dzisiaj wielki atut? Na te i inne pytania postaram się dać odpowiedź w niniejszym artykule.

Ü&Ö

Pojęcie wielojęzyczności jest dzisiaj bardzo modne. Do poznania wielu języków nakłaniają nas media, Internet oraz szkoły językowe, przedstawiając bogatą ofertę kursów na różnym poziomie zaawansowania, jak też różne instytucje naukowe, uczelnie lub programy unijne oferujące wyjazdy dla uczniów i studentów na stypendia zagraniczne. Środowiska tzw. dawnej inteligencji nadal wzbudzają w nas poczucie winy za nieumiejętność posługiwania się językami obcymi, a oferty pracy zmuszają wręcz do podjęcia nauki drugiego lub trzeciego języka obcego w celu znalezienia zatrudnienia.

Inicjatorzy tych działań mają rację, zachęcając młodych ludzi do nauki języków obcych. Czy pozostawiają jednak młodzieży choć odrobinę autonomii w podjęciu własnej decyzji dotyczącej

ich przyszłości? Uczniowie i ich rodzice są już od początku procesu dydaktycznego odpowiednio ukierunkowywani na naukę jednego głównego języka obcego. Uczniowie wiedzą, że muszą się uczyć przede wszystkim języka angielskiego, gdyż jest on językiem o zasięgu światowym i jego znajomość może przynieść wielkie korzyści. Drugi język obcy, np. język niemiecki, jest najczęściej wprowadzany dopiero w gimnazjach, nierzadko jako język dodatkowy, i pozostaje zawsze „w cieniu” języka angielskiego. Chodzi tu głównie o liczbę godzin przyznawanych na naukę drugiego języka obcego. Liczba ta jest w większości przypadków minimalna i wynosi dwie godziny (w liceach) lub jedną godzinę (w technikach) tygodniowo. Należy tu jeszcze wspomnieć o podejściu uczniów do nauki drugiego języka obcego: jest ono bardzo często negatywne.

W tym artykule koncentruję się na nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, gdyż już od 19 lat uczę tego języka w liceum ogólnokształcącym. Dzięki wieloletniemu doświadczeniu mogę powiedzieć, że uczniowie traktują język Goethego i Schillera jak zło konieczne. Niemiecki znajduje się w programie nauczania, więc trzeba go zaliczyć tak, jak pozostałe przedmioty, ażeby uzyskać promocję do następnej klasy. To podejście uczniów zawsze mnie zasmuca. Zastanawiam się, dlaczego tak się dzieje, że młodzież licealna nie chce świadomie podjąć decyzji o rzetelnej nauce języka niemieckiego i o dobrym opanowaniu drugiego języka obcego nowożytnego. Przecież to właśnie ci młodzi zakończą za chwilę swoją edukację, zdadzą egzamin maturalny i będą uważani za ludzi wykształconych. To powinno do czegoś zobowiązywać. Czy osoba, która zdaje maturę na 40 proc., 50 proc., a nawet 60 proc., może o sobie powiedzieć, że posługuje się biegle językiem angielskim? I gdzie w obrębie średniego wykształcenia ogólnego mieści się znajomość drugiego języka obcego?

Te i inne pytania można sobie zadawać w nieskończoność. Niechęć młodzieży do uczenia się języków obcych nauczyciele powinni, moim zdaniem, odbierać jako wielkie wyzwanie. Musimy mieć świadomość, że język angielski jeszcze długo będzie dla uczniów pierwszym językiem obcym, którego nauka będzie miała dla nich sens. Odrzucanie przekonania o większej życiowej przydatności języka angielskiego w celu podbudowania swojego *ego* lub zaspokojenia własnych ambicji zawodowych to walka z wiatrakami dla nauczycieli języka niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego czy rosyjskiego. Jeśli dostosujemy się do potrzeb czasu i postaramy się nie obwiniać młodzieży za reformę edukacji i za to, że my, nauczyciele, innych języków obcych, zostaliśmy tak pokrzywdzeni, to może uda nam się jeszcze osiągnąć sukcesy w pracy z uczniami.

Ja sama zmieniłam swoje podejście do nauczania języka niemieckiego już dość dawno temu. W języku angielskim znalazłam wielkiego sprzymierzeńca, a nie wroga, w trudnej walce, jaką jest nauczanie młodzieży języka niemieckiego. Wykorzystuję fakt znajomości przez uczniów języka angielskiego i ich częstego obcowania z tym językiem przy obsłudze programów komputerowych, tłumaczeniu tekstów piosenek, oglądaniu programów i filmów w telewizji czy na kanale YouTube. Tłumaczę młodzieży różne niemieckie zagadnienia językowe, odnosząc się do ich wiedzy z języka angielskiego,

gdy tylko nadarza się ku temu sposobność. Mogę z całym przekonaniem powiedzieć, że możliwe jest uczenie trzeciego języka (tu: niemieckiego) przy wykorzystaniu do tego celu drugiego języka (tu: angielskiego).

Zawsze wskazuję uczniom na fakt, że język angielski i język niemiecki wywodzą się z jednej grupy języków germańskich, dlatego też mają wiele cech wspólnych. Chociaż uczniowie często nie wierzą, że tak piękny, melodyjny i miękki język angielski może mieć coś wspólnego z twardym i szorstkim językiem naszych zachodnich sąsiadów, to ziarno ciekawości zostaje już w nich zasiane. Staram się zaspokajać tę ich ciekawość i przytaczam liczne przykłady podobieństw z gramatyki, słownictwa czy składni języka angielskiego. Pytanie: *Jak to jest w języku angielskim?* jest chyba najczęściej zadawanym przeze mnie pytaniem skierowanym do uczniów. Zaprezentuję tu przykłady, na których opieram się w swojej praktyce szkolnej.

Przykład 1.

Omawiając z uczniami w klasie pierwsze stosowanie niemieckiego rodzajnika nieokreślonego i określonego, zwracam uwagę, że podobna zasada obowiązuje w języku angielskim. W języku niemieckim używamy rodzajnika nieokreślonego *ein, eine, ein*, gdy mówimy o czymś nieznanym, wspominamy to po raz pierwszy, np.:

Das ist ein Tisch. Das ist eine Lampe.

W języku angielskim stosujemy przedimek nieokreślony *a* lub *an*, gdy mamy na myśli pojedynczą rzecz, np.:

This is a table. This is an apple.

Rodzajnika określonego *der, die, das* używamy w języku niemieckim, gdy chcemy bliżej opisać jakąś rzecz lub osobę, np.:

Der Tisch ist schwarz. Die Lampe ist blau.

W języku angielskim jest to analogiczne, gdy używamy *the*: *The table is black. The lamp is blue.*

Gdy zapisuję uczniom na tablicy te analogie, sami stwierdzają, że obowiązuje tu podobna zasada użycia, tylko nazewnictwo jest inne: w języku niemieckim jest to rodzajnik nieokreślony lub określony, a w języku angielskim – przedimek nieokreślony lub określony, gdyż w tym języku nie występują rodzaje.

Przykład 2.

Jeżeli chodzi o słownictwo, to istnieje wiele analogii w języku niemieckim i angielskim. Wprowadzając na zajęciach nowe

niemieckie słowa, pokazuję uczniom, że są one podobne w zapisie, brzmią podobnie albo przynajmniej zaczynają się na tę samą literę co w języku angielskim. Dotyczy to leksyki z wielu dziedzin. Poniżej zaprezentowane są przykłady pogrupowane tematycznie.



Przykłady słownictwa do pobrania

Te liczne przykłady pokazują, że uczniowie mogą łatwo przyswoić słowa z języka niemieckiego, mając dobrą znajomość słownictwa języka angielskiego.

Przykład 3.

Pewne zasady słowotwórcze są zbieżne w obu językach. W języku niemieckim dodając przyrostek *-voll* do rzeczownika, tworzymy przymiotnik oznaczający jakąś cechę. W języku angielskim jest to przyrostek *-ful*. Gdy do niemieckiego rzeczownika dodamy przyrostek *-los*, derywat będzie miał podobne znaczenie jak angielski z przyrostkiem *-less* (o znaczeniu: brak pewnej cechy): *hoffnungsvoll* – *hopeful* *hoffnungslos* – *hopeless*.

Gdy do wielu przymiotników w obu językach dodamy przedrostek *un-*, uzyskamy derywaty o znaczeniu przeciwstawnym: *pünktlich* – *unpünktlich* *punctual* – *unpunctual* *glücklich* – *unglücklich* *happy* – *unhappy*.

Podobnie jest, gdy dodamy przedrostek *mis-* (*mis-*). W języku angielskim i niemieckim przedrostek ten znaczy „źle, błędnie”: *verstehen* – *missverstehen* *inform* – *misinform*.

Oprócz porównywania słów angielskich z niemieckimi uświadamiam też uczniom na lekcjach, że niektóre niemieckie konstrukcje gramatyczne są podobne do konstrukcji występujących w języku angielskim.

Przykład 4.

W obu językach bardzo podobne są zasady tworzenia niektórych pytań.

Gdy pytamy kogoś po niemiecku o wiek, mówimy dosłownie *Jak jesteś stary?* Pytanie o identycznej strukturze zadajemy też w języku angielskim:

Wie alt bist du? *How old are you?*

Odpowiedź na to pytanie jest również skonstruowana w podobny sposób w obu językach, czyli dosłownie: *Jestem... lat stary.*

Ich bin 17 Jahre alt.

I am 17 years old.

Frazy o bardzo podobnej strukturze formułujemy w obu językach, prosząc o podanie danych osobowych i udzielając odpowiedzi na takie pytanie:

Wie ist dein Name?

What is your name?

Odpowiedzi mają postać:

Mein Name ist...

My name is ...

A także:

Wie lange? – How long?

Wie oft? – How often?

Przykład 5.

Zasady stopniowania przysłówków są również podobne w obu językach. W języku niemieckim oraz w języku angielskim dodajemy cząstkę *-er* w stopniu wyższym. Tworzenie stopnia najwyższego nieco się różni. W języku niemieckim występuje konstrukcja z *am* plus przymiotnik z cząstką *-sten*, w języku angielskim natomiast dodajemy cząstkę *-est*:

schnell – *schneller* – *am schnellsten* *fast* – *faster* – *fastest*

lang – *länger* – *am längsten* *long* – *longer* – *longest*

W obu językach występuje także stopniowanie nieregularne:

gut – *besser* – *am besten* *well* – *better* – *best*

viel – *mehr* – *am meisten* *much* – *more* – *most*.

Przykład 6.

W języku niemieckim funkcjonują dwa słowa na określenie wsi. Są to wyrazy *das Land* i *das Dorf*. Słowa *das Land* używamy, gdy mówimy ogólnie, że ktoś mieszka na wsi, w przeciwieństwie do kogoś, kto mieszka w mieście, np.:

Er wohnt in der Stadt und ich wohne auf dem Land(e).

Słowa *das Dorf* używamy, gdy mówimy, że mieszkamy w jakiejś konkretnej wsi, np.:

Ich wohne im Dorf Kolbuszów.

Z podobnymi zależnościami uczniowie spotkają się w języku angielskim. Na określenie wsi istnieją słowa *country* i *village*. Wyraz *country* jest bardziej ogólny, a słowo *village* odnosi się do konkretnej nazwy wsi, np.:

He lives in the city and I live in the country.

I live in the village Kolbuszów.

Przykład 7.

Słowa *Land* w języku niemieckim i *country* w języku angielskim mają dwa znaczenia, na co zwracam zawsze uwagę uczniów. Jak już wspomniano wcześniej, mogą one oznaczać wieś w bardziej ogólnym znaczeniu, ale mogą też oznaczać kraj, np.: *Mein Land Polen ist sehr schön.*
My country, Poland, is very beautiful.

Przykład 8.

W formułowaniu daty, zwłaszcza rocznej, można też zauważyć pewne podobieństwa między językiem angielskim a niemieckim. W języku angielskim określamy rok, grupując po dwie liczby, np.: **1998** – *nineteen ninety eight*.

W języku niemieckim wymieniamy też dwie liczby, ale pomiędzy tymi liczbami dodajemy słowo „sto”, czyli *hundert*, mówiąc w ten sposób, ile jest setek, np.: **1998** – *neunzehnhundertachtundneunzig*.

Przykład 9.

Przy tworzeniu liczebników w pewnych przedziałach dodajemy odpowiednie części w języku niemieckim i angielskim. W przedziale **13-19** w języku niemieckim dodajemy zawsze cząstkę *-zehn*, a w języku angielskim jest to zawsze *-teen*, np.:

<i>13 dreizehn</i>	<i>thirteen</i>
<i>14 vierzehn</i>	<i>fourteen</i>
<i>15 fünfzehn</i>	<i>fifteen</i>
<i>16 sechzehn</i>	<i>sixteen</i>
<i>17 siebzehn</i>	<i>seventeen</i>
<i>18 achtzehn</i>	<i>eighteen</i>
<i>19 neunzehn</i>	<i>nineteen</i>

Od 20 dodajemy w języku niemieckim cząstkę *-zig*, a w języku angielskim *-ty*, np.:

<i>20 zwanzig</i>	<i>twenty</i>
<i>30 dreißig (wyjątek)</i>	<i>thirty</i>
<i>40 vierzig</i>	<i>forty</i>
<i>50 fünfzig</i>	<i>fifty</i>
<i>60 sechzig</i>	<i>sixty</i>
<i>70 siebzig</i>	<i>seventy</i>
<i>80 achtzig</i>	<i>eighty</i>
<i>90 neunzig</i>	<i>ninety</i>

Podobnie brzmią też liczebniki *sto* i *tysiąc*:
w języku niemieckim:

hundert (100), tausend (1000), eine Million (1 000 000)
w języku angielskim:

hundred (100), thousand (1000), one million (1 000 000).

Przykład 10.

W gramatyce języka niemieckiego, tak jak w gramatyce angielskiej, mamy do czynienia z czasownikami modalnymi, które w obu językach spełniają podobne funkcje w zdaniach. Czasownik modalny *können* ma to samo znaczenie co czasownik *can* i oznacza *móc, umieć potrafić*, np.:
Ich kann schwimmen. I can swim.
Ich kann Gitarre spielen. I can play the guitar.

Czasownik modalny *müssen* i *must* znaczą to samo, czyli *musieć*, np.:

Ich muss Englisch lernen. I must learn English.
Ich muss gehen. I must go.

Przykład 11.

Bardzo istotną kwestią, o której mówię uczniom, jest to, że w zdaniu angielskim i niemieckim może wystąpić tylko jedno przeczenie (tzw. zasada pojedynczego przeczenia), np.:

Niemand geht ins Kino.
Nobody goes to the cinema.
Ich kaufe keine Bücher.
I don't buy any books (I buy no books).

Przykład 12.

Przy omawianiu przymków podkreślam, że przymek *pod* bardzo podobnie brzmi zarówno w języku niemieckim (*unter*) jak i angielskim (*under*), np.:

Das Buch ist unter dem Tisch.
The book is under the table.

W obu językach przymek *w* brzmi *in*, np.:

Die Klamotten sind in dem Schrank.
The clothes are in the wardrobe.

Przykład 13.

Zwracam często uwagę uczniów na określenia policzalności i niepoliczalności, które w języku angielskim i niemieckim są stosowane z podobnymi rzeczownikami w zbliżonych kontekstach. Kategoria niepoliczalności dotyczy w obu językach czasu, pieniędzy i niektórych produktów żywnościowych oraz substancji.

Pytania (i odpowiedzi na nie) o rzeczowniki niepoliczalne

Wie viel Zeit hast du?

How much time do you have?

Wie viel Geld hast du?

How much money do you have?

Wie viel Wasser trinkst du?

How much water do you drink?

Pytania (i odpowiedzi na nie) o rzeczowniki policzalne:

Wie viele Freunde hast du?

How many friends do you have?

Ich habe viele Freunde.

I have many friends.

Wie viele Menschen kennst du?

How many people do you know?

Ich kenne viele Menschen.

I know many people.

W obydwu językach używa się też podobnych określeń, mówiąc, że czegoś jest *zu dużo*. Przy rzeczownikach niepoliczalnych w języku niemieckim używamy *zu viel*, w języku angielskim stosujemy *too much*, np.:

Ich habe nicht zu viel Zeit. I don't have too much time.

Przy rzeczownikach policzalnych używamy w niemieckim *zu viele*, a w języku angielskim *too many*, np.:

Ich habe nicht zu viele Freunde.

I don't have too many friends.

Przykład 14.

Wprowadzając nowe czasowniki, odnoszę się zawsze do ich odpowiedników angielskich, jeśli te słowa mają podobną postać graficzną i można je skojarzyć, np.:

schwimmen – swim

leben – live

trinken – drink

geben – go

essen – eat

bringen – bring

fliegen – fly

fühlen – feel

stehen – stand

gewinnen – win

können – can

müssen – must

finden – find

waschen – wash

gebären – bear

kommen – come

beginnen – begin

vergessen – forget

brechen – break

stehlen – steal

geben – give

machen – make

kochen – cook

rennen – run

telefonieren – telephone

scheinen – shine

landen – land

grillen – grill

singen – sing

fallen – fall

helfen – help

kosten – cost

haben – have

sagen – say

tanzen – dance

hängen – hang

parken – park

sehen – see

studieren – study

kopieren – copy

Przykład 15.

Zadając do nauczenia formy mocne czasowników, odwołuję się często do wiedzy moich uczniów z języka angielskiego, ponieważ niektóre czasowniki w podobny sposób tworzą wszystkie trzy formy lub wybrane z nich, np.:

spring – sprang – sprang

drink – drank – drunk

springen – sprang – gesprungen

trinken – trank – getrunken

sing – sang – sung

stink – stank – stunk

singen – sang – gesungen

stinken – stank – gestunken

sink – sank – sunk

become – became – become

sinken – sank – gesunken

bekommen – bekam – bekommen

see – saw – seen

steal – stole – stolen

sehen – sah – gesehen

stehlen – stahl – gestohlen

fall – fell – fallen

break – broke – broken

fallen – fiel – gefallen

brechen – brach – gebrochen.

speak – spoke – spoken

freeze – froze – frozen

sprechen – sprach – gesprochen

frieren – fror – gefroren

Uczniowie, którzy dobrze znają trzy formy w języku angielskim, zwykle nie mają problemu z przyswojeniem sobie form w języku niemieckim. Przytoczone analogie bardzo im w tym pomagają.

Przykład 16.

Konstrukcja czasu przeszłego *Perfekt* jest w języku niemieckim również bardzo podobna do budowy czasu *present perfect* w języku angielskim. Czas *Perfekt* składa się z dwóch elementów. W języku niemieckim są to czasowniki posiłkowe *haben* lub *sein* i forma *Partizip II*. W języku angielskim funkcję czasownika posiłkowego spełnia czasownik *have*, a po nim stoi czasownik w formie *participle*.

Ich habe nie Piano gespielt.

I have never played the piano.

Ich bin nie hier geschwommen.

I have never swum here.

Ich habe diesen Brief geschrieben.

I have written this letter.

Przykład 17.

W języku niemieckim przed nazwą środka lokomocji stawiamy przyimek *mit*, czyli mówimy dosłownie, że *jedziemy z czymś*. Podobnie konstruujemy zdania w języku angielskim – stawiamy przed pojazdami przyimek *by* w konstrukcji *go by*, np.:

Ich fahre mit dem Bus. I go by bus.

Ich fahre mit dem Zug. I go by train.

Podsumowanie

Pracując z moimi uczniami na lekcjach, pokazuję im, jakie wspólne cechy mają język niemiecki i język angielski, i odwołuję się do konkretnych przykładów. Często pytam ich: *Kto wie, jak to jest po angielsku?*, a uczniowie muszą wtedy znaleźć w pokładach swojej wiedzy odpowiednie słowo w języku angielskim lub przypomnieć sobie odpowiednią konstrukcję gramatyczną. Gdy udzielają odpowiedzi, mówię: *W języku niemieckim słowo to zaczyna się na tę samą literę albo słowo to brzmi podobnie jak w języku angielskim*. Wtedy uczniom jest dużo łatwiej skojarzyć szukane słowo, przypomnieć je sobie i zapamiętać. Uczniowie bardzo lubią tego typu zgadywanki – odwołania do ich wiedzy. Mają wtedy poczucie, że są doceniani, bo chociaż ich znajomość języka niemieckiego nie jest doskonała, to dostrzegam ich mocną stronę, jaką jest wiedza z języka angielskiego. W ten sposób dowartościowuję ich, przez co wzrasta też ich motywacja do opanowania języka naszych zachodnich sąsiadów. Uczniowie, widząc liczne podobieństwa między

Uczniowie, którym nauczyciel daje pewną autonomię na lekcji języka obcego oraz pobudza ich do myślenia i kojarzenia faktów, zaczynają czerpać z tej nauki satysfakcję, a osiągnane przez nich wyniki są dość szybko widoczne.

dwoma językami, zauważają, że nauka języka niemieckiego nie jest dla nich abstrakcją i nie polega tylko na nudnym wkuwaniu słówek i niezrozumiałej gramatyki, ale leży w zasięgu ich możliwości.

Uczniowie, którym nauczyciel daje pewną autonomię na lekcji języka obcego oraz pobudza ich do myślenia i kojarzenia faktów, zaczynają czerpać z tej nauki satysfakcję, a osiągnane przez nich wyniki są dość szybko widoczne. Myślę, że w dzisiejszych czasach jest to jedyna skuteczna metoda mogąca przynieść nauczycielowi upragnione efekty dydaktyczne.

Mam nadzieję, że wybrane przeze mnie przykłady przekonująco pokazują, że nauczanie drugiego języka obcego poprzez wykorzystanie do tego celu porównania z pierwszym językiem obcym w zakresie słownictwa, gramatyki lub składni, jest możliwe. Metoda ta jest w zasięgu ręki i większości nauczycieli germanistów i nauczycieli innych języków obcych nowożytnych w naszych szkołach.

Katarzyna Zielińska

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



Wielojęzyczność w szkole

Małgorzata Jaskuła

Wykorzystanie projektu FREPA, czyli Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*), i jego zasobów w nauczaniu języków obcych w szkole stanowi nowe wyzwanie dla wszystkich dydaktyków. Projekt prezentowany w Polsce podczas konferencji zorganizowanych przez ORE i jego polską koordynatorkę, Annę Susek, był też opisywany na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” przez jego twórców: Michela Candeliera i Annę Schröder-Surę. FREPA jest uzupełnieniem Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ), a jego celem jest rozwój edukacji wielojęzycznej i wielokulturowej.

Wiadomo, że w Polsce, kraju w większości jednojęzycznym, kontakt z innymi językami i kulturami jest rzadki, szczególnie w mniejszych miastach. Uczenie się języków często ogranicza się do nauki angielskiego, panuje bowiem przekonanie, że ten język jest niezbędny np. w trakcie szukania pracy. Często mówi się, że osoby, które uczą się wielu języków, mają do tego specjalne zdolności. Jednak najnowsze badania neurolingwistów potwierdzają, iż owe zdolności jesteśmy w stanie rozwijać przez całe życie, opierając się na odpowiednich technikach uczenia się (Germain, Netten 2012). Motywowanie uczniów do nauki wielu języków jest więc bardzo ważne, gdyż pozwala ona na rozwijanie różnych strategii myślenia, a także uczy tolerancji dla odmienności. Badania przeprowadzone w Polsce i w Europie, przedstawione w publikacji *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności*

kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym (Wilczyńska 2007), pokazują, że polscy uczniowie chcą uczyć się języków obcych, ponieważ wiedzą, że dzięki temu będą mieli jeszcze większe szanse na znalezienie pracy. Podkreśla się też, że szkoła pozostaje jedynym miejscem, gdzie mogą nauczyć się języków obcych.

Wykorzystanie FREPA w polskiej szkole

W szkole często wymaga się od uczniów szybkiego kojarzenia faktów, podawania wielu przykładów, logicznego układania wiedzy w całość. Dotyczy to nie tylko języków obcych, ale wszystkich przedmiotów szkolnych. Jednakże owe kompetencje są na ogół mało rozwinięte u dzieci i młodzieży. Spowodowane jest to tym, że nasi uczniowie często nie są jeszcze przyzwyczajeni do właściwego wykorzystywania swojej wiedzy i szerszego widzenia świata. Każdy przed-

miot w szkole jest przez nich postrzegany jako odrębny i niemający nic wspólnego z pozostałymi. Jak podkreślają twórcy systemu FREPA, projekt ten ma za zadanie *służyć jako narzędzie do opracowywania programów nauczania pozwalających na tworzenie związków pomiędzy akwizycją różnych obszarów wiedzy, umiejętności i postaw* (Candelier, Schröder-Sura 2012).

Program FREPA pozwala więc ustalić, jaką wiedzę i jakie zdolności należy kształtować, aby łatwiej i szybciej przyswajając języki obce. Chodzi tu przede wszystkim o tworzenie tzw. mostów, które pomagają łączyć wiedzę, szybciej kojarzyć, znajdować różnice i podobieństwa między językami, rozumieć ich zasady gramatyczne, fonetyczne i morfologiczne, a także rozumieć kulturę, z którą dany język jest związany. Ten ostatni czynnik pozwala uczyć człowieka otwartości po to, by przygotować go do życia w świecie wielojęzycznym i różnokulturowym.

Na stronie internetowej FREPA powstaje regularnie uzupełniana baza materiałów i schematów lekcji, które tworzą dydaktycy z różnych krajów zainteresowani tym programem. Z bazy mogą korzystać nauczyciele wszystkich języków obcych, a także nauczyciele innych przedmiotów, jeśli mają ochotę przekazać wiedzę uczniom w innym języku, co może być szczególnie interesujące w nauczaniu dwujęzycznym.

Poniżej pragnę zaprezentować dwa przykłady lekcji wykorzystujących w różnoraki sposób system FREPA. Lekcje te miały za zadanie rozwijanie wszystkich czterech pluralistycznych podejść:

- otwarcie na języki;
- interkomprehensja (rozumienie języków pokrewnych);
- podejście międzykulturowe;
- zintegrowane podejścia dydaktyczne do uczenia się wielu języków.

Interkomprehensja jako środek motywujący do nauki języków

Na jednej z naszych lekcji chcieliśmy pokazać, jak jeden język obcy może otworzyć drogę do rozumienia pozostałych języków z tej rodziny. Wykorzystaliśmy do tego materiał pt. Italien à partir de l'espagnol.

Uczniowie klasy pierwszej gimnazjum i liceum rozpoczynający naukę języka francuskiego mieli za zadanie wykonać kilka prostych ćwiczeń ze zwrotami z języka włoskiego, hiszpańskiego i francuskiego.

Motywowanie uczniów do nauki wielu języków jest więc bardzo ważne, gdyż pozwala ona na rozwijanie różnych strategii myślenia, a także uczy tolerancji dla odmienności.

Na początku na liście podstawowych zwrotów i pytań uczniowie musieli zaznaczać, który z nich jest napisany po włosku, a który po hiszpańsku. Następnie w tabelce, gdzie zamieszczone były podstawowe zwroty po francusku, musieli wpisywać ich odpowiedniki po hiszpańsku i po włosku. Wielu z tych zwrotów można się było domyślić, wiele z nich uczniowie gdzieś już słyszeli i potrafili odgadnąć bez trudu z jakiego języka pochodzą. Przy kilku zwrotach mylili się między włoskim a hiszpańskim, np.: *Grazie/Gracias* lub *Che ora è?/Que ora es?* Wtedy nauczyciel powtarzał im je na głos, żeby mogli domyślić się pochodzenia.

Kolejne zadanie polegało na porównaniu konstrukcji gramatycznych i pisowni we wszystkich trzech językach. Uczniowie zauważyli specyficzną interpunkcję języka hiszpańskiego, tzn. znaki zapytania przed pytaniami i po nich, oraz wykrzykniki stojące przed zdaniami i po nich. Przeglądali się również podobieństwom leksykalnym między hiszpańskim a włoskim, zwracając przy tym uwagę na niewielką odmienność języka francuskiego w porównaniu do pozostałych dwóch języków. Jeśli chodzi o struktury gramatyczne, zauważano przede wszystkim brak zaimka podmiotowego we włoskim i hiszpańskim i związaną z tym odmienność form koniugacji czasowników w tych językach: *je parle, tu parles, il parle* (fr.) / *parlo, parli, parla* (wł.) / *hablo, hablas, habla* (hisp.). Po tym etapie przyszedł czas na porównania fonetyczne: nauczyciel odczytywał po kolei wyrażenia, a uczniowie odgadywali, jaki to język, porównywali różne dźwięki i ich zapis, np. *gn* we włoskim i francuskim to *ñ* w hiszpańskim, podobne do polskiego *ń*.

To ćwiczenie nie tylko wydało się uczniom interesujące, którzy – dzięki niemu mieli okazję odkryć inne języki romańskie, ale też jak sami podkreślali:

- pomogło im zrozumieć zwroty z innych języków, które słyszeli już podczas wakacji lub w piosenkach;
- pomogło im poznać nowe zwroty, których jeszcze nie znali;
- zauważyli, że hiszpański i włoski to języki dość proste pod względem wymowy w porównaniu do języka francuskiego;
- pomogło im zauważyć podobieństwa między językami, dzięki czemu zdali sobie sprawę, że język, którego się uczą, czyli francuski, pozwala im na łatwiejsze zrozumienie innych języków romańskich.

To ostatnie stwierdzenie pozwoliło więc osiągnąć zamierzony cel lekcji, czyli zwiększyć motywację uczniów do nauki języka francuskiego i pokazać, że dzięki niemu prościej jest zrozumieć języki z tej samej rodziny językowej i uczyć się ich. Ta lekcja sprawiła, że uczniowie sami starali się kojarzyć i odwoływać do swojej wiedzy, przez co zaczęli budować tzw. mosty pozwalające im na porównanie składni i słownictwa wszystkich trzech omawianych tu języków.

Kilka ostatnich minut lekcji poświęconych było na pytania. Kilkoro uczniów zapytało o inne języki, takie jak portugalski i rumuński: czy są podobne do tych pozostałych. Mogliśmy więc pokazać na mapie Europy położenie krajów, gdzie mówi się pozostałymi językami romańskimi, również tymi mniej używanymi, np. retoromańskim.

Zintegrowane podejście dydaktyczne do uczenia się wielu języków, czyli zabawa w skojarzenia

Podczas jednej z lekcji z klasą gimnazjalną i licealną, również na poziomie początkującym języka francuskiego, stworzyliśmy lekcję o stereotypach związanych z różnymi narodowościami. Podkreśliśmy, że w tych klasach wszyscy uczniowie są Polakami, a ich językiem ojczystym jest język polski.

W pierwszej części lekcji wprowadziliśmy słownictwo związane z cechami charakteru i osobowości. Nauczyciel przygotował listę słów w języku francuskim i zaproponował uczniom odgadnięcie ich znaczenia, odnosząc się do ich znajomości języka angielskiego. Uczniowie szukali w parach odpowiednika w języku angielskim, a potem w języku polskim. Słowa zaproponowane uczniom:

responsable, calme, pessimiste, optimiste, poli, sympathique, raisonnable, patient, joyeux, créatif, artistique, sportif, triste,

Na stronie internetowej FREPA powstaje regularnie uzupełniana baza materiałów i schematów lekcji, które tworzą dydaktycy z różnych krajów zainteresowani tym programem. Z bazy mogą korzystać nauczyciele wszystkich języków obcych, a także nauczyciele innych przedmiotów.

agressif, intelligent, jaloux, sensuel, émotif, sentimental, enthousiaste itp.

Na tablicy nauczyciel zapisał w postaci tabelki nazwy kilku poznanych wcześniej narodowości: *Français, Anglais, Chinois, Allemand, Polonais, Espagnol, Italien, Russe*. Z przetłumaczonej już listy uczniowie wybierali nazwy cech charakteru i przypisywali je odpowiednim narodowościom.

Przy tym ćwiczeniu uczniowie krótko odpowiadali także na pytania nauczyciela i klasy, aby uzasadnić zapisy: *Pourquoi les Chinois sont calmes? Parce qu'ils ne parlent pas beaucoup.*

Temat lekcji *Les stéréotypes sont-ils vrais?* był intrygujący i kontrowersyjny, ponieważ zauważyliśmy, że uczniowie nie tylko chętnie wykonywali zaproponowane ćwiczenia, lecz również zawzięcie opisywali różne sytuacje dotyczące tego tematu już po zajęciach, w czasie przerwy. Poza głównym celem lekcji, czyli wprowadzeniem słownictwa dotyczącego cech charakteru i osobowości, uczniowie skonfrontowali swoje poglądy i doświadczenia wypływające z obserwacji otoczenia. Przywoływali przykłady z telewizji, filmów i podróży.

W rezultacie uczniowie zgodnie twierdzili, że:

- szybciej przypominają sobie słowa na sprawdzianie, jeśli zaczynają szukać podobieństw;
- szybciej zapamiętują słowo, gdy kojarzą je z innym językiem;

- szybciej przywołują słowa, gdy układają zdania podczas odpowiedzi ustnej.

Porównanie do języka angielskiego było ciekawym doświadczeniem, gdyż uczniowie nie zdawali sobie sprawy, że języki z odrębnych grup językowych (lecz oba indoeuropejskie) mogą mieć tyle wspólnego.

W ten sposób na naszej lekcji wykorzystaliśmy zintegrowane podejście dydaktyczne do nauki języków po to, aby motywować uczniów do nauki pozostałych języków. Jest to szczególnie istotne w polskiej szkole, gdzie duży nacisk kładzie się przede wszystkim na nauczanie języka angielskiego.

Prowadząc lekcję o cechach charakteru, zainteresowaniach czy też zwierzętach, bardzo łatwo jest stworzyć ćwiczenia mające na celu np. wskazywanie podobieństw leksykalnych między językami, odnajdywanie zapożyczeń w języku rodzimym lub innych nauczanych językach. Dzięki temu inspirujemy uczniów zabawą w skojarzenia, które pozwalają im na szybsze zapamiętywanie materiału.

Jeśli chodzi o podejście międzykulturowe, temat dotyczący stereotypów pozwolił nam poruszyć równie interesujące kwestie, w tym przypadku ciekawym ćwiczeniem było bowiem pokazanie uczniom nie tylko tego, jak podobne mają poglądy, ale też zwrócenie uwagi na fakt, że ich własne doświadczenia nie potwierdziły wielu z tych opinii. Pod tym względem uczniowie twierdzili, że byli zdziwieni, jak duży wpływ ma na nich powszechna opinia na dany temat, a także jak różne mogą być ich nastawienia wywołane pojedynczymi doświadczeniami. Tego rodzaju dyskusje wydają się szczególnie interesujące w klasie, w której społeczność jest jednolita pod względem języka, kultury czy religii, ponieważ właśnie pokazują odmienność i przygotowują na kontakt z nią. Jednakże, dodajmy, tego typu lekcja przynosi też bardzo interesujące rezultaty w klasie wielojęzycznej lub wielokulturowej albo tam, gdzie występują różne grupy etniczne czy języki mniejszościowe.

Wnioski

Wykorzystanie idei wielojęzyczności i różnokulturowości może dotyczyć wielu zagadnień i oprócz języków obcych może też nastąpić na lekcjach wielu innych przedmiotów, takich jak: literatura, historia, WOS, geografia, biologia, fizyka, chemia czy matematyka.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, którego często obawia się wielu z nas, nauczycieli, a mianowicie na znajomość języków, które są używane na danej lekcji. Jak podkreślają twórcy

Jednym z ważniejszych elementów w nauczaniu jest tworzenie związków pomiędzy zdolnościami, jakie uczący się już posiadają, a tymi, które powinni nabyć w ramach systemu edukacji. Chodzi w szczególności o to, żeby starać się wykorzystywać całą wiedzę uczniów przez odpowiednie naprowadzanie ich i stymulowanie do skojarzeń.

programu FREPA, nie jest konieczna znajomość wszystkich języków występujących w znalezionych na stronie materiałach. Po pierwsze dlatego, że często wystarczy znajomość jednego z nich, a zadania będą zrozumiałe dzięki znajomości danej dziedziny nauczania. Po drugie, nauczyciel może wcześniej skonsultować się z nauczycielami języków w swojej szkole, aby czuć się bardziej pewnie. Po trzecie, warto, żeby nauczyciel również zmierzył się z tego typu zadaniami razem z uczniami i w niektórych sytuacjach postawił się na równi z nimi, tak aby lepiej zrozumieć ich strategię myślenia, docenić tych, którzy będą potrafili wykonać zadania szybciej niż on sam.

Ten ostatni proces jest szczególnie ważny w nauczaniu, gdyż pomaga on lepiej zrozumieć uczniów i ich trudności, dzięki czemu potem nauczyciel jest w stanie odpowiednio przemyśleć swoje metody nauczania i właściwie dobrać je do potrzeb uczniów.

Wreszcie nie zapominajmy, że jednym z ważniejszych elementów w nauczaniu jest tworzenie związków pomiędzy zdolnościami, jakie uczący się już posiadają, a tymi, które powinni nabyć w ramach systemu edukacji. Chodzi w szczególności o to, żeby starać się wykorzystywać całą wiedzę uczniów przez odpowiednie naprowadzanie ich i stymulowanie do skojarzeń. W ten sposób będą oni mogli szybciej nauczyć się myślenia perspektywicznego, sprawniejszego odnajdywania przykładów i układania faktów w logiczną całość.

Przykłady kilku scenariuszy lekcji dla nauczycieli różnych przedmiotów, dostępne w różnych językach:

- Literatura: Baśnie z różnych zakątków świata.
- Historia: Prawa człowieka i obywatela.
- Fizyka: O stanach wody.
- Matematyka: Miary i ilości.
- Biologia: Zdrowe odżywianie.

Možna znaleźć je na stronie [projektu CARAP](#).

Bibliografia

- Auger, N. (2005) *Comparons nos langues*. Languedoc-Roussillon: CNDP [online] [dostęp 04.05.2015] <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret_-_comparonsnoslangues.pdf>.
- Beacco, J.C., Byram, M. (2002) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, projet 1*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (red.) (2003) *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. (red.) (2003) *Janua Linguarum – la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: CELV/Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2012) *Le CARAP – compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., De Pietro, J.-F. (red.) (2012) *Le CARAP – une introduction à l'usage*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [online] [dostęp 04.05.2015] <<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ARe%2FO97v5mU%3D&tabid=2668&language=fr-FR>>.
- Candelier, M., Schröder-Sura, A. (2012) Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 4-11 [online] [dostęp 4.05.2015] <<http://jows.pl/content/wspieranie-rozwoju-kompetencji-r%C3%B3%C5%BCno%C4%99zycznych-i-mi%C4%99dzynkulturowych-w-klasie-szkolnej>>.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe (2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. De quelques conditions de faisabilité d'une éducation plurilingue et interculturelle* [online] [dostęp 04.05.2015] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/FeasibilityConditions_fr.pdf>.
- Conseil de l'Europe (2001) *Comment apprendre des langues*. Strasbourg: CELV.
- Coste, D., Lehmann, D. (red.) (1995) *Langue et curriculum, contenus et programmes*. W: *Etudes de Linguistique Appliquée*, nr 98.
- Dabene, L. (2002) Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. W: *Babylonia*, nr 2.
- Delamotte-Légrand, R. (1997) *Langage, socialisation et constitution de la personne*. W: R. Delamotte-Légrand, F. François, L. Porcher (red.) *Langage, éthique, éducation*. Rouen: Publication de l'Université de Rouen, 65-115.
- Doye, P. (2005) *Intercompréhension*. Strasbourg: Council of Europe.
- Escude, P. (red.) (2008) *J'apprends par les langues : Manuel d'apprentissage européen des langues romanes*. Toulouse: IUFM/CRDP de Midi-Pyrénées [online] [dostęp 04.05.2015] <http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=15>.
- Forlot, G. (red.) (2009) *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Germain, C., Netten, J. (2012) Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère: l'approche neurolinguistique. W: *Neuroeducation – version française*, vol. 1, nr 1, 1-27.

- Gwiazdecka, E., Zielińska, J. (2011) *Baśniowy świat języków*. Warszawa: Fundacja Aspekty.
- Hagege, C. (2001) *Halte à la mort des langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hagege, C. (2006) *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hawkins, E. (1987) *Awareness of Language: An Introduction* (édition révisée). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hélot, C., Young, A. (2006) *La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école?* W: C. Hélot (red.) *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort: Peter Lang, 207-226.
- Moore, D. (2006) *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2011) *Langues sans frontières : à travers les langues et les cultures vers un référentiel des compétences, ressources et micro-compétences plurielles*. W: M. Sowa (red.) *L'interculturel en pratique*, seria 12/15, nr 1. Lublin: KUL.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Susek, A. (2014) Włączenie rodziców w edukację różnojęzyczną i międzykulturową. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1 [online] [dostęp 4.05.2015] <<http://jows.pl/content/w%C5%82%C4%85czenie-rodzic%C3%B3w-w-edukacj%C4%99-r%C3%B3%C5%BCno%C4%99zycznych-i-mi%C4%99dzynkulturow%C4%85>>.
- Wilczyńska, W., Górecka, H., Mosorska, E., Nowicka, A., Srivanek, H., Wojciechowska, B. (2007) *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym: wyniki badań w dzielnicach Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*. Poznań: Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza [online] [dostęp 02.05.2015] <<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20pologne.pdf>>.
- Zarate, G., Levy, D., Kramsch, C. (red.) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Zielińska, J., Woynarowska-Soldan, M. (2012) *Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Doświadczenia z realizacji projektu Ja-Ling*. W: M. Szpotowicz (red.) *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*. Warszawa: FRSE, 51-72.

Netografia

- Observatoire Europeen Du Plurilinguisme: <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/>.
- CARAP/ FREPA: <http://carap.ecml.at/>.
- Portfolio, Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_FR.asp.

Małgorzata Jaskała

Nauczycielka języka francuskiego w Zespole Szkół nr 67 im. N. Żmichowskiej w Warszawie. Absolwentka Wydziału Literatury Francuskiej i Lingwistyki o specjalizacji nauczanie języka francuskiego „Diffusion du français” na Université de Rouen (Francja) i podyplomowych studiów z lingwistyki języka polskiego na Université – Paris Sorbonne IV. Była asystentką europejskiego programu Comenius w szkołach gimnazjalnych „Manzoni e Fermi” w Udine we Włoszech, a w roku 2012/2013 lektorką języka francuskiego na Universidad de Castilla La Mancha (Ciudad Real, Hiszpania).



Pomysł na wielojęzyczność

Iwona Tyburska, Jolanta Urbaniak

Nasze zainteresowanie projektem FREPA realizowanym przy wsparciu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu pojawiło się po przeczytaniu informacji o warsztatach dotyczących problemów wielojęzyczności i wielokulturowości w szkole. Spotkanie zostało zorganizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji i było prowadzone przez przedstawicieli ECML: Annę Schröder--Surę i Michela Candeliera.



Początkowo sceptycznie odnosiłyśmy się do tego projektu ze względu na fakt, że w naszym regionie nie występują poważne problemy związane z dużą liczbą imigrantów, a opisywany projekt powstał właśnie w odpowiedzi na nasilające się zjawisko migracji w Europie. Są kraje europejskie, np. Wielka Brytania, gdzie odsetek dzieci imigrantów dochodzi w niektórych regionach

do 30 proc. Mimo że nas ten problem nie dotyczył (jedynie niewielka liczba dzieci imigrantów, głównie zza wschodniej granicy, uczęszcza do naszych szkół), doszliśmy do wniosku, że w tym projekcie tkwi potencjał, który można wykorzystać na lekcjach języków obcych.

Wiosną 2013 r. uczestniczyłyśmy w konferencji w Warszawie oraz w warsztatach w Sulejówku prowadzonych przez przed-

stawicielei ECML w Grazu przy współpracy ORE. Szkolenie, praktyczny kontakt z projektem oraz ćwiczenia warsztatowe na podstawie deskryptorów i propozycji lekcji, dostępne na stronie www.carap.at, przekonały nas do wykorzystania założeń projektu na lekcjach języków obcych w szkole.

W następnym roku wzięliśmy udział w kolejnym cyklu warsztatów prowadzonych przez tych samych prelegentów w Sulejówku (kwiecień 2014). Uczestnicy warsztatów, podzieleni na grupy, opracowali i zaprezentowali scenariusze lekcji z wykorzystaniem założeń projektu FREPA, które można realizować na różnych poziomach edukacji. Z oczywistych względów zajęliśmy się wpływem znajomości pierwszego języka obcego (u nas jest to język angielski) na nauczanie drugiego języka obcego (u nas język niemiecki). Podczas długoletniej praktyki szkolnej obserwowaliśmy u wielu uczniów przypadki interferencji językowej. Warsztaty uświadomiły nam, że zjawisko to może stać się także inspiracją do pokazania różnic i podobieństw między dwoma językami oraz narzędziem do wykorzystania tej wiedzy przez uczniów. Scenariusz naszej lekcji miał na celu pokazanie podobieństw językowych w obrębie rodziny języków germańskich oraz zwrócenie uwagi na istotne różnice między językiem angielskim i niemieckim. Nasza propozycja dotyczy tematu *Żywnienie z podstawy programowej* i może być wykorzystana na lekcji języka niemieckiego na poziomie A1. Zobowiązaliśmy się do przeprowadzenia lekcji z wykorzystaniem scenariusza, nagrania jej i przesłania materiałów i filmu do ORE oraz do ECML w Grazu. Materiał został wykorzystany podczas prezentacji przedstawicielei ECML dotyczącej innowacyjności edukacji wielojęzycznej i wielokulturowej na konferencji FRSE *Kompetencje interkulturowe w edukacji językowej*, która odbyła się w Warszawie 23 września 2014 r. Byliśmy uczestniczkami tej konferencji i podczas projekcji naszego filmu proszono nas o uzupełnienie materiału filmowego własnymi refleksjami i uwagami. Film wywołał ogromne zainteresowanie wśród osób obecnych na prezentacji, a od organizatorów i prelegentów usłyszałyśmy wiele słów uznania.

Wielojęzyczna lekcja

Zanim przedstawimy opracowany przez nas scenariusz, chcielibyśmy krótko opisać nasze spostrzeżenia dotyczące przeprowadzonych lekcji oraz podzielić się opiniami uczniów uczestniczących w zajęciach.

Lekcja odbyła się 11 września 2014 r. w klasie IIA, realizującej podstawę programową w zakresie podstawowym z języka niemieckiego i w zakresie rozszerzonym z języka angielskiego. Wykorzystałyśmy podręcznik używany na zajęciach języka niemieckiego *Exakt 1* (Lektor Klett, 2011, r. 4, ćw. 12 – karta dań). Lekcję prowadziła nauczycielka języka niemieckiego, Jolanta Urbaniak, a nauczycielka języka angielskiego, Iwona Tyburska pełniła funkcję doradczą, jako że założeniem lekcji była nauka języka niemieckiego bazująca na dobrej znajomości języka angielskiego. Po zapoznaniu się z kartą dań w języku niemieckim uczniowie zostali proszeni o przetłumaczenie nowych słów na język ojczysty i uzasadnienie swojej odpowiedzi. Oczekiwaliśmy odpowiedzi typu: *Brzmi to podobnie w języku angielskim, a niektóre z wyrazów brzmią podobnie lub tak samo w języku polskim*. Takie odpowiedzi usłyszałyśmy i poprosiłyśmy o konkretne przykłady. Posłużyły one do wykonania kolejnego ćwiczenia: uczniowie musieli odnieść się do smaków niektórych dań z karty. Następnie uczniowie zostali poproszeni o zestawienie słów oznaczających smaki w trzech językach (niemieckim, angielskim i polskim). Uczniowie stwierdzili ze zdziwieniem, że wszystkie zestawione w ćwiczeniu słowa brzmią w języku niemieckim i angielskim bardzo podobnie, podobna jest również ich pisownia. W kolejnym ćwiczeniu interesował nas szyk wyrazów w zdaniu w języku angielskim i niemieckim (pkt 4. scenariusza lekcji), a szczególnie miejsce orzeczenia w zdaniu. Zapytani o wnioski, uczniowie zauważyli właśnie to, czego oczekiwaliśmy, a więc nakładania się wyrażenia *Ich finde / I find + rzeczownik/zaimek + przymiotnik*, co opisali jako znaczące podobieństwo oraz wskazali na różnice w tworzeniu pytania *Wie findest du die Suppe? / How do you find the soup?* (miejsce orzeczenia w pytaniu). Dodatkową informacją, którą od nich uzyskałyśmy, a której się nie spodziewałyśmy, było to, że zwrócili uwagę na podobieństwo w odmianie zaimków osobowych jako dopełnień – niektóre się odmieniają, inne nie. Ostatnim ćwiczeniem było uzupełnienie dialogu między Thomasem (Niemcem) a Tomem (Brytyjczykiem), co miało pokazać ogromne podobieństwo między językiem angielskim i niemieckim jako językami germańskimi. Sposób rozwiązania zadania udowodnił powyższą tezę, sformułowaną przez samych uczniów: znajomość języka angielskiego pomaga w zrozumieniu języka niemieckiego. Po zakończeniu lekcji poprosiłyśmy niektórych uczniów o opinię na temat przeprowadzonych zajęć. Interesowało nas, czy taka



metoda uczenia się języka niemieckiego z wykorzystaniem wcześniejszej znajomości języka angielskiego jest zasadna i czy mogłaby być stosowana w sposób ciągły na lekcjach języka niemieckiego. Odpowiedzi uczniów były bardzo podobne – wszyscy wskazywali na innowacyjność tej lekcji, na to, że wzbudziła ich zainteresowanie, nie wyobrażali sobie natomiast, aby ta metoda mogła być stosowana systematycznie, tylko jako alternatywa dla istniejących metod nauczania.

Byłyśmy zaskoczone dużą aktywnością uczniów podczas lekcji, umiejętnością szybkiego wychwytywania różnic i podobieństw między dwoma językami i wyciągania wniosków

dotyczących leksyki, gramatyki i fonetyki oraz konfrontowania języka ojczystego z językami germańskimi.

Własne przemyślenia i sugestie uczniów zainspirowały nas do zmodyfikowania programu nauczania języka niemieckiego. Chcemy wzbogacić go o elementy zaczerpnięte z projektu FREPA. Upowszechniamy także idee wielojęzyczności i wielokulturowości wśród nauczycieli języków obcych podlegających naszemu doradztwu. W styczniu 2014 r. w ramach szkolenia przygotowaliśmy prezentację *Wielojęzyczność i wielokulturowość w nauczaniu języków obcych* przy wykorzystaniu projektu FREPA.

Scenariusz lekcji

-  **Temat:** *Guten Appetit/Enjoy your meal*. Język angielski jako pierwszy język obcy, język niemiecki jako drugi język obcy (podstawy)
-  **Grupa docelowa:** klasa pierwsza w szkole ponadgimnazjalnej (kontynuacja nauki angielskiego, podstawy języka niemieckiego)

Cele lekcji w rozumieniu FREPA

Nauka podstaw języka niemieckiego bazująca na znajomości języka angielskiego (porównanie konstrukcji gramatycznych i słownictwa)

Deskryptory wg CARAP:

- S 3.4.1 *Can perceive direct lexical proximity.*
- S 5 *Can use – knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension or production in another language.*
- A 9.2.1 *Considering the way languages and their unity (e.g. phonemes, words, sentences or texts) function as objects of analysis and reflection.*
- S 3.7 *Can compare the grammatical functioning of different languages.*
- S 7.3.2. *Can use knowledge and skills already mastered in one language to learn another.*
- S 3.1.2 *Can formulate hypotheses about linguistic or cultural proximity or distance.*

Metody i formy pracy

- praca ze słownikiem;
- praca indywidualna i w parach;
- wykorzystanie tekstu z podręcznika języka niemieckiego *Exakt 1* (ćw. 12, 66).

Przebieg lekcji

1. Rozgrzewka językowa – uczniowie odpowiadają na pytania: *What do you like eating?/ Was ist du gern?; Do you eat out?/ Ist du ausser dem Haus?*
2. Uczniowie zapoznają się z kartą dań (podręcznik *Exakt 1*) i odpowiadają na pytanie, dlaczego rozumieją nazwy potraw w języku niemieckim (spodziewana odpowiedź: *Znam te słowa w języku angielskim*), możliwość korzystania ze słownika w przypadku niezrozumiałych słów.
3. Uczniowie wykonują pierwsze ćwiczenie: *Zapoznaj się z przykładem, utwórz odpowiedniki przymiotników określających smak lub cechy potrawy w języku angielskim, uzupełnij luki.*

Przykład

Die Tomatencremesuppe ist salzig.

The tomato cream soup is salty.

Der Apfelstrudel ist sehr süß.

The apple pie is

Das Mineralwasser ist kalt.

The mineral water is

Das Bier ist bitter.

The beer is

Der Bauernsalat ist frisch.

The salad is

Deutsch	English/Englisch	Polish/Polnisch/polski
	sour	
		tlusty
frisch		
	raw	
hart		
		gorzki

4. Uczniowie wykonują kolejne ćwiczenie. Polecenie: *Zapoznaj się z przykładem, zwróć uwagę na szyk wyrazów w odpowiedziach. Określ podobieństwa i różnice w konstruowaniu odpowiedzi. Przetłumacz odpowiedzi na język polski.*

Wie findest du die Suppe?

Ich finde sie lecker.

How do you find the soup?

I find it tasty.

Wie finden Sie den Fruchtsalat?

Ich finde ihn nicht so saftig.

How do you find the fruit salad?

I find it not so juicy.

5. Uczniowie przechodzą do kolejnego ćwiczenia, którym jest uzupełnianie dialogu. Polecenie: *Thomas (flaga niemiecka) i Tom (flaga brytyjska) rozmawiają w trakcie posiłku w restauracji. Obaj mają jedynie bierną znajomość języka swojego rozmówcy, co nie zakłóca komunikacji. Zapoznaj się z dialogiem i uzupełnij luki stosownie do tekstu.*

Tom: I find the dinner delicious. And you?

Thomas: Ja, ich finde es auch.....

Tom: I love the tomato soup.

Thomas: Ja, sie ist bei mir auch

Tom: Shall we have some dessert?

Thomas: Ich esse sehr gern

Trinken wir etwas?

Tom: I'll coke.

6. Zadanie domowe. Polecenie: *Tom zaprasza niemiecką koleżankę Tinę do wspólnego gotowania. Muszą zrobić zakupy. Zdecyduj, jaką potrawę przyrządzą i jakich składników potrzebują. Podaj nazwy potrawy i składników w obu językach.*



Nagranie z przeprowadzonych zajęć

Jolanta Urbaniak

Nauczycielka języka niemieckiego i doradca metodyczny przy Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Lęborku.

Iwona Tyburska

Nauczycielka języka angielskiego i doradca metodyczny przy Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Lęborku.



Inne języki

Tomasz Wicherkiewicz

Zróżnicowanie językowe świata, Europy i jej regionów, które bezsprzecznie organizowało życie polityczne, ekonomiczne i społeczne na przestrzeni wieków, zaczyna zanikać.

JEZYKI W NIEBEZPIECZEŃSTWIE

Przez większą część wieku XX w różnych państwach w Europie (aczkolwiek nie wszędzie) wiele języków i ich odmian postrzegano jako przeszkodę (zwykle w lokalnej skali) w zrównoważonym rozwoju społecznym, a przez to i gospodarczym tych krajów. Dopiero w ostatnich dekadach tego wieku, z czasem, niejako w wyniku odrodzenia zainteresowania etnicznością i w związku z rozwojem ruchów etnicznych i regionalnych, Europejczycy zaczęli odkrywać, że otaczająca ich w czasach młodości różnorodność językowa: dialektów, gwar, narzeczy, substandardowych czy mówionych odmian angielskich *vernaculars*, francuskich *patois*, niemieckich *Mundarten*, rosyjskich *наречий* i *говоров*, niderlandzkich *streetalen*, hiszpańskich *idiomas* lub *hablas*, odchodzi w przeszłość. Stosunkowo szybko zjawiska te przybrały na sile, sprawiając, że instytucje i organizacje międzynarodowe oraz świat akademicki zaczęły bić na alarm i słać ostrzeżenia: zróżnicowanie językowe świata jest zagrożone, podobnie

jak naturalne ekosystemy. Wraz z utratą swoich języków ludzie/ludy tracą kultury, zbiorową pamięć, tożsamość i jednostkowość. Zagrożenie wymarciem, a nawet śmierć języka to los języków mniejszych i większych społeczności na całym świecie, gdyż coraz więcej z tych języków nie jest już przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Podawane z coraz większą dokładnością – np. przez ethnologue.org and SIL International – liczby języków świata (w przedziale między 6500 a 7200) z roku na rok mają coraz bardziej spadkowy charakter. Niektórzy językoznawcy wprost wyrażają swój niepokój. David Crystal (2000:18-19) pisał we wstępie do swojej książki *Language Death: I consider it a plausible calculation that – at the rate things are going – the coming [XXI] century will see either the death or the doom of 90% of mankind’s languages*. Wcześniej Michael Krauss (1992) stwierdził: *That means only about 600 [languages] are „safe”*. *The majority of the world’s languages are vulnerable not just to decline but to extinction. Over half the world’s languages are*

moribund, i.e. not effectively passed on to the next generation. A middle position could assert 50% loss in the next 100 years.

Kilka lat później prognozy tego uczonego zabrzmiały bardziej drastycznie: *Out of approximately 5,000 to 6,000 still existing languages, over one tenth is in the last phase of their existence, and about 80 per cent of others are immediately threatened with extinction. It has been estimated that in 2050 only about 1,000 living languages will remain on earth (Kraus 1998).*

Obok programów i inicjatyw rewitalizacyjnych, to dokumentacja języków stanowi jedną z naukowych (a zarazem często społecznych) odpowiedzi na ich zagrożenie. Ta nowa transdyscyplinarna dziedzina językoznawstwa obejmuje m.in. zbieranie, gromadzenie, digitalizację i opracowanie oraz archiwizację próbek tekstów mówionych i pisanych – o ile takie w danym języku istnieją. Na jakość archiwów dokumentacji wpływa reprezentatywność próbek, tzn. zróżnicowanie wiekowe, społeczne, płciowe zarejestrowanych mówców, gatunków archiwizowanych tekstów i ich tematyki. Celem dokumentacji języka jest stworzenie jego reprezentatywnego korpusu. Korpusy takie (np. [British National Corpus](#), [Corpus of Contemporary American English](#), [Datenbank für Gesprochenes Deutsch](#), [Austrian Academy Corpus](#), [Corpus del Español](#), [Narodowy Korpus Języka Polskiego](#)) powstają i są rozbudowywane w rezultacie długoterminowych projektów prowadzonych przez wielodyscyplinarne zespoły specjalistów, ze stabilnym instytucjonalnym finansowaniem oraz z wykorzystaniem najnowocześniejszego oprogramowania, baz danych i centrów komputerowych.

O takich systematycznie gromadzonych, stabilnie utrzymywanych i reprezentatywnych zasobach można jednak mówić i myśleć głównie w przypadku języków silnych demograficznie, posiadających wysoki status polityczny/oficjalny. O wiele trudniej o takie wsparcie dla języków zagrożonych, których liczba użytkowników maleje. Jeszcze gorzej wygląda stan dokumentacji odmian językowych pozbawionych prestiżowego standardu (literackiego).

Dziedzictwo językowe Rzeczypospolitej – baza dokumentacji zagrożonych języków

Wiele odmian językowych w Polsce to takie właśnie słabo udokumentowane (mikro)etnolekty, zespoły dialektalne/gwarowe, języki mniejszościowe, których społeczności użytkowników albo już zniknęły, albo są w najwyższym stopniu

wymarciem zagrożone. Polska jest krajem, który w swoim obecnym kształcie terytorialnym i etnodemograficznym uchodził po II wojnie światowej za jeden z najbardziej homogenicznych i jednojęzycznych (monolingwalnych) w Europie. Jak wiadomo jednak, terytorium Rzeczypospolitej (w najszerszym tego pojęcia znaczeniu) zawsze zamieszkiwały etniczne/regionalne wspólnoty komunikatywne, które mówiły językami innymi niż polski.

Dialekty i zespoły gwarowe polszczyzny doczekały się już zaczątków korpusów, atlasów i innych opracowań dokumentacyjnych – jak np. ze wszech miar godne polecenia w wymiarze przekrojowym i edukacyjnym kompendium internetowe (pod red. prof. Haliny Karaś) [Dialekty i gwary polskie](#), zawierające również odrębne zakładki nt. kaszubszczyzny i leksykon kaszubski. Brakowało jednak podobnego, a ze względu na większe zróżnicowanie repertuaru języków bardziej uniwersalnego kompendium wiedzy dotyczącego języków (i ich odmian) nie-polskich – zwłaszcza w zmiennym diachronicznie i terytorialnie aspekcie tytułowego dziedzictwa językowego Rzeczypospolitej. Tak powstał pomysł stworzenia portalu [www.inne-jezyki.amu.edu.pl](#), a w jego ramach Bazy dokumentacji zagrożonych języków.

Projekt – a właściwie w zamiarze zespołu badawczego autorów jego pierwszy etap – prowadzony był w latach 2012-2014 w ramach grantu programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą [Narodowy Program Rozwoju Humanistyki](#). W zespole projektu pod kierownictwem dra Tomasza Wicherkiewicza znaleźli się specjaliści w dziedzinie badań nad językami mniejszości oraz dokumentacji języków z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Warszawskiego i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W trakcie realizacji projektu nawiązano współpracę również z innymi ośrodkami naukowymi i dokumentacyjnymi. Głównym jego celem było stworzenie stosunkowo łatwo dostępnej i utrzymywanej bazy danych do archiwizowania anotowanych nagrań audio i wideo niepolskich odmian językowych stanowiących tytułowe dziedzictwo językowe Rzeczypospolitej. Zespół projektu zgromadził, opracował i opublikował dane na temat tych odmian w języku polskim i angielskim, a kilka pierwszych zaopatrzył w reprezentatywne materiały dokumentacyjne (dla języków: jidysz, łatgalskiego, hańcnowskiego i wilamowskiego). Konstrukcja bazy danych umożliwia trzy poziomy dostęp do nich: publiczny, edukacyjny (dla wykładowców, studentów i uczniów) i zastrzeżony

(dla członków zespołu) – aczkolwiek do tej pory nie było potrzeby (wyrażonej np. przez informatorów) zastrzegania jakiegokolwiek fragmentu archiwów.

W następnych etapach rozwoju projekt obejmować ma unowocześnienie bazy danych, uzupełnianie danych językoznawczych, etnolingwistycznych i socjolingwistycznych, jak też uwzględnienie w archiwach następnych odmian językowych. W dalszej perspektywie zebrane korpusy i materiały mogłyby służyć poszczególnym społecznościom językowym jako źródła i odniesienia w prowadzonych projektach rewitalizacyjnych.

Podczas prac zespół mógł wykorzystać doświadczenia, metody i metodologie dokumentacji zagrożonych języków opracowane i przedstawione w portalu Języki w niebezpieczeństwie powstałym w ramach projektu *Innovative Networking in Infrastructure for Endangered Languages (INNET)* prowadzonego przez konsorcjum instytucji akademickich z Niemiec, Holandii, Węgier i Polski (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu). Jednym z celów tego projektu było opracowanie multimodalnego zestawu materiałów popularyzujących wśród europejskiej młodzieży szkolnej wiedzę o zagrożonych językach i ich dokumentowaniu jako o atrakcyjnych komponentach językoznawstwa i studiów lingwistycznych.

Zawartość Bazy dokumentacji zagrożonych języków Rzeczypospolitej

Zasoby portalu obejmują:

1. Rozszerzone profile informacyjne na temat historii, lokalizacji i zasięgu użycia, wspólnoty użytkowników/mówców, stopnia zagrożenia, programów/wysiłków rewitalizacyjnych, standaryzacji, kontaktów językowych, różnicowania odmian, stanu badań i literatury przedmiotu następujących odmian i kompleksów językowych:
 - polskiego jidysz (w kraju i w diasporze);
 - łągalskiego (w łotewskiej Łatgalii – dawnych Inflantach Polskich);
 - wilamowskiego (mikroetnolektu Wilamowic koło Bielska-Białej);
 - hałcnowskiego (w ramach byłej bielsko-bialskiej enklawy językowej – Bielitz-Bialaer Sprachinsel);
 - dialektów litewskich – zwłaszcza dzukijskich, suwałskich i wizańskich;
 - białoruskich wschodniej Białostoczczyzny;
 - ukraińskich północnych, wołyńskich, nadszańskich, naddniestrzańskich i zachodnich;

- rusińskich – łemkowskiego;
- odmian podlaskich i poleskich;
- rosyjskich Staroobrzędowców¹ z Mazur i Suwalszczyzny;
- odmian spiskich i orawskich pogranicza polsko-słowackiego;
- odmian laskich pogranicza polsko-morawsko-czeskiego;
- dialektów czeskich Zelowa i Kucowa (w Polsce centralnej) oraz Kotliny Kłodzkiej;
- śląskich dialektów niemieckich;
- niemieckich odmian językowych z Polski centralnej, Galicji, Wielkopolski, Warmii i Mazur;
- odmian dolnoniemieckich (wraz z *plautdietsch* – etnokonfeszjelektem Menonitów);
- romskich odmian romani;
- karaïmskich;
- odmian językowych używanych w przeszłości przez polskich Ormian i Tatarów.

2. Bazę danych zgromadzonych w trakcie badań terenowych, obejmujących komentowane, anotowane i zaopatrzone w metadane próbki i źródła językowe (mówione w postaci dialogów, opowiadane/monologi, śpiewane, drukowane, rękopiśmienne i ikonograficzne) dla czterech pierwszych z wymienionych wyżej (zespołów) odmian językowych. W przypadku hałcnowskiego zespołowi projektu udało się dotrzeć do wszystkich żyjących użytkowników tej odmiany (7 osób) i zarejestrować ich mowę. W trakcie trwania projektu zmarło kilku informatorów-użytkowników, m.in. z Wilamowic, Hałcnowa czy Wałbrzycha (górnosłański dialekt niemiecki), czyniąc zarchiwizowany materiał jeszcze bardziej unikatowym. Wiele z dokumentowanych odmian używanych jest jeszcze wyłącznie bądź prawie wyłącznie przez mówców urodzonych w latach 30. XX wieku lub wcześniej. W trakcie trwania projektu wypracowano skuteczną metodologię pracy z informatorami i dokumentowania ich rodzimych (mikro)etnolektów, a zwłaszcza zajmujących i niepowtarzalnych biografii językowych, niknących/odchodzących bezpowrotnie wraz ze śmiercią ostatnich użytkowników.

3. Digitalizowane teksty pisane (zaopatrzone w tłumaczenia i transliterowane), cyfrowe lub digitalizowane, audiowizualne i multimodalne nagrania wypowiedzi naturalnych i performatywnych (w znacznej części transliterowane,

¹ Uwzględniając etniczny charakter omawianych enklaw językowych, w projekcie przyjęto pisownię wszystkich etnonimów dużą literą, np. Wilamowianie, Staroobrzędowcy, Menonici itp.

transkrybowane, anotowane i tłumaczone) w pierwszych czterech odmianach językowych.

4. Fotodokumentację artefaktów etnolingwistycznych w dokumentowanych językach lub ich dotyczących.
5. Wstępne analizy lingwistyczne archiwizowanych materiałów (fonetyka, prozodia, kontakty językowe, mapy dialektalne/geolingwistyczne).

Anotacje i tłumaczenie zasobów

Zespół projektu postanowił zaopatrzyć przynajmniej część nagrań w anotacje rozmaitego poziomu i rodzaju, np.:

- ortograficzne – przyjmując zwyczajowe dla poszczególnych społeczności językowych normy zapisu;
- transkrypcje fonetyczne lub fonemiczne (za pomocą Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego IPA);
- interlinearną anotację morfologiczną (wg standardów Leipzig Glossing Rules);
- komentarze etnolingwistyczne i pozajęzykowe.

Dzięki temu zarchiwizowane materiały będą dostępne i uniwersalnie funkcjonalne dla specjalistów, którzy nie znając poszczególnych odmian, pragną wykorzystać zgromadzone materiały w różnych dziedzinach: językoznawstwie, w tym w socjo- i etnolingwistyce, polityce językowej, antropologii lingwistycznej, etnologii, w tym etnografii, etnomuzykologii, etnotaksonomii oraz transdyscyplinarnych studiach regionalnych lub badaniach nad mniejszościami.

Gromadzenie i opracowywanie danych

Materiały do *Bazy dokumentacji zagrożonych odmian językowych Rzeczypospolitej* zbierane były podczas indywidualnych wyjazdów oraz zespołowych ekspedycji terenowych, głównie w miejscach zamieszkania rejestrowanych informatorów. Ze względu na międzynarodowy charakter projektu nagrania odbywały się zarówno w regionach kraju zamieszkałych przez społeczności mniejszościowe, jak i poza jego granicami, np. w łotewskiej Łatgalii lub miastach zachodniej Europy, gdzie mieszkają ostatni mówiący polskim jidysz. Autorzy profili informacyjnych na temat poszczególnych odmian językowych korzystali oczywiście z archiwów językowych i historycznych, bibliotek oraz zbiorów prywatnych w Polsce i za granicą.

Podobnie jak w przypadku poprzednich wieloletnich badań w mniejszościowych społecznościach językowych podczas nagrywania informatorów oraz pozyskiwania

niezbędnych zasobów i informacji bardzo szybko udawało się nawiązać dobre i owocne kontakty. Z drugiej strony należało bezustannie uwzględniać fakt, iż przynależność do mniejszości – narodowych, etnicznych, wyznaniowych, językowych – stanowiła znaczącą przeszkodę w otwartym funkcjonowaniu takich osób w większościowym społeczeństwie przez znaczną część XX wieku, a zatem w pamiętanych przez wielu informatorów długich okresach ich życia. Badacze mogli się zatem spodziewać, iż niektórzy z informatorów nie chcieliby być łatwo rozpoznawalni, a ich nagrane wspomnienia/wypowiedzi nie miałyby być łatwo dostępne publicznie.

Co więcej jednak, rejestrowanie i publikowanie materiałów w różnych odmianach języków (i na ich temat) do tej pory ignorowanych, nieakceptowanych, ośmieszanych, a czasem odrzucanych stanowi samo w sobie metodę podwyższenia prestiżu samych etnolektów oraz ich użytkowników, a często i (re)integracji ich wspólnot komunikatywnych. Jak wspomniano, większość mówców dokumentowanych (mikro) etnolektów to osoby sędziwe i wychowane w przekonaniu, iż jedynym „poprawnym” i w pełni rozwiniętym językiem komunikacji powinna być standardowa polszczyzna. Nasze działania mają zatem nie tylko wymiar dokumentacyjny, ale stanowią również same w sobie element rewitalizacji i dopełniania lokalnego repertuaru językowych tożsamości.

Konkretny przykład praktycznego wpływu naszego przedsięwzięcia stanowi językowa enklawa Wilamowice/Wymysoi w powiecie bielskim. Wielokrotnie przedstawiano już mieszkańcom – w tym społeczności użytkowników i nowych mówców języka – rezultaty projektu. Działa tam już kilka następnych programów rewitalizacyjno-dokumentacyjnych, by wymienić choćby:

- Ginące języki. Kompleksowe modele badań i rewitalizacji;
- Stworzenie klastra turystycznego w gminie Wilamowice z wykorzystaniem języka wymysiöerys i związanej z nim kultury;
- Dokumentacja językowego i kulturowego dziedzictwa Wilamowic – w ramach tego projektu, kierowanego przez Bartłomieja Chromika (Uniwersytet Warszawski), młodzież ucząca się języka wilamowskiego uczestniczy w opracowaniu (poprzez m.in. transkrypcję) audiowizualnych zasobów językowych i kulturowych swojej społeczności.

Programy te mają i szersze praktyczne przełożenie na działania (wewnątrz) samej społeczności. W lutym 2015 r. po raz pierwszy obchodzono w Wilamowicach Międzynarodowy

Dzień Języka Ojczystego, podczas którego uczniów szkół z całej gminy zaznajamiano z zaletami wielojęzyczności, metodami jej wspierania i rozwoju, rozbudzając zainteresowanie różnicowaniem językowym najbliższej okolicy, regionu, Polski, Europy i świata². Miejskowa młodzież stworzyła także grupę teatralną, która korzysta z zamieszczanych w portalu inne-jezyki.amu.edu.pl tekstów literatury wilamowsko-języcznej. Dwukrotnie przedstawiła spektakle oparte na tłumaczeniach światowej literatury dla dzieci i młodzieży: *Matego księcia* i *Hobbita*. Jesienią 2013 r. wielopokoleniowa reprezentacja społeczności języka wilamowskiego wzięła udział w zorganizowanej w Sejmie RP konferencji nt. *Europejskich i regionalnych instrumentów ochrony języków zagrożonych*. W samych zaś Wilamowicach w czerwcu 2014 r. Stowarzyszenie na rzecz Zachowania Dziedzictwa Kulturowego Miasta Wilamowice Wilamowianie wraz z Uniwersytem Warszawskim (Wydział Artes Liberales) współorganizowało pierwszą międzynarodową konferencję *Ginące języki. Kompleksowe modele badań i rewitalizacji*, w której wzięło udział kilkudziesięciu specjalistów z wielu krajów świata. W listopadzie 2013 r. na Uniwersytecie Warszawskim doszło do spotkania założycielskiego międzynarodowej *Accademia Wilamowicziana – Wymysiöerysy Akademij* – ma się ona zajmować m.in. rewitalizacją, normalizacją i dalszą standaryzacją języka wilamowskiego oraz koordynacją badań naukowych nad nim.

Sąsiednia osada *Hałcnów/Alza/Alzen* (niegdyś wieś, dziś dzielnica miasta Bielsko-Biała) była dawniej swego rodzaju językowym ogniwem dialektalnego kontinuum łączącym Bieliz-Bialaer Sprachinsel z Wilamowicami. Ponieważ większość mieszkańców Hałcnowa została wysiedlona lub wyjechała po II wojnie światowej, tę enklawę językową od dawna uważano za wymarłą. Dzięki naszemu projektowi udało się odnaleźć i nagrać użytkowników *päuersch* – jak nazywano miejscowy dialekt – i zgromadzić materiały jego językowej przeszłości. Zostały one wykorzystane w rozprawie doktorskiej Marka Dolatowskiego (UAM). Kilku ostatnich mówców hałcnowskiego zaprezentowało swój rodzimy język uczestnikom Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego w 2015 r. w Wilamowicach – język ten zabrzmiał publicznie po raz pierwszy od blisko 70 lat!

² Miejskowe gimnazjum współpracowało przedtem w programie testowania zawartości i metodyki projektu [języki w niebezpieczeństwie](http://inne-jezyki.w.niebezpieczenstwie).

Poruszeni dokumentowaniem swojej unikatowej mowy powstałej w kontakcie gwar rosyjskich, niemieckich i polskich byli też mazurscy *Staroobrzedowcy*, których rejestruje i bada dr Anna Jorroch (Uniwersytet Warszawski). W trakcie realizacji projektu rozpoczęto już przygotowania do jego kontynuacji, która objęłaby wymierające – acz używane jeszcze przez pojedyncze starsze osoby – dialekty:

- [niemieckie śląskie](#) w okolicach Wałbrzycha i Gliwic;
- [dolnoniemieckie](#) w okolicach Gorzowa Wielkopolskiego i Koszalina;
- [czeski](#) z Zelowa;
- [litewskie](#) z Sejneńszczyzny i Suwalszczyzny;
- [białoruskie](#) ze wschodniej Białostoczczyzny.

Dotarły do nas komentarze i podziękowania od użytkowników opisywanych i dokumentowanych w naszym projekcie dialektów i gwar oraz ich potomków, którzy po raz pierwszy uświadomili sobie, że ich rodzima mowa stanowi wartość kulturową i badawczą.

Jak potwierdzają opinie nauczycieli i dydaktyków rozmaitych specjalności, portale inne-jezyki.amu.edu.pl i pl.languagesindanger.eu stanowią obszerne i rzetelne źródło materiałów edukacyjnych na temat językowej historii i geografii Polski i ziem okolicznych, etnicznej i językowej różnorodności, kontaktów językowych i innych. To źródło wielkiej satysfakcji dla naszego zespołu, ponieważ poza celami dokumentacyjnymi i lingwistycznymi to właśnie aspekt edukacyjny był najważniejszym motywem naszych prac.

Eksperti *Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego* uznali dotychczasowe wyniki projektu za wzorcowe w dziedzinie badań finansowanych w ramach tego programu.

Bibliografia

- Crystal, D. (2000) *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krauss, M. (1992) The World's Languages in Crisis. W: *Language*, nr 68, 4-10.
- Krauss, M. (1998) The Scope of the Language Endangerment Crisis and Recent Response to It. W: K. Matsumura (red.) *Studies in Endangered Languages*. Tokyo: Hituzi Syobo, 103-106.

dr Tomasz Wicherkiewicz

Wykładowca w Pracowni Polityki Językowej i Badań nad Mniejszościami na Wydziale Neofilologii UAM.



Wpływ testu na środowisko edukacyjne

Nick Saville

Dzięki współpracy redakcji JOWS z Cambridge English Language Assessment mamy przyjemność udostępnić Państwu na łamach naszego czasopisma artykuł Nicka Saville'a – jednego z czołowych badaczy, zajmujących się problematyką testowania biegłości językowej. Tekst opisuje model umożliwiający badanie, w jaki sposób ocenianie umiejętności językowych kształtuje konteksty edukacyjne. Tekst w języku angielskim jest poprzedzony krótką syntezą w języku polskim, opracowaną przez dr Agnieszkę Dryjańską, redaktor JOWS.

Badania nad *wpływem testu* mają na celu pokazanie skutków związanych ze stosowaniem testowania i egzaminowania w środowisku edukacyjnym i społecznym. Termin angielski *impact*, tłumaczony na język polski jako *wpływ testu*¹, stanowi niejako rozszerzenie znanego w edukacji pojęcia *washback* – *efekt zwrotny*. O ile *washback* oznacza wpływ testowania na proces nauczania/uczenia się obserwowany w skali mikro – ucznia, nauczyciela, klasy – o tyle *impact* staje się pojęciem nadrzędnym oznaczającym zespół rezultatów przeprowadzania testów i egzaminów obserwowalnych na poziomie społecznym. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie najważniejszych cech obecnie opracowywanego modelu *wpływu testu* oraz wyjaśnienie, w jaki sposób może on być wykorzystany w przypadku egzaminów Cambridge English Language Assessment. Działania zmierzające do wdrożenia tego modelu w różnych

częściach świata mają charakter cykliczny: w każdym cyklu wprowadzane są kolejne zmiany i adaptacje, które okazują się niezbędne w świetle uzyskiwanych danych.

W literaturze przedmiotu już od lat 90. XX wieku analizowane są różne aspekty tzw. *efektu zwrotnego*, jednakże rozważania te nie prowadziły do powstania spójnego modelu uwzględniającego szeroki i złożony kontekst edukacyjno-społeczny, w którym dochodzi do działań ewaluacyjnych. Opracowanie takiego właśnie modelu stanowiło cel projektu realizowanego przez grupę badaczy z Cambridge English Language Assessment. Jedną z najważniejszych teorii uczenia się, stanowiącą podstawę dla prac nad opracowaniem modelu *wpływu testu* przez tych badaczy, jest konstruktywizm – teoria w najbardziej adekwatny sposób opisująca konteksty, w których zachodzi testowanie. Wskazuje ona na wagę takich elementów, jak czynniki afektywne i komunikat zwrotny akcentujący mocne strony ucznia. Mają one wpływ na wzrost motywacji ucznia i lepsze efekty uczenia się.

W projekcie Cambridge English Language Assessment uwzględniono prace Bachmana z roku 1996, który jako pierwszy uznał *wpływ (impact)* za jedną z ważnych cech dobrego testu. Doprowadziło to do przyjęcia modelu VRIP, który

¹ Termin *impact* może być tłumaczony także jako *oddziaływanie testu*, jak proponuje *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* pod redakcją W. Martyniuka, konsultacja naukowa prof. B. Niemierko, prof. H. Komorowska, prof. W. Miodunka, dr J. Magiera, Kraków, 2004. Jednakże w obecnej polskiej literaturze przedmiotu częstsze jest użycie terminu *wpływ*. Należy jednak podkreślić, że definicja pojęcia *impact* prezentowana i dyskutowana przez Cambridge English Language Assessment w niniejszym artykule wykracza poza tradycyjne rozumienie tego pojęcia.

obejmuje także trzy inne cechy: trafność (*validity*), rzetelność (*reliability*) oraz praktyczność (*practicality*) (Saville 2003).

W tym samym roku opracowano wstępny model *wpływu testu*. Obejmuje on cztery wskazania:

- **zaplanuj** (cykliczny proces opracowywania testu);
 - **wspieraj** (uczestników tego procesu w jego realizacji);
 - **informuj** (uczestników o przebiegu procesu);
 - **monitoruj i oceniaj** (przebieg procesu poprzez zbieranie i analizę danych istotnych dla dalszego przebiegu procesu).
- Kolejne projekty zmierzające do opracowania modelu *wpływu testu* wykazały konieczność wyjścia poza tradycyjny kontekst oceniania i nauczania/uczenia się, jakim jest klasa lekcyjna, i uwzględnienia szerszego kontekstu edukacyjno-społecznego. *Wpływ celowy* stanowi kluczowy element tego poszerzonego modelu.

Koncepcja wpływu celowego (testu)

Koncepcja ta polega na opracowaniu takiego systemu oceniania, który będzie charakteryzował się możliwością pozytywnego oddziaływania na środowisko edukacyjne. System taki powinien być opracowany z uwzględnieniem wstępnie przewidywanych rezultatów testowania mogących pojawiać się w konkretnych kontekstach. Model ten obejmuje cztery aspekty: cechy testu, konteksty, rezultaty badane w czasie, metody badawcze i role badaczy.

Jedną z podstawowych cech dobrego testu jest jego trafność. Kluczowym elementem umożliwiającym określenie poziomu trafności analizowanego testu jest opracowanie modelu konstruktów, czyli teoretycznego modelu cechy badanej w procesie testowania. W przypadku testów językowych konstrukt jest badana umiejętność językowa. Jednakże opracowanie właściwego teoretycznego modelu konstruktów nie jest wystarczającym elementem umożliwiającym osiągnięcie założonych rezultatów. Istotne jest włączenie w proces opracowywania testu kryterium *wpływu celowego*, które uwzględnia konteksty społeczne i edukacyjne nauczania/uczenia się i wiąże się z koniecznością współpracy wszystkich uczestników procesu opracowywania testu.

W podejściu do egzaminów i testowania prezentowanym przez Cambridge English Language Assessment kontekst jest definiowany jako dynamicznie oddziałujące na siebie różnorodne elementy tworzące złożone środowisko edukacyjne. Środowisko to obejmuje skalę zjawisk makro, dziejących się kontekście krajowym czy regionalnym, i oznacza politykę edukacyjną, podejmowane reformy edukacyjne, zespół norm kulturowych

i związanych z nimi oczekiwań społecznych wobec edukacji, organizację systemu edukacyjnego, zróżnicowanie geograficzne, ekonomiczne i społeczne pomiędzy regionami oraz skalę zjawisk mikro – dziejących się w kontekście lokalnym – w konkretnych szkołach, klasach, dotyczących indywidualnych uczniów i nauczycieli (Figure 1.)². Kluczowym elementem tego podejścia jest przekonanie, że zależności pojawiające się w konkretnych szkołach i klasach, dotyczące konkretnych uczniów i nauczycieli nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od szerszego kontekstu edukacyjnego i społecznego. Najogólniej rzecz ujmując, skala różnorodności badanych zjawisk wzrasta, gdy oddalamy się od kontekstu makro, zbliżając się do kontekstu mikro (Figure 2.)³. Szczegółowe badania tych zależności, wykorzystujące zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, pozwalają określić, które czynniki ułatwiają, a które utrudniają uzyskanie pozytywnych rezultatów testowania. Niezbędne dane dotyczące kontekstu edukacyjno-społecznego testowania są pozyskiwane w wyniku współpracy między „dostawcą” egzaminów działającym na szczeblu międzynarodowym a lokalnymi „odbiorcami” tych egzaminów. Analiza tych danych dostarcza rozwiązań umożliwiających pokonanie różnego rodzaju trudności pojawiających się na poszczególnych etapach procesu opracowywania testu.

Na etapie praktycznego wdrożenia testu, w docelowych kontekstach i w założonym czasie, szczególnie ważna jest realizacja długoterminowego planu walidacyjnego. Polega ona na cyklicznym analizowaniu rzeczywistych rezultatów testowania – zamierzonych i niezamierzonych, badanie zmienności tych rezultatów w czasie, porównanie rzeczywistych rezultatów z przyjętymi założeniami i wprowadzanie odpowiednich zmian, których rezultaty są znów w ten sam sposób analizowane i weryfikowane.

Konkluzja

Najważniejszą cechą opracowanego modelu *wpływu celowego* (testu) jest możliwość wprowadzania zmian w celu poprawy rezultatów i zmniejszenia pojawiających się złych skutków testowania. Samo przewidywanie rezultatów i porównywanie ich z rezultatami rzeczywistymi nie jest wystarczające, jeżeli nie implikuje zmian prowadzących do poprawy rzeczywistych skutków. Dlatego też ważnym elementem procesu opracowania testu jest zaplanowanie etapu „zarządzania zmianą”, który umożliwia wprowadzanie konkretnych modyfikacji do procesu testowania.

² Diagram (Fig. 1.) dostępny w tekście oryginalnym artykułu.

³ Ibidem.



Applying a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts: the Cambridge English approach

In Research Notes 42 (2010), I explained why Cambridge English Language Assessment as an international test provider needs a model to guide its work in investigating the impact of its examinations. In this article I set out some features of the model now being developed and explain how it can be applied in the case of the Cambridge English examinations. The operational practices needed to implement this approach are being introduced incrementally and are being adapted and revised in light of experiences in conducting projects which are now underway in many parts of the world.

Impact research within Cambridge English

Impact research investigates and seeks to understand the effects and consequences which result from the use of tests and examinations in educational contexts and throughout society. As a field of enquiry it appeared in the language testing literature as an extension of washback in the 1990s. (See Cheng, Watanabe and Curtis 2004 for an overview of washback.) The PhD theses of Wall (2005), Cheng (1997, 2005) and Green (2007) published in the Studies in Language Testing series, looked at different aspects of washback and extended the earlier work of Hughes (1989) and Bailey (1996). While these studies inevitably touched on considerations related to impact, none proposed a comprehensive model which would allow complex relationships to be examined across wider educational and societal contexts. This has been the aim of the team working in Cambridge English.

The origin of the Cambridge English approach dates back to the early 1990s and to the time when the current test development and validation strategies were first introduced. In those early stages, Bachman's work was influential as he was the first to present impact as a 'quality' of a test which should be integrated within the overarching concept of test usefulness (Bachman and Palmer 1996). Following his lead, Cambridge English also introduced impact as one of the five essential qualities, which together with validity, reliability, practicality and quality comprise the VRIPQ features of a test.

By conceptualising impact within VRIPQ-based validation processes from the start, there was an explicit attempt to integrate impact research into routine procedures for accumulating validity evidence. Subsequent work on impact has been framed by these considerations and since the initial stage it has been recognised that a proactive approach is needed to achieve intended effects and consequences.

In 1996, Milanovic and Saville proposed an early model of test impact which was explicitly designed to meet the needs of Cambridge English. They proposed four maxims as follows:

- Maxim 1 PLAN
Use a rational and explicit approach to test development;
- Maxim 2 SUPPORT
Support stakeholders in the testing process;
- Maxim 3 COMMUNICATE
Provide comprehensive, useful and transparent information;
- Maxim 4 MONITOR and EVALUATE
Collect all relevant data and analyse as required.

These maxims were designed to capture key principles and to provide a basis for practical decision-making and action planning – and they still remain central to the Cambridge English approach today (see Section 4.4 in Cambridge English Principles of Good Practice: Quality Management and Validation in Language Assessment (2013).

Under Maxim 1, Cambridge English endeavours to develop systems and processes to plan effectively using a rational and explicit model for managing the test development processes

in a cyclical and iterative way. It requires regular reviews and revisions to take place and for improvements to be made when necessary (Cambridge English 2013:18–22, Saville 2003:57–120).

Maxim 2 focuses on the requirement to support all the stakeholders involved in the processes associated with international examinations. This is an important aspect of the approach because examination systems only function effectively if all stakeholders collaborate to achieve the intended outcomes.

Maxim 3 focuses on the importance of developing appropriate communication systems and of providing essential information to the stakeholders (Cambridge English 2013:12–14).

Maxim 4 focuses on the essential research requirement to collect as much relevant data as possible and to carry out routine analyses as part of the iterative model (noted under Maxim 1). The nature of the data needed to investigate impact effectively and how it can be collected, analysed and interpreted under operational conditions has become an increasingly important part of the model in recent years.

Three major impact studies were also carried out between 1995 and 2004. Project 1 was the survey of the impact of IELTS (International English Language Testing System). This project helped conceptualise impact research including the design and validation of suitable instruments. Project 2 was the Italian Progetto Lingue 2000 impact study and was an application of the approach within a single macro educational context. These two projects are described in detail by Hawkey (2006). Project 3 was the Florence Language Learning Gains Project (FLLGP). Still within Italy, this project was an extension and re-application of the model within a single school context (i.e. at the micro level). It focused on individual stakeholders in one language teaching institution, namely teachers and learners preparing for a range of English language examinations at a prestigious language school in Florence. The complex relationships between assessment and learning/teaching in a number of language classrooms, including the influence of the Cambridge English examinations, were examined against the wider educational and societal milieu in Italy. The micro level of detail, as well as the longitudinal nature of the project conducted over an academic year, were particularly relevant in this case (Saville 2009).

Based on an analysis of these projects, I have proposed a meta-framework designed to provide a more effective model for conducting impact research under operational conditions (Saville 2009). I suggest that by implementing this framework more systematically, ‘anticipated impacts’ can be achieved more effectively and well-motivated improvements to the examination systems can be identified and put into place. Aspects of this approach are represented in the impact studies reported in this issue and are focused on in the second part of this paper under the concept of impact by design.

The concept of impact by design

Impact by design is a key feature of the expanded impact model. It starts from the premise that assessment systems should be designed from the outset with the potential to achieve positive impacts and takes an *ex ante* approach to anticipating the possible consequences of using the test in particular contexts.

In the final part of this paper, the following four points which are central to the model are discussed:

- test features (constructs and delivery systems);
- contexts;
- outcomes over time – the timeline;
- research methods and roles of researchers.

Test features (constructs and delivery systems)

Impact by design builds on Messick’s (1996) idea of achieving ‘validity by design as a basis for washback’. The importance of the rational model of test development and validation with its iterative cycles is a necessary condition for creating construct valid tests and for the development of successful systems to support them (cf. Maxim 1). Adequate specification and communication of the focal constructs is crucial for ensuring that the test is appropriate for its purpose and contexts of use and to counter threats to validity: construct underrepresentation and construct irrelevant variance (Messick 1996:252).

Insights from socio-cognitive theory underpin contemporary theories of communicative language ability, language acquisition and assessment (cf. the socio-cognitive model (Cambridge English 2013:25–27, Weir 2005)) and are also helpful in understanding how language learning and preparation for examinations takes place in formalised learning contexts, such as classrooms.

While appropriate construct representation is a necessary condition for achieving the anticipated outcomes, it is not sufficient and impact by design highlights the importance of designing and implementing assessment systems which explicitly incorporate considerations related to the social and educational contexts of learning/teaching and test use. This relates to the need for effective communication and collaboration with stakeholders, as noted in the original Maxims 2 and 3 and incorporated into the Principles of Good Practice, Section 2 (Cambridge English 2013).

Contexts

Understanding the nature of context within educational systems and the roles of stakeholders in those contexts are clearly important considerations for Cambridge English – see Saville (2003:60) for a discussion of stakeholders.

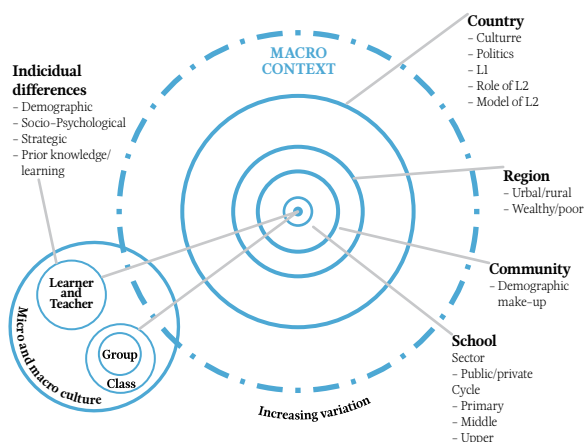


Figure 1: Context in education = a complex dynamic system

It is now widely recognised that educational processes (see Figure 1) take place within complex systems with dynamical interplay between many sub-systems and ‘cultures’ and so an understanding of the roles of stakeholders as participants is a critical factor in bringing about intended changes (e.g. Fullan 1993, 1999, Thelen and Smith 1994, Van Geert 2007).

In conducting impact research the aim is to understand better the interplay between the macro and micro contexts within the society where the tests are being used and to determine which elements facilitate or hinder the desired outcomes. In general, diversity and variation increases as one moves from the general milieu within a country or region (the macro context) to specific schools and ultimately to the

individual participants within classrooms (the multiple micro contexts at the local level involving schools, classes/groups and individual teachers and learners).

Figure 2 diagrammatically shows a school context embedded in a wider milieu with a teacher interacting with groups of learners in a particular classroom. The external influences include the general features of the milieu, as well as specific educational factors such as the curriculum and syllabus and the need to produce examination results which are used outside of the school context.

It is therefore important to develop methods to understand both the general context as well as specific local cases, including dynamics which affect learning in classrooms. This points to the need to use both quantitative and qualitative data collection methods (see below).

In understanding the macro contexts into which international examinations are introduced (e.g. as part of educational reforms or innovations), it is important to focus on key factors related to the following:

- the political regime and its approach to educational reforms;
- the role of educational reforms within wider socioeconomic policies;
- cultural norms and expectations in relation to education generally, and attitudes towards language education (and towards English specifically in the case of Cambridge English);
- the educational system and how it is organised (e.g. compulsory education and the nature of the educational cycles; private vs. public schools; role of standardised assessment, etc.);
- broad differences between geographical regions and socioeconomic groups.

Collaboration between an international examination provider and local users is essential in order to capture relevant data and to shed light on such contextual parameters. Many dilemmas which arise in assessment contexts can only be dealt with if a wide range of local stakeholders agree to manage them in ways which they jointly find acceptable; the challenge is to get the relevant stakeholders working together effectively to agree what needs to be done to achieve the intended outcomes.

Outcomes over time – the timeline

It is essential to know what happens when a test is introduced into its intended contexts of use and this should constitute

a long-term validation plan (cf. Maxims 1 and 4). Anticipating and managing change over time within specific contexts is therefore central to this concept and it means that appropriate consideration of timescales and the timeline for implementation (often involving several phases) are central to the design of impact studies. In impact research designs there is nearly always a fundamental need to collect comparative data, and therefore to develop research designs which can be carried out in several phases over an extended period of time or replicated in several different contexts.

Similarly, effects and consequences – intended and unintended – usually emerge over time given that contexts of use are not uniform and are subject to change, e.g. as a result of localised socio-political and other factors. Impact by design is therefore not strictly about prediction; a more appropriate term might be ‘anticipation’. In working with stakeholders, possible impacts on both micro and macro levels can be anticipated as part of the design and development process, and where potentially negative consequences are anticipated, remedial actions or mitigations can be planned well in advance.

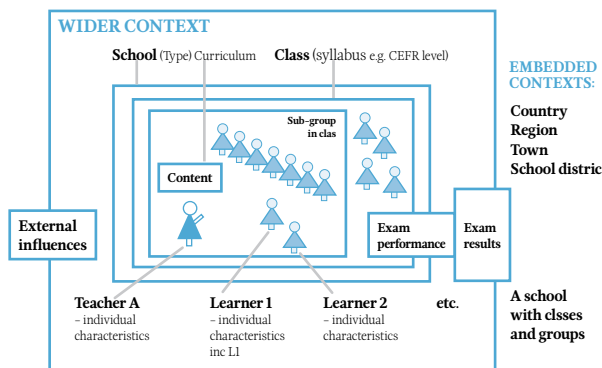


Figure 2: Multiple classroom context where teaching and learning take place

Research methods and roles of researchers

Contemporary theories of knowledge and learning have played a prominent role in developing Cambridge English model of impact and the search for a ‘paradigm worldview’ (epistemology and ontology) which provides an effective conceptualisation and has drawn on relevant theories in the social sciences. A ‘realist’ stance now underpins Cambridge English approach, drawing on ‘critical realism’ (e.g. Sayer 1984, 2000) and contemporary views on pragmatism.

Constructivism is also important for the re-conceptualisation of impact for two reasons: first because contemporary approaches to teaching and learning in formal contexts now appeal to constructivist theories; secondly, because it is most appropriate to finding out ‘what goes on’ in contexts of test use. From the learner’s perspective, affective factors are vital for motivation and feedback that highlights strengths positively tends to lead to better learning (i.e. learning oriented assessment). These considerations are relevant in designing language assessment systems which have learning oriented objectives and a concern in impact research is whether these objectives have been met effectively.

The current model of impact looks to ‘real world’ research paradigms to provide tools which can shed light on what happens in testing contexts, including mixed methods and quasi-experimental designs. Case studies are especially useful for investigating impact at the micro level and for understanding the complexities of interaction between macro level policies and implementation in local settings. Without such methods it is difficult to find out about and understand how the interaction of differing beliefs and attitudes can lead to consensus or to divergence and diversity.

Mixed method research designs are becoming increasingly relevant to addressing impact research questions. Creswell and Plano Clark (2011:69) discuss six prototypical versions of mixed method research designs which seek to integrate qualitative and quantitative data in parallel and sequential ways and these are becoming central to the Cambridge English approach, as illustrated by the studies reported in this issue.

The Cambridge English ‘impact toolkit’ of methods and approaches is now being used to carry out analyses of both large-scale aggregated data, as well as micro analyses of views, attitudes and behaviours in local settings (as in the earlier case of the Progetto Lingue 2000 impact study reported by Hawkey 2006). Quantitative analysis of macro level group data allows us to capture overall patterns and trends, while the qualitative analysis of multiple single cases enables the research team to monitor variability in local settings and to work with the ‘ecological’ features of context. It is the integration of both analyses to provide the insights and interpretations which is particularly important.

Finally it is important to highlight the make-up of the impact research teams; where possible, the team should

comprise both Cambridge-based staff with appropriate skills in research design and analysis, as well as local researchers who may be 'participants' in the teaching/learning context itself and who bring a deeper understanding of the educational and cultural context which is under investigation. Again this is illustrated in the studies reported in this issue, including Gu and Saville working jointly with other participants in the Chinese context.

Conclusion

The ability to change in order to improve educational outcomes or mitigate negative consequences associated with the examinations is ultimately the most important dimension of the impact by design model. Anticipating impacts and finding out what happens in practice are not enough if improvements do not occur as a result. Being prepared to manage change is therefore critical to a theory of action. In working closely with the stakeholders in their own contexts, this approach is now providing us with the necessary tools to determine what needs to be done and when/how to do it.

References

- Bachman, L., Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. (1996) Working for Washback: A Review of the Washback Concept in Language Testing. W: *Language Testing*, nr 13 (3), 257-279.
- Cambridge ESOL (2011) *Principles of Good Practice: Quality Management and Validation in Language Assessment* [online] [dostęp 8.04.2015] <<http://www.cambridgeenglish.org/images/22695-principles-of-good-practice.pdf>>.
- Cheng, L. (1997) *The Washback Effect of Public Examination Change on Classroom Teaching: An Impact Study of the 1996 Hong Kong Certificate of Education in English on the Classroom Teaching of English in Hong Kong Secondary Schools* [niepublikowana praca doktorska]. University of Hong Kong [niepublikowana praca doktorska].
- Cheng, L. (2005) Changing Language Teaching through Language Testing: A Washback Study. W: *Studies in Language Testing*, nr 21. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (red.) (2004) *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods, Mahwah*. Nowy Jork: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks. California: Sage.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993) *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1999) *Change Forces: The Sequel*. London: The Falmer Press.
- Green, A. (2003) *Test Impact and EAP: A Comparative Study in Backwash Between IELTS Preparation and University Pre-session Courses* [niepublikowana praca doktorska]. University of Surrey.
- Green, A. (2007) IELTS Washback in Context: Preparation for Academic Writing in Higher Education. W: *Studies in Language Testing*, nr 25. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Hawkey, R. (2006) Impact Theory and Practice: Studies of the IELTS Test and Progetto Lingue 2000. W: *Studies in Language Testing*, nr 24. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Messick, S. (1996) Validity and washback in language testing. W: *Language Testing*, nr 13 (3), 241-256.
- Milanovic, M., Saville, N. (1996) *Considering the Impact of Cambridge EFL Examinations* [raport wewnętrzny]. Cambridge: Cambridge ESOL.
- Saville, N. (2003) The Process of Test Development and Revision within UCLES EFL. W: C. Weir, M. Milanovic (red.) *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2002*. *Studies in Language Testing*, nr 15. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 57-120.
- Saville, N. (2009) *Developing a Model for Investigating the Impact of Language Assessment within Educational Contexts by a Public Examination Provider* [niepublikowana praca doktorska]. University of Bedfordshire
- Saville, N. (2010) Developing a Model for Investigating the Impact of Language Assessment. W: *Research Notes*, nr 42, 2-8.
- Sayer, A. (1984) *Method in Social Science: A Realist Approach*. London: Routledge.
- Sayer, A. (2000) *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Thelen, E., Smith, L.B. (1994) *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Van Geert, P. (2007) Dynamic Systems in Second Language Learning: Some General Methodological Reflections. W: *Bilingualism: Language and Cognition*, nr 10, 47-49.
- Wall, D. (1999) *The Impact of High-stakes Examinations on Classroom Teaching: A Case Study Using Insights From Testing and Innovation Theory* [niepublikowana praca doktorska]. Lancaster University.
- Wall, D. (2005) The Impact of High-Stakes Examinations on Classroom Teaching: A Case Study Using Insights from Testing and Innovation Theory. W: *Studies in Language Testing*, nr 22. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Weir, C.J. (2005) *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

* Artykuł przedrukowany z *Research Notes Issue nr 50*.

dr Nick Saville

Członek kadry kierowniczej w Cambridge English, odpowiedzialny za koordynację prac grupy badawczej ds. walidacji. Bierze czynny udział w inicjatywach europejskich, m.in. w rozwoju *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) oraz reprezentuje Cambridge English w ALTE (Association of Language Testers in Europe). Członek zespołu Cambridge English odpowiedzialny za koordynację programu *English Profile* oraz współtwórca Instytutu Automatyzacji Nauczania i Testowania na Uniwersytecie Cambridge. Były redaktor naczelny periodyku *Language Assessment Quarterly* (od 2004 r.) oraz współredaktor serii *English Profile Studies*.



Poezja na lekcjach języków obcych

– rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych

Ewa Kalinowska

Od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku podjęte przez glottodydaktyków badania uwydatniły związki literatury i języka, co pozwoliło na zaproponowanie programów i projektów, które łączyły nauczanie języka i literatury. Po okresie wielkiej popularności metod audiowizualnych, w obrębie których literatura nie istniała, jej miejsce w dydaktyce języków obcych staje się bardziej znaczące, a zalety takiego podejścia w glottodydaktyce są coraz dokładniej i rzetelniej opracowywane. Dzieło literackie nie jawi się już jako niedościgły przykład użycia języka, lecz jako przestrzeń do poszukiwań dla uczniów. Tę przestrzeń można (i należy) badać, kierując się wskazówkami językowymi, formalnymi, tematycznymi, których dostarczają podręczniki, nauczyciele lub też – według własnych potrzeb i zainteresowań – sami uczniowie. W niniejszym tekście przedstawię jak wykorzystywać poezję w nauczaniu języków obcych na przykładzie języka francuskiego.



Tekst literacki może być traktowany jako cenny dokument autentyczny oraz skuteczny środek komunikacji interpersonalnej. Dzięki swej różnorodności i wieloznaczności interpretacyjnej pozwala na badanie rozmaitych aspektów języka (i wszystkich jego podsystemów) oraz doskonalenie kompetencji językowych, na zdobywanie wiedzy i podnoszenie tym samym kompetencji kulturowych. Aby literatura mogła odgrywać tę rolę w najbardziej efektywny sposób, nie tracąc jednocześnie własnego specyficznego charakteru – swej *literackości*, należy dążyć do opracowania – poza teoretycznymi koncepcjami – pomocy możliwych do zastosowania w praktyce: antologii z komentarzami i pytaniami dla uczących się, zbiorów ćwiczeń i specjalistycznych podręczników. Jest to zadanie trudne, czego jasno dowodzi rozdział pomiędzy teorią a praktyką wykorzystywania literatury w nauczaniu języków obcych: obok stosunkowo licznych opracowań teoretycznych (którym można by zarzucić zbyt dyskursywny charakter, uniemożliwiający w dużej mierze praktyczne zastosowanie przedstawianych zasad¹) brakuje materiałów możliwych do bezpośredniego wykorzystania. Mimo zmian, które są widoczne w dziedzinie włączania literatury do dydaktyki języków obcych, należy stwierdzić, że możliwości, jakie dają pod tym względem dostępne podręczniki oraz inne wydawnictwa i materiały do nauki języka obcego, są bardzo mocno ograniczone². Dlatego też nauczyciel będący zwolennikiem wprowadzania literatury na swoich lekcjach jest najczęściej zmuszony do samodzielnego przygotowania scenariuszy, co wymaga – rzecz jasna – dodatkowej pracy i czasu.

Problemy wiążące się z wprowadzaniem literatury do klasy językowej dotyczą wszystkich tekstów literackich, niezależnie od gatunku. Trudności potęgują się w przypadku tekstów poetyckich tradycyjnie uważanych – zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów – za niejednoznaczne, przez co trudne i zniechęcające, oderwane od życia i codziennej praktyki komunikacyjnej. To jedna z nieczęstych kwestii, w których opinie nauczycieli i uczniów się nie różnią.

¹ Nie chodzi o podawanie w wątpliwość potrzeby istnienia takich opracowań, ponieważ podejście teoretyczne jest konieczne – pozwala na sformułowanie naukowych podstaw glottodydaktyki. Jednak ich przydatność w praktyce szkolnej jest niemal żadna – nauczyciele pracujący na co dzień w szkołach i prowadzący kursy językowe potrzebują opracowań praktycznych, gotowych do bezpośredniego ich zastosowania.
² Autorka dokonała szczegółowej analizy 23 podręczników do nauki języka francuskiego w liceum. Wyniki świadczą o tym, że praca z podręcznikiem nie daje możliwości skutecznego doskonalenia literacko-językowej kompetencji uczniów.

Obawy związane z wprowadzaniem poezji na lekcjach językowych

Obecność poezji na lekcjach języka obcego ma swoich zagorzałych przeciwników. Twierdzą oni, że poezja nie jest ani interesująca, ani lubiana przez uczniów; że teksty poetyckie są abstrakcyjne i nie mają związku z rzeczywistością. Są także zbyt trudne ze względu na gramatykę, zwłaszcza składnię, która jest często złożona, oraz na bogate, rzadko stosowane słownictwo. Poza tym ograniczona liczba godzin lekcyjnych oraz konieczność realizacji programów nauczania nie pozwalają na wprowadzanie dodatkowych ćwiczeń związanych z poezją. Sami nauczyciele przyznają, mniej lub bardziej otwarcie, że nie czują się przygotowani do wprowadzania tekstów literackich w ogóle, a poezji w szczególności, do nauczania języka obcego, nie mają potrzebnych do tego narzędzi i wolą ograniczyć się do pracy z wybranym podręcznikiem, do którego dołączone są przeróżne materiały ułatwiające im działania na co dzień (zeszyty ćwiczeń, nagrania CD i DVD, poradniki metodyczne itp.).

Niektóre z podanych argumentów wydają się uzasadnione, lecz należałoby zastanowić się, czy są one wystarczające do tego, aby zaniechać wprowadzania poezji w oryginalnej wersji językowej do nauki języka obcego. Sądzę, że mimo wszelkich trudności, które się z tym wiążą, mimo że wymaga to często dodatkowego czasu i nakładu pracy, zalety takiego podejścia metodycznego przeważają i korzyści, które można osiągnąć dzięki obecności poezji w procesie glottodydaktycznym, są tak istotne, że nie powinno się z niej rezygnować.

Dobrze jest dążyć do przekonania uczniów, że poezja to nie coś teoretycznego i oddalonego od życia codziennego czy też ekskluzywnego i dostępnego jedynie dla nielicznych. Znajomość poezji może być, i często jest, przydatna w praktyce – stanowi element kompetencji komunikacyjnej dostarczając tematów do dyskusji i rozmów (niekiedy bardzo ożywionych), przyczynia się do poszerzenia słownictwa i sposobów wypowiedzi; zawsze pozwala na zdobycie pewnej wiedzy, a bywa też po prostu ciekawa czy nawet zabawna.

Cele pracy z poezją

Cele, które można realizować, włączając poezję do nauczania języka, mają charakter językowy, pedagogiczny, psychologiczny i kulturowy. Oczywiście wydaje się rozwijanie sprawności rozumienia tekstu pisanego. Jednak nie jest to sposób efektywny i interesujący, ponieważ poezja liryczna

nie opowiada historii nadających się do przedstawienia, streszczenia i przeformułowania. Poza czytaniem tekstów często ciekawsze jest wykorzystywanie innych form zapoznawania uczniów z poezją, co pozwala także na rozwijanie innych sprawności językowych. Nagrania – czytanie, recytacje, poezja śpiewana – przyczyniają się do kształcenia rozumienia ze słuchu. Wypowiedzi indywidualne oraz debaty i dyskusje prowadzone w grupach pomagają w rozwijaniu wypowiedzi ustnych, tak jak formy pisane – tradycyjne, np. rozprawki i wypracowania, lub nowocześniejsze, np. recenzja lub wpis na blogu – umożliwiając uczniom doskonalenie wypowiedzi pisemnej.

Analiza tekstów i innych form poetyckich – ich stylu, figur retorycznych, bogatego słownictwa, gier słownych i dwuznaczności – przyczynia się do rozwijania wrażliwości estetycznej i umiejętności określania preferencji w dziedzinie pisarstwa i, szerzej, kultury. Zaś gotowość nauczyciela do wprowadzania na lekcjach poezji niekonwencjonalnej, nowej w formie i treści, może doprowadzić do kształtowania się postawy otwartości wobec zjawisk nietradycyjnych i nieszablonowych. Taka postawa nie musi prowadzić do akceptowania wszystkiego, co nowe i nietypowe, lecz pozwala na uświadamianie sobie własnych zainteresowań oraz na formułowanie własnych opinii, zgodnych z opiniami nauczyciela lub nie. Konieczne jest bowiem podkreślenie, że rolą nauczyciela języka obcego proponującego uczniom pracę z poezją jest przede wszystkim pobudzenie uczniów do refleksji. Nauczyciel nie musi i nie powinien odgrywać roli bezwzględnie autorytetu w sposobie odczytywania oraz interpretowania poezji. Dobry nauczyciel nigdy nie narzuca swojego zdania jako jedynie słusznego, natomiast stara się wpoić uczniom poczucie zaufania do własnych umiejętności, zachęca do samodzielnej lektury tekstów, wyrażania własnego zdania – które ma prawo być oryginalne lub wręcz obrazoburcze, pod warunkiem że będzie uzasadnione i przemyślane. Lekcja języka obcego może być okazją do zerwania z tradycyjną wizją poezji (i całej literatury), która ma jedno znaczenie i wyraża jedno przesłanie – a zadanie uczniów polega na tym, aby te jedynie słuszne myśli odnaleźć. Każdy czytelnik ma prawo do indywidualnego zdania, popartego uważną lekturą, podejściem pełnym dobrej woli i wolnym od uprzedzeń. Odwieczny problem uczniów – *jak odnaleźć właściwe znaczenie utworu literackiego?* – możemy starać się zmienić na zupełnie odmienne podejście: *jakie*

znaczenie mogę nadać utworowi, który czytam i poznaję? A cały ten proces jest wyrażany w języku obcym... Czyż można wyobrazić sobie lepsze podejście wychowawcze i dydaktyczne?

Nie należy ponadto zapominać, że nauczyciele niektórych języków mają do wykorzystania dodatkową możliwość, nieocenioną dla rozwijania kompetencji kulturowej. Język francuski (obok angielskiego) jest językiem obecnym na wszystkich kontynentach globu ziemskiego: w Europie (Francji, Belgii, Szwajcarii i innych krajach i regionach); w Azji – w państwach Półwyspu Indochińskiego oraz na wielu wyspach Oceanu Indyjskiego. W niemal dwudziestu krajach Afryki Subsaharyjskiej francuski jest językiem urzędowym i głównym językiem w szkolnictwie (m.in. w Senegal, Gwinei, na Wybrzeżu Kości Słoniowej czy w Kongu). Na północy kontynentu afrykańskiego francuski jest obecny w krajach Maghrebu, a także na Bliskim Wschodzie. Francuska Ameryka Północna to przede wszystkim Québec, ale także Nowy Brunswik i Ontario w Kanadzie oraz Luizjana w Stanach Zjednoczonych, poza tym Antyle w Ameryce Środkowej. Na pełną listę francuskojęzycznych miejsc świata nie ma tutaj miejsca. Każdy z tych obszarów ma swoją specyfikę – w tym także językową, związaną ze współistnieniem wielu języków, w tym francuskiego. Wszystkie razem tworzą *frankofonię*, zjawisko o wymiarze uniwersalnym – kulturowym, geograficznym i społecznym.

Literatura powstająca w języku francuskim na całym niemal świecie stanowi jeden z najpiękniejszych dowodów istnienia *frankofonii*. Teksty literackie pisane po francusku – w Afryce, Ameryce, krajach arabskich czy też na wyspach Oceanu Indyjskiego – są zjawiskiem niezwykłym, świadczącym o żywotności języka francuskiego, jego sile i tendencji do wzbogacania się i adaptacji do lokalnych warunków. Poezja zajmuje poczesne miejsce w twórczości pisarzy frankofońskich, a poeci ze Szwajcarii (Philippe Jaccottet), Kanady (Gaston Miron, Anne Hébert), Haiti (Frankétienne), Martyniki (Aimé Césaire) i różnych krajów Afryki (Léopold Sédar Senghor, Bernard Dadié, Mohammed Dib, Abdellatif Laâbi) należeli i należą do najznamienitszych artystów, często nagradzanych prestiżowymi nagrodami. Ich twórczość jest niewyczerpanym źródłem, z którego mogą korzystać wszyscy chcący włączyć poezję do procesu glottodydaktycznego, a byłoby to tym bardziej słuszne, że francuskojęzyczne dzieła literackie spoza Francji nie są znane. Tymczasem jest to twórczość bardzo

bogata i zasługująca na docenienie; niewątpliwie pomoże osobom uczącym się francuskiego w uświadomieniu sobie wszechobecności i uniwersalnego charakteru tego języka. Fenomen poezji frankofońskiej, jak żaden inny, może stać się elementem edukacji interkulturowej – jako że mamy tu do czynienia z niesłychaną wręcz różnorodnością wyrażającą się w jednym języku.

Co to jest poezja (liryczna)?

Przed podaniem konkretnych propozycji ćwiczeń postaramy się zdefiniować przedmiot naszych rozważań, choć może wydawać się, że jest on oczywisty. Określenie *poezja* jest swego rodzaju uproszczeniem, a właściwym terminem jest *poezja liryczna* – czyli liryka, jeden z trzech tradycyjnie wyróżnianych rodzajów literackich. Specyfika poezji w stosunku do dwóch pozostałych rodzajów – epiki i dramatu – polega na tym, że przekazuje ona subiektywne myśli, uczucia, emocje, nie opowiadając przy tym żadnej konkretnej historii: wiersza lirycznego nie da się streścić ani opowiedzieć, tak jak jest to możliwe w przypadku powieści, komedii czy dramatu. „Sens” poezji to ekspresja doznań – delikatnych i subtelných lub gwałtownych i nieokielzanych; to również ukazywanie obrazów (mających odpowiednik w realnym świecie lub nie) i skojarzeń, wyrażanie refleksji – bardzo osobistych, niepodlegających logice czy rozsądkowi. Utwór liryczny jest znaczeniową i formalną *całością*, jest także *uniwersalny*, możliwy do zrozumienia i osobistej interpretacji przez każdego człowieka, nawet tego, który z racji swego urodzenia, miejsca zamieszkania, języka ojczystego czy wiary należy do całkowicie odmiennego kręgu kulturowego niż autor czytanej liryki. Liryka zachowuje zawsze swoją wagę i wartość; można czytać, starać się zrozumieć i polubić (lub nie) lirykę anonimową i nieznaną, o której nie wiadomo nic lub bardzo niewiele. Nawet pojedynczy wiersz liryczny jest zawsze aktualny i zachowuje moc wywierania wrażenia. Jest to cecha, której są całkowicie pozbawione inne materiały autentyczne: z racji mocnego związku z praktyką i codziennością dość szybko się dezaktualizują, a przeniesione z sytuacji rzeczywistych na lekcje języka obcego tracą swój naturalny charakter i praktyczne znaczenie. „Wyjęte” z konkretnych sytuacji i otoczenia, na których potrzeby zostały stworzone, tracą swoją praktyczną wartość i stają się materiałami pedagogicznymi.

Konieczne jest także przypomnienie, że poezja liryczna może przybierać formy bardziej lub mniej tradycyjne, a czasem wręcz

nowatorskie. Specyficzne, znane i uważane za typowe cechy poezji lirycznej wiążą się z budową, m.in. podziałem na strofy ale również z ustalonymi gatunkami lirycznymi. Tradycyjna liryka to również rymy – dokładne lub nie, bogate lub ubogie, zwykłe lub bardziej wyszukane. Charakterystyczny język liryki, odmienny od języka używanego na co dzień – z figurami retorycznymi i specyficznym stylem – jest niezbywalną cechą całej literatury.

Nie wolno jednak zapominać, że rodzaje i gatunki literackie stale zmieniają się i ewoluują, nie powodując jednak zniknięcia form tradycyjnych. Powstają nowe formy i gatunki, wiersze liryczne nie muszą już być ani regularne (np. wiersz biały i wolny), ani tradycyjne (powstały takie formy, jak liryka graficzna lub poezje pisane prozą). Z drugiej strony należy pamiętać, że forma wierszowana to niekoniecznie poezja liryczna: *Pan Tadeusz* czy *Kordian* też są napisane wierszem.

Materiały – teksty poetyckie

Podstawowym materiałem umożliwiającym pracę z liryką na lekcjach języka obcego są teksty wierszy. Warto proponować uczniom teksty różnicowane: typowe i niekonwencjonalne, zwyczajne i zaskakujące, poważne i śmieszne. Lekturze mogą i powinny towarzyszyć ćwiczenia językowe – związane ze słownictwem, użytymi strukturami i środkami stylistycznymi, lecz konieczne jest także, choćby w skromnym wymiarze, zwrócenie uwagi uczniów na aspekty estetyczne, literackość i ton czytanych utworów oraz wprowadzenie informacji związanych z historią literatury – można to czynić w bardzo zwięzłej, minimalnej formie, bez zniechęcania uczniów. Podajmy kilka konkretnych przykładów:

- wiersze liryczne należące do gatunków tradycyjnych, o ustalonej formie (jak np. sonety, rondo i ballady), odpowiednio dobrane, pozwolą na uwidocznienie bogactwa leksykalnego i zamierzonych dwuznaczności językowych: umożliwia to poezja liryczna baroku i klasycyzmu;
- liryki o formach nietradycyjnych, jak poematy prozą (np. Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Francis Ponge) lub tzw. utwory bardzo proste (np. wiersze Jacquesa Préverta) lub wręcz minimalistyczne (np. francuskojęzyczne haiku);
- poezja graficzna, np. kaligrama (Guillaume Apollinaire) lub poezja w formie afiszy i kart (Paul Nougé, belgijski surrealista, autor zbiorów *La publicité transfigurée* i *Le jeu des cartes et du hasard*);

- liryki zebrane w tzw. *groupements thématiques* (grupach tematycznych, często używane w szkołach francuskich podczas lekcji języka rodzimego): uczniowie zapoznają się z kilkoma wierszami poświęconymi tej samej tematyce, np.: miłości, przyjaźni, samotności, przyrodzie; praca z takimi wierszami jest tym ciekawsza, im bardziej wiersze o tej samej tematyce różnią się pod względem formy, bogactwa słownictwa, epoki, z której pochodzą;
- liryki specyficzne pod względem tonu – humorystyczne, bawiące się słowami (np. twórczość Raymonda Queneau, Alphonse’a Allais lub belgijskiego poety XX wieku, Norge’a)³, ale także poezja zaangażowana, która może zainteresować młodych uczniów, często nastawionych niekonformistycznie wobec świata (np. poezja Paula Éluarda, Louisa Aragona lub René Chara albo wiersze poetów antylskich i afrykańskich, jak Aimé Césaire lub Jacques Roumain).

Wymienione przykłady świadczą jednoznacznie o dwóch aspektach wykorzystywania poezji lirycznej podczas lekcji języka francuskiego: przede wszystkim o tym, że możliwości jest wiele, niemal tyle samo co utworów lirycznych, oraz o konieczności stałej pracy nauczyciela języka związanej z wyszukiwaniem odpowiednich utworów i ustawicznym samokształceniem.

Inne materiały związane z poezją

Poza samymi tekstami poezji lirycznej nauczyciel może zaproponować inne materiały związane z poezją, co pozwoli na urozmaicenie materiałów pojawiających się na lekcjach języka oraz dywersyfikację ćwiczeń i zadań stawianych przed uczniami. Takie niestandardowe podejście zainteresuje uczniów, a tym samym wpłynie na wyniki ich nauki. Ciekawymi materiałami mogą się stać m.in.:

- nagrania audio i wideo poezji deklamowanej lub śpiewanej: nauczyciel ma do dyspozycji płyty, krótkie nagrania w serwisach internetowych, takich jak np. YouTube, Dailymotion;
- okładki tomów i zbiorów poezji, a także spisy treści: intrygującym przykładem mogą się stać tytuły wierszy ze zbioru *Parti pris des choses* Francisca Ponge’a – *Pluie, La bougie, La cigarette, L’orange, Escargots*;

³ Odpowiednich tekstów można także szukać na stronach internetowych poświęconych poezji humorystycznej, np. www.editionsmelonic.com/Virtuel/Poemes/humour.htm.

- „poezja ulicy” – z hasłami, sloganami, szablonami i graffiti zawierającymi krótkie wiersze i aforyzmy – z pewnością zainteresuje uczniów i uświadomi im, że poezja nie jest oderwana od życia i może przybierać formy niebanalne;
- ilustracje zawarte w zbiorach poezji również mogą się stać – na etapie poprzedzającym czytanie – obiecującym materiałem, umożliwiającym przewidywanie tematów i motywów poezji zamieszczonych w zbiorze lub też, po lekturze kilku wierszy, punktem wyjścia do dyskusji nad ich dopasowaniem (lub nie) do wierszy, którym towarzyszą.

Rodzaje ćwiczeń i zadań wykonywanych przez uczniów

Ćwiczenia oparte na tekstach poezji lirycznej mają na celu rozwijanie kompetencji językowych oraz literacko-kulturowych. Podamy przykłady takich ćwiczeń, które są możliwe do wykonania na każdym etapie pracy z tekstem – ćwiczenia poprzedzające lekturę (*avant la lecture*), pierwsze czytanie tekstu (*première lecture* lub *lecture globale*), pogłębione rozumienie tekstu (*lecture approfondie* lub *lecture détaillée*) oraz ćwiczenia mające na celu ugruntowanie zdobytych wiadomości i użycie ich w nowym kontekście (*après la lecture, prolongements, réemplois* lub *pour aller plus loin*). Wszystkie propozycje mają na celu doskonalenie znajomości języka oraz poszerzenie wiedzy o poezji i literaturze francuskojęzycznej.

- Tradycyjnym ćwiczeniem jest uczenie się wierszy na pamięć, połączone z późniejszą recytacją. Nie jest to ćwiczenie lubiane przez uczniów, ale – stosowane z umiarem i przy odpowiednio dobranych tekstach – może przynieść pozytywne rezultaty w postaci ćwiczenia wymowy, akcentowania, pamięci.
- Ćwiczenia poprzedzające czytanie tekstu:
 - obserwacja i formułowanie uwag na temat typografii, budowy wiersza, podziału na strofy (lub nie), interpunkcji (lub jej braku);
 - analiza tytułu, incipitu i, ewentualnie, dedykacji;
 - przedstawienie autora, epoki, kierunku artystycznego (w zwięzłej formie, na podstawie różnych źródeł książkowych czy internetowych – do samodzielnego przygotowania przez uczniów).
- Ćwiczenia podczas pierwszej lektury i po niej:
 - czytanie w ciszy lub głośno, lub też odtworzenie nagrania;

- wymiana pierwszych wrażeń i opinii na temat wiersza;
- sprawdzenie ogólnego zrozumienia tekstu (na podstawie testu wielokrotnego wyboru, pytań i odpowiedzi prawda/fałsz lub innych);
- wymiana zdań na tematy ogólne dotyczące poezji: *Co to jest poezja?; Jak ją czytać?; Czy w ogóle ją czytać?; Jak interpretować?;* itp.
- Ćwiczenia podczas drugiego/kolejnego czytania:
 - analiza budowy wiersza oraz, jeśli to możliwe, określanie gatunku, do jakiego należy czytany utwór: podział na strofy – regularne (lub nie), rymy (dokładne, bogate itd.);
 - analiza słownictwa – bogatego lub skromniejszego i codziennego, obecność archaizmów, neologizmów, pól leksykalnych i innych elementów związanych ze słownictwem;
 - analiza środków stylistycznych, takich jak metafory, porównania, oksymorony lub inne; ze zwróceniem uwagi na praktyczne użycie i wywołany efekt, a nie na znajomość terminologii literaturoznawczej;
 - próby wyodrębnienia motywów obecnych w wierszu oraz, na tyle, na ile to możliwe, jego przesłania, sensu;
 - wyrażanie własnych opinii, które mogą być naiwne, dojrzałe, oryginalne lub standardowe, lecz zawsze powinny być uzasadnione i poparte konkretnymi elementami wiersza.
- Ćwiczenia po lekturze związane są z zachęcaniem uczniów do odkrywania sposobu funkcjonowania języka, do gier i zabaw słownych, do twórczości własnej. Tu pewną pomoc dla nauczyciela mogą stanowić gry surrealistów i innych grup poetów:
 - *cadavre exquis* (czyli *wytworny trup*): tworzenie w grupie zdań – uczniowie wpisują na kartce kolejno poszczególne elementy zdania, po czym zaginając kartkę, przekazują ją kolejnej osobie – daje to w efekcie zdania abstrakcyjne, ale lekcja nabiera aspektów ludycznych: konieczne jest ustalenie zasad, tak aby zdania docelowe, mimo „dziwnego” sensu, były poprawne gramatycznie; pierwszy zanotowany przez surrealistów przykład to *Le cadavre exquis boira le vin nouveau* (stąd pochodzi nazwa gry);
 - inna gra surrealistyczna, którą jest „krzyżowanie” zdań: jedna grupa uczniów formułuje zdania zaczynające się od *si* (*jeśli, gdyby*), druga grupa formułuje drugą część zdań (*to..., wówczas..., wtedy...*), po czym następuje losowe łączenie w pełne zdania warunkowe części zdań zapisanych przez uczniów z obu grup;

- gry OuLiPo (*Ouvroir de Littérature Potentielle* – Pracownia Literatury Potencjalnej): to grupa twórców – poetów i nie tylko – którzy przyjęli jako zasadę główną tworzenie dzieł literackich przy dobrowolnym przestrzeganiu ograniczeń lub w oparciu o wzory i prawa matematyczne (kombinatoryka, teoria gier) oraz gry słowne; na stronie www.ouliipo.net znajduje się opis kilkudziesięciu takich ograniczeń, m.in. lipogramy, palindromy lub metoda N+7 (wiersz – najlepiej znanego poety – zostaje „przerobiony” w następujący sposób: każde słowo w wierszu jest zastępowane innym słowem, z tej samej kategorii gramatycznej, figurującym jako siódme po słowie zastępowanym, używa się w tym celu jednego ze słowników jednojęzycznych (np. *Larousse* lub *Le Petit Robert*).

Osobnej, dodatkowej prezentacji wymagałyby scenariusze lekcji i pojedyncze ćwiczenia oparte na zróżnicowanych materiałach dydaktycznych, innych niż same teksty poezji, jak podane powyżej nagrania audio i wideo, okładki zbiorów poezji, przedmowy, spisy treści, ilustracje, zdjęcia, rysunki i inne materiały.

Omówienie – z konieczności skrótowe – problematyki związanej z obecnością poezji lirycznej na lekcji języka obcego, jak też podane przykłady ćwiczeń i zadań wykonywanych przez uczniów przemawiają za włączeniem na stałe tekstów poetyckich do nauki i nauczania języka francuskiego. Zdaję sobie sprawę, że taka obecność nie będzie (i nie może być) bardzo częsta, ponieważ nie należy zamieniać lekcji języka w lekcje historii literatury, a poezji w szczególności. Niemniej jednak jestem głęboko przekonana, że nie powinno się rezygnować z poezji, jako że dzięki niej możliwe jest tak doskonałe poznanie języka, jak i poznawanie kultury.

Wskazówki bibliograficzne dla nauczycieli zamierzających włączyć poezję i literaturę do nauczania i uczenia się języka francuskiego

Opracowania i artykuły dotyczące wprowadzania literatury do glottodydaktyki: wymieniono źródła polsko-, francusko- i anglojęzyczne w celu ukazania wszechstronności podjętej tematyki oraz poszerzenia grona odbiorców – nauczycieli różnych języków.

- Albert, M.-C., Souchon, M. (2000) *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris Hachette.
- Brumfit, C. J., Carter, R. (red.) (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Brumfit, C. J. (1985) *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*. London: Pergamon Press.
- Carter, R., Mc Rae, J. (red.) (1996) *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. Harlow: Longman.
- Carter, R., Simpson, P. (red.) (1989) *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader in Discourse Stylistics*. London: Unwin Hyman.
- Cicurel, F. (1991) *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Collie, J., Slater, S. (1987) *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldenstein, J.-P. (1990) *Entrées en littérature*. Paris : Hachette.
- Hill, J. (1986) *Teaching Literature in the Language Classroom*. London: Macmillan.
- Janus-Sitarz, A. (red.) (2007) *Szkolne spotkania z literaturą*. Kraków: Universitas.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mrozowska, H. (1998) *Adventure for the Reader: Teaching Texts to Students of English Language and Literature*. Warszawa: WSiP.
- Poslaniec, C. (2002) *Vous avez dit „littérature”?* Paris : Hachette.

Czasopisma oraz inne publikacje zawierające zarówno artykuły dotyczące teorii wprowadzania literatury do nauczania języka francuskiego, jak i materiały do wykorzystania praktycznego, tj. scenariusze lekcji i propozycje ćwiczeń.

- *Nouvelle Revue Pédagogique; Revue des professeurs de lettres*.
- *Le Français dans le Monde*, m.in. numer specjalny z lutego/ marca 1988: *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur* lub nr 325 ze stycznia-lutego 2003: *La poésie aujourd'hui*.
- Hatier-Didier, collection *Séquences* – seria wydawnicza zawierająca 14 publikacji, z których każda składa się z dwóch osobno wydanych części: pierwsza to antologia tekstów literackich, druga to przewodnik dla nauczyciela ze wskazówkami ogólnymi oraz z propozycjami konkretnych

ćwiczeń odnoszących się do tekstów zamieszczonych w antologii; m.in. *La Nouvelle, La Chanson, Le Texte de théâtre, Le Fantastique, La Science-fiction, La Fable*.

Wydawnictwa proponujące konkretne ćwiczenia i zadania oparte na tekstach literackich i innych materiałach związanych z literaturą.

- Baraona, G. (2005) *Littérature en dialogues – niveau intermédiaire*. Paris : CLE International (z nagraniami na CD).
- Barthe, M., Chovelon, B. (2005) *Lectures d'auteurs. 45 textes littéraires annotés avec exercices*. Grenoble: PUG (oraz klucz do ćwiczeń jako osobna publikacja).
- Blondeau, N., Allouache, F. (2008) *Littérature progressive de la francophonie. Niveau intermédiaire*. Paris : CLE International (oraz klucz do ćwiczeń, jako osobna publikacja).
- Blondeau, N., Allouache, F., Né M.-F. (2003) *Littérature progressive du français. Niveau intermédiaire*. Paris : CLE International (oraz klucz do ćwiczeń jako osobna publikacja).
- Blondeau, N., Allouache, F., Né, M.-F. (2004) *Littérature progressive du français. Niveau débutant*, Paris : CLE International (oraz klucz do ćwiczeń jako osobna publikacja).
- Blondeau, N., Allouache, F., Né, M.-F. (2005) *Littérature progressive du français. Niveau avancé*, Paris : CLE International (oraz klucz do ćwiczeń jako osobna publikacja).
- Estéoule-Exel, M.-H, Regnat Ravier, S. (2008) *Livres ouverts. Approche des textes littéraires français et francophones*, Grenoble : PUG (oraz klucz do ćwiczeń jako osobna publikacja).
- Duchesne, A., Leguay, T. (1999) *Lettres en folie. Petite fabrique de littérature 2*. Paris : Magnard.
- Duchesne, A., Leguay, T. (2001) *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.
- Vermeersch, G. (2002) *La petite fabrique d'écriture*. Paris Magnard.

dr Ewa Kalinowska

Starszy wykładowca Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW, dydaktyk i literaturoznawca. Sekretarz Zarządu Głównego PROF-EUROPE, członek Rady Zarządzającej Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego (FIPF), sekretarz Komitetu Głównego Olimpiady Języka Francuskiego.



Klasyk w pakiecie multimedialnym w dydaktyce języków obcych i literatury (na przykładzie powieści Johanna Wolfganga Goethego *Cierpienia młodego Wertera* oraz filmu *Goethe!*)

Dorota Tomczuk

Możliwości i cele wykorzystywania dzieł literackich w nauczaniu języków obcych są szczególnie interesujące, a zarazem inspirujące dla historyków i teoretyków literatury, zajmujących się także pracą dydaktyczną w zakresie nauczania języka obcego. Nasuwa się jednak pytanie, jak można w atrakcyjny dydaktycznie sposób przybliżyć uczniom sylwetkę twórcy uznawanego za klasyka oraz jego dzieło, niekoniecznie tradycyjnie analizując biografię i czytając niełatwe w odbiorze dla współczesnego czytelnika utwory, za to wykorzystując środki audiowizualne, zwłaszcza film.

Większość współczesnych dydaktyków nauczania języków obcych i literatury podkreśla, że jednym ze stawianych sobie przez nich celów jest – oprócz rozwoju kompetencji komunikacyjnych – nabycie umiejętności niezbędnych do tzw. komunikacji międzykulturowej, rozumianej jako (...) zintegrowany cel komunikacyjno-kształcący, (...) zakładający rozwój kompetencji komunikacyjnej z jednoczesnym zrozumieniem i opanowaniem szeroko pojętego tła kulturowego

określonego kraju. (...) Ze względu na specyfikę wyrazu artystycznego i możliwości silnego oddziaływania emocjonalnego, tematykę, reprezentatywność kulturową i realizo naukową, a także bogate i zróżnicowane słownictwo – literatura piękna jest koniecznym i nieodzownym elementem w procesie przyswajania języka obcego i doskonalenia jego znajomości (Kozłowski 1991:3-4).

Możliwości wykorzystywania dzieł literackich w nauczaniu języków obcych są szczególnie interesujące – a zarazem inspirujące – dla tych historyków i teoretyków literatury,

którzy zajmują się nie tylko prowadzeniem badań naukowych, ale także nauczaniem języka obcego; a to m.in. ze względu na bliskość relacji między dydaktyką nauczania literatury a literaturoznawstwem. Jak podkreśla wielu badaczy, te dziedziny nie różnią się zasadniczo, tak w odniesieniu do przedmiotu badań i założeń, jak i stosowanych metod. Zarówno literaturoznawcy, jak i dydaktycy literatury powinni być profesjonalnymi pośrednikami wprowadzającymi w świat literatury uczących się w szkołach czy na uczelniach. Jedni i drudzy przyczyniają się do zachowania i poszerzenia wiedzy o literaturze i kulturowania pamięci kulturowej społeczeństwa oraz przekazują umiejętność obchodzenia się z kompleksowymi dziełami językowo-estetycznymi, jakimi są utwory literackie. Różnica polega jedynie na tym, że literaturoznawcy skłonni są często usuwać w cień swoją rolę jako dydaktyków, natomiast dydaktycy wręcz przeciwnie: wybierają ją jako punkt orientacyjny swojej pracy (Bogdal 2010:13).

Nie można jednak nie odnieść się do argumentów przeciwników wykorzystywania oryginalnych tekstów literackich jako materiału nauczania w dydaktyce języków obcych, którzy – także nie bez słuszności – zauważają, że obecnie większość uczniów w małym stopniu interesuje się literaturą. Częstokroć wywołuje ona u nich znudzenie, świat przedstawiany w „przeintelektualizowanych” tekstach wydaje się niejednokrotnie zbyt abstrakcyjny dla potencjalnego (zwłaszcza młodego) czytelnika, odstręczając go do działania może także archaiczna problematyka, a do tego wysoki stopień trudności językowej, którego pokonywanie wydaje się w dodatku mało przydatne dla późniejszej praktyki językowej, gdyż języka literackiego nie używa się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Kontrargument zwolenników głoszących, że (...) *literatura – jako skoncentrowany werbalnie w postaci zapisu graficznego wyraz ludzkich doświadczeń – może zawierać i prezentować ważne i ciekawe dla uczniów tematy i problemy, powodując zazwyczaj konieczność spontanicznego ustosunkowania się do nich i przyczyniając się tym samym do nawiązania konwersacji zbliżonej do autentycznej sytuacji konwersacyjnej. Oczywiście, aby wykorzystać te możliwości tekstów literackich, trzeba zagwarantować odpowiedni ich dobór oraz określić adekwatne dla realizacji częściowych celów lekcji języka obcego metody pracy z tekstem* (Kozłowski 1991:35-36), wydaje się mało przekonujący i trudny do realizacji w rzeczywistości, w której nauczycielskie ambicje zapoznania uczniów z kanonem

literatury nazbyt często nie dają się pogodzić nie tylko z zainteresowaniami uczniów, ale i z ich możliwościami percepcyjnymi. Przyjmując zatem założenie, iż jednym z podstawowych kryteriów doboru tekstów literackich w celach glottodydaktycznych jest czerpanie z literatury współczesnej, należałoby zdecydowanie wyłączyć z kręgu zainteresowań dzieła klasyków. *W nauczaniu języka obcego powinno się pracować z tekstami, które zawierają słownictwo stosowane w możliwie najszerszych kręgach społecznych. (...) Trudno bowiem wyobrazić sobie np. pracę z tekstami klasyków literatury światowej, żyjących i tworzących w XVII lub XVIII wieku, przede wszystkim dlatego, że utwory te nie odzwierciedlają aktualnego stanu języka, zawierają natomiast słownictwo, zwroty i struktury językowe, które w dzisiejszej komunikacji językowej odczuwane są jako archaiczne* (Kozłowski 1991:63). Stwierdzenia te są bez wątpienia słuszne, skłaniają jednak do poszukiwania złotego środka, umożliwiającego uczącym się języka obcego i rozwój kompetencji językowych, i zdobywanie wiedzy na temat kultury danego kraju, w tym o znaczących pisarzach i ich dziełach – nie tylko współczesnych.

Goethe uwspółcześiony

Kiedy mówimy o kulturze krajów niemieckojęzycznych, na pierwszy plan wysuwa się postać Johanna Wolfganga Goethego. Celem niniejszego artykułu jest zatem, jak podkreślono już we wstępie, przedstawienie propozycji atrakcyjnego dydaktycznie sposobu przybliżenia uczniom sylwetki twórcy i jego dzieła, lecz nie za pomocą tradycyjnej analizy biografii i czytania niełatwej w odbiorze dla współczesnego czytelnika powieści, ale dzięki wykorzystaniu środków audiowizualnych, zwłaszcza filmu (por. Tomczuk 2012). Należy pamiętać, że obecnie społeczny kontekst funkcjonowania literatury ściśle wiąże się z rozwojem mediów: dzieci korzystają z urządzeń elektronicznych dużo wcześniej, niż uczą się czytać, za pośrednictwem ekranizacji poznają również arcydzieła literackie (por. Wermke 2010:96). Właściwie nie istnieje jednak dydaktyka filmu dla potrzeb zajęć językowych, poza licznymi wprowadzami, lecz drobnymi przyczynkami i propozycjami konkretnych scenariuszy lekcji. Każdy nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z faktu, że dla większości uczniów książka odgrywa coraz mniejszą rolę – w przeciwieństwie do filmu, który we wszystkich swoich wariantach: od spotów reklamowych aż do wideoklipów towarzyszy dzieciom i młodzieży od wczesnego dzieciństwa, zaś komunikacja

w epoce komputerowej odbywa się przede wszystkim na płaszczyźnie multimedialnej. Skutkuje to fundamentalną zmianą paradygmatu w świadomości estetycznej odbiorców i musi mieć daleko idące konsekwencje dla nauczania literatury, wymagające zmiany orientacji w odniesieniu do kompetencji estetycznych. Film może stać się wartościowym materiałem dydaktycznym, który – jak pisze Kern (2010:217) – pod względem swojej struktury jest pewnego rodzaju pakietem multimedialnym, zarówno z racji syntetyzowania słowa pisanego i mówionego, dźwięku oraz muzyki, obrazu, kształtu i koloru, jak również dzięki zastąpieniu standardowego tekstu (charakteryzującego się linearnością impulsów oddziałujących na odbiorcę) materiałem audiowizualnym, będącym tak nowoczesnym nośnikiem informacji, jak i bogatym źródłem skumulowanych bodźców i wrażeń.

Znacząca część twórczości Johanna Wolfganga Goethego (1749-1832) związana jest z oświeceniem i tendencjami charakterystycznymi dla literatury europejskiej XVIII wieku, ale jego dorobek promieniował również na wiek XIX, inspirując romantyków i poetów nurtu klasycystycznego. Określany jako (...) *czołowa osobistość kultury niemieckiej, jej najszlachetniejszych dążeń, humanizmu i szacunku dla wspólnego europejskiego dziedzictwa, (...) będąc poetą narodowym, stał się jednym z największych autorytetów epoki, doskonale znanym i cenionym w całej Europie. Podczas gdy do Rzymu jeździło się, by zobaczyć papieża, marzeniem turystów odwiedzających Weimar była audiencja u Goethego* (Tomkowski 2008:197-198).

Choć twórczość Goethego jest niezwykle obfita, niniejsza propozycja dydaktyczna koncentruje się na próbie zainteresowania uczniów *Cierpieniami młodego Wertera* – pierwszą niemieckojęzyczną powieścią, o której można powiedzieć, że podbiła Europę, stając się wydarzeniem kulturowym o zasięgu przekraczającym ramy swojej epoki, m.in. poprzez kształtowanie kanonów w sferze mody i obyczajów: *Wśród młodego pokolenia, identyfikującego się z bohaterami utworu Goethego, modnymi strojami stały się niebieski frak i żółta kamizelka Wertera oraz biała sukienka Lotty, przyozdobiona różowymi kokardami. Wizerunki pary protagonistów umieszczano jako popularny motyw dekoracyjny na porcelanie, utrwalano na haftach, malowidłach i miedziorytach. Naśladowano także sposób bycia Wertera. W nasilającej się, zwłaszcza w Niemczech i we Francji, fali samobójstw doszukiwano się zgubnego wpływu powieści Goethego. Utwór szybko zyskał status dzieła kultowego,*

a werteryzm – obok bajronizmu i reneizmu – został uznany za „chorobę wieku” (Paprocka-Podlasiak 2011:366).

Mimo iż opisane zjawiska wydają się dobrze znane współczesnym młodym ludziom przyzwyczajonym do regularnego nieomal zalewania rynku falami gadżetów, ubrań, słodyczy i książeczek z wizerunkami bohaterów filmowych hitów, to jednak powieść Goethego dzisiaj raczej nie będzie dla nich lekturą interesującą, zwłaszcza jeśli przyszłoby im ją czytać w oryginale – ze względu na wszystkie argumenty przytoczone powyżej. Z zainteresowaniem za to mogą obejrzeć film *Goethe!* (reżyseria: Philipp Stölzl, w rolach głównych: Alexander Fehling jako Johann Goethe i Miriam Stein jako Lotte Buff), którego akcja rozgrywa się latem 1772 r., kiedy to młody Johann Wolfgang Goethe zakochuje się w Charlocie Buff, a ten życiowy epizod staje się impulsem do napisania jednego z najsłynniejszych jego dzieł.

W materiałach na temat filmu Cornelia Hermann (2010) pisze: *Goethe w ciągu 100 minut – jego młodość, jego ambicje, jego twórczość poetycka, jego pierwszy triumf, kłopoty sercowe i bliskość śmierci – czy to możliwe? (...) Goethe to Werter. Goethe kocha i cierpi, jest bliski popelnienia samobójstwa, a w końcu zostaje pierwszą gwiazdą pop światowej literatury – dzięki wczesnemu utworowi, który stanie się największym sukcesem powieściowym w jego życiu.*

Film wszedł na ekrany w 2010 r., odnosząc niemal natychmiast spektakularny sukces: do końca 2011 r. w Niemczech obejrzało go 740 tys. widzów. W Polsce raczej „przemknął” przez ekrany niezauważony, warto jednak zwrócić na niego uwagę osób uczących się języka niemieckiego, także ze względu na jego walory kulturoznawcze. Uważny widz nie tylko „znajdzie się” bliżej postaci Goethego i jego twórczości, ale i zaobserwuje elementy XVIII-wiecznej architektury i wystroju mieszkań, styl życia, zwyczaje, modę, a może także zastanowi się nad ówczesnym podejściem do sztuki, nad rolą literatury i muzyki w życiu młodych ludzi itd.

Przygotowanie do pracy z filmem

Pracę z filmem zawsze powinny poprzedzać ćwiczenia wprowadzające, w tym wypadku mające na celu jak najbardziej interesujące i niebanalne przybliżenie uczniom sylwetki Johanna Wolfganga Goethego. Skarbnicą pomysłów w tym zakresie może być zbiór *Rund um Goethe*, (Bowien 2005), zawierający między innymi liczne anegdoty dotyczące życia i twórczości pisarza, często wraz z gotowymi propozycjami

dydaktycznymi. Przykładowo, po zdefiniowaniu wyznaczników gatunkowych anegdoty, uczniowie próbują określić, jakie cechy charakteru pisarza zostały ukazane w przytoczonych tekstach, a następnie analizują życiorys Goethego, przedstawiony zarówno w formie opisowej, jak i tabelarycznej. Kolejnym zadaniem może być przyporządkowanie wybranych dzieł pisarza (przy każdym podany został rok wydania) do listy najważniejszych etapów w jego życiu (zestawionych w formie przejrzystej tabeli, ujmującej dane wydarzenie, jego miejsce i czas). Ponieważ w filmie znaczącą rolę odgrywa wątek romansowy, warto zaproponować także ćwiczenie, w którym zadaniem uczniów jest uporządkowanie „rozsypanej” tabeli z najważniejszymi faktami dotyczącymi kobiet ważnych w życiu pisarza, a następnie rozmowa na ten temat: kim były, gdzie i kiedy je poznał oraz jaką rolę odegrały w jego życiu.

Na uwagę zasługują także propozycje dydaktyczne związane z wykorzystaniem tzw. skrzydlatych słów, czyli cytatów zaczerpniętych z utworów lub pozaliterackich wypowiedzi pisarza, funkcjonujących często w języku potocznym posługujących się nimi osób, niewiedzących, czyje to słowa. Te słowa są jednak przecież rodzajem wizytówki autora, przekazującej w skondensowanej formie jego widzenie świata, zatem w aspekcie dydaktycznym mogą stanowić świetne wprowadzenie do poznania twórczości danego pisarza. W popularnym w Polsce zbiorze *Skrzydlate słowa* (Markiewicz, Romanowski 1990) przytaczane są m.in. takie maksymy autorstwa Goethego, jak: *Wer den Dichter will verstehen, / Muss in Dichters Lande gehe* [Kto poetę chce zrozumieć, musi pojechać do jego kraju]; *Es irrt der Mensch, solang' er strebt* [Błądzi człowiek, póki dąży]; *Man hat Gewalt, so hat man Recht* [Kto ma siłę, ma i prawo], zaś wspomniana książka *Rund um Goethe* zestawia na kilku stronach zarówno klasyczne cytaty, np. z *Fausta*: *Alt wird man wohl, wer aber klug?* [Každy się zestarzeje, któż jednak zmądrzeje?], jak i popularne myśli typu *Ohne Aufopferung lässt sich keine Freundschaft denken* [Nie do pomyślenia jest przyjaźń bez poświęceń]. Możliwości pracy z takimi „złotymi myślami” są bardzo różnorodne, stosownie do poziomu i zainteresowań uczniów: począwszy od wyjaśnienia i interpretacji ich sensu, poprzez zabawy typu *Zitatensalat*, polegające na prawidłowym zestawieniu początku i końca cytatu, aż po wybieranie przez uczniów zdań, z którymi skłonni byłiby się identyfikować, i uzasadnianie, dlaczego te właśnie stwierdzenia uważają za słuszne i najbardziej przekonujące. Nauczyciel może także

zaproponować napisanie (indywidualnie lub w grupach) krótkiego, spójnego tekstu, w którym wystąpi np. przynajmniej pięć cytatów, lub wzajemne wyjaśnianie sobie na forum grupy znaczenia tych sformułowań, które są niezrozumiałe dla poszczególnych uczniów.

Podczas ćwiczeń wprowadzających można wykonywać także zadania odnoszące się do najbardziej znanych utworów Goethego, jego współpracy z Schillerem oraz innych aspektów życia i twórczości pisarza. Szczególnie interesujące i godne polecenia wydają mi się tu zadania zapoznające uczniów z balladą *Erlekönig* [Król Olch]. Ten pochodzący z 1782 r. utwór opisuje szaleńczą podróż ojca z synkiem, pędzących konno późnym wieczorem przez las. Początkowo czytelnik ma wrażenie, że dziecko majaczy w dziwnej chorobie, lecz kiedy ostatnia wypowiedź przynosi nagły zwrot i chłopiec umiera, nie ma już pewności, czy śmierć nastąpiła wskutek choroby, czy z rąk nadprzyrodzonej istoty – ducha, czyli tytułowego króla. To bardzo znana ballada, niezbyt trudna językowo, a przy tym głęboko obecna w kulturze, także współczesnej. Istnieje przy tym wiele możliwości prezentacji tego utworu z wykorzystaniem multimediiów, ponieważ do tekstu Goethego komponowano wielokrotnie muzykę. Za najbardziej znany uchodzi utwór Franciszka Schuberta, popularna jest też wersja Carla Loewego, ale młodych ludzi najbardziej zainteresować może fakt, iż ta ballada stała się również inspiracją dla niemieckiej grupy Rammstein. W ich utworze *Dalai Lama* ojciec leci wraz z synem samolotem, a w trakcie podróży słyszy przyzywania Władcy Nieba. Można także zwrócić uwagę na fakt, iż również Andrzej Sapkowski jednej z części swojej sagi o Wiedźminie pt. *Pani Jeziora* wyraźnie nawiązał do ballady Goethego, gdzie Król Elfów, przewodzący Ludowi Olch (a więc *de facto* Król Olch) więzi w swym świecie Cirillę, jedną z głównych bohaterek.

Aby wskazać na pewną ponadczasowość i uniwersalizm tekstu Goethego, autorka wspomnianego opracowania *Rund um Goethe* (Bowien 2005) proponuje analizę fikcyjnej notatki prasowej zatytułowanej *Tragischer Kindstod* [Tragiczna śmierć dziecka], zawierającej lakoniczną informację o rodzinnym dramacie: w nocy zachorowało dziecko, zdesperowany ojciec – bezradny wobec zerwanych wskutek burzy linii telefonicznych i niemożliwości wezwania pomocy oraz braku innych środków komunikacyjnych – zdecydował się konno dowieźć gorączkującego i mającego synka do szpitala, niestety – dziecko zmarło w drodze. Uczniowie mogą

otrzymać zadanie zrelacjonowania tragicznych wydarzeń z perspektywy ojca, a następnie przejść do etapu pracy z tekstem ballady Goethego. Można zaproponować także omówienie pobudzającego wyobraźnię obrazu Ernsta Barlacha z roku 1924 zatytułowanego właśnie *Erlekönig*. Odwołując się do fantazji i kreatywności uczniów, nauczyciel może poprosić o opisanie (ewentualnie także naszkicowanie) postaci widzianych przez majaczące dziecko, omówić ich oddziaływanie na synka i ojca, a także spróbować wyjaśnić rzeczywiste i fikcyjne przyczyny śmierci bohatera. Sam tekst ballady jest doskonałym materiałem również do ćwiczeń w czytaniu, operującym odpowiednią intonacją, natężeniem siły głosu, tempem, służącymi oddaniu nastroju i odczuć bohaterów. Na zakończenie tej fazy ćwiczeń można zaprezentować i omówić wizerunek monumentalnej rzeźby *Erlekönig*, wzniesionej na cześć Goethego na polecenie Wolfa von Tümplinga w roku 1877. Można zapytać uczniów, w jakim stopniu wizja artysty pokrywa się z ich wyobrażeniem postaci Króla Olch.

Ostatnia faza ćwiczeń wprowadzających powinna odnosić się bezpośrednio do filmu, a konkretnie skłonić uczniów do krótkiego namysłu nad jego tytułem. Nie wymaga on wprawdzie tłumaczenia, ale należałoby poszukać odpowiedzi na pytanie, dlaczego nazwisko poety zostało tu opatrzone wykrzyknikiem (czego nie oddał, niestety, polski dystrybutor, wprowadzając film na ekrany pod tytułem *Zakochany Goethe*, nawiązującym jedynie do analogicznie zbudowanego tytułu filmu poświęconego Szekspirowi i zapewne świadomie odwołującym się do sukcesu tamtego obrazu, ale nie pozostawiającym już tak wiele pola dla wyobraźni). Można się zatem zastanowić, co miał na celu taki chwyt producenta, jak działa on na potencjalnego widza, a także poprosić uczniów o sformułowanie swoich oczekiwań w odniesieniu do treści filmu i wyobrażeń na temat postaci czy obrazu epoki.

Goethe!

Po obejrzeniu filmu nieocenioną pomocą przy jego omawianiu mogą być dostępne w Internecie bogate materiały zebrane i opracowane przez Cornelię Hermann (2010), zawierające zarówno liczne fotosty z filmu, jak i szczegółowe streszczenie akcji, umożliwiające uzupełnienie ewentualnych „luk” w zrozumieniu filmu i wyjaśnienie niezrozumiałych fragmentów. Nauczyciel może je dowolnie zestawiać i dopasowywać do potrzeb, zainteresowań i możliwości językowych uczniów, rekonstruując przebieg zdarzeń za

pomocą pytań i odpowiedzi, lecz także – wychodząc poza relacjonowanie przedstawionych faktów – zachęcając do własnej interpretacji zdarzeń, rozważając np. co jest tak naprawdę przyczyną cierpienia bohatera, czego może życzyć mu widz, jaką rolę w przebiegu akcji odgrywa Lotta, jaki typ kobiety reprezentuje ta bohaterka, jak kształtuje się relacja między Johannem a Albertem: co ich łączy, co dzieli, wreszcie jaką rolę spełniają Albert, Lotta, Jerusalem i ojciec Goethego w rozwoju Johanna jako poety. Na uwagę i omówienie zasługuje także obraz społeczeństwa przedstawiony w filmie: jakie role społeczne można wyodrębnić, w jakim stopniu zostają one narzucone bohaterom i jakie ma to dla nich konsekwencje. Film dostarcza naprawdę wiele materiału do analizy nie tylko wydarzeń, postaci i ich losów, ale i dodatkowych aspektów, takich jak np. rola listów w filmie: czy posuwają one akcję naprzód, czy też charakteryzują w jakiś szczególny sposób ich autorów, wreszcie: jak bardzo praktyczna i funkcjonalna okazuje się taka forma komunikacji. Uczniowie zwykle chętnie oddają się na tym etapie rozważaniom, jakim wydarzeniom udałoby się zapobiec, gdyby bohaterowie mogli się skontaktować chociażby za pomocą SMS-ów.

Kluczowe znaczenie w analizie filmu będzie miała bez wątpienia charakterystyka bohaterów: ich wyglądu, pozycji społecznej, postępowania itd., przy czym istotne są poszczególne relacje pomiędzy postaciami. Już w pierwszych scenach widz poznaje relację między Johannem a jego ojcem. Ten drugi uznany może być za symbol akceptacji społecznej, statusu, osiągnięć, mieszczańskiej stabilizacji, jednak nie jest on w stanie poznać i docenić talentu literackiego syna i jego ambicji w tym kierunku. O ile młody Goethe zasługuje w środowisku prawniczym na szacunek jedynie dzięki pozycji swojego ojca, o tyle ostatnia scena filmu jest swoistą klamrą spinającą w całość jego drogę do sławy, bowiem poczucie triumfu bohatera ma swoje źródło nie tylko w komercyjnym sukcesie jego książki, ale i w zyskaniu uznania w oczach ojca i społeczeństwa.

Po przyjeździe do Wetzlaru Johann zaprzyjaźnia się z Jerusalemem. Od pierwszej chwili mężczyźni wspierają się zarówno w sprawach zawodowych, jak i osobistych, szczerze rozmawiając o swoich uczuciach i starając się pomagać sobie w relacjach damsko-męskich. Zupełnie inny rodzaj relacji łączy Johanna z Albertem, będącym nie tylko jego przełożonym, ale i konkurentem. Ich wzajemny stosunek

jest niezwykle dynamiczny i stale się zmienia, w zależności od okoliczności, warunkowanych z kolei zarówno karierą zawodową, jak i miłością do tej samej kobiety. Najciekawszej skonstruowana jest natomiast bez wątpienia postać Lotty. Fakt, iż podczas pierwszego spotkania z Johannem jest lekko pijana i zachowuje się dość swobodnie, stanowi nietypowy rys na tle przedstawień kobiet owej epoki. Jak pokażą dalsze wydarzenia, ta młoda kobieta – obok skrupulatnego wypełniania pewnych społecznych rytuałów i konwenansów – jest osobą ambitną, czytanną, ceniącą kontakt ze sztuką (sama śpiewa i rysuje), a przy tym świadomą swoich możliwości i praw, równocześnie zaś gotową do poświęcenia na rzecz rodziny (jej decyzja o małżeństwie z Albertem przedstawiona jest jako zdecydowanie świadome, odpowiedzialny wybór). Lotta przyczynia się także do literackiego sukcesu Goethego: nie tylko jako jego muza, ale i osoba wspierająca go swoją niezachwianą wiarą w jego talent, a wreszcie przekazująca wydawcy rękopis książki, przez co utrwala na wieki ich związek.

Przy omawianiu filmu należy zwrócić także uwagę na rolę tła scenograficznego oraz dźwiękowego. Ciekawostką jest to, iż większość plenerów miejskich powstała z wykorzystaniem techniki komputerowej, dzięki czemu widz ogląda na ekranie jako tło wydarzeń obrazy Bernarda Belotta (Canaletta), zaś pejzaże wiejskie zaczerpnięto z obrazów Caspara Davida Friedricha. Świetny montaż oddaje nierozzerwalny związek uczuć poety z otaczającymi go krajobrazami, a te relacje podkreśla muzyka, inspirowana m.in. kompozycjami Franciszka Schuberta czy Ryszarda Wagnera. Podczas sceny w kościele rozbrzmiewa muzyka chóralna Bacha, w domu Buffów przed zaśnięciem dzieci śpiewana jest kołysanka Mozarta, co współtworzy autentyczną ramę historyczną wydarzeń, a przede wszystkim odpowiada stanowi uczuć postaci.

Tak dbałość o scenografię, jak i o rekwizyty oraz kostiumy sugerują autentyczność przedstawianych wydarzeń, bowiem w filmie rzeczywiście przedstawiono wiele prawdziwych faktów z życia Goethego. Naprawdę urodził się on we Frankfurcie nad Menem, studiował prawo w Strasburgu, pracował jako prawnik w Wetzlarze, tam poznał Charlotte Buff i spotkał Jerusalema (poznał go wcześniej w Lipsku), ten zaś rzeczywiście zastrzelił się z powodu nieszczęśliwej miłości. Reżyser swobodnie wymieszał jednak te realne fakty z wydarzeniami z powieści Goethego, która przecież nie jest autobiografią, lecz także – mimo inspiracji i odniesień do jego

faktycznych przeżyć – fantazją. Tak więc Goethe nie oblał egzaminu w Strasburgu, nie pojedynkował się z Kestnerem i w związku z tym nie siedział w więzieniu, zaś jego miłość do Lotty pozostała platoniczna (co stoi w sprzeczności z namiętną sceną filmową rozgrywającą się podczas burzy w malowniczych ruinach zamkowych).

Omawiając realia historyczne, można zwrócić uwagę uczniów również na pozycję społeczną pisarza w owym czasie – w porównaniu do statusu społecznego prawnika. Ze stosunkiem XVIII-wiecznego społeczeństwa do literatury i literatów wiążą się także istotne dla przebiegu zdarzeń osobiste rozterki wewnętrzne młodego pisarza, który ma wiele wątpliwości nie tylko wobec swoich umiejętności artystycznego przetwarzania i wyrażania własnych emocji, ale i co do swojej wartości jako artysty, a także wobec tego, czy pisarstwo może stanowić stabilną perspektywę zawodową, zabezpieczającą materialnie godny byt. Na podstawie filmu uczniowie mogą zrekonstruować krok po kroku, jak rozwijała się kariera Goethego. Począwszy od odrzucenia rękopisu jego pierwszego dramatu, poprzez ostrą krytykę ojca i wyśmiewanie przez kolegów prób literackich i własne wątpliwości co do umiejętności pisarskich (ale i prawniczych), aż do fazy przekucia problemów osobistych i poetyckiej wrażliwości w dzieło literackie, które uczyniło z niego prawdziwą gwiazdę. Należy przy tym zwrócić uwagę, że w rzeczywistości poważanie społeczne, jakim cieszył się Goethe, początkowo nie miało nic wspólnego z jego sukcesami literackimi. Zyskał je dzięki intensywnej pracy, także prawniczej (po powrocie do Frankfurtu na początku lat 70. prowadził tam kancelarię adwokacką i wydawał czasopismo), godnościom akademickim i bliskim relacjom z księciem Karlem Augustem von Sachsen-Weimar-Eisenach, stanowiskom budującym jego karierę, ukoronowaną wreszcie nadaniem tytułu szlacheckiego. W filmie przedstawiony został jedynie epizod z życia młodego Goethego, jednak należy pamiętać, iż chociaż w jego życiu miłość, flirty i romanse odgrywały niebagatelną rolę, to jednak aż do śmierci (w 1832 r.) był szanowanym mężem, dziadkiem, jak również przyjacielem wielu autorów, kompozytorów i naukowców, kolekcjonerem, malarzem, krytykiem sztuki i literatury, wydawcą czasopism i mecenasem młodych artystów i naukowców.

W ostatniej fazie pracy nad filmem warto skłonić uczniów do refleksji, czy przedstawiona w nim historia zawiera jakies

elementy aktualne, czyniące ją interesującą dla współczesnego widza. Bez wątpienia uda się tu wskazać na bliską także młodym ludziom problematykę przeżywania porażek i niepowodzeń (np. bohater już w pierwszej scenie nie zdaje egzaminu: wprawdzie jest kompletnie nieprzygotowany, ale egzaminujący także nie wydają się specjalnie życzliwi i mili, a w dodatku zostaje potem wyśmiany przez kolegów), radzenia sobie z przykrościami, a przede wszystkim powszechnie znane uczucia związane z przeżyciami miłosnymi. Zakochany Goethe wydaje się bliski współczesnemu widzowi, kiedy miota się między tęsknotą, bezradnością i wahaniem, czy i jak zrobić pierwszy krok, chwilowe szczęście i euforia przeplata się ze zwątpieniem i rozpaczą, poczucie triumfu z klęską itd. Przy okazji można pokusić się o przywołanie innych historii miłosnych, znanych z literatury i filmu, szukając odpowiedzi na pytanie o źródło ich popularności i ponadczasowości.

Na zakończenie

Działania dydaktyczne związane z filmem może i powinna, moim zdaniem, zakończyć pisemna praca, sprawdzająca nie tylko stopień przyswojenia sobie przez uczniów słownictwa wykorzystywanego podczas ćwiczeń wprowadzających oraz przy omawianiu filmu (niekoniecznie „wyłowionego” podczas oglądania, bowiem na tym etapie uczniowie powinni koncentrować się na globalnym zrozumieniu treści całego filmu, ale dostarczonego już po obejrzeniu w formie opracowanych przez nauczyciela zestawień, ćwiczeń itp.), ale i skłaniająca do pisania kreatywnego. Zadaniem może być chociażby napisanie osobistego listu do Goethego, w którym uczniowie opiszą swoje przeżycia towarzyszące oglądaniu filmu, osobiste przemyślenia i refleksje, albo podjęcie próby wyjaśnienia (na podstawie filmu), jak właściwie powstaje poezja, czym jest i w jakiej relacji znajduje się wobec rzeczywistości. Można też poprosić uczniów o wypowiedzenie się na temat tego, jaką rolę odgrywa dla nich poezja, czego w niej szukają i co znajdują.

Z powyższych rozważań jednoznacznie wynika, iż twórcom filmu *Goethe!* nie chodziło z pewnością o wierne przeniesienie na ekran powieści o cierpieniach młodego Wertera, nie jest to zatem typowa ekranizacja tekstu literackiego, a raczej film z gatunku *biopic*, poświęcony pewnemu etapowi z życia początkującego pisarza i mający skłaniać do refleksji na temat realiów danej epoki, powstawania literatury itp. Film zawiera

realne elementy biograficzne, jednak poprzez swobodne pomieszczenie rzeczywistości historycznej i fikcji (który to chwyt wykorzystywano już wcześniej w takich produkcjach, jak *Amadeusz* czy *Zakochany Szekspir*) opowiedziana historia zyskuje na atrakcyjności, będąc zarazem ciekawą propozycją „odbrązowienia” posągowego wizerunku Goethego – a dla wielu uczących się możliwością poznania tej tak znaczącej dla europejskiej kultury postaci.

Bibliografia

- Bogdal, K. M. (2010) *Literaturodidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien*. W: K. M. Bogdal, H. Korte (red.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 9-29.
- Bowien, P. (red.) (2005) *Rund um Goethe. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hermann, C. (2010) *Goethe! Material für schulische und außerschulische Bildung für Sekundarstufe I ab Klasse 8 / 14 Jahre und Sekundarstufe II*. [online] [dostęp 24. 06. 2014] <http://www.kinomachtschule.at/data/goethe_schulmaterial.pdf>.
- Kern, P. Ch. (2010) *Film*. W: K. M. Bogdal, H. Korte (red.) *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 217-229.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Markiewicz, H., Romanowski, A. (red.) (1990) *Skerzydlate słowa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Munaretto, S. (2009) *Wie analysiere ich einen Film?* Hollfeld: C. Bange Verlag.
- Paprocka-Podlasiak, B. (2011) *Goethe, J.W. Cierpienia młodego Wertera*. W: E. Białek, G. Kowal (red.), *Arcydziela literatury niemieckojęzycznej. Szkice, komentarze, interpretacje*, t. 1, 363-374. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Stözl, P. (reż.), Müller, Ch., Sasse, H. (prod.) (2010) *Goethe!* [DVD]. Niemcy: warnerbros.de.
- Tomczuk, D. (2012) *Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 31-36.
- Tomkowski, J. (2008) *Dzieje literatury powszechnej*. Warszawa: Świat Książki.
- Wermke, J. (2010) *Literatur- und Medienunterricht*. W: K. M. Bogdal, H. Korte (red.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 91-104.

dr hab. Dorota Tomczuk

Kieruje Katedrą Sztuk Audiowizualnych i Mediów Krajów Niemieckiego Obszaru Językowego w Instytucie Filologii Germańskiej KUL. W kręgu jej zainteresowań badawczych, obok kierunków rozwoju teatru współczesnego, znajduje się refleksja nad gatunkami filmowymi i nurtami rozwoju prasy i radia, adaptacje filmowe jako szczególny przypadek związków filmu i literatury, kontekst kulturowy kina oraz dydaktyzacja sztuk audiowizualnych.



Lekcja greki

ze świerszczem i kuropatwą

Jan Kwapisz

Po co uczyć (się) starożytnej greki? Ten, kto próbuje odpowiedzieć na to pytanie, wkleja się w sytuację paradoksalną. Sprawa jest zupełnie oczywista dla każdego, kto czyta po grecku. Nie sposób jednak w pełni unaocznic uroków tego języka komuś, kto go nie zna. Mimo wszystko spróbujmy.

Dlaczego greka? Pojawienie się artykułu o starożytnej grece w czasopiśmie poświęconym nauce języków obcych w polskiej szkole wymaga dziś choć kilku słów wyjaśnienia. Gdy heroiczne boje toczy się o przywrócenie w szkolnej edukacji dawnej roli łaciny, o grekę nie ma kto się upomnieć. Jeszcze w 2006 r. przedmiot *język grecki i kultura antyczna* można było zdawać na maturze, później zrezygnowano z niego ze względów ekonomicznych (zbyt mała liczba chętnych, zbyt wysokie koszty). Teraz szkoły średnie, w których działają klasy klasyczne nie tylko z łaciną, ale i z greką, wciąż dobrze znane systemom edukacyjnym innych krajów, są w Polsce szlachetnymi wyjątkami. Nauczanie języka starożytnych Greków stało się domeną kształcenia akademickiego.

Znajomość greki, dającej klucz do zrozumienia najgłębszych korzeni kultury naszego kontynentu, zawsze była w Europie przepustką do wąskiego grona elity. Wybrańcy, którzy potrafili czytać w oryginale poezję Homera i dramaty trzech wielkich tragiców ateńskich, dzieła filozoficzne Platona i Arystotelesa, Nowy Testament i pisma ojców Kościoła, cieszyli się szczególnym poważaniem jako prawdziwi specjaliści od kultury europejskiej. Byli to humaniści na najwyższym poziomie eksperckim.

Dzisiaj ocalałą garstką takich *superhumanistów* należy otoczyć specjalną opieką. Ale jeśli nawet pogodzimy się, że będzie to

w dziejach Europy klub tak elitarny jak nigdy, tym bardziej powinniśmy zabiegać o jak najszerzą obecność w naszych szkołach literatury spisanej w języku greckim. Czytajmy ją w przekładzie, najlepiej wychodząc poza szkolną sztamę w postaci *Antygony*. Pamiętajmy jednak przy tym o utraconym smaku greki.

Przyznaję, że jest ona językiem wyjątkowo trudnym do nauki: przez swoje bogactwo morfologiczne, objawiające się w mnogości form do wyuczenia, przez bogactwo leksykalne, widoczne choćby w obszerności zbioru nieprzetłumaczalnych partykuł, przez różnicowanie dialektalne. Także i przez to, że rozwijała się nieprzerwanie przez z górą dwa tysiące lat starożytności jako jeden z najważniejszych języków Śródziemnomorza. Od czasów mykeńskich po kres antyku stanowiła zwierciadło wyrafinowania kulturalnego Greków – by później wciąż trwać i ewoluować jako greka bizantyjska, aż po dzisiejszy język nowogrecki. Ale właśnie ta trudność greki stanowi o jej uroku. Jej nauka jest bowiem ćwiczeniem intelektualnym szczególnie wymagającym. Przede wszystkim zaś, za sprawą tego bogactwa językowego, literaturę Greków charakteryzuje niezwykła wielość odcieni i subtelność. Nawet najlepszy polski przekład da nam nikłe pojęcie o tych urokach. Nie możemy ich odtworzyć w pełni. W najlepszym razie możemy sobie uświadomić dotkliwość braku. I o tym właśnie jest ten artykuł.

Lekcja greki

Jako dziecko lat 80. niewiele rozumiem z PRL-u. Na przykład zupełnie nie wiem, jak to możliwe, że Jerzy Harasymowicz (1933-1999) opublikował tomik poetycki pt. *Wiersze na igrzyska* w roku 1982. Jak dowiadujemy się z recenzji Andrzeja Staniszewskiego (1983:63), ten tomik miał się ukazać w 1980 r. w czasie nielubianych Igrzysk Olimpijskich w Moskwie, naznaczonych cieniem radzieckiej inwazji na Afganistan i bojkotem państw zachodnich. Publikacja się opóźniła i przypadła w wyjątkowo ciemnym okresie stanu wojennego. A przecież zawartość tego tomiku nie przystaje ani do topornego rozmachu radzieckiej celebry, ani do szarej beznadziei polskich lat 80. Ton tej poezji rozjaśnia śródziemnomorskie słońce. Wiersze wyraźnie nawiązują lapidarnością do formy starożytnego epigramu, a jeśli idzie o treść, jest to notatnik miłośnika antyku, który kontempluje greckie wazy i rzeźby w czasie wizyt w muzeum. Obrazy starożytnych igrzysk (*Dyskobol*) to jeden z motywów, ale nie jedyny: są tu i bitwy, i kąpiące się kobiety, i myśliwy polujący na zającą.

W kilku utworach miłośnik sztuki wychodzi z muzeum i pochyla się nad poezją. Zdradza wówczas źródło inspiracji. Jego zachwyty budzą epigramatycy *Antologii palatyńskiej*, największego i najszlachetniejszego zachowanego zbioru greckich epigramów. Został ułożony w epoce Bizancjum, ale przechowuje utwory powstałe na przestrzeni kilkunastu wieków i sięgające głęboko w przeszłość greckiej starożytności. Polacy znają *Antologię* przede wszystkim dzięki przekładom Zygmunta Kubiaka (1929-2004), który dopieszczał tłumaczenia wyboru epigramów, począwszy od roku 1960, aż do swojej śmierci w 2004 r. W ciągu 40 lat w formie książkowej zostało przygotowanych pięć wydań Kubiakowych tłumaczeń epigramów z *Antologii palatyńskiej*, każde inne od poprzedniego. Szczególnie elegancką szatą edytorską odznaczało się wydanie z 1978 r., a zbieżność dat każe sądzić, że właśnie ta Kubiakowa wizja *Antologii* była źródłem inspiracji dla *Wierszy na igrzyska* Harasymowicza.

Harasymowicz wyróżnia zwłaszcza poetę Simiasza z Rodos, który tworzył najpewniej we wczesnej epoce hellenistycznej, na przełomie IV i III wieku p.n.e. Poświęca mu wiersz zatytułowany *Simiasz i świerszcz*:

*Nie wstydzil się mędrców Simiasz
i rozmawiał ze świerszczem
siedzącym na listku epigramu
I świerszcza obrat sobie*

*za przewodnika na świecie
I prowadząc go wszędzie jak pies
świerszcz pieśń Simiasza
ocalił na wieki*

Wirtuozeria poetycka objawia się tu podwójnie. Po pierwsze, widać ją w polszczyźnie – wers *świerszcz pieśń Simiasza* to właściwie demonstracja szeleszczących możliwości muzycznych naszej mowy. Po drugie, ten utwór w wyrafinowany sposób nawiązuje do tradycji hellenistycznego epigramu i staje się zrozumiałą dopiero dla czytelnika zaznajomionego z *Antologią palatyńską*. W jej siódmej księdze znajdziemy epigram Simiasza o świerszczu. W przekładzie Kubiaka, opatrzonym tytułem *Świerszcz uwięziony*, ma on postać następującą (wersja z 1978 r.; wówczas Kubiak tłumaczył epigramy prozą):

*Przechodząc przez bujny gaj, schwyciłem świerszcza,
zatulonego trwożnie wśród liści boskiej winorośli, i zabrałem go,
by mój dom zamknięty napętnił się hałaśliwą piosenką, którą
tak pięknie umie śpiewać – bez języka – ten pyszczek maleńki.*

Harasymowicz słynie z czułości, z jaką przemierza w swojej poezji sielankowe krajobrazy, nic więc dziwnego, że w Simiaszu pochylającym się nad świerszczem dostrzega pokrewną duszę. Wrażliwość Simiasza na detal natury jest rzeczywiście uderzająca, zwłaszcza jeśli sobie uświadomimy, że najpewniej był on poetą o pokolenie wyprzedzającym Teokryta, który uchodzi za wynalazcę bukoliczności w literaturze europejskiej. A jednak to Simiasz, jak widzimy, odkrywa dla poezji przyrodę. Simiasz pobiera lekcję poetyckiej bezpretensjonalności od świerszcza, a od Simiasza pobiera ją z kolei Harasymowicz. Uroczą jest ta ścieżka poetyckiej inspiracji. Kłopot tylko w tym, że wizerunek Simiasza – proslinijnego poety sielankowego, który sobie maluje Harasymowicz na podstawie Kubiakowej wersji epigramu o świerszczu, jest obrazem fałszywym.

Blżej oryginału

Simiasz żył w epoce rozkwitu kultury książkowej. O ile przed epoką hellenistyczną, rozpoczynającą się umownie wraz ze śmiercią Aleksandra Wielkiego w 323 r. p.n.e., poezja trwała przede wszystkim w domenie pieśni i ustnej recytacji, o tyle z nastaniem królestw, którymi władali oficerowie Aleksandra – założyciele nowych dynastii, poezję poznaje się coraz częściej z książek, a raczej z papirusowego zwoju. Ta zmiana wpłynęła na kształt poezji. Czym innym jest bowiem słuchanie wiersza, czym innym – czytanie. Słuchacz odbiera treść utworu bardziej pobieżnie. Czytelnik może powrócić do lektury dowolną

ilość razy. Często autor sam do tych powrotów zachęca. Stara się tak nagromadzić w utworze aluzje i znaczenia, żeby zapewnić czytelnikowi rozrywkę wielokrotnie powtarzanego wysiłku czytelniczego. Epigram jest wdzięcznym gatunkiem do uprawiania tego rodzaju czytelnicznych gier, ponieważ zabawą szczególnie kunsztowną jest wszycie rozbudowanej sieci nieoczywistych sensów w tkankę formy drobnej i z pozoru nieskomplikowanej.

Takie właśnie zjawisko ilustrują epigramy Simiasza. Żeby się o tym przekonać, musimy z żalem odrzucić subtelny, czuły przekład Zygmunta Kubiaka na rzecz takiego, który możliwie najbardziej zbliży się do oryginału. Oto moja propozycja:

*Schwyciłem go w dłoń, idąc przez lesistą gęstwę,
gdy przycupnął na liściu winnej latorośli,
aby brzmieniem zagrodę domu mi wypełnił,
z ust bez języka wdzięcznie dobywając dźwięki.*

Największa niespodzianka: w oryginale wcale nie ma słowa *świerszcz*. Owszem, greckie słowo *akris* [świerszcz, szarańcza] pojawia się w kilku epigramach z *Antologii palatyńskiej*, późniejszych od Simiaszowego i ewidentnie go naśladowujących, ale czytelnik Simiasza sam musi się domyślić, o czym właściwie jest mowa w epigramie. Grecki rzeczownik *akris* jest rodzaju żeńskiego. Do pominiętego wyrazu odnosi się pojawiający się w oryginale zaimek wskazujący, który jest właśnie rodzaju żeńskiego: dosłownie *schwyciłem tę*. Ten zaimek ma do odegrania pewną rolę.

Epigram literacki to gatunek wywodzący się z prawdziwych inskrypcji (po grecku *epigramma* to napis), zwłaszcza napisów nagrobnych czy napisów na przedmiotach składanych w świątyniach jako wota dla bogów. Hellenistyczny epigram książkowy często „udaje”, że jest prawdziwą inskrypcją, choć cały kontekst tego napisu i obiektu, na którym wydaje się znajdować, jest wykreowany w swoistej grze między autorem a czytelnikiem, odbywającej się niejako na karcie papirusu. By podtrzymać iluzję realności, twórcy epigramów okrajają często ich treść na wzór prawdziwych inskrypcji, które nie muszą mówić wszystkiego, bo przecież samo za siebie mówi otoczenie napisu (na przykład grób i inne groby znajdujące się w sąsiedztwie). Częstym narzędziem tego epigramatycznego skrótu są zaimki uruchamiające wyobraźnię czytelnika: *tutaj, ten, ta*. Zatem zaimek wskazujący użyty przez Simiasza służy temu, by czytelnik jego książki odniósł wrażenie, że stoi przed klatką ze świerszczem i czyta umieszczoną na tej klatce tabliczkę: *Schwyciłem go...*

Z drugiej strony pominięcie rzeczownika sprawia, że epigram Simiasza przypomina zagadkę. To wrażenie pogłębia jeszcze przypominająca poetykę zagadek charakterystyka świerszcza w ostatnim wersie: *Śpiewam, choć nie mam języka. Kim jestem?* Poetyka zagadki współgra z poetyką pseudoinskrypcji. Nie ma wątpliwości, że Simiasz zaplanował dla swojego czytelnika wyrafinowaną grę. Grę, przypomnijmy, która znika w tak efektownym przecieży przekładzie Zygmunta Kubiaka. A to dopiero początek czytelnicznych atrakcji, które przygotował dla nas Simiasz.

Requiem dla kuropatwy

Jeszcze inne odkrycie hellenistycznej kultury książkowej: utwór poetycki poza tym, że jest wyrafinowaną konstrukcją sam w sobie, może być częścią większej, równie kunsztownie obmyślanej struktury – w książce, której jest elementem. Hellenistyczne antologie zachęcają swoim układem do odkrywania różnych związków między zawartymi w nich utworami. Ten koncept nie był obcy Simiaszowi. Wygląda na to, że jego epigram o świerszczu tworzy parę z innym utworem, który zachował się również w siódmej księdze *Antologii palatyńskiej*, a mianowicie epigramem udającym inskrypcję nagrobną dla kuropatwy. Dzisiejszemu czytelnikowi to epitafium może się skojarzyć z napisami, jakie można znaleźć w angielskich posiadłościach na nagrobkach psów myśliwskich, i ta kuropatwa jest bowiem przyjaciółką myśliwego: chodzi o ptaka, który by wabił swoim śpiewem inne kuropatwy. Choć i ten epigram przekładał Zygmunt Kubiak, nam znów potrzeba przekładu jak najwierniejszego i dlatego proponuję własny:

*Już nie dobywasz dźwięcznie, łowcza kuropatwo,
głosu ze swego dzióbka wśród cieniastej gęstwy,
wabiąc przyjaciół w kropki na leśnych pastwiskach.
Poszłaś w najdalszą drogę ku Acherontowi.*

Jest to, trzeba powiedzieć, wierszyk uroczy w pewnej swojej absurdalności i nie dziwi, że jego echo znajdujemy w późniejszym o niecałe trzy wieki słynnym epitafium, które rzymski poeta Katullus skomponował dla wróbelka swej ukochanej (nowy przekład Grzegorza Franczaka):

*Zapłacz, Wenero, płaczcie, Kupidy, uderzcie w lament, wszystkie serca wznioście!
Umarł wróbelek mej ślicznej dziewczynie,
wróbelek, oczko w głowie mej dziewczyny.*

[...]

Katullus, tak jak Simiasz, widzi ptaszka na drodze do Hadesu:

*Teraz cienistym rozdrożem już kroczy
tam, skąd śmiertelnik powrócić nie zdoła.*

Dla nas ważna jest więc intertekstualna między dwoma epigramami Simiasza. Nawet polski przekład pozwala stwierdzić, że wiersze o świerszczu i o kuropatwie są wyraźnie połączone. I świerszcz, i kuropatwa są zwierzętami muzycznymi: jedno i drugie dźwięcznie śpiewa. Zatem oba utwory mają walor metapoetycki: opisując śpiewające zwierzęta, poeta opisuje swój kunszt poetycki. Jego poezja rozbrzmiewa sztucznie ożywioną muzyką przyrody.

Glosa, czyli język

Uważniejszy czytelnik oryginalnego tekstu utworów, dobrze obeznany z literaturą grecką, odkryje coś, co w przekładzie ginie: oba epigramy Simiasza są przesycone językiem Homera, rzadkimi słowami zaczerpniętymi z *Iliady* i *Odysei*. Polski przekład oddaje tę właściwość stylu nieporadnie. Staralem się zasugerować epicki ton tych aluzji, sięgając po słowa i wyrażenia brzmiące niecodziennie i poetycko: *gestwa*, *zagroda domu*, *łowcza (kuropatwa)*, *leśne pastwiska*. Słowo *gestwa* pojawia się w moich przekładach obu epigramów jako odpowiednik greckiego słowa *drios*, które przed Simiaszem występuje w literaturze greckiej tylko raz: w opisie lasu w *Odysei*. To słowo, którego etymologia wciąż pozostaje nie do końca jasna, musiało przykuwać uwagę uczonych hellenistycznych poetów, z zapałem tropiących u Homera takie *hapaks legomena*, czyli słowa pojawiające się tylko raz. Z pewnością do zapamiętałych czytelników Homera należał Simiasz, o którym wiemy, że był nie tylko poetą, ale też gramatykiem – uczonym badaczem literatury, a w jego dorobku znalazło się dzieło zatytułowane *Glossai (Glosy)*. Mamy tylko cztery bardzo skąpe fragmenty tego pisma. Znamy jednak inne *Glossai* z tego czasu i na ich podstawie wiemy, że były to leksykony opisujące osobliwe użycia słów, zwłaszcza rzadkich, i w szczególności skupione na języku Homera. Ich autorzy-gramatycy byli właściwie pierwszymi filologami, rozpoczynającymi tradycję badań nad najstarszymi dziełami literatury greckiej.

Simiasz wplótł słowo *drios* w treść obu epigramów o muzycznych zwierzętach tak, by kontekst rzucał światło na znaczenie osobliwego wyrazu. Nieprzypadkowo *gestwie* towarzyszą w moim przekładzie podobnie brzmiące przymiotniki: *lesista gestwa* w utworze o świerszczu i *cienista gestwa* w epitafium dla kuropatwy. Tak jest i po grecku: w oryginale mamy odpowiednio

eudendron drios i *drios euskion*. Simiasz objaśnia w ten sposób słowo *drios* jako coś cienistego i lesistego. Co trzeba podkreślić, właśnie taka jest definicja słowa *drios* w homeryckich scholiach, czyli zachowanym starożytnym komentarzu do *Odysei*. Według scholiasty *drios* to właśnie *cieniste i lesiste miejsce*. Wolno przypuszczać, że identycznie Simiasz definiował to słowo w swoim leksykonie. Jego epigramy zawierają zatem niezwykle uczony żart, który zrozumie wyłącznie czytelnik zaznajomiony z literaturą naukową i problemami filologicznymi owego czasu: jeśli zestawimy kontekst użycia słowa *drios* w obu epigramach, otrzymamy jego słownikową definicję.

Czytelnik-gramatyk, który dostrzeże tę niezwykłą zabawę poety-gramatyka opartą na motywach własnej poważnej twórczości filologicznej, spostrzeże może jeszcze, o ile zna grekę, że Simiasz „puszcza do niego oko” w epigramie o świerszczu. Otóż świerszcz u Simiasza śpiewa *ustami bez języka*, w oryginale *stoma aglosson*. Język to po grecku *glossa*. Przypomnijmy, że Simiaszowe dzieło gramatyczne nosiło tytuł *Glossai, Glosy*, a więc właściwie *Języki*. Świerszcz jawi się więc w gruncie rzeczy jako przeciwieństwo Simiasza: o ile pieśń świerszcza jest *aglosson*, pozbawiona języka/głos, o tyle poezja Simiasza jest przesycona głosami – niezwykłymi słowami, zaczerpniętymi z Homera.

Lekcja Simiasza

Poezja Simiasza istnieje zatem w dwóch wymiarach. Jest Simiasz z przekładu Zygmunta Kubiaka (bratnia dusza Harasymowicza) piewca przyrody, poetą magicznej codzienności z peryferii światowej kultury (choć tak naprawdę wyspa Rodos była w czasach hellenistycznych zamożnym i wpływowym ośrodkiem greckości). To obraz *Simiasza, mistrza epigramu*, z innego utworu Harasymowicza z tomiku *Wiersze na igrzyska*:

*Choć mówił z trudem i powoli
wszystkich zwyciężył Simiasz
niosąc jeszcze na grzbiecie jak żółw
wyspę rodzinną – Rodos*

Ale głębiej kryje się Simiasz-gramatyk, pełen przemysłnej błyskotliwości, który zastawia na czytelnika sieci wyrafinowanych gier poetyckich. Mimo wszystko nie lekceważyłbym owego pierwszego Simiasza – powolnego poety obciążonego garbem prowincjonalnego pochodzenia, który zaistniał w kulturze kraju Środkowej Europy w XX wieku. Jest to wizja zupełnie uprawniona, więcej nawet: wydaje się, że sam Simiasz zdaje sobie sprawę z możliwości podwójnego odczytania swoich quasi-bukolicznych epigramów. Sugeruje to aluzyjna wzmianka

o aglosji, czyli poetyckiej naturalności świerszcza: chyba całkiem świadomie Simiasz wywołuje napięcie między pociągającą prostotą natury, którą opisuje, a głębiej ukrytą warstwą uczonych odwołań i glos, które zadziwiają czytelnika jeszcze mocniej przez to, że wyraźnie kontrastują z urokliwymi obrazami przyrody wyłaniającymi się z powierzchownej lektury.

Czytelnik ma możliwość wyboru, jak dalece chce się zagłębić w tę poezję. Ale prawdziwym celem czytelnika powinno być, jak sądzę, zrozumienie, że mieści się w tych wierszach i jedno, i drugie. Oto kosmos Simiasza: czarujący świat przyrody, który prawdziwie może przeniknąć tylko ten, kto wykaże się dostateczną erudycją i uczonością. U Simiasza w tej intelektualnej wizji natury nie ma sprzeczności, obie warstwy – ta odbierana zmysłami i ta dostępna rozumowi – tworzą harmonijną rzeczywistość poetycką.

Mam nadzieję, że mój wywód ilustruje dostatecznie wyraźnie, co traci czytelnik, poznający grecką poezję w przekładzie – nawet tak świetnym jak tłumaczenia Zygmunta Kubiaka. Podczas lektury przekładu traci się połowę greckiego świata: gęsto utkaną sieć aluzyjności i odniesień, które niesie ze sobą greka i stojąca za każdym słowem tradycja poetycka. Komentuje to zjawisko współczesny Simiaszowi, słynniejszy od niego poeta-filolog Filitas z Kos, mistrz najbardziej cenionych poetów hellenistycznych – Kallimacha i Teokryta. Zachował się utwór Filitasa utrzymany w poetyce zagadki (przekład własny):

*Mnie, olchy, wziąć nie może, machając motyką,
pozbawiony ogłady byle prostak ze wsi,
ale ten, kto ład mowy opanował biegle
i w znoju poznał ścieżkę wszelkich opowieści.*

Uczeni długo się głowili nad rozwiązaniem tej zagadki. Czym jest olcha, o której tu mowa? Dopiero niedawno rozwiązanie wskazał włoski badacz Giovanni Cerri (2005), który objaśnił, że utwór jest przesycony odwołaniami do *Odysei*, a owa olcha została jeden jedyny raz wspomniana przez Homera jako jedno z drzew, z których Odyszeusz zbudował tratwę, by odpłynąć z wyspy Ogygii. To przebiegły i wymowny Odys jest tym, *kto ład mowy opanował biegle*.

Ale w interpretacji metapoetyckiej tą osobą jest również Homer, który potrafił wpleść w swą epicką opowieść tak prozaiczną nazwę drzewa: olchy. I jest nią również sam Filitas, który potrafił dostrzec u Homera i wydobyć tę zwykło-niezwykłą olchę. Wreszcie takim samym mistrzem słowa, a nie *pozbawionym ogłady byle prostakiem*, jest czytelnik, który potrafi rozwiązać tę zagadkę. A także inne zagadki

greckiej poezji. Bo właśnie o czytaniu poezji, jak się zdaje, mówi w istocie rzeczy Filitas.

Krótki dodatek bibliograficzny

Klasyczne wydanie epigramów Simiasza, opatrzone komentarzem, sporządzili Gow i Page (1965), warto również sięgnąć po wydanie Fränkla (1915). Autorką ważnego artykułu o epigramach Simiasza i obecności w nich Homera jest Sistakou (2007). Simiasz jest znany przede wszystkim jako wynalazca *carmina figurata*, wierszy-obrazków (Kwapisz 2013). W tematykę działalności wczesnohellenistycznych poetów-filologów najlepiej wprowadza artykuł Binga (2009) o Filitasie z Kos. O antyku w *Wierszach na igrzyska* Harasymowicza pisze, wspominając Simiasza, Stabryła (1996:125-126). Kolejne przekłady wyboru epigramów z *Antologii palatyńskiej* Kubiak publikował w latach 1960, 1968, 1978, 1992 i 2002.

Bibliografia

- Bing, P. (2009) *The Unruly Tongue: Philitas of Cos as Scholar and Poet*. W: *The Scroll and the Marble: Studies in Reading and Reception in Hellenistic Poetry*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 11-32.
- Cerri, G. (2005) *Lontano di Filita: soluzione di un enigma e ricostruzione di un percorso critico*. W: „Quaderni Urbinati di Cultura Classica”, nr 80, 133-139.
- Fränkel, H. (1915) *De Simia Rhodio* [rozprawa doktorska]. Göttingen.
- Gow, A. S. F., Page, D. L. (1965) *The Greek Anthology. Hellenistic Epigrams*, t. I-II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harasymowicz, J. (1982) *Wiersze na igrzyska*. Warszawa: Czytelnik.
- Kubiak, Z. (1960, 1968) *Muza grecka: epigramaty z Antologii palatyńskiej*. Warszawa: PIW.
- Kubiak, Z. (1978) *Antologia palatyńska*. Warszawa: PIW.
- Kubiak, Z. (1992) *Antologia palatyńska: nowy przekład*. Warszawa: LSW.
- Kubiak, Z. (2002) *Greco o miłości, szczęściu i życiu: epigramaty z Antologii palatyńskiej*. Warszawa: Libros.
- Kwapisz, J. (2013) *The Greek Figure Poems*. Leuven: Peeters.
- Sistakou, E. (2007) *Glossing Homer: Homeric Exegesis in Early Third Century Epigram*. W: P. Bing, J. S. Bruss (red.) *Brill's Companion to Hellenistic Epigram. Down to Philip*. Leiden: Brill, 391-408.
- Stabryła, S. (1996) *Hellada i Roma: recepcja antyku w literaturze polskiej w latach 1976-1990*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Staniszewski, A. (1983) *Mam cerkiewną szkołę wyobraźni*. W: „Nowe Książki”, nr 5, 61-63.

** Artykuł powstał w ramach projektu sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2013/11/B/HS2/02628.*

dr Jan Kwapisz

Filolog klasyczny, pracuje w Instytucie Filologii Klasycznej UW. Sekretarz redakcji rocznika „Meander”, sekretarz Komitetu Nauk o Kulturze Antycznej PAN.



Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?

Krystyna Miłułka

Podjęcie komunikacyjne, promujące na lekcji języka obcego interakcyjne formy pracy bliższe komunikacji naturalnej, ma już ponad 40 lat. Staż tego podejścia w Polsce jest nieco krótszy, a za datę jego wprowadzenia zwykle się przyjmować połowę lat 80. ubiegłego wieku. Powstały wtedy pod kierunkiem prof. Hanny Komorowskiej pierwsze programy nauczania języków obcych uwzględniające listy funkcji komunikacyjnych i rekomendujące techniki interakcyjne. Wtedy także MEN dopuściło swobodę wyboru podręcznika (por. Komorowska 2004:139). Zatem w 2015 r. podejście komunikacyjne obchodzi w Polsce swoje 30. urodziny.



Ten niekrótki przecież okres pozwala już na ocenę stopnia realizacji założeń i celów podejścia komunikacyjnego w polskiej edukacji językowej przebiegającej w warunkach formalnych. Niniejsze rozważania nie obejmują jednak wszystkich kwestii koniecznych do sformułowania jednoznacznych wniosków, lecz koncentrują się na jednej z najbardziej istotnych, tj. na jakości interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniemi. Jej analiza pozwoli odpowiedzieć na postawione w tytule pytanie, czy podczas lekcji języka obcego można zapewnić takie warunki, aby przebiegająca w ich obrębie komunikacja miała cechy komunikacji naturalnej, typowej dla dnia codziennego. Czy może – mimo głoszonych przez 30 lat postulatów – nie udało się zbliżyć dyskursu lekcyjnego do autentycznego, co powoduje, że komunikacja w klasie szkolnej nosi zawsze znamiona komunikacji sztucznej, którą cechuje komplementarność, a nie oczekiwana symetria (Watzlawick, Beavin i Jackson 2000:70).

Komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniemi na lekcji języka obcego jest od wielu lat przedmiotem dociekań badaczy, o czym świadczy choćby liczba publikacji, o charakterze teoretycznym i empirycznym, poświęconych tej problematyce w Polsce i poza jej granicami. Autorzy tych prac stawiali w centrum swoich zainteresowań wybrane aspekty takiej komunikacji. Aby uchwycić i opisać warunkujące ją czynniki, stosowali różne metody badawcze: analizę interakcji opierającą się przede wszystkim na celach czysto dydaktycznych, analizę dyskursu mającą charakter badań etnograficznych koncentrujących się głównie na analizie zachowań werbalnych nauczyciela i ucznia oraz badania eksperymentalne i eksploracyjne skupiające się na analizie danych językowych – badania, których celem jest analiza związku interakcji z kognicją (Börner 2000:46). W tym miejscu warto wymienić najnowsze opracowania z tego zakresu dostępne na polskim rynku wydawniczym, np. monografie naukowe Niżegorodcew (1991, 2007), Majera (2003), Pawłaka (2004), Piotrowskiego (2006), oraz trzy tomy zbiorowe pod redakcją Pawłaka (2012a, 2012b, 2013).

W opinii Vogla (2000:249-250) badania komunikacji na lekcji dają się przyporządkować dwóm płaszczyznom: płaszczyźnie społeczno-psychologicznej oraz płaszczyźnie obejmującej analizę dyskursu. Pierwsze z tych ujęć ma na celu uchwycenie sposobów zachowania na linii nauczyciel-uczeń lub opis interakcyjnych form socjalnych, drugie zaś koncentruje się na analizie wypowiedzi nauczyciela i uczniów

oraz werbalnej i niewerbalnej reakcji na nie każdej ze stron dialogu. Istotą tego drugiego podejścia jest więc znalezienie związku pomiędzy interakcją negocjacyjną na lekcji a rozwojem sprawności językowych uczących się. Pamiętajmy jednak, że żadne z zaprezentowanych podejść badawczych nie jest wolne od wad, co podkreślali m.in. Henrici (2000), House (2000), Vogel (2000).

Przedmiotem tego artykułu jest analiza dyskursu przebiegającego pomiędzy nauczycielem a uczniami – członkami poszczególnych grup – prezentującymi swoje projekty etnograficzne na lekcji języka niemieckiego w szkole średniej drugiego stopnia. Jednak należy wyraźnie zaznaczyć, że celem tej analizy nie jest wyczerpujący opis reakcji językowych, intencji językowych czy funkcji aktów mowy, a więc szczegółowy opis zebranych danych prymarnych, lecz uchwycenie globalnych cech charakteryzujących ten dyskurs. Ponadto zwrócono szczególną uwagę na przebieg interakcji oraz ujawniające się podczas niej tendencje wynikające z ról odgrywanych przez nauczyciela i przez uczniów. Konkluzje z tej analizy skonfrontowane zostały z wnioskami płynącymi z innych badań poświęconych analizom dyskursu edukacyjnego na lekcjach języka obcego w polskich szkołach.

Prezentacja projektów etnograficznych – zarys badania

Przedmiotem analizy jest nagrana i poddana transkrypcji ustna prezentacja 25 projektów etnograficznych przygotowanych przez licealistów pracujących w 3-4 osobowych grupach, która odbyła się w maju 2009 r. i kwietniu 2010 r. na lekcjach języka niemieckiego w I LO w Brzozowie (w woj. podkarpackim)¹. Na uwagę zasługuje fakt, że uczniowie przygotowujący projekt rozpoczęli naukę języka niemieckiego w szkole średniej od poziomu A1, mimo że znaczna część z nich uczyła się tego języka już w gimnazjum (69,56 proc.), a ponad połowa także w szkole podstawowej (52,17 proc.) (Mihułka 2012:162). W okresie objętym badaniem lekcje języka niemieckiego prowadzone były przez tego samego nauczyciela.

Projekty dotyczyły wycinka kultury niemieckiej, który ukazano w sposób konfrontatywny, porównując go z podobnym

¹ Zaprezentowano w sumie 25 projektów, z czego 13 po pierwszym i 12 po drugim roku nauki. W związku z tym, że interakcje lekcyjne podczas prezentacji w trakcie I i II pomiaru w zasadzie nie różniły się od siebie, nie zachowano podczas analizy dyskursu podziału na wspomniane pomiary, lecz potraktowano wszystkie prezentacje jako jedną całość.

aspektem kultury polskiej². Tematy projektów nie zostały narzucone, członkowie poszczególnych grup decydowali o nich sami. Na opracowanie projektu uczniowie mieli ok. trzech miesięcy. Prace projektowe (kolaż i prezentacja ustna) zostały przygotowane i przedstawione w języku niemieckim. Prezentacja ustna nie miała jednak formy swobodnej wypowiedzi na opracowany w domu temat, lecz sprowadzała się do „wyrecytowania” przez członków poszczególnych grup wyuczonego na pamięć fragmentu tekstu lub, co zdarzało się najczęściej, do jego odczytania.

Przedstawianie „produktów” pracy projektowej podczas lekcji języka obcego nadaje jej kształt specyficzny, bo odbiegający od typowej lekcji, podczas której osobą najczęściej mówiącą i przekazującą pewną wiedzę jest z reguły nauczyciel. W tym wypadku prawo nieograniczonego wypowiadania się nie przysługiwało nauczycielowi³, lecz – przeciwnie – osobami rzeczywiście mówiącymi byli członkowie poszczególnych grup. Nauczyciel nie był jednak biernym odbiorcą przekazywanych przez uczniów informacji, lecz reagował na nie: zadawał pytania, prosił o wyjaśnienie czy powtórzenie wybranych kwestii. W ten sposób monolog uczniów zaczynał przybierać formę dialogu, który w niektórych wypadkach przypominał naturalną rozmowę na dany temat, przebiegającą jednak najczęściej w języku polskim. Przejdźmy zatem do omówienia wybranych cech tego dialogu, takich jak władza nad komunikacją, rodzaj zadawanych pytań, język obcy *vs* język ojczysty, zachowania korekcyjne.

Władza nad komunikacją

Analiza zebranego materiału pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, że jedyną osobą, która miała władzę nad komunikacją w klasie, był nauczyciel, ponieważ po jego stronie leżało prawo inicjowania wypowiedzi i od niego zależał całkowity przebieg interakcji. To nauczyciel przerywał wypowiedzi licealistów, poprawiał błędy lub prosił uczniów o ich samodzielną korektę, prosił o powtórzenie wypowiedzi czy jej przeformułowanie oraz zadawał pytania tak osobie mówiącej, jak i pozostałym uczniom. Decydował zatem, czy interakcja przebiegać będzie jedno-, dwu – czy wielotorowo. Nauczyciel powtarzał niektóre stwierdzenia referentów, zapisywał kluczowe słowa lub zwroty

na tablicy oraz streszczał fragmenty wypowiedzi uczniowskich, uwypuklając te ich elementy, których poprawna interpretacja była konieczna w kontekście zrozumienia całości. Mimo że na pierwszy rzut oka ingerencja nauczyciela dotycząca poprawy wypowiedzi pod względem językowym nadawała komunikacji sztuczny, typowo lekcyjny charakter i wydawała się ograniczać swobodę wypowiedzi uczniów – zadawane przez niego pytania, przede wszystkim otwarte i referencyjne, powodowały, że stawała się ona bliższa komunikacji w warunkach naturalnych, tyle że przebiegała przede wszystkim w języku polskim.

Systematycznym interwencjom nauczyciela w trakcie wypowiedzi uczniów nie należy, moim zdaniem, przypisywać negatywnego znaczenia, lecz przeciwnie – należy je ocenić pozytywnie. Nauczyciel bowiem nie nadużywał władzy nad komunikacją, lecz wykorzystywał ją głównie w celu zmobilizowania uczniów do refleksji nad prezentowanym materiałem (zarówno pod względem językowym, jak i treściowym), do ustosunkowania się do niego, do przedstawienia swojego punktu widzenia itd., co – uwzględniając temat projektów – wydaje się postawą jak najbardziej słuszną.

Rodzaj zadawanych pytań

Jak wspomniano wyżej, wypowiedzi uczniów przerywane były pytaniami nauczyciela, które można przyporządkować do następujących grup:

- pytania zamknięte – zadawane były osobie referującej i odnosiły się do przedstawianych przez nią treści; sformułowane były zawsze w języku niemieckim; nauczyciel oczekiwał na nie krótkiej, rzeczowej odpowiedzi, np. *N: Ile rodzajów chleba jest w Niemczech? U: 300*; pytania otwarte – w rodzaju: *Jak myślisz...?; Co, twoim zdaniem,...? Dlaczego uważasz, że...? Na podstawie czego stwierdziłaś-ęś, że...? itp.*, zachęcały uczniów do udzielania dłuższych wypowiedzi; nauczyciel stawiał te pytania, w zależności od sytuacji komunikacyjnej, w języku niemieckim lub polskim;
- pytania pokazowe, nazywane również sprawdzającymi – zadając je, nauczyciel chciał zweryfikować wiedzę uczniów, upewnić się, czy rzeczywiście rozumieją, o czym mówią, czy bezrefleksyjnie przytaczają zgromadzone informacje; zarówno pytania, jak i odpowiedzi sformułowane zostały w języku niemieckim; pytania tego typu odnosiły się także do sprawdzenia znaczenia używanej przez uczniów leksyki;
- pytania referencyjne – skłaniały uczniów do udzielania odpowiedzi wychodzących poza prezentowany materiał;

² Szczegółowy opis projektów etnograficznych pod kątem poruszanych w nich treści znajduje się w: Mihułka (2012).

³ Storch (1999:297) zauważył, że prawo nieograniczonego czasu wypowiadania się jest nagminnie wykorzystywane przez nauczycieli podczas lekcji języka obcego. Nauczyciel mówi bowiem na lekcji 30-40 razy więcej niż każdy uczeń z osobna. Do podobnych wniosków dochodzą także Steinig i Huneke (2011:72).

były one tak skonstruowane, że odnosiły się bezpośrednio do świata przeżyć i wiedzy danej osoby, co z kolei powodowało, że ani nauczyciel, ani pozostali uczniowie nie wiedzieli, jakiej odpowiedzi udzieli pytany, np. *Jak myślisz, dlaczego polscy piłkarze grają chętnie w niemieckiej narodowej reprezentacji piłki nożnej i w niemieckich klubach?*

Analiza funkcji omawianych pytań pokazuje, że niejednokrotnie zazębiają się one ze sobą, np. pytania zamknięte i pokazowe odnoszą się do prezentowanego materiału, do treści najczęściej znanych i uczniom, i nauczycielowi. Przebieg interakcji pomiędzy nauczycielem (N) i uczniami (U) ilustruje poniższy trójfazowy schemat, typowy zresztą dla pytań sprawdzających:

N: *Co Niemcy chętnie piją podczas Oktoberfest?* (inicjuje).

U: *Piwo* (odpowiada).

N: *Tak, wypijają duże ilości piwa.* (ocenia/powtarza/dostarcza sprzężenia zwrotnego).

Jednakże trzecia, a niekiedy także czwarta (powtórzenie przez ucznia) faza dyskursu są charakterystyczne dla komunikacji edukacyjnej i, jak zaznaczyła Niżegorodcew (1991:37), w komunikacji naturalnej w zasadzie nie występują.

Budowa dyskursu lekcyjnego uzależniona jest głównie od jego funkcji, a więc od tego, czy służy on ćwiczeniom językowym, czy przekazywaniu rzeczywistych informacji. W przypadku pytań otwartych i referencyjnych odpowiedzi uczniów odbiegają od przedstawianych przez nich treści, a więc dostarczają nowych informacji; zaś struktura dyskursu nie jest już tak przewidywalna jak w przypadku pytań sprawdzających.

Niektóre rodzaje pytań, bardziej niż inne, mogą wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów czy – ogólnie – proces przyswajania przez nich języka obcego. W tym kontekście, powołując się na typologię pytań lekcyjnych, Majer (2009:110) i Pawlak (2009:320) wymieniają pytania otwarte oraz pytania referencyjne, które ponadto są bliższe pytaniom padającym podczas komunikacji w warunkach naturalnych.

Analiza ilościowa grupy pytań zamkniętych i pokazowych oraz grupy pytań otwartych i referencyjnych, zadawanych przez nauczyciela podczas prezentacji projektów przez uczniów, pokazuje, że przeważały te drugie. Dominacja pytań otwartych i referencyjnych wynikała z pewnością z poruszanych treści, ale być może, także z preferencji nauczyciela, który bez względu na realizowany materiał wybiera właśnie te dwa rodzaje pytań. Wydaje się, że te stwierdzenia stoją w opozycji do konkluzji płynących z innych badań. Majer (2009:110)

podkreślił np., że nauczyciele języków obcych niekiedy są tak przyzwyczajeni do pytań zamkniętych i pokazowych, że zadając pytania referencyjne, traktują je jedynie jako typową rozgrzewkę, służącą np. sprawdzeniu słownictwa, i wcale nie są zainteresowani tym, co uczniowie mają do powiedzenia. Do podobnych wniosków dochodzą także Kielar (1989:56) i Komorowska (2005:58), zaznaczając, że wielu nauczycieli języków obcych preferuje na swoich lekcjach pytania, na które odpowiedzi są im znane i w pełni przewidywalne. Te sztuczne pytania jednak w ogóle nie przygotowują do autentycznej komunikacji, podczas której partnerzy komunikacyjni reagują spontanicznie, a przewidywalność ich wypowiedzi jest z reguły znacznie ograniczona.

Język obcy vs język ojczysty

Przed omówieniem analizy częstotliwości używania języka obcego i ojczystego na lekcji oraz naszkicowania konkretnych sytuacji komunikacyjnych należałoby rozróżnić, za Ellisem (1984, za: Niżegorodcew 1991:39), cele dyskursu lekcyjnego: cel podstawowy (nauka języka obcego i – dodajmy – poznawanie odzwierciedlonej w nim kultury), cel organizacyjny (np. przekazywanie uczniom poleceń) i cel społeczny (np. zwracanie uczniom uwagi na niewłaściwe zachowanie). Na obserwowanych lekcjach cele organizacyjne realizowane były przez nauczyciela zawsze w języku niemieckim, zaś cele społeczne w języku polskim. Języka ojczystego nauczyciel używał także w celu rozładowania napięcia, przede wszystkim podczas pomiaru pierwszego – *Spokojnie, nie denerwuj się. Zaczynj raz jeszcze, od początku.*

Przeanalizujmy zatem przebieg interakcji podczas prezentacji projektów etnograficznych przez uczniów. Odbывała się ona bilingwalnie, a w trakcie jej przebiegu dały się wyodrębnić dwie zasadnicze części. Pierwsza z nich obejmowała monologową (krótszą bądź dłuższą) wypowiedź uczniów w języku niemieckim dotyczącą uprzednio opracowanych treści. Jednak, jak już zaznaczono, nauczyciel zadbał o to, aby monolog poszczególnych uczniów zamienić w dialog (najczęściej pomiędzy nim a wypowiadającym się członkiem grupy) poprzez zadawanie pytań i nakłanianie uczniów do refleksji nad przedstawionymi informacjami. Ta część prezentacji, w zależności od rodzaju stawianych pytań, odbywała się w języku ojczystym lub obcym. Pytania zamknięte i pokazowe zawsze formułował nauczyciel w języku niemieckim i prawie zawsze uczniowie odpowiadali na nie także w tym języku.

Inaczej działo się w przypadku pytań otwartych i referencyjnych. Otóż pierwsze pytanie tego typu nawiązujące do wypowiedzi danego ucznia nauczyciel zadawał zawsze w języku niemieckim. Zachowanie uczniów było jednak różne: albo odpowiadali na to pytanie w języku polskim (a więc zrozumieli je, lecz nie potrafili odpowiedzieć w języku niemieckim), albo sygnalizowali, że pytania nie zrozumieli, w sposób werbalny (*nie rozumiem, nie wiem, co znaczy ...* – w języku polskim lub niemieckim) i/lub niewerbalny (używając gestów: wzruszanie ramionami, potrząsanie głową oraz mimiki). Nauczyciel stosował wówczas uproszczony kod językowy, starając się dostosować swój język do kompetencji uczniów. Uproszczenia dotyczyły głównie składni, semantyki, ale także tempa i długości wypowiedzi (pytania). Gdy jego starania mimo to nie przynosiły efektów, tłumaczył pytanie na język polski. Inicjatorami zmiany kodu językowego byli więc zawsze uczniowie. Dyskusja wywiązująca się na bazie pytań nauczyciela przebiegała w zasadzie, z jednym wyjątkiem, w języku polskim. Jednakże zaznaczyć należy, że była ona bezpośrednio związana z tematem prezentacji i podejmowała kwestie ważne dla pełnego zrozumienia przedstawianych zagadnień. Po zakończonej dyskusji nauczyciel streszczał jej najważniejsze aspekty w języku niemieckim, a niekiedy zapisywał na tablicy kluczowe słowa i wyrażenia i prosił resztę klasy o powtórzenie i przepisanie ich. Widać zatem, że po użyciu języka pierwszego nauczyciel starał się za każdym razem skierować interakcję znowu na język obcy.

Zgadzam się z Nizegorodcew (2012:161), która twierdzi, że częsta zmiana kodu z języka nauczanego na język ojczysty i odwrotnie jest jednym ze sposobów zwrócenia uwagi na funkcje dyskursu edukacyjnego. Autorka rozróżnia dyskurs nastawiony na rozwój biegłości językowej i świadomą naukę systemu językowego oraz dyskurs będący rzeczywistą komunikacją dotyczącą sytuacji w klasie szkolnej, a więc np. spraw organizacyjnych czy wynikających z danego kontekstu. Ponadto, moim zdaniem, należałoby dodać, że dyskusje, których przedmiotem są treści o zabarwieniu emocjonalnym, wywołujące u uczniów różne, czasem skrajnie odmienne, reakcje, postrzegane są przez nich jako komunikacja autentyczna i prowadzone są najczęściej, mimo wytężonych starań nauczyciela, w języku ojczystym, co potwierdziła analiza prezentacji projektów etnograficznych. Przechodzenie od języka obcego do ojczystego (i na odwrót) podczas lekcji

nie jest niczym złym, pod warunkiem że nie odbywa się zbyt często i że ma uzasadnienie.

Istnieje zatem rozgraniczenie pomiędzy uzasadnionym, służącym osiągnięciu jakiegoś celu, a przypadkowym używaniem języka ojczystego przez nauczycieli. W sytuacjach, w których po osiągnięciu zamierzonego celu dyskurs lekcyjny wraca do swojej pierwotnej postaci, a więc komunikacji w języku obcym, przejście na język pierwszy ma sens. Unikać należy jednak sytuacji, które utwierdzałyby uczniów w przekonaniu, że język ojczysty jest środkiem rzeczywistej, autentycznej komunikacji, zaś język obcy jedynie przedmiotem nauki.

Z kolei w sytuacjach, w których zainicjowana przez ucznia i w zasadzie niczemu nie służąca zmiana kodu językowego – z języka obcego na pierwszy – jest akceptowana i przejmowana przez nauczyciela, zaburzony zostaje strategiczny cel nauczania mówienia w języku obcym. Mam tu na myśli m.in. rezygnowanie z negocjowania znaczenia w języku obcym i natychmiastowe podawanie polskich odpowiedników, wyrażanie wszelkiego rodzaju uwag, poleceń natury organizacyjnej oraz prowadzenie dyskusji zupełnie niezwiązanych z tematem lekcji – w języku ojczystym⁴.

Wracając zaś do analizy wypowiedzi uczniowskich, trzeba stwierdzić, że użycie języka polskiego podczas dyskusji nawiązującej bezpośrednio do przedstawianego tematu jest zasadne nie tylko z tego powodu, że na końcu poszczególnych prezentacji następuje znowu przejście na język niemiecki, lecz także i przede wszystkim dlatego, że w przypadku tematów poruszających kwestie interkulturowości użycie języka ojczystego jest w wielu przypadkach wręcz konieczne. Umożliwia bowiem pełne zrozumienie przedstawianych treści oraz ich poprawną interpretację. Wysocka (2003:72) bardzo wysoko ocenia umiejętność integrowania przez nauczyciela języka docelowego z językiem ojczystym podczas lekcji o szeroko rozumianej kulturze, ponieważ umożliwia to poprawne zaplanowanie i przeprowadzenie tej lekcji, szczególnie w grupach znajdujących się na niższych poziomach zaawansowania językowego. Sensowne włączenie języka pierwszego w lekcję o kulturze nie tylko nie obniża jej jakości, lecz – przeciwnie – podnosi jej efektywność.

⁴ Problemowi nadużywania języka polskiego podczas lekcji języka obcego, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli, poświęcono wiele uwagi w literaturze przedmiotu (Komorowska 1992, 2005; Nizegorodcew 1991, 2012; Majer 2009; Pawlak 2009).

Zachowania korekcyjne

Ustne prezentacje licealistów nie były wolne od błędów. Analiza zebranego materiału pozwala na wyróżnienie dwóch kategorii błędów i – co za tym idzie – dwóch rodzajów ich korekt. Z jednej strony mówimy o błędach w formie wypowiedzi, z drugiej – o błędach dotyczących treści.

Prezentacja projektów etnograficznych przez uczniów jest, co przedstawiono już wyżej, specyficznym rodzajem interakcji lekcyjnej, gdyż po pierwsze, to członkowie poszczególnych grup przekazują informacje najczęściej nieznanne innym uczniom, a nawet nauczycielowi, po drugie zaś, treść wypowiedzi a nie jej forma, odgrywa w tym wypadku ważniejszą rolę. Koncentrowanie się przede wszystkim na treści, a nie na formie wypowiedzi, ma wpływ na zachowania korekcyjne podejmowane przez nauczyciela, który wydaje się bardziej tolerancyjny wobec błędów językowych niż treściowych.

Podczas prezentacji nauczyciel reagował zawsze w sytuacjach, gdy uczniowie podawali błędne, niezgodne z prawdą informacje kulturoznawcze związane z tematem ich projektu, np. członkowie jednej z grup stwierdzili, że trabant to samochód produkowany w Polsce, innej zaś, że niemieckie *Gymnasium* i polskie *gimnazjum* to tożsame typy szkół. Błędna wypowiedź była natychmiast przerywana przez nauczyciela, który prosił uczniów o wyjaśnienie przedstawionych treści i o wskazanie źródeł ich pochodzenia⁵.

Natomiast biorąc pod uwagę podsystem językowy, w obrębie którego pojawiły się błędy w ustnych prezentacjach uczniów, wymienić należy błędy wymowy, błędy leksykalne i błędy gramatyczne.

Grupę najczęściej powtarzających się błędów stanowiły błędy fonetyczne powstające na skutek używania znanych wzorców artykulacyjnych języka ojczystego w nowych sytuacjach językowych. I tak, przy porównywaniu języka polskiego z językiem niemieckim największe różnice dają się zauważyć w systemach samogłoskowych. Jednakże u podstaw błędów wymowy popełnianych przez uczniów nie zawsze leżały różnice w tychże systemach, ponieważ spora ich część spowodowana była nieumiejętnością poprawnego przeczytania/wypowiedzenia nowych słów. Dodam, że większość wypowiedzi uczniów, mimo tych błędów, dało

się zrozumieć. Nauczyciel reagował na błędy fonetyczne (szczególnie na te utrudniające zrozumienie danego słowa lub mocno je zniekształcające) bezpośrednio, przerywał wypowiedź, a poprawiając błędnie wyartykułowane słowa, stosował jedną z tradycyjnych form poprawiania tych błędów, tj. czytał głośno dane słowo czy też fragment wypowiedzi i prosił o powtórzenie najpierw ucznia, który ten błąd popełnił, a następnie całą klasę.

Inną grupę błędów stanowiły błędy leksykalne, które w większości przypadków wynikały z nieprawidłowego transferu. Wśród leksykalnych błędów interferencyjnych pojawiających się w uczniowskich wypowiedziach na podkreślenie zasługują tzw. fałszywi przyjaciele, jak np. wspomniane już *Gymnasium vs gimnazjum*. Uczniowie nie potrafili także poprawnie korzystać z dwujęzycznych słowników (polsko-niemieckich), ponieważ sięgali najczęściej po pierwszy niemieckojęzyczny odpowiednik szukanego słowa, pomijając całkowicie kontekst jego występowania, np. *nationale Vertretung* użyte w sensie *nationale Fußballmannschaft*.

Liczba błędów gramatycznych dających się wychwycić w ustnych prezentacjach uczniów w porównaniu np. z fonetycznymi była niewielka, przede wszystkim dlatego że uczniowie czytali swoje opracowania, a nie swobodnie mówili.

Oprócz dokonanego wyżej podziału na błędy odnoszące się do formy i treści wypowiedzi, należałoby podzielić błędy popełniane przez uczniów ze względu na komunikatywność przekazu. Rozróżniamy zatem pomiędzy:

- błędami lokalnymi (błędami formy), które powodują jedynie niepoprawność komunikatu, ale nie zaburzają jego zrozumienia;
- błędami globalnymi, a więc błędami uniemożliwiającymi zrozumienie przekazywanej informacji lub zmieniającymi jej właściwe znaczenie.

Podczas prezentacji projektów nauczyciel reagował zawsze na błędy globalne i to w sposób bezpośredni – przerywał wypowiedź ucznia, odnosił się do błędnego fragmentu, zachęcał do autokorekty, a gdy jego starania nie przynosiły rezultatów, podawał poprawną formę w języku niemieckim oraz prosił o jej powtórzenie.

Wiele uwagi poświęca się w literaturze przedmiotu (np. Kleppin i Königs 1989; Zawadzka 1989; Komorowska 1992, 2004, 2005; Kleppin 1997) kwestii tzw. właściwego momentu reagowania na błąd popełniony przez ucznia, tj. temu, czy poprawiać błąd w trakcie wypowiedzi, czy po jej zakończeniu.

⁵ Uczniowie reagowali w języku polskim i zawsze okazywało się, że wypełnianie przez nich błędów treściowych wynika z ich bezrefleksyjnego postępowania polegającego na powoływaniu się na swoje przypuszczenia lub informacje „gdzieś” zasłyszane, które w fazie opracowywania projektów nie zostały skonfrontowane z innymi źródłami.

Charakterystyczna dla podejścia komunikacyjnego, a więc służąca rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów, jest tendencja polegająca na niepoprawianiu błędów w ogóle, a jeśli już – to dopiero po zakończonej wypowiedzi. Taki sposób postępowania ma jednak swoje plusy i minusy. Z jednej strony, nie burzy płynności wypowiedzi⁶, obniża u uczniów lęk przed błędem, wzmacnia ich pewność siebie i chęć porozumiewania się, z drugiej zaś – pełne tolerowanie błędów prowadzi do ich zakorzenienia, a więc fosylizacji, co z kolei powoduje, że uczniowie nie są w stanie przejść na wyższy poziom inter języka.

Drugi sposób reagowania na błędy cechuje natychmiastowe przerwanie niepoprawnej wypowiedzi i poprawienie usterki. Korekta bezpośrednia wspierająca rozwój kompetencji lingwistycznej przeciwdziała utrwalaniu się błędów, tyle że cierpi na tym płynność wypowiedzi, a ponadto osłabiona zostaje u uczniów chęć komunikowania się: uczniowie, obawiając się popełnienia błędów, wolą wcale się nie odzywać. Ten rodzaj korekty, mimo iż nie jest propagowany w ramach podejścia komunikacyjnego, daje się zaobserwować dość często podczas lekcji języków obcych w polskich szkołach. Zachowanie korekcyjne nauczycieli wynikać może z ich przyzwyczajenia (wielu z nich było uczonych języka poprzez bezpośrednią korektę, a wiedza zdobyta podczas studiów utwierdziła ich w słuszności tej formy korekty), a także, być może, z oczekiwania uczniów. Wyniki badań dotyczących kwestii poprawiania błędów, przeprowadzonych przez E. Zawadzką (1989:242-243) wśród nauczycieli języków obcych i uczniów, pokazują, że aż 97 proc. ankietowanych uczniów postrzegało ustną korektę błędów przez nauczyciela jako bardzo pomocną w procesie przyswajania języka obcego⁷.

Analizując ustne prezentacje licealistów i reakcje nauczyciela na popełniane przez nich błędy językowe, można by, uwzględniając postulaty podejścia komunikacyjnego, skierować pod adresem nauczyciela zarzut, że gdy reagował bezpośrednio na błędy językowe uczniów, nie stworzył w klasie warunków umożliwiających rozwój autentycznej komunikacji. W warunkach naturalnych zachowanie takie – przerywanie wypowiedzi, poprawianie błędów przez rozmówcę oraz prośba o powtórzenie poprawnej formy – w zasadzie nie występuje. Zdarza się natomiast, że rozmówca poprosi nas o ponowne

powtórzenie zdania, którego nie zrozumiał. Jednakże pamiętać należy o tym, że podczas ustnej prezentacji projektów członkowie poszczególnych grup albo „recytowali” wyuczony na pamięć tekst, albo odczytywali go z kartki. Takie wypowiedzi są więc dalekie od swobodnych, spontanicznych wypowiedzi, stanowiących podstawę autentycznej komunikacji. Przerwanie uczniowi, który podczas czytania popełnia błędy, nie jest niczym złym, wręcz przeciwnie: pozwala nie tylko na poprawienie błędu poprzez podanie właściwej formy, np. artykulacji danego słowa, lecz także na wskazanie źródła jego pochodzenia.

Wnioski

Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje, że komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniemi w fazie prezentacji projektu była daleka od tej charakterystycznej dla dnia codziennego, mimo że poruszane tematy mogłyby sugerować inny, bardziej autentyczny jej przebieg. Przyczyn takiego stanu rzeczy, leżących po stronie uczniów, jest, moim zdaniem, kilka:

- słabe przygotowanie uczniów do prezentacji ustnej;
- niski poziom zaawansowania językowego uczniów;
- słabo rozwinięta sprawność mówienia w języku niemieckim (chodzi o *mówienie* jako cel sam w sobie, a nie środek służący do osiągnięcia innego celu);
- trudne pod względem słownictwa tematy projektów;
- nadużywanie przez uczniów języka ojczystego;
- postrzeganie nauczyciela jako osoby o wyższym statusie.

Ostatnia wymieniona przyczyna wydaje się najistotniejsza, ponieważ to właśnie asymetryczny rozkład sił i pozycji społecznych podczas lekcji (języka obcego) potęguje sztuczność interakcji lekcyjnej. Nauczyciel jest osobą o wysokim statusie, odgrywa wobec pozostałych partnerów komunikacyjnych, a więc uczniów, rolę lidera, organizatora, sędziego, od którego tak naprawdę wszystko zależy. Tej pozycji nie wyzbył się nauczyciel nawet podczas prezentacji projektów przez uczniów, kiedy to uczniowie mieli głos i – wydawać by się mogło – władzę nad komunikacją. Te niesymetryczne prawa uczestnictwa w komunikacji lekcyjnej wynikają jednak nie ze złej woli nauczyciela, lecz z ram typowych dla środowiska szkolnego, które nakładają na nauczyciela i na uczniów wypełnianie właśnie takich ról.

Mimo upływu 30 lat od początku przełomu komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych w Polsce, dyskurs interakcyjny na lekcji języka obcego trudno uznać za naturalny

⁶ Wyniki badania przeprowadzonego przez Kucharczyka (2011:240) wśród polskich nauczycieli języków obcych pokazują, że aż 95,6 proc. z nich przywiązuje uwagę do zapewnienia płynności interakcji ustnej na swoich lekcjach.

⁷ Podobne spostrzeżenia formułuje także Raabe (1991).

czy nawet zbliżony do naturalnego. Ów naturalny dyskurs interakcyjny nie jest więc stanem faktycznym, cechą każdej lekcji języka obcego, lecz raczej niedoścignionym, choć dość iluzorycznym celem. Z jednej strony, postulowanie autentyczności komunikacji na lekcji jest stale żywe, z drugiej zaś – bez względu na usilne starania władz oświatowych i samych nauczycieli trudno zmienić pewne mało podatne na zmiany konwencjonalne wzorce zachowania typowe dla szkoły jako instytucji oraz klasy szkolnej jako określonej *grupy kulturowej* (Komorowska 1992).

Bibliografia

- Börner, W. (2000) Interaktion in Lernaufgaben. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 45-50.
- Henrici, G. (2000) Wer (Fremd)sprachenerwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 104-110.
- House, J. (2000) Interaktion und Fremdsprachenunterricht. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 111-118.
- Kielar, B.Z. (1989) Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia. W: F. Grucza (red.) *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 51-63.
- Kleppin, K. i Königs, F.-G. (1989) Der Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. Prolegomena zu einer umfassenden Theorie der Fehlerbehandlung. W: F.-G. Königs i A. Schulc (red.) *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Brockmeyer: Bochum, 87-105.
- Kleppin, K. (1997) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Komorowska, H. (1992) Komunikacja w klasie językowej (kultura, strategie, interakcje). W: F. Grucza (red.) *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 121-132.
- Komorowska, H. (2004) Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie. W: P.-P. Chruszczewski (red.) *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”. „Język a komunikacja” 5, t. 1, 137-148.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kucharczyk, R. (2011) (Nie)zwykła kompetencja ucznia wykształcona w (nie)zwykłych działaniach nauczyciela... O interakcji ustnej na lekcji języka obcego. W: J. Knieja i S. Piotrowski (red.) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 229-246.
- Majer, J. (2003) *Interactive Discourse in the Foreign Language Classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Majer, J. (2009) Analiza dyskursu na lekcji języka obcego. W: M. Pawlak (red.) *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*. W: „Neofilolog”, nr 32, 99-114.
- Miłułka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Niżegorodcew, A. (1991) *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niżegorodcew, A. (2012) Autentyczna komunikacja w dyskursie edukacyjnym: rola języka nauczanego i ojczystego. W: M. Pawlak (red.) *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. W: „Neofilolog”, nr 38, t. 2, 151-163.
- Pawlak, M. (2004) *Describing and Researching Interactive Processes in the Foreign Language Classroom*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Pawlak, M. (2009) Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań/Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/UAM w Poznaniu, 311-337.
- Pawlak, M. (red.) (2012a) *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. W: „Neofilolog” nr 38, t. 1.
- Pawlak, M. (red.) (2012b) *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*. W: „Neofilolog” nr 38, t. 2.
- Pawlak, M. (red.) (2013) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. Kalisz/Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/UAM w Poznaniu.
- Piotrowski, S. (2006) *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Raabe, H. (1991) Lernende als Linguisten? Zum prozeduralen Wissen Lernender. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, r. 20, 161-173.
- Steinig, H.-W. i Huneke, W. (2011) *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Storch, G. (1999) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Vogel, K. (2000) Interaktion und Kognition in der Lernaltersprache. W: K.-R. Bausch, H. Christ, F.-G. Königs i H.-J. Krumm (red.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 249-257.
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H. i Jackson, D.-D. (2000) *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. (1989) Fehler und Fehlerkorrektur – Bemerkungen eines nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrers. W: „Die Neueren Sprachen“, t. 88, z. 3, 235-246.

dr hab. Krystyna Miłułka

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, autorka trzech monografi naukowych i ponad czterdziestu rozpraw i artykułów. Jej zainteresowania naukowo-badawcze obejmują: glottodydaktykę, edukację interkulturową, komunikację interkulturową, stosunki polsko-niemieckie po roku 1989.



Pomysły na wakacyjne lekcje języka angielskiego

Agata Urbańczyk

Zakończenie roku szkolnego to moment, kiedy uczniowie myślą o wszystkim, tylko nie o zdobywaniu wiedzy. Zachęcenie ich do nauki języka stanowi nie lada wyzwanie. Jak ich zmotywować i sprawić, żeby uczyli się angielskiego z przyjemnością? Nie jest to łatwe, ale są na to sposoby. Przedstawiamy pomysły, które warto wypróbować na kursach wakacyjnych. Zostały one przygotowane przez metodyków Lang Language Training Centre.



Minecraft – edukacja w wirtualnym świecie

Autorka: Klara Małowiecka, główny metodyk Lang LTC

Żeby zmotywować uczniów i płynnie przejść z klimatu wakacyjnego relaksu do nauki języka, warto jako główny motyw lekcji wybrać temat, który budzi żywe emocje i nie kojarzy się z nauką. Klara Małowiecka proponuje przeniesienie się w uwielbiany przez dzieci świat *Minecraft*.

Wakacje to czas, kiedy można zrobić to samo, ale inaczej niż w ciągu roku szkolnego: podejść do nauki niekonwencjonalnie i z przymrużeniem oka. Kiedy można (a nawet trzeba) się zabawić. Ale w co się bawić? Cokolwiek zaproponujemy,

będą to NASZE wizje i pomysły. A gdyby mogły zdecydować same dzieci? Dla mojego dziewięcioletniego syna sprawa jest prosta: *Lody i Minecraft*. Lody trudno jest wpleść w proces dydaktyczny, ale *Minecraft* nadaje się do tego znakomicie, zarówno dla chłopców, jak i dziewczynek, od lat 7 do... 100. Niektórym trudno zrozumieć fenomen tej prostej gry z kiepską grafiką. Jednak okazuje się, że porywa ona serca i umysły młodych ludzi i ogromną stratą byłoby tego nie wykorzystać!

Minecraft może być motywem przewodnim dla właściwie każdego tematu lekcji. Od zagadnień bardziej skomplikowanych, jak relacje międzyludzkie, do prostych i zwyczajnych, jak opisywanie rzeczy i osób.

Postaram się przybliżyć ten pomysł, pokazując wykorzystanie go podczas lekcji na temat opisywania wyglądu.

Cel lekcji: uczeń potrafi opisywać wygląd osób

Poziom: A1+/ A2

Przebieg lekcji: Po wprowadzeniu lub przypomnieniu podstawowego słownictwa dotyczącego wyglądu nauczyciel dzieli grupę na pary. W każdej parze powinno być przynajmniej jedno dziecko, które ma choćby minimalne doświadczenie z tą grą. To dziecko, siedząc odwrócone plecami do swojego partnera, ma za zadanie jak najdokładniej opisać wygląd dowolnej postaci z *Minecrafta*, tak jak ją pamięta. Partner ma za zadanie wysłuchać uważnie wskazówek i jak najdokładniej narysować opisywaną postać. Jako pracę domową dzieci obejrzą (zapewne z przyjemnością), jak rzeczywiście wygląda wybrana przez nich postać, i precyzyjnie ją opiszą, porównując do pierwotnego rysunku, tego, który był wykonany na lekcji.

Innym przykładem wykorzystania do nauki języka uwielbianej przez dzieci gry może być porównywanie obiektów.

Cel lekcji: uczeń potrafi porównywać domy i mieszkania

Poziom: A2 i wyższe; wiek 10+

Materiały: komputer (i ewentualnie rzutnik)

Przebieg lekcji: Lekcja zaczyna się nietypowo, od przygotowania pracy domowej. Uczniowie są proszeni, by w domu pograć w *Minecrafta* (w końcu są wakacje!), a dokładnie by zbudować jak najwspanialszą rezydencję i urządzić ją dostępnymi sprzętami. W przypadku gdy któryś z uczniów nie ma akurat dostępu do gry, projektuje swoją posiadłość na kartce papieru. Każdy uczeń robi pięć zdjęć lub *print screenów* swojej posiadłości i przesyła je na adres e-mailowy nauczyciela. Może je też zapisać na pamięci przenośnej. Na lekcji każdy uczeń przedstawia swoją konstrukcję, pokazując zdjęcia. Pozostali uczniowie uważnie słuchają. Mogą robić notatki. Gdy wszyscy uczniowie przedstawią swoje domy, są dzieleni na małe grupy. Każda grupa opracowuje podsumowanie, porównując domy pod względem: wielkości, wykorzystanych materiałów, liczby i różnorodności pomieszczeń itp.

Z doświadczenia wiadomo, że do grania w *Minecrafta* nie trzeba dzieci zachęcać. Wręcz przeciwnie, trudno je oderwać od komputera, a jakkolwiek próba ograniczania tego, czym żyje cała szkoła, jest niezwykle trudna. Zamiast z tym walczyć, możemy wykorzystać ten zapal, żeby zachęcić

Wakacje to czas, kiedy można zrobić to samo, ale inaczej niż w ciągu roku szkolnego. Żeby zmotywować uczniów i płynnie przejść z klimatu wakacyjnego relaksu do nauki języka, warto jako główny motyw lekcji wybrać temat, który budzi żywe emocje i nie kojarzy się z nauką.

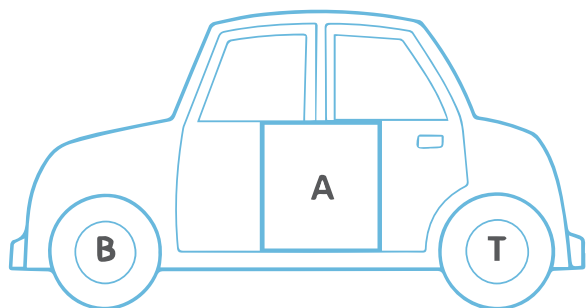
dzieci do nauki języka. Zdjęciami i rysunkami swoich posiadłości, stworzonych na potrzeby nauki języka, można się pochwalić przed kolegami. W ten sposób popularność *Minecrafta* ukierunkujemy w pożądaną przez nauczycieli i rodziców stronę.

Język narzędziem do celu

Autorka: Ewa Florczyk,

lektorka języka angielskiego i metodyk Lang LTC

Przygotowując lekcję dla dzieci, można sięgnąć do często wykonywanych czynności i zmodyfikować je w taki sposób, żeby posłużyły szczytnym językowym celom. Na przykład zainteresować uczniów zadaniem nastawionym na wspólne działanie i rozwiązywanie problemu. Przykładem takiego działania jest wspólne naprawianie samochodu (zob. Rysunek 1), który złapał gumę. Proponujemy zabawę *Spare Tire* (zapasowa opona). Zabawa przeznaczona jest dla dzieci uczących się w szkole podstawowej, służy ćwiczeniu wyrazów jednosylabowych składających się ze spółgłoski-samogłoski-spółgłoski (*CVC words*), aktywność trwa 25 min, uczniowie losują literki i próbują tworzyć z nich nowe wyrazy. Samochód można „naprawić”, jeśli uczeń potrafi poprawnie ułożyć słowo i przeliterować je.



Rysunek 1. Propozycja obrazka, który można wykorzystać podczas zajęć

Cel: utrwalanie wyrazów jednosylabowych składających się ze spółgłoski-samogłoski-spółgłoski (*CVC words*) – praca w parach

Materiały: kredki, nożyczki, koperty, ołówki



Rysunki A i B
(jeden egzemplarz na każdą parę uczniów)



Przykładowe CVC words

Przebieg zabawy

1. Przygotuj materiały
 - Przygotuj wcześniej zapasowe opony – napisz na nich spółgłoski, oraz samochody – napisz na nich samogłoski (przykładowe *CVC words*).
 - Uczniowie pracują w parach.
 - Rozdaj rysunek A i B każdej parze uczniów i wytłumacz im, że będą grali w *Zapasową oponę*.
 - Zaznacz, że wszystkie samochody na rysunku A „złapały gumę” i że uczniowie muszą użyć opon zapasowych z rysunku B, aby je naprawić.
2. Asystuj uczniom w przygotowaniach do gry, czyli w kolorowaniu samochodów z rysunku A, wycinaniu samochodów i opon zapasowych z rysunku B.
3. Wytłumacz zasady gry:
 - Ułóż wszystkie samochody obrazkami do dołu na jednym stole.
 - Ułóż wszystkie opony zapasowe obrazkiem do dołu na drugim stole.
 - Każdy gracz losuje dwa samochody i kładzie je przed sobą obrazkiem do góry (pozostałe samochody nie będą używane w grze, odłóż je na bok).

- Uczniowie na zmianę losują opony zapasowe i kładą je przed sobą do momentu, gdy któryś z graczy jest w stanie „naprawić samochód”. Aby tak się stało, uczeń musi przeliterować słowo, używając spółgłosek z zapasowych opon i samogłoski na samochodzie.
- Spróbuj zostać pierwszym graczem, który naprawi obydwie samochody.

* Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej www.jumpstart.com, rysunki autorstwa Ewy Florczyk.

Cztery zmysły

*Autorka: Elżbieta Koziół,
metodyk Lang LTC i lektorka z wieloletnim stażem*

Proponujemy wakacyjną lekcję opartą na posługiwaniu się czterema zmysłami: wzrokiem, słuchem, smakiem i dotykiem. Na początku zajęć nauczyciel pyta uczniów, w jaki sposób poznajemy świat i dzięki temu pytaniu uzyskuje od uczniów nazwy narządów i związanych z nimi zmysłów. Jeżeli jest z tym kłopot, może posłużyć się obrazkami:

- *eyes – sight – I can see;*
- *ears – hearing – I can hear;*
- *tongue – taste – It tastes ...;*
- *hands, skin – touch – I feel.*

Następnie nauczyciel przydziela uczniom zadania polegające na wykorzystaniu poszczególnych zmysłów:

1. Ćwiczenie wykorzystujące zmysł wzroku – Sight
Uczniowie stają przy oknie i obserwują toczące się za oknem życie. Starają się dostrzec jak najwięcej szczegółów. Następnie zadają sobie nawzajem pytania dotyczące tego, co widzą za oknem. Uczniowie starają się zadać pytanie o taką rzecz, której inni mogli nie dostrzec, i teraz będą musieli wysilić wzrok, aby jej poszukać. Przykładowo, jeden z uczniów pyta: *Can you see a yellow flower?* Drugi odpowiada: *Yes, I can. It is over there.* Uczeń, gdy zna odpowiedź, używa gestów, żeby wskazać przedmiot, o który pytano, lub odpowiada: *No, I can't. Where is it?*

2. Ćwiczenie wykorzystujące zmysł słuchu – Hearing
Uczniowie stają w rzędzie plecami do nauczyciela. Nauczyciel imituje różne dźwięki. Może to być odgłos lejącej się wody, fragment muzyki, odgłos podskakiwania, zatrzaśnięcia książki lub otwierania okna. Następnie nauczyciel formułuje polecenia:

- *Third person on the right: tell me what you can hear.* Uczeń odpowiada: *I can hear water.*
- *The person in a red jumper tell me what you hear.* Uczeń odpowiada: *I can hear music.*

3. Ćwiczenie wykorzystujące zmysł smaku – *Taste*

Uczniowie stają grupką naprzeciwko nauczyciela. Nauczyciel podaje dwie możliwości określenia smaku: *spicy or not spicy (mild)*. Mówiąc *spicy*, wskazuje na prawą stronę sali, mówiąc *not spicy, mild* wskazuje na lewą stronę sali. Uczniowie wybierają, który smak wolą, i zastanawiają się nad potrawami, produktami o tym smaku lub np. typami kuchni, w których dany smak dominuje. Następnie stają po odpowiedniej stronie sali i mówią: *Indian food is spicy, tabasco is spicy* itd. Uczniowie z drugiej grupy mówią: *french fries are not spicy, pancakes are not spicy*. Inne możliwości nazw smaku to: *sweet or sour, salty or bitter*.

4. Ćwiczenie wykorzystujące zmysł dotyku – *Touch*

Uczniowie stoją w rzędzie plecami do nauczyciela. Mają zamknięte oczy i trzymają ręce za plecami. Nauczyciel podaje pierwszemu uczniowi jakiś przedmiot – im dziwniejszy, tym lepiej. Uczeń ma pięć sekund, żeby po dotyku poznać, co to jest. Następnie za plecami podaje przedmiot kolejnej osobie, a ta kolejnej, aż do końca rzędu. Nauczyciel odbiera przedmiot i chowa go za plecami. Ostatnia osoba w rzędzie mówi na ucho swojemu sąsiadowi, jaki to przedmiot, przykładowo: *I think it is a screw driver*. Ta osoba przekazuje informację dalej. Jeżeli uzna, że to, co usłyszała, jest niepoprawne, może podać dalej zmieniony komunikat, dodając swoje przypuszczenia co do przedmiotu. Pierwsza osoba w rzędzie musi na głos powiedzieć to, co usłyszała od osoby ją poprzedzającej. Nauczyciel pokazuje przedmiot, aby uczniowie mogli się przekonać, kto miał rację.

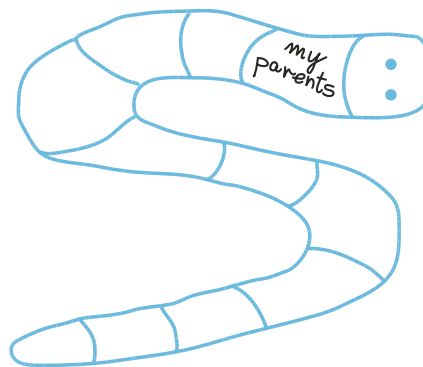
Prawda czy fałsz

Autorka: Anna Kucharska, lektorka i metodyk Lang LTC

Dzieci intuicyjnie potrafią odróżnić prawdę od kłamstwa. Czy równie łatwo będzie im odgadnąć prawdę i skłamać, gdy w grę będzie wchodził język angielski? Anna Kucharska proponuje wykorzystanie gry pod nazwą *Lying snake*. Celem aktywności jest ćwiczenie mówienia po angielsku. Ćwiczenie trwa ok. 20-30 min, w zależności od poziomu zaawansowania językowego jej uczestników (od A2 do B2).

Przebieg lekcji

Lektor tworzy zestaw bardzo ogólnych tematów z różnych dziedzin życia, np: *my best teacher, my family, my best friend, my hobby, my home, my last holiday, my best holiday, my worst holiday, my parents, my room, my siblings, my laptop, shopping, my school, my telephone, the music I like, the music, I hate, clothes, I wear*. Mogą to też być inne hasła wymyślone przez lektora. Nauczyciel wpisuje wybrane tematy w węza, którego rozdaje każdemu uczestnikowi gry.



Rysunek 2. Propozycja obrazka do wykorzystania w czasie ćwiczenia

Do *handoutu* z węzem lektor przygotowuje karteczki z napisem: *tell the truth* lub *tell a lie*. Karteczek powinno być tyle samo ile tematów. Słuchacze losują fiszki nakazujące mówić prawdę lub kłamać, wybierają temat i zaczynają mówić, stosując się do wytycznych zapisanych na kartce. Wypowiedzi mogą być dłuższe lub krótsze, w zależności od poziomu i preferencji grupy. Po zakończonej wypowiedzi pozostali uczestnicy zgadują, czy usłyszeli kłamstwo, czy prawdę. Gra może być przeprowadzona w parach lub małych grupach. Jeśli ćwiczenie ma na celu przełamanie lodów, np. gdy kursanci się nie znają, może być przeprowadzone w jednej dużej grupie.



Pobierz materiały do gry

Angielski z charakterem

Autorka: Joanna Kołakowska, metodyk i Centre Exams Manager w Lang LTC

Jednym z elementów, który zawsze pojawia się podczas lekcji językowych, jest nauka opisywania osób. Powiedzenie, że ktoś

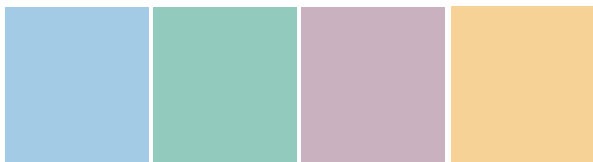
jest wysoki lub niski, ma niebieskie lub brązowe oczy, nie stanowi specjalnego wyzwania. Trudniej opisać zachowania i cechy charakteru.

Joanna Kołakowska proponuje ćwiczenie, które może być dostosowane do różnych poziomów. Decyduje o tym dobór słownictwa opisującego charakter.

Przebieg zajęć: nauczyciel zaczyna zajęcia od hasła zapisanego na tablicy: *What are you like?* Upewnia się, że uczniowie wiedzą, że pytanie dotyczy cech charakteru, podając przykłady znanych postaci obdarzonych danymi cechami, np.: *Mr Bean is funny, Sherlock Holmes is smart.*

Następnie uczniowie dzieleni są według kolorów na cztery grupy. Każda grupa dostaje jedną kartę zawierającą nazwę jednej cechy charakteru. Grupy nie pokazują sobie nawzajem kart. Zadaniem każdej grupy jest przedstawienie wybranej cechy charakteru za pomocą pantomimy imitującej zachowanie znanej osoby. Nauczyciel sprawdza, czy uczniowie rozumieją znaczenie użytych słów.

Przykładowe przymiotniki, które można wykorzystać w ćwiczeniu: *stubborn, shy, self-confident, bossy.*



Rysunek 3. Przykładowe kolory oznaczające cechy charakteru

W innej wersji uczniowie mogą definiować słowo podane na kartce, ale nie wolno im użyć „zakazanych” słów, którymi mogą być np.: dla słowa *bossy* – *decisive*, dla *shy* – *outgoing*, dla *self-confident* – *shy*, a dla *stubborn* – *opinion*.

Pozostałe grupy próbują odgadnąć słowo przydzielone grupie, która je prezentuje. Zapisane zwroty wędrują na tablicę wraz z nazwiskami znanych osób wykorzystanych do ich zdefiniowania. Nauczyciel prosi uczniów o podsumowanie informacji na tablicy, np.: *Who is bossy? is bossy.* Następnie nauczyciel ściera przymiotnik, zostawia nazwisko, a uczniowie odpowiadają na pytanie: *What is she/he like? She/he is bossy.*

W dalszej części lekcji uczniowie szukają przymiotników opisujących charakter, rozmieszczonych w różnych miejscach klasy, i grupują je według trzech kategorii: *positive/negative/neutral*. Kartki z przymiotnikami są przyporządkowywane do właściwej kolumny na tablicy.

Po pogrupowaniu przymiotników na tablicy uczniowie wracają do swoich czterech grup i w obrębie grupy wybierają konkretne przymiotniki do opisu jednej znanej osoby, przydzielonej im spośród czterech nazwisk widniejących na tablicy. Powinny to być: dwa przymiotniki pozytywne, dwa przymiotniki neutralne i jeden przymiotnik negatywny. Każda grupa próbuje stworzyć dodatkową informację pasującą do przymiotnika i całość połączyć w tekst, np. *I'm curious. I like meeting new people and interviewing them* (Monika Olejnik). Każda grupa stara się, aby jej zdania były zbliżone do prawdy. Zdania są zapisywane na kartce. Wszystkie powinny być sformułowane w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Kartki zostają przymocowane na ścianie lub tablicy. Uczniowie mają za zadanie przeczytać wszystkie teksty i zgadnąć, o kim jest mowa. Tekst, który otrzyma najwięcej prawidłowych głosów, wygrywa: ten opis okazał się najbardziej trafny.

Na koniec każdy uczeń losuje trzy karteczki z worka przygotowanego przez nauczyciela. Mogą być one w trzech kolorach, a każdy kolor oznacza co innego, np.: czerwony – cechę negatywną, pomarańczowy – cechę neutralną, a zielony – cechę pozytywną. Następnie uczeń wybiera trzy cechy z listy na tablicy, kierując się wylosowanymi kolorami, i układa trzy zdania o sobie, z czego jedno musi być fałszywe. Pozostali zgadują, które zdanie nie jest zgodne z prawdą. Każdy uczeń powinien sformułować zdania o sobie tak, aby wszystkie wydawały się prawdziwe.

O ile czas pozwoli, nauczyciel wykonuje to samo ćwiczenie, formułując trzy zdania na swój temat, z czego jedno jest fałszywe. Zadaniem uczniów jest zgadnąć, które zdanie nie jest prawdziwe.

Spśród zaprezentowanych pomysłów każdy nauczyciel może wybrać ten, który najbardziej do niego przemawia, który będzie pasował do upodobań i temperamentu jego uczniów i który wyda mu się najbardziej skuteczny. W ten sposób można upiec dwie pieczenie na jednym ogniu: miło i pożytecznie spędzić z grupą wakacyjny czas, wprowadzając do nauki elementy zabawy, które w niewymuszony sposób zmotywują dzieci do uczenia się.

Agata Urbańczyk

Z wykształcenia dziennikarz, PR-owiec i psycholog, od 8 lat związana z branżą językową. PR & Marketing Manager w Lang LTC.



Jak uczyć metodą stacji dydaktycznych?

Charakterystyka metody i przykłady

Monika Dryjska

Jak powszechnie wiadomo, najlepiej i najdłużej zapamiętujemy to, co sami zrobimy, czego sami doświadczymy. Dlatego tak ważne w procesie nauczania są metody aktywizujące. Metoda stacji dydaktycznych, zwana także „podróżą z przygodami”, umożliwi uczniom zdobywanie wiedzy przez doświadczenie. Uczniowie, pracując w grupach, wykonują zadania przygotowane przez nauczyciela na czterech stanowiskach (stacjach). Metoda stacji cieszy się dużym zainteresowaniem uczniów, głównie dlatego, że dostarcza im wielu pozytywnych emocji związanych z zabawą i rywalizacją.

Metoda stacji ma wiele zalet. Największą z nich jest pobudzanie aktywności wszystkich uczniów przez cały czas trwania lekcji. Rola nauczyciela jest zminimalizowana.

Metoda ta daje uczniom poczucie przynależności do grupy, możliwość wykazania się inicjatywą, szansę odniesienia sukcesu. W małej grupie pracują nawet ci uczniowie, którzy nie osiągają najlepszych wyników w nauce, a którzy dzięki kolegom czują się pewniej. Uczniowie, pracując w grupach, zdobywają umiejętności współpracy z innymi i respektowania przyjętych zasad, rozwijają umiejętność komunikowania się. Ogromne znaczenie ma także wartość integracyjna oraz zabawowy charakter tego sposobu uczenia się. Przygotowane pomoce dydaktyczne uaktywniają wiele kanałów przyswajania wiedzy przez uczniów. Ćwiczone są różne sprawności: rozumienia tekstu czytanego i słuchanego, pisanie i mówienie.

Zajęcia prowadzone metodą stacji zwiększają atrakcyjność lekcji językowych, ponieważ obfitują w ciekawe rozwiązania, wyzwalają w uczniach kreatywność i otwartość oraz motywują

ich do nauki. Jedynym minusem omawianej metody jest to, że przygotowywanie materiałów na poszczególne stanowiska bywa czasochłonne. Materiały te mogą zostać jednak jeszcze wielokrotnie zastosowane na lekcjach.

W niniejszym artykule zaprezentuję metodę stacji na konkretnych materiałach dotyczących wiedzy realioznawczej na temat Niemiec, Wielkiej Brytanii i Francji, czyli trzech krajów, których języków można uczyć się w gimnazjum, w którym pracuję. Materiały powstały we współpracy z nauczycielami języka angielskiego i języka francuskiego, przeznaczone są na 45 minut lekcji dla uczniów szkoły podstawowej z klasy V lub VI.

Celem zajęć jest rozszerzenie i ugruntowanie wiedzy ogólnej na temat Niemiec, Wielkiej Brytanii i Francji. Materiały autentyczne wykorzystane do przygotowania zajęć stanowią dodatkową atrakcję dla uczniów.

Przebieg zajęć z wykorzystaniem metody stacji

1. Nauczyciel tworzy stanowiska – cztery stacje z różnymi zadaniami dla uczniów i materiałami umożliwiającymi

Materiały do wykorzystania

W poniższych blokach znajdują się komplety materiałów do pobrania dotyczących niniejszej propozycji pracy metodą stacji. Materiały są przygotowane do bezpośredniego wykorzystania podczas pracy z uczniami. W każdym bloku znajduje się opis elementów danej stacji.



Stacja 1.

Materiały obejmują:

- kartę zadań ucznia oraz kartę poleceń;
- fotografie przedstawiające artefakty kulturowe dotyczące Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii;
- mapy konturowe Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii.



Stacja 2.

Materiały obejmują:

- kartę zadań ucznia oraz kartę poleceń;
- quiz dotyczący kultury Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii;
- flagi Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii.



Stacja 3.

Materiały obejmują:

- kartę zadań ucznia oraz kartę poleceń;
- puzzle;
- zadanie dotyczące wiedzy geograficznej i wiedzy ogólnej nt. Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii.



Stacja 4.

Materiały obejmują:

- kartę zadań ucznia oraz kartę poleceń;
- zadanie dotyczące wiedzy nt. stolic Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii;
- zadanie językowe.

rozwiązanie tych zadań. Na każdej stacji jest taka sama liczba zadań. Poziom trudności zadań na każdej stacji powinien być ujednolicony.

2. Na mapie Europy nauczyciel pokazuje uczniom trasę podróży, skupiając się na położeniu Niemiec, Wielkiej Brytanii i Francji w Europie.
3. Nauczyciel dzieli uczniów na cztery grupy. Każda grupa otrzymuje kartkę, na którą ma nanieść odpowiedzi do zadań z danej stacji.
4. Każda grupa odwiedza pojedynczo poszczególne stacje i rozwiązuje zadania w obrębie danej stacji.
5. Grupa, która rozwiązała wszystkie zadania z danej stacji, czeka na kolejną grupę rozwiązującą zadania z innej stacji, aż ta będzie gotowa. Wtedy dochodzi do zamiany stanowiskami.
6. Każda grupa musi odwiedzić wszystkie cztery stacje i wykonać wszystkie zadania. Kolejność odwiedzanych stacji jest dowolna.
7. Nauczyciel sprawdza poprawność wykonanych zadań z uczniami.
8. Pod koniec lekcji, w celu podsumowania zajęć, nauczyciel może przeprowadzić konkurs między czterema grupami, wykorzystując materiały z zadań.

Bibliografia

- Boekaerts, M. (2009) Motywacja w nauce. W: A. Janowski *Nauczanie w praktyce*, t. 1. Warszawa: CODN.
- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (2000) *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie – przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Kwiatkowska, M. *Wir. Lernstationen*. Poznań: LektorKlett.
- Petty, G. (2010) *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot: GWP.
- Siek-Piskozub, T. (2001) *Uczyć się, bawiąc*. Warszawa: PWN.
- Spitzer, M. (2007) *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.

Netografia

- <http://www.deutschland.de/>
- <http://www.visitbritain.com/en/EN/>
- <http://www.france.fr/>

**Materiały dydaktyczne opracowały: Monika Dryjska (nauczycielka języka niemieckiego), Marta Kłosowska (nauczycielka języka angielskiego), Małgorzata Kopczyńska (nauczycielka języka francuskiego).*

Monika Dryjska

Absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, długoletnia nauczycielka języka niemieckiego, wykładowca w Regionalnym Ośrodku Metodycznym RODN WOM w Katowicach.



Mike is a Pirate

Izabela Witkowska

Mike is a Pirate – to historia, w której chłopiec o imieniu Mike wciela się w rolę pirata. Jako że pirat jest jednym z najczęściej wybieranych bohaterów szkolnych zabaw karnawałowych, może warto byłoby bliżej poznać jego świat i zwyczaje na lekcjach języka angielskiego. Materiał jest odpowiedni dla dzieci w wieku 7-9 lat.

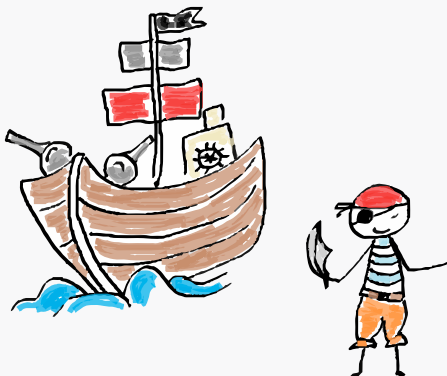




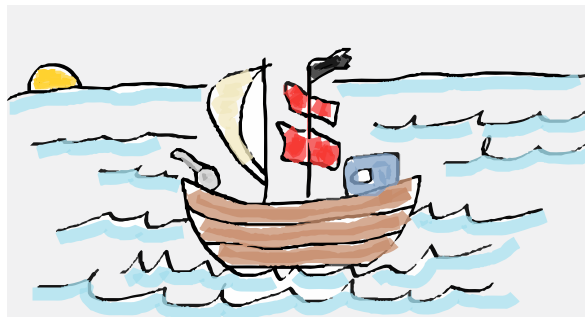
Do you know this little boy?
It's Mike the Pirate, Ahoy!



Jolly Roger is his flag.
It is scary and it's black.



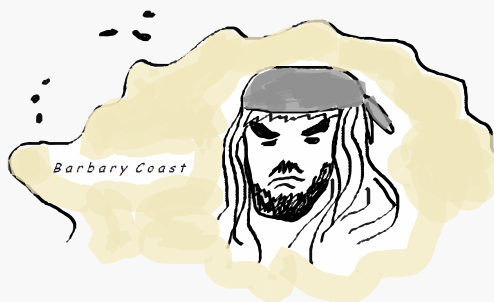
He's got an eye patch and a sword.
That is a ship. Ready to board?



What fun it is to sail free
upon the waves of blue sea.



– 'Can you climb up to crow's nest?'
– 'Aye aye Captain! Let's sail west.'



Land ho! The Barbary Coast.
You can see Davy Jones' ghost.



– ‘Blow me down! How brave you are!
Mike, you can walk the plank.’ – ‘Arr!’



I’ve got a hook, a wooden leg.
I’ve got no hand and that’s my peg.



In my chest there’s some silver.
Gold coins?... Shiver me timbers!



I’m a Seadog, I can fight,
sack and plunder... I’m a fright.



But it’s just a game, you know.
I’m still a good boy, Yo ho ho!

A pirate talk

Podkreślone w tekście wyrażenia to charakterystyczne pirackie powiedzenia i reakcje oraz nazwy atrybutów. Materiał ten można wykorzystać do różnych zabaw i ćwiczeń językowych.

- *Aboy* – Witaj!
- *Jolly Roger* – piracka flaga *Wesoły Roger*.
- *crow’s nest* – bocianie gniazdo – kosz umieszczony w górnej części statku, miejsce do obserwacji.
- *Land ho!* – Łąd na horyzoncie!
- *Davy Jones* – legendarna postać pirata rabusia.
- *Blow me down!* – wyrażenie zaskoczenia (w wolnym tłumaczeniu: „A niech mnie!”).
- *Shiver me timbers!* – wyrażenie zaskoczenia, niedowierzania.

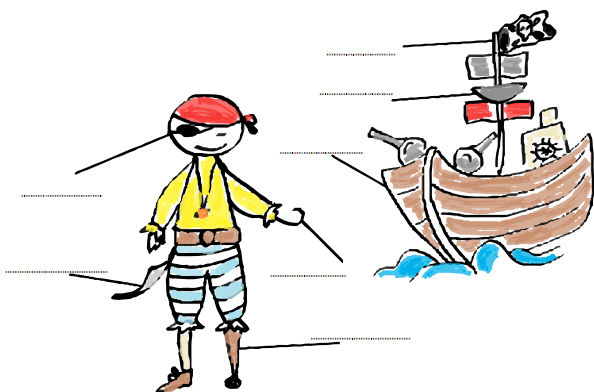
- *Walk the plank* – spacer po desce zawieszonej za burtą (rodzaj pirackiej kary).
- *Hook* – hak zastępujący brakującą rękę/dłoń.
- *Peg* – drewniana noga.
- *Seadog* – stary doświadczony pirat.
- *Yo ho ho!* – odzywka charakterystyczna dla piratów, wypowiedzana w różnych momentach.
- *Arr!* – wyrażenie potwierdzenia, zadowolenia.
- *Aye aye captain!* – Tak jest, kapitanie!

Pirate words

Zadanie polega na podpisaniu zaznaczonych elementów. Są to części pirackiego stroju: *eye patch*, *sword*, *hook*, *peg* oraz statek i jego elementy: *ship*, *crow's nest*, *Jolly Roger*.

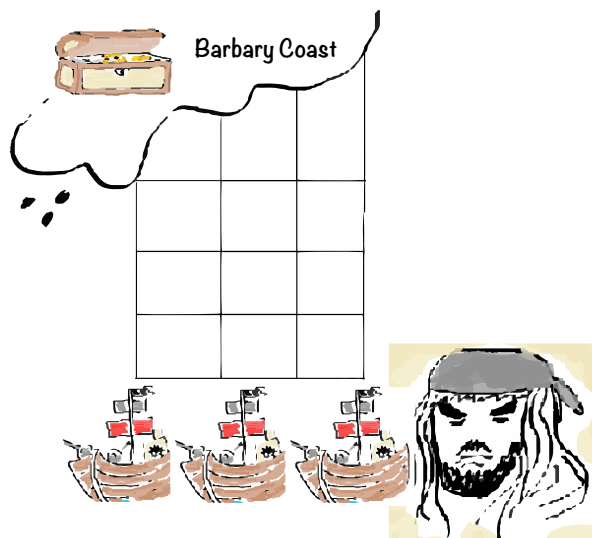
Land ho!

Łąd na horyzoncie! W tej zabawie mamy okazję wykorzystać kilka pirackich zwrotów. Dzielimy uczniów na trzy grupy i przydzielamy każdej z nich inny kolor pirackiej flagi. Pierwsza to *Black Jolly Roger*, druga to *Red Jolly Roger*, a trzecia to *Yellow Jolly Roger*. Aby bardziej zaangażować się w zabawę, dzieci



mogą wcześniej przygotować dla siebie pirackie atrybuty, np. przepaski na oko (*eye patches*). Każda grupa otrzymuje ilustrację statku pirackiego (można wykorzystać rysunek z opowiadania) i dowolnie go dekoruje. Na tablicy rysujemy fragment wybrzeża *Barbary Coast*, a na nim wizerunek skrzyni pirackiej ze skarbem. Do wybrzeża prowadzi kilka pól, które uczniowie muszą przepłynąć, by dostać się na miejsce i zdobyć skarb, a tym samym oddalić się od ducha *Davy'ego Jonesa*. By zaliczyć pole, reprezentant grupy, czyli *Seadog*,

musi odpowiedzieć na zadane przez nauczyciela pytanie. Można w ten sposób powtórzyć ostatnio poznane słowa, konstrukcje gramatyczne, zwroty itp. Gdy jedna grupa zaliczy pole, przesuwa swój statek w stronę wybrzeża i wykrzykuje *Arr!*, inna grupa na znak zaskoczenia może wykrzyknąć *Blow me down!* Następnie kolejna załoga podchodzi do tablicy. Wezwana przez nauczyciela, wydaje okrzyk *Aye aye Captain!*, następnie wita się słowem *Ahoy!* i otrzymuje zadanie. Jeśli wykona je poprawnie, przesuwa swój statek, a jeśli nie – to stoi w miejscu, a reprezentant (*Seadog*) ma za karę przejść po desce za burtą statku (*walk the plank*). W warunkach klasowych będzie to przejście po linii prostej bez zachwiania się, stopa za stopą, z wyciągniętymi w bok ramionami. Nauczyciel również używa pirackich wyrażení, typu *Yo ho ho!*, w dowolnych momentach. Załoga, która pierwsza dobije do brzegu, zdobywa skarb (*treasure chest*).



Materiał do pobrania

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Zainteresowaniem, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dzieciocę entuzjazm, zachwyt oraz słowa *Proszę pani, jeszcze raz są dla niej największą motywacją do pracy*. Jest także autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.



Chimie, atomes, molécules, réactions

– scenariusz dwujęzycznej lekcji chemii

Maciej Kopec




Zaprezentowany scenariusz zajęć jest przeznaczony dla klas pierwszych liceum dwujęzycznego, a zwłaszcza dla tych, które dopiero rozpoczynają tego typu edukację. Chemia nie jest nauką łatwą nawet w języku ojczystym, dlatego wielu uczniów ma obawy co do nauki tego przedmiotu w języku obcym.

Głównym celem, jaki przyświecał mi podczas układania konspektu, było pozostawienie u ucznia wrażenia większego „poczucia bezpieczeństwa” poprzez pokazanie podobieństw między naukowym językiem polskim i francuskim. Oprócz zyskania korzyści psychologicznych i motywacyjnych uczniowie

zostają skonfrontowani z podstawowymi problemami z zakresu chemii, co pomaga nauczycielowi usystematyzować i wyrównać poziom ich wiedzy wyniesiony z różnych placówek gimnazjalnych. Mają możliwość zapoznania się z modelami cząsteczek, co dodatkowo uatrakcyjnia lekcję i rozwija wyobraźnię chemiczną.



Scenariusz zajęć

-  **Temat:** *Chimie, atomes, molécules, réactions...* – to brzmi znajomo. Podobieństwa w polskim i francuskim języku chemicznym.
-  **Typ szkoły:** szkoła ponadgimnazjalna dwujęzyczna.
-  **Poziom:** ukończony kurs gimnazjalny chemii (podstawowa znajomość chemii); poziom języka francuskiego A2+/B1.

Cele:

1. Językowe.

Uczeń:

- opisuje w języku francuskim (jakościowo i ilościowo) proste cząsteczki chemiczne;
- rozumie proste teksty naukowe i potrafi je przetłumaczyć na język polski.

2. Chemiczne.

Uczeń:

- wymienia nazwy najbardziej rozpowszechnionych na Ziemi pierwiastków;
- określa różnice między atomem a cząsteczką oraz produktem a substratem;
- potrafi posługiwać się modelami cząsteczek.

Metody: praca z tekstem, praca z modelami cząsteczek.

Przebieg lekcji:

Nauczyciel prosi uczniów o wykonanie krótkiego ćwiczenia wprowadzającego. Jest ono do tego stopnia proste językowo, że nawet osoby bez znajomości języka francuskiego z łatwością sobie z nim poradzą. Uczniowie otrzymują kartki, na których po lewej stronie widnieją francuskie słowa z zakresu chemii, a po prawej ich polskie odpowiedniki, jednak ustawione w kolejności losowej. Zadaniem uczniów jest połączenie słów, które znaczą to samo.

atome
molécule
produit
substrat
chimie

organiczny
enzym
metale
atom
masa

réaction
enzyme
protéine
organique
synthèse
masse
métaux

produkt
białko
chemia
cząsteczka
substrat
reakcja
synteza

Nauczyciel po sprawdzeniu ćwiczenia pyta o strategię jego rozwiązania. Uczniowie wskazują na niemal 100-procentowe podobieństwo słów. Nauczyciel pyta o źródło tego podobieństwa. Uczniowie odpowiadają, że te słowa mają wspólne „korzenie” łacińskie lub greckie. Następnie nauczyciel prosi o wskazanie różnicy pomiędzy atomem a cząsteczką; produktem a substratem itp. Pyta również uczniów, czy znają etymologię któregoś ze słów z ćwiczenia wprowadzającego. Zazwyczaj dobrze znany jest grecki *atomos*, oznaczający „niepodzielny” i wskazujący na grecką teorię rozumienia atomu jako najmniejszej cząstki materii.

Nauczyciel prosi uczniów o podanie polskich nazw pierwiastków, które są najbardziej rozpowszechnione na kuli ziemskiej. Uczniowie wymieniają: węgiel, wodór, krzem, siarkę, tlen, azot. Nauczyciel wskazuje, że te nazwy (w większości) mają etymologię polską i trudno odnaleźć podobieństwa w ich odpowiednikach francuskich tak jak w zadaniu pierwszym. Przy tej okazji zapoznaje uczniów z postacią Jędrzeja Śniadeckiego, któremu zawdzięczamy polską nomenklaturę chemiczną oraz nazwę każdego (oprócz azotu) z wyżej wymienionych pierwiastków. Nauczyciel informuje uczniów, że nazwę „azot” wprowadził francuski chemik Antoine Lavoisier, nazywany ojcem chemii nowożytnej, i wskazuje tym samym na wzajemne przenikanie się słownictwa chemicznego dwóch języków: francuskiego i polskiego.



Rysunek 1. Antoine Laurent de Lavoisier

Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że większość nazw pierwiastków w języku francuskim pochodzi od nazw łacińskich, od których utworzono ich symbole. Po edukacji gimnazjalnej uczniowie znają symbole większości pierwiastków układu okresowego. Następnie nauczyciel prosi uczniów o rozwiązanie zadania. Otrzymują oni kartki z francuskimi nazwami pierwiastków, do których mają dopisać ich symbole oraz nazwy polskie (zob. Tabela 1).



Tabela 1. Materiały dla uczniów

Nauczyciel po sprawdzeniu zadania z punktu 4. rozda uczniom zestawy do budowania modeli cząsteczek. Każdemu z uczniów zadaje do zbudowania jedną cząsteczkę, opisując ją w sposób ilościowy np.: *une molécule qui contient deux atomes d'oxygène et un atome de carbone*. Zadaniem ucznia będzie zbudowanie modelu tej cząsteczki, podanie polskiej nazwy systematycznej (w tym przykładzie: tlenek węgla (IV)/dwutlenek węgla), zapisanie wzoru sumarycznego oraz zaproponowanie nazwy francuskiej (*dioxyde de carbone*). Jeśli któryś z uczniów ma problem z zaproponowaniem francuskiej nazwy cząsteczki, nauczyciel zaprasza do burzy mózgów resztę klasy.

Nauczyciel proponuje uczniom ćwiczenie polegające na przyporządkowaniu francuskich terminów z zakresu budowy atomu oraz układu okresowego pierwiastków do ich definicji, oraz zaproponowaniu polskiego tłumaczenia.

Terminy:

noyau, proton, électron, système périodique des éléments, électronégativité, valence, polarité, dissociation.

Definicje:

1. *Le potentiel de liaison d'un atome.*

2. *La répartition de la charge dans une molécule.*
3. *L'affinité d'un atome pour les électrons.*
4. *Le classement des éléments en fonction de leurs propriétés physico-chimiques.*
5. *La région centrale d'un atome constituée des nucléons.*
6. *Une particule élémentaire chargée négativement.*
7. *Un processus de séparation des molécules en particules plus petites.*
8. *Une particule élémentaire chargée positivement.*

Praca domowa

Jako pracę domową nauczyciel proponuje uczniom uzupełnienie krótkiego tekstu naukowego dotyczący podstawowej terminologii chemicznej w języku francuskim wraz z lukami, które uczniowie mają logicznie uzupełnić.

Le tableau périodique des éléments, parfois appelé table de ou classification périodique des éléments ou tout simplement tableau périodique, représente tous les que l'on a trouvés, classés par numéro (souvent appelé z) du plus petit au plus grand et organisés en fonction de leur configuration électronique et donc de leurs chimiques respectives.

(Źródło: <http://tableau-periodique.fr>)

Drugą częścią pracy domowej jest zadanie na rozumienie ze słuchu. Nauczyciel podaje uczniom link do filmu [De l'atome antique à l'atome quantique](#).

Zadania do filmu:

1. *Comment l'auteur définit la matière?*
2. *Quelles étaient deux descriptions de la matière dans l'Antiquité et qui étaient leurs auteurs?*
3. *Depuis quand on sait, que les atomes sont des objets composites?*
4. *Comment s'appelle la théorie, qui a été introduite par les physiciens après la découverte d'Einstein?*

Maciej Kopeć

Student chemii na Wydziale Chemii UW oraz filologii romańskiej na Wydziale Neofilologii UW. Przygotowuje pracę magisterską na temat nauczania dwujęzycznego na przykładzie chemii w sekcjach z językiem francuskim.



Wczesne kończenie nauki

Anna Borkowska

Zjawisko wczesnego kończenia nauki jest poważnym wyzwaniem w wielu krajach, a przeciwdziałanie temu problemowi stało się obecnie priorytetem w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Negatywne efekty tego zjawiska obserwuje się zarówno na poziomie społeczno-gospodarczym, jak i indywidualnym. Uczniowie niekontynuujący nauki mają mniejsze szanse na rynku pracy, a tym samym narażeni są w większym stopniu na bezrobocie, ubóstwo i wykluczenie społeczne. Zjawisko porzucania nauki przez młodych ludzi wywiera długofalowy wpływ na zmiany społeczne i wzrost gospodarczy.

Aktualne dane na temat sytuacji edukacyjnej młodzieży w Europie wskazują, że niemal 5,5 mln młodych osób w Unii Europejskiej kończy naukę uzyskawszy wykształcenie jedynie na poziomie gimnazjalnym lub niższe, a stopa bezrobocia w tej grupie jest jedną z najwyższych i wynosi ok. 40 proc.¹ Grupa ta jest w większym stopniu niż przeciętni młodzi ludzie narażona na bezrobocie, ubóstwo i inne formy wykluczenia społecznego.

Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki² stało się jednym z najważniejszych celów Unii Europejskiej. Opracowana przez Komisję Europejską w 2010 r. *Strategia Europa 2020* zakłada obniżenie do 2020 r. odsetka uczniów wcześniej kończących naukę w Unii Europejskiej do poziomu nieprzekraczającego 10 proc. Jednocześnie rekomendacja Rady Unii Europejskiej z 2011 r. zobowiązała państwa członkowskie

m.in. do opracowania krajowych strategii ograniczania ELET. W Polsce zakłada się zmniejszenie poziomu ELET w 2020 r. do 4,5 proc.

Informacje na temat ELET w Europie przedstawia przygotowany przez Eurydice we współpracy z Cedefop raport pt. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Raport stanowi przegląd najnowszych rozwiązań wprowadzanych w krajach Unii Europejskiej w zakresie ograniczania skali zjawiska wczesnego kończenia nauki. Publikacja omawia kluczowe obszary, takie jak: skala zjawiska, gromadzenie danych i monitorowanie ELET, strategie zapobiegania „wypadaniu” uczniów z systemu edukacji, działania interwencyjne wobec młodzieży niekontynuującej nauki, poradnictwo edukacyjno-zawodowe w szkołach, organizację kształcenia i szkolenia zawodowego i in. Autorzy raportu wykorzystali różnorodne źródła danych, m.in.: badanie kwestionariuszowe przeprowadzone przez sieć Eurydice w 32 krajach, projekt badawczy Cedefop, dane z międzynarodowych badań statystycznych (LFS, OECD, PISA, EU-SILK), raport grupy

¹ The Education and Training Monitor http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm.

² Na potrzeby niniejszego artykułu będzie używany angielski akronim oznaczający to zjawisko: *ELET – Early Leaving from Education and Training*.

robotycznej na temat *early school leaving* powołanej przy Komisji Europejskiej, przegląd literatury. W dalszej części artykułu przedstawiamy główne treści raportu.

Definicja ELET

W Unii Europejskiej za osoby wczesnie kończące naukę uznaje się młodych ludzi, którzy zaprzestali edukacji, mając najwyższe wykształcenie na poziomie gimnazjalnym lub niższym, i nie uczestniczą w dalszym kształceniu ani szkoleniu zawodowym (Rada Europejska 2011).

Na potrzeby badań statystycznych definiuje się ELET jako procent młodzieży w wieku od 18 do 24 lat, która ukończyła co najwyżej gimnazjum i nie kontynuuje nauki.

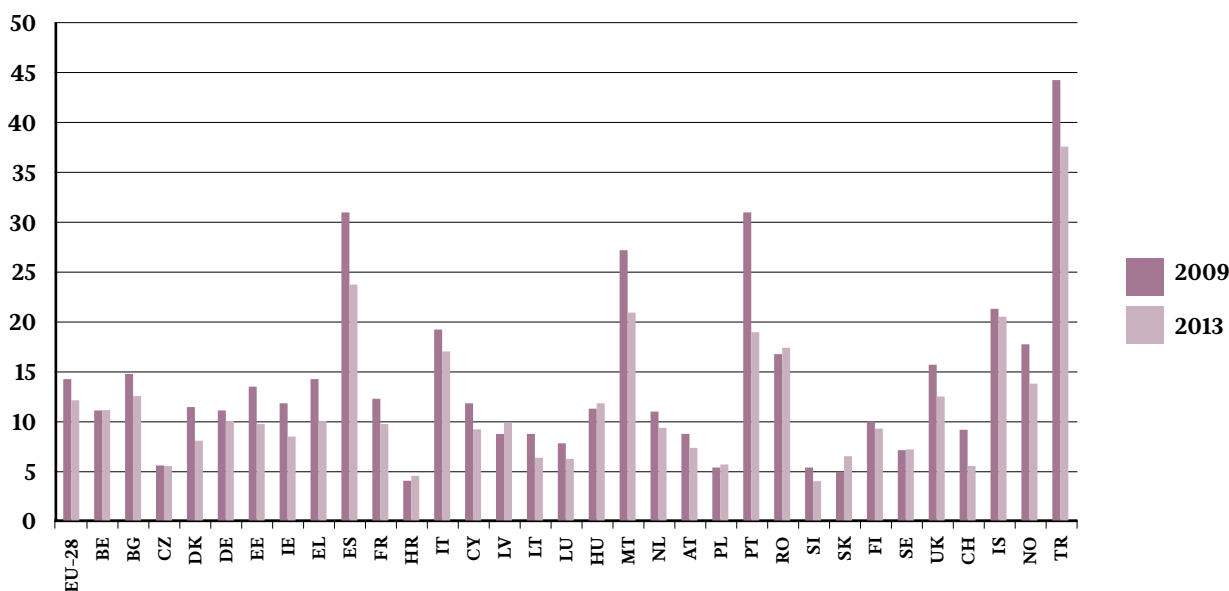
W niektórych państwach członkowskich termin ELET stosuje się do szerszej grupy uczniów. Wczesne kończenie nauki może więc w pewnych przypadkach oznaczać brak realizacji obowiązku szkolnego, porzucenie nauki przed uzyskaniem minimum wymaganych kwalifikacji czy też rezygnację z edukacji przed ukończeniem etapu szkoły ponadgimnazjalnej. Sposób, w jaki zjawisko wczesnego kończenia nauki jest definiowane

w danym kraju, odgrywa ogromną rolę w tworzeniu strategii przeciwdziałania temu zjawisku i jego rozpowszechnianiu.

Skala zjawiska wczesnego kończenia nauki w Europie

W 2013 r. w Unii Europejskiej średnio 12 proc. młodych ludzi w wieku od 18 do 24 lat zakończyło edukację na poziomie niższym niż ponadgimnazjalny i nie uczestniczyło w żadnych formach kształcenia zawodowego. Dane statystyczne wskazują, że w tej grupie wyższy odsetek stanowią raczej młodzi mężczyźni niż kobiety, dzieci imigrantów oraz przedstawiciele mniejszości narodowych (np. Romowie). Częściej z systemu edukacji „wypadają” także uczniowie szkół zawodowych.

Skala zjawiska wczesnego kończenia nauki przez młodych ludzi jest różna w poszczególnych krajach członkowskich. Według danych z badań Eurostatu z 2013 r. (zob. Wykres 1.), w krajach takich, jak: Chorwacja, Słowenia, Czechy czy Słowacja odsetek osób wczesnie kończących naukę nie jest wysoki i oscyluje w granicach 4-5 proc. W innych krajach



Wykres 1. Procent uczniów wczesnie kończących naukę w państwach Unii Europejskiej. Źródło: Eurydice

skala zjawiska jest bardzo poważna. W Portugalii i na Malcie odsetek ten wynosi ok. 20 proc., a w Hiszpanii osiąga wartość 23,6 proc. Najwyższy poziom ELET nadal obserwuje się w Turcji – ponad 37 proc.

Polska należy do liderów w Europie w zakresie skutecznego ograniczania zjawiska wczesnego kończenia nauki. Od roku 2001, od kiedy dane z Polski publikowane są przez Eurostat, następuje systematyczna poprawa w tym zakresie. W roku 2001 wskaźnik ELET w Polsce wynosił 7,1 proc., a w latach 2007 i 2008 5 proc. W roku 2009 wynosił 5,3 proc., a w roku 2013 wzrósł do 5,6 proc. Mimo tej lekkiej tendencji wzrostowej można uznać, że w ostatnich latach zjawisko wczesnego kończenia nauki w Polsce ustabilizowało się na nadal niskim poziomie ok. 5 proc. Jednocześnie bliższa analiza grupy osób w wieku 18-24 lat w Polsce, mających niskie wykształcenie (co najwyżej gimnazjalne) i nieuczestniczących w kształceniu lub szkoleniu zawodowym, wskazuje na wyzwania dla naszej polityki edukacyjnej i społecznej. Większość z tych osób jest bezrobotna, a stopa bezrobocia w tej grupie jest wyraźnie wyższa od średniej w Unii Europejskiej dla podobnej kategorii osób.

Konsekwencje ELET

Zjawisko wczesnego kończenia nauki niesie za sobą poważne konsekwencje zarówno dla jednostek, jak i dla gospodarki całej Europy. Mniejsza liczba wykształconych pracowników oznacza obniżenie wzrostu gospodarczego i znacznie większe obciążenia dla budżetu państw zmuszonych zwiększać wydatki na zasiłki, szkolenia bezrobotnych itp. ELET ogranicza wydajność i konkurencyjność, zwiększa ryzyko bezrobocia, ubóstwa i wykluczenia społecznego. Konsekwencje wczesnego kończenia nauki wywierają wpływ na całe życie młodych ludzi i zmniejszają ich szanse na udział w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym. Osoby o niskich kwalifikacjach mają problemy ze znalezieniem pracy lub podejmują pracę niestabilną, dorywczą i nisko płatną. W Unii Europejskiej tylko 19 proc. młodych ludzi z wykształceniem na poziomie gimnazjum bądź niższym ma pracę – w porównaniu do 43 proc. młodzieży, która ukończyła szkołę ponadgimnazjalną.

Duża część tych osób staje się stałymi klientami opieki społecznej, korzysta z zasiłków i innych programów socjalnych. Powoduje to obniżenie jakości życia młodych ludzi i często prowadzi do wykluczenia społecznego.

Przyczyny ELET

Rezygnacja z nauki rzadko jest decyzją łatwo i szybko podejmowaną przez młodych ludzi. Wczesne kończenie nauki jest zazwyczaj rezultatem całego procesu wycofywania się z nauki, następującego ze względów osobistych, społecznych, gospodarczych, geograficznych, edukacyjnych lub rodzinnych.

Przyczyny, dla których młodzi ludzie wczesnie kończą kształcenie i szkolenie zawodowe, są bardzo indywidualne, możliwe jest jednak określenie pewnych powtarzających się czynników. Na ryzyko wczesnego zakończenia nauki szczególnie narażeni są:

- chłopcy;
- dzieci z ubogich, zaniedbanych środowisk;
- dzieci z rodzin o niskim statusie ekonomicznym i niskim poziomie wykształcenia;
- dzieci imigrantów;
- przedstawiciele mniejszości narodowych;
- uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z zaburzeniami zdrowia fizycznego i psychicznego, z zaburzeniami zachowania, doświadczający niepowodzeń w nauce;
- uczniowie szkół zawodowych;
- dzieci z terenów wiejskich;

W grupie uczniów porzucających naukę zwykle obserwuje się obecność więcej niż jednego (z wymienionych powyżej) czynników ryzyka w życiu młodego człowieka nakładających się zazwyczaj na bardzo trudne warunki bytowe w rodzinie. Dla wielu z tych dzieci ścieżka w kierunku wykluczenia zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie.

Wczesne kończenie nauki jest szczególnie widoczne wśród dzieci ze środowisk ubogich i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji oraz wśród dzieci z rodzin imigrantów (25,6 proc. uczniów porzucających naukę w Unii Europejskiej pochodzi ze środowisk imigracyjnych, w porównaniu do 11,6 proc. rdzennych obywateli, por. dane Eurostat), a ponadto często występuje w powiązaniu z ubóstwem i wykluczeniem społecznym.

Częściej naukę porzucają chłopcy niż dziewczęta, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy z zaburzeniami zdrowia fizycznego i psychicznego. Przedwczesnie kończący naukę to często uczniowie ze skomplikowaną ścieżką edukacyjną, doświadczający niepowodzeń szkolnych, przejawiający zaburzenia zachowania oraz problemy w kontaktach społecznych. Uczniowie z tej grupy zazwyczaj częściej mają

poważne problemy z dyscypliną szkolną i częściej opuszczają zajęcia lekcyjne.

Zjawisko wczesnego kończenia nauki dotyka zarówno wiejskie rejony oddalone od większych ośrodków, gdzie zwykle związane jest z ograniczonym dostępem do edukacji, jak i przeludnione rejony wielkich miast.

Monitorowanie zjawiska

Większość krajów monitoruje zjawisko wczesnego kończenia edukacji przez młodzież, wykorzystując dane pochodzące z badań Eurostatu *Labour Force Survey* oraz z baz danych uczniów. Jedynie w kilku krajach prowadzone są specjalnie zaprojektowane i cyklicznie powtarzane badania dotyczące uczniów porzucających naukę. Takie analizy prowadzone są np. we Francji, na Malcie, w Słowenii i w Wielkiej Brytanii (Szkocji).

Strategie ograniczania ELET

Pomimo rekomendacji Rady Unii Europejskiej jedynie 1/3 państw Unii Europejskiej opracowała kompleksowe strategie ograniczania ELET: Belgia (Region Flamandzki), Bułgaria, Hiszpania, Malta, Holandia oraz Austria. Dwa inne kraje: Węgry oraz Rumunia, prowadzą aktualnie proces opracowywania i pilotażowego wdrażania takich kompleksowych strategii na poziomie kraju. W większości pozostałych państw Unii Europejskiej wdrażane są innego rodzaju strategie i programy, które – mimo że nie są ściśle ukierunkowane na redukcję ELET – to w efekcie przyczynić się mają do powiększenia grona młodzieży, która kontynuuje kształcenie.

W ostatnich latach w dyskusjach na temat skutecznych strategii zapobiegania ELET coraz większą wagę przywiązuje się do związku ELET z rynkiem pracy i zdobywaniem kwalifikacji zawodowych, mniej uwagi poświęcając jego relacjom z nierównościami społecznymi. Zapewnienie młodym ludziom miejsc pracy i stałego zatrudnienia postrzegane jest jako główna strategia i cel programów zaradczych. W polityce wielu krajów priorytetem jest poprawa jakości i zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego jako strategii zapobiegania ELET. Aktualnie większość państw Unii Europejskiej, w tym Polska, wprowadza systemowe zmiany w zakresie kształcenia zawodowego, m.in.:

- zindywidualizowane podejście skoncentrowane na uczniu (doradztwo, mentoring, indywidualne plany i ścieżki kształcenia, tzw. *case management*);
- zwiększenie atrakcyjności i elastyczności kształcenia;

Zapewnienie młodym ludziom miejsc pracy i stałego zatrudnienia postrzegane jest jako główna strategia i cel programów zaradczych.

- lepsze dostosowanie oferty szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy;
 - wprowadzenie szybkich form kursowych dla dorosłych.
- Tymczasem wczesne kończenie nauki jest zjawiskiem znacznie bardziej skomplikowanym i jako takie wymaga kompleksowych, wszechstronnych strategii. W zjawisku tym wyjątkowo silnie odzwierciedlają się wzorce nierówności społecznych i ekonomicznych, które powtarzane są z pokolenia na pokolenie, stając się jedną z głównych przyczyn ELET. Nierówny dostęp do edukacji i brak wykształcenia wśród kolejnych generacji prowadzą do dalszej marginalizacji populacji, i tak już żyjącej w niekorzystnych warunkach. Dzieci niewykształconych, bezrobotnych rodziców mają mniejsze szanse na sukces edukacyjny, a w konsekwencji w większym stopniu narażone są na wykluczenie społeczne, zawodowe i ekonomiczne, stając się elementem charakterystycznego dla ELET cyklu powtarzających się w kolejnych pokoleniach niepowodzeń i porażek.

Wszechstronne strategie ograniczania ELET powinny odnosić się do całego spektrum edukacji, uwzględniać sytuację społeczną i ekonomiczną uczniów i dotyczyć działań obejmujących wszystkie poziomy interwencji. Rada Unii Europejskiej w dokumencie *Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki* jako skuteczne wskazuje strategię, które obejmują trzy poziomy oddziaływania:

- zapobieganie – czyli działania profilaktyczne ukierunkowane na rozwiązywanie głównych przyczyn problemów, które mogą w konsekwencji prowadzić do porzucania edukacji przez dzieci i młodzież;
- interwencja – czyli działania, których celem jest skuteczna pomoc uczniom doświadczającym trudności, poprawa jakości edukacji i szkolnictwa zawodowego, zapewnienie konkretnego wsparcia;

• kompensacja – czyli tworzenie nowych możliwości dla osób, które zakończyły naukę bez uzyskania odpowiednich kwalifikacji zawodowych i chciałyby uzupełnić edukację. Przykłady zalecanych działań podaje raport grupy roboczej ds. wczesnego kończenia nauki powołanej przy Komisji Europejskiej³:

1. Profilaktyka:

- szeroki dostęp do wczesnej edukacji i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk defaworyzowanych;
- lepsza integracja nowych uczniów ze środowisk migracyjnych;
- zwiększenie dostępu do wczesnej edukacji dobrej jakości (edukacja przedszkolna), będącej szczególnie ważnym czynnikiem chroniącym przed porzuceniem nauki w przypadku dzieci pochodzących z zaniedbanych środowisk;
- reforma systemów kształcenia (obejmująca m.in.: zmianę podstawy programowej kształcenia ogólnego, zwiększanie elastyczności w zakresie wyboru ścieżek kształcenia, poprawę jakości, atrakcyjności oraz dostępności kształcenia zawodowego);
- wzmacnianie kompetencji dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli z uwzględnieniem problematyki wczesnego kończenia edukacji.

2. Interwencja:

- wczesne rozpoznawanie problemów i wsparcie uczniów z grup ryzyka;
- system wsparcia w szkole dla uczniów doświadczających trudności (nauka języka dla dzieci imigrantów, pomoc w nauce, pomoc materialna);
- wzbogacanie oferty zajęć pozalekcyjnych jako sposobu wzmacniania więzi uczniów ze szkołą, zapobiegania angażowaniu się dzieci z grup ryzyka w niewłaściwe aktywności poza szkołą;
- ograniczanie zjawiska nieobecności w szkole, wagarów;
- współpraca z rodzicami i instytucjami w środowisku lokalnym, wspieranie rodziców.

3. Kompensacja:

- rozwój „szkół drugiej szansy”;
- zwiększenie dostępu do specjalistycznej pomocy psychologicznej, doradztwa, planowania ścieżki kariery oraz zwiększenie dostępu do pomocy materialnej;

- wprowadzenie alternatywnych sposobów zdobywania kwalifikacji zawodowych, wszechstronne wsparcie dla osób, które chcą dokończyć przerwana edukację, w ich powrocie do szkoły.

Bibliografia

- Byrne, D., Smyth, E. (2010) *No Way Back? The Dynamics of Early School Leaving*. The Liffey Press.
- Cedefop (2013) *Cedefop Draft Concept Paper for the First Meeting of the Vet-Focused Group on Early School Leaving*.
- Commission Staff Working Paper (2010) *Reducing Early School Leaving. Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. SEC [online] [dostęp 5.05.2015] <<https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/ESLfinalpublishedstudy-execsum.pdf>>.
- European Union (2012) *Trends in VET Policy in Europe 2010-2012. Progress towards the Bruges Communiqué*. Cedefop. Working Paper, nr 16.
- European Commission (2012) *Conference Report: Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe*. Brussels, 1 and 2 March 2012.
- European Parliament (2011) *Reducing Early School Leaving in the EU. Study* [online] [dostęp 5.05.2015] <<http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=42311>>.
- Kałach, M. (2013) Uniwersytet Łódzki bada porzucanie szkoły. W: „Dziennik Łódzki” z dn. 15.07.2013 [online] [dostęp 25.05.2015] <<http://www.dzienniklodzki.pl/artukul/945463,uniwersytet-lodzki-bada-porzucanie-szkoly,id,t.html?cookie=1>>.
- Komisja Europejska (2011) *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów: Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki: kluczowy wkład w realizację strategii „Europa 2020”*. Bruksela 31.1.2011 COM(2011)18.
- NESSE (2009) *Early School Leaving. Lessons from Research for Policy Makers*. [online] [dostęp 5.05.2015] <<http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/early-school-leaving-report.pdf>>.
- Rada Europejska (2011) *Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 191/1. [online] [dostęp 5.05.2015] <http://www.nettax.pl/serwis/imgpub/duuec/2011/191/c_19120110701pl00010006.pdf>.
- *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving November 2013*. [online] [dostęp 5.05.2015] <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf>.
- Robinson, E., Meredith, V. (2013) *Family Factors in Early School Leaving*. CFCA Paper nr 16 [online] [dostęp 5.05.2015] <<https://aifs.gov.au/cfca/publications/family-factors-early-school-leaving>>.

Anna Borkowska

Psycholog, socjoterapeutka, realizatorka programów profilaktycznych, autorka programów szkoleniowych dla specjalistów. Kierownik Wydziału Wychowania i Profilaktyki Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, edukator Ministerstwa Edukacji Narodowej. Specjalista w zakresie wczesnej profilaktyki zachowań problemowych dzieci i młodzieży. Ekspert MEN w międzynarodowej grupie roboczej na temat przedwczesnego porzucania nauki (*early school leaving*) powołanej przy Komisji Europejskiej w latach 2011-2013.

³ *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving November 2013* http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf, dostęp w dniu 20.04.2015



Wielojęzyczność w Unii Europejskiej

Anna Ciostek

Zazwyczaj o wielojęzyczności mówi się w kontekście nauki języków obcych. Warto jednak wspomnieć także o innym jej aspekcie, jakim jest w Unii Europejskiej wymiar wspólnotowy.



Osadzona w cywilizacji antycznej i tradycji judeochrześcijańskiej Europa była wielojęzyczna od początków swojego istnienia. Od starożytności rozwijały się nie tylko kontakty gospodarcze, ale także kulturalne: Biblia przekładana była na języki znane w Europie, a dzieła greckich i rzymskich filozofów m.in. na arabski. W wiekach średnich Europa nie potrzebowała też żadnych aktów prawnych, aby wspomagać posługiwanie się łaciną – ówczesną *lingua franca*. Jej znajomość docierała do odległych krajów kontynentu. Jak wieść niesie, król szwedzki zagubiony na rubieżach Rzeczypospolitej odnalazł drogę dzięki spotkaniu szlachcicowi, z którym porozumiał się po łacinie. Zygmunt III władał biegle polskim, szwedzkim, włoskim, niemieckim i łaciną. Adam Mickiewicz, pochodzący z małego prowincjonalnego Nowogródka, był poliglotą. Na przestrzeni wieków można by mnożyć przykłady wybitnych osobistości i zwykłych ludzi pasjonujących się językami, uczących się ich z powodzeniem bez oficjalnych zachęt i nowoczesnych technologii. Dzisiejsza zinstytucjonalizowana Europa, zwłaszcza w postaci Unii Europejskiej, od lat wydaje liczne akty prawne, w których głosi hasła promujące różnorodność językową i równość między językami. Także w obrębie swoich instytucji UE krzewi wielojęzyczność w wielu wymiarach, np. zapewniając obywatelom dostęp do prawodawstwa w różnych wersjach językowych, umożliwiając wszystkim prowadzenie korespondencji z poszczególnymi organami w wybranym języku, proponując posłom do Parlamentu Europejskiego wypowiadanie się we własnym języku i śledzenie obrad za pośrednictwem tłumaczenia. Na płaszczyźnie społecznej Unia stawia swoim obywatelom za cel znajomość co najmniej dwóch języków obcych i zachęca do uczenia się języków przez całe życie. W tym celu podejmuje od dziesiątek lat działania edukacyjne, tworzy programy, wspiera projekty. Teoretycznie zatem 500 milionów Europejczyków, pokonawszy barierę językową, powinno móc się dziś porozumieć, aby w myśl głoszonych wzniosłych haseł wspólnie tworzyć Europę i doprowadzić do jej pełnej integracji. Tymczasem między teoretycznymi celami wielojęzyczności, działaniami i spodziewanymi efektami a ich rzeczywistą realizacją istnieje budzący kontrowersje rozdźwięk.

Co to jest wielojęzyczność?

W polszczyźnie termin *wielojęzyczność* jest niejednoznaczny i nieostry, obejmuje bowiem różne aspekty tego zjawiska. Z jednej strony *wielojęzyczność* oznacza znajomość kilku

języków. Z drugiej zaś – może dotyczyć obszaru, na którym występuje równolegle wiele języków. Trzecim ujęciem, typowym także dla Unii Europejskiej, jest pojmowanie wielojęzyczności jako *polityki, zgodnie z którą od organizacji, przedsiębiorstwa lub instytucji wymaga się stosowania więcej niż jednego języka do celów komunikacji wewnętrznej lub zewnętrznej* (Senat RP 2013:3). Występowanie w języku polskim jednego terminu na określenie wszystkich tych aspektów, zdaniem Mackiewicza (por. Kutyłowska 2013:1), wynika z faktu, że do polszczyzny wielojęzyczność została zapożyczona z polisemicznego angielskiego terminu *multilingualism*, a nie z języka francuskiego lub niemieckiego, które mają dwa oddzielne pojęcia: *plurilinguisme*/*Mehrsprachigkeit* na określenie znajomości kilku języków przez jednostkę oraz *multilinguisme*/*Vielsprachigkeit* dotyczące występowania kilku języków w danej społeczności. Temu dwójakiemu podejściu językowemu odpowiadają także dwie postawy instytucji europejskich. Na poziomie unijnym Komisja Europejska rozumie *wielojęzyczność (multilingualism)* jako umiejętność porozumiewania się więcej niż jednym językiem przez jednostki oraz jako współistnienie na jednym obszarze geograficznym różnych grup społecznych, posługujących się różnymi językami (Zygierewicz 2010:5). Z kolei według koncepcji wysuwanej przez Radę Europy, wielojęzyczność jednostki to *plurilingualism*, podczas gdy *multilingualism* dotyczy różnorodności językowej na danym obszarze. W Polsce spór ten stara się zażegnać Walery Pisarek (2008:84), proponując rozróżnienie na *wielojęzyczną (multilingual) Europę, zamieszkaną przez wielojęzycznych (plurilingual) obywateli*. (W kontekście europejskim wyparcie przez *wielojęzyczność* starego terminu *poliglota* może stanowić ilustrację zmian, jakie zachodzą w językach narodowych dzięki działaniom Unii Europejskiej i jej aspiracji do wyróżnienia się na tle innych organizacji. Pod względem znajomości języków obcych Europejczycy nie są wyjątkiem). Problem wielojęzyczności nie ogranicza się jednak do Europy.

Wielojęzyczność na świecie

Na kuli ziemskiej mieszka więcej ludzi wielojęzycznych niż jednojęzycznych. W ponad 25 proc. z ok. 200 państw na świecie funkcjonują dwa lub więcej języki oficjalne (Tucker 1999). Wielojęzyczność występuje na pograniczach państw i kultur. W Afryce, w Indiach czy Nowej Gwinei, z uwagi na wieloetniczny charakter tych obszarów, wielojęzyczność jest

powszechna. Istnieją także na świecie państwa, w których funkcjonuje równorzędnie kilka lub kilkanaście języków urzędowych, jak np. Republika Południowej Afryki (50 mln mieszkańców, 11 języków oficjalnych: afrikaans, angielski, xhosa, ndebele, pedi, soto, suazi, tsonga, tswana, venda, zulu). Wielojęzyczność na świecie stanowi więc wypadkową naturalnych procesów etnicznych, społecznych, geograficznych, cywilizacyjnych, politycznych itp.¹

Na kontynencie europejskim także istnieją kraje dwu- i wielojęzyczne, jak np.: Belgia, Finlandia, Hiszpania, Szwajcaria, Rosja. Adam Pawłowski (2008:119) dostrzega źródła europejskiej wielojęzyczności z jednej strony w trudnym w przeszłości współistnieniu narodów Europy, które po okresach konfliktów wykazywały przywiązanie do własnego języka jako spoiwa narodu i państwa, z drugiej zaś strony źródła te tkwią w humanistycznych zasadach nowoczesnego pojmowania praw człowieka, zawartych w aktach ONZ, Rady Europy, UE, odnoszących się do prądów filozoficznych, w których czołowe miejsce zajmuje bezwarunkowe poszanowanie godności osoby ludzkiej. Wielojęzyczność nie jest zatem cechą wyróżniającą Europę geograficzną jako całość. Poszczególne jej państwa tworzą bowiem raczej mozaikę przeważnie jednojęzycznych krajów. Natomiast na naszym kontynencie instytucję unikatową stanowi, ze względu na liczbę języków oficjalnych, Unia Europejska. Inaczej bowiem niż w państwach narodowych, których tożsamość oparta jest m.in. na własnym języku, Unia chce budować swoją spójność i wizerunek na fundamencie różnorodności.

Wielojęzyczność w Unii Europejskiej

Podstawy prawne

W chwili powoływania do życia, przez sześć państw założycielskich, Wspólnot Europejskich, obowiązywały w ich obrębie cztery języki oficjalne: francuski, niderlandzki, niemiecki i włoski, będące językami roboczymi. Ich status został usankcjonowany w pierwszym, historycznym rozporządzeniu wydanym przez Radę Europejską:

Rozporządzenie Rady (EWG) nr 1/1958 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej

¹ Por. rozprawa doktorska autorki (w przygotowaniu).

Artykuł 1

Językami urzędowymi i językami roboczymi instytucji Wspólnoty są języki: francuski, niderlandzki, niemiecki i włoski (EWG:1958).

Brzmienie tego artykułu co do zasady obowiązuje do dziś. Przy każdym rozszerzeniu Unii lista języków oficjalnych aktualizowana jest o języki przystępujących państw. I tak, licząca obecnie 28 państw członkowskich UE ma 24 języki urzędowe, będące jednocześnie językami roboczymi, należące do czterech grup językowych (romańskiej, germańskiej, słowiańskiej i ugro-fińskiej) i posługujące się trzema alfabetami (łacińskim, greckim i cyrylicą) oraz trzy języki proceduralne. Ponadto UE deklaruje poszanowanie występujących na jej terenie ok. 60 rdzennych języków regionalnych i mniejszościowych oraz ponad 170 języków migrantów. Dla porównania: dużo większe organizacje międzynarodowe dokonały wyboru jedynie kilku języków roboczych spośród wielu możliwości. Na przykład Sojusz Północnoatlantycki zrzeszający, podobnie jak UE, 28 państw, posługuje się dwoma językami roboczymi (angielski, francuski); Rada Europy to 47 państw i dwa języki (angielski, francuski); Organizacja Narodów Zjednoczonych, do której należą 193 państwa, używa sześciu języków roboczych (arabski, angielski, francuski, chiński, rosyjski, hiszpański).

Unia Europejska sprzyja wielojęzyczności, nie odwołuje się jednakże *explicite* w swoich aktach prawnych do tego pojęcia. W wielu dokumentach mowa jest natomiast o różnorodności językowej i jej poszanowaniu. Przywołuje ją np. art. 22 *Karty praw podstawowych Unii Europejskiej*: *Unia szanuje różnorodność kulturową, religijną i językową* i art. 3. *Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej* (TFUE) (...): *Szanuje swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz czuwa nad ochroną i rozwojem dziedzictwa kulturowego Europy*. Różnorodność językowa stanowi kluczowy element projektu europejskiego, zawarty także w dewizie UE – *Zjednoczeni w różnorodności*, która zakłada harmonijne współistnienie wielu języków w Europie. Czy tak się jednak dzieje w rzeczywistości?

Kontrowersje, fakty i mity

Już na szczeblu instytucjonalnym dostrzec można, że języki urzędowe i robocze nie są traktowane jednakowo, wbrew deklarowanemu poszanowaniu różnorodności języków i równości między nimi. Owszem, UE szczeni się przyznawaniem równoprawnego statusu języka urzędowego

każdemu językowi wybranemu przez państwo członkowskie jako jego język urzędowy w UE, w myśl cytowanego już Rozporządzenia nr 1/1958, jednakże daje też kompetencje instytucjom UE dotyczące ustalenia w ich wewnętrznych regulaminach sposobu stosowania systemu językowego (art. 6. tego rozporządzenia). I tak, Komisja Europejska pracuje w trzech językach proceduralnych: angielskim, francuskim i niemieckim, przy czym udział dwóch ostatnich radykalnie się zmniejsza od czasu przystąpienia Wielkiej Brytanii do EWG, a zwłaszcza od największego rozszerzenia UE w 2004 r. Z możliwości wyboru języka skorzystał też Europejski Trybunał Sprawiedliwości, który stosuje tylko jeden język obrad – francuski. Najbardziej wielojęzycznymi instytucjami UE są Parlament Europejski i Rada Europejska.

Podobna kontrowersja dotyczy tekstów źródłowych powstających aktów prawnych, które prawdopodobnie niezmiernie rzadko są redagowane w jednym z pozostałych 21 języków UE. Prawdopodobnie, gdyż UE unika wskazywania tekstu źródłowego swoich aktów prawnych. W dokumencie o jednobrzmiących tekstach autentycznych sugeruje wręcz, że nie istnieje oryginał, z którego tłumaczone by były pozostałe wersje językowe. Bo jakoby nie istnieje też „tłumaczenie”. Wielokrotnie jest mowa o „sporządzaniu” wersji autentycznych dokumentów, a nie o ich przekładzie. Zaciera się w ten sposób także rola tłumacza pisemnego, jak gdyby nieobecnego w procesie tworzenia aktów prawnych. Zdrowy rozsądek nakazuje sądzić jednak, że 24 wersje językowe nie powstają jednocześnie, bez udziału tłumaczy, trudno też mniemać, iż są identyczne *sensu stricto* (Doczekalska 2006:14).

Inny problem dotyczy terminologii powstającej w obrębie języka prawnego i wiąże się z faktem, że tekst źródłowy jest wynikiem negocjacji zespołu autorów pochodzących z różnych kultur (w tym: tradycji prawnych) i obszarów językowych. Często dokument, który wspólnie redagują, stanowi wypadkową znajomości przez nich języka B lub C, w którym prowadzą negocjacje nad tekstem. Najczęściej jest to angielski. Jak twierdzi Martinez cytowany przez Pisarka (2001:2), *język angielski, którym posługują się wszyscy zainteresowani w organach Unii, tylko dla Brytyjczyków jest językiem kultury. Dla wszystkich pozostałych jest on tylko językiem komunikacji.*

Poszanowanie różnorodności językowej nie oznacza, że w Unii Europejskiej tłumaczy się na wszystkie języki wszystkie dokumenty. Ze względu na ogromne koszty

tłumaczeń, sięgające powyżej 1 mld euro rocznie, „sporządza się” 24 wersje jedynie rozporządzeń, dokumentów zasięgu ogólnego i Dziennika Urzędowego UE. Wersje te są uznawane za równorzędne, oryginalne i równie autentyczne. Można mieć wszakże wątpliwości co do takiego pojmowania autentyczności. Nie istnieją dwa identyczne języki, więc nie można stworzyć dwóch takich samych tekstów. Nie istnieją też ekwiwalentne oryginały, a 24 wersje nie sporządza się jednocześnie. Zatem teoria ta oparta jest na fikcji (Doczekalska 2006:15).

Kolejny brak konsekwencji między głoszoną teorią o pielęgnowaniu różnic kulturowych i językowych a jej zastosowaniem stanowi dążenie UE do ujednolicania terminologii w 24 wersjach językowych ogłaszanych dokumentów. W ten sposób zaciera się bogactwo i różnice kulturowe i językowe, których poszczególne języki narodowe są nośnikiem. W autonomicznym prawie UE tworzy się sztucznie, w celach pragmatycznych, terminologię podobnie brzmiącą w 24 językach, np. *subsidiarity*, *subsidiarité*, *subsidiarność*. Wymóg wielojęzyczności doprowadza w ten sposób paradoksalnie do konfliktu pomiędzy kultywowaniem różnorodności kulturowo-językowych a wyzwaniem komunikacyjnymi, jakie UE przed sobą stawia. Prowadzi też do dekulturacji narodowych języków prawnych (Doczekalska 2012:242).

Nauka języków obcych w wymiarze praktycznym

Wielojęzyczność w znaczeniu znajomości języków obcych przynosi bezsprzecznie wiele korzyści – zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym czy zawodowym. O tym nie trzeba nikogo przekonywać. UE angażuje się intensywniej w promowanie nauki języków obcych od ok. 20 lat. W ciągu ostatnich dekad kluczowymi dokumentami, jakie wydała w tym zakresie, są strategia lizbońska oraz uchwalone w Barcelonie cele dotyczące edukacji językowej, zakładające wprowadzenie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych, a także naukę co najmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat (model 1+2). I w tej dziedzinie zaobserwować można niespójność między zakrojoną na szeroką skalę promocją wielojęzyczności, z której Unia Europejska uczyniła swoje sztandarowe hasło, a efektami, jakie osiągają obywatele państw członkowskich w nauce języków obcych. Okazuje się bowiem, że Europejczycy nie tylko nie osiągają zakładanego poziomu sprawności językowej, lecz także istnieją ogromne różnice między kompetencjami językowymi obywateli poszczególnych państw członkowskich.

Wprawdzie Unia Europejska nie prowadzi jednolitej dla wszystkich krajów polityki wielojęzyczności, pozostawiając jej wdrażanie państwom członkowskim i działając na zasadzie pomocniczości, jednakże skala zjawiska jest wymowna: *Odsetek uczniów osiągających poziom samodzielności w postugiwaniu się językiem obcym (co najmniej poziom B1 według ESOKJ) pod koniec nauki w gimnazjum wynosił we Francji tylko 14 proc., a w Wielkiej Brytanii zaledwie 9 proc. Z drugiej strony na Malcie i w Szwecji sięgał on 82 proc.* (Kutyłowska 2013:18). Polityka ta ma sprzyjać osiągnięciu dwóch celów: propagowaniu nauki języków obcych i ochronie różnorodności językowej w UE. W obu tych obszarach UE jest jednak daleka od osiągnięcia zamierzonych celów. Można bowiem odnieść wrażenie, że nauka języków obcych w UE sprowadza się do angielskiego, wybieranego przez znakomitą większość obywateli. Niektóre liczby podawane w statystykach unijnych robią imponujące wrażenie. Ponad 50 proc. obywateli w UE przyznaje się do znajomości angielskiego, co można by uznać za sukces. Z drugiej jednak strony taki stan rzeczy zapewne nie motywuje Brytyjczyków i Irlandczyków (najniższy odsetek znających inny język poza ojczystym) do nauki języków obcych. Przekonałam się o tym osobiście, gdy parę miesięcy temu, po awaryjnym lądowaniu w Londynie na lotnisku Heathrow, zdenerwowani pasażerowie (też Europejczycy!) nieznający angielskiego nie byli w stanie zdobyć jakichkolwiek informacji od obsługi naziemnej tego największego portu lotniczego w Europie, gdyż ta władała wyłącznie językiem swojego kraju. Podobnie rzecz się miała w londyńskim hotelu międzynarodowej sieci, do którego zostaliśmy skierowani. Statystyki statystykami, a rzeczywistość rzeczywistością. Najwyraźniej nie trafiłam na nikogo z 38 proc. Brytyjczyków, którzy deklarują, że oprócz języka ojczystego znają także francuski lub niemiecki². Nie wspomnę o polskim, którego jedynie 1 proc. obywateli Unii uczy się jako języka obcego. Tak więc szeroko głoszone unijne hasła powszechnej nauki języka lub języków obcych od najmłodszych lat przez całe życie albo mają charakter życzeniowy i fasadowy, nie przekładając się na konkretne, materialne wsparcie dla państw członkowskich, albo nauka języków obcych jest prowadzona nieskutecznie. Wielka Brytania należy do struktur europejskich od 1973 r., czyli od 42 lat. Przez ten okres ponad dwa pokolenia miały szansę skorzystać z dobrodziejstw polityki językowej. Halina Widła (2006) przywołuje wyniki badania TNS Opinion & Social

² Badanie TNS Opinion & Social przeprowadzone dla Komisji Europejskiej pod koniec 2005 r., cytując za Haliną Widłą.

przeprowadzonego dla Komisji Europejskiej pod koniec 2005 r., które pokazują, iż Wielka Brytania pozostaje daleko w tyle za innymi krajami unijnymi pod względem motywowania swoich obywateli do nauki drugiego języka. W innych krajach „starej Unii”, np. we Francji, Włoszech czy Portugalii, również trudno jest porozumieć się, nie znając lokalnego języka. Bo o ile, według badania Eurobarometru, aż 98 proc. respondentów uważa, że nauczanie języków jest dobre dla ich dzieci, to wyniki testów wykazują niedobór umiejętności językowych.

Komisja Europejska (2012) przyznaje, że:

Z odrębnego badania Komisji Europejskiej – pierwszego europejskiego badania kompetencji językowych – wynika, że istnieje rozbieżność między aspiracjami UE i rzeczywistością, jeśli chodzi o znajomość języków obcych w praktyce: testy przeprowadzone wśród nastoletnich uczniów w 14 państwach europejskich pokazują, że tylko 42 proc. uczniów wykazuje się wystarczającą znajomością pierwszego języka obcego i zaledwie 25 proc. uczniów – drugiego. Znaczna liczba uczniów – 14 proc. w przypadku pierwszego języka obcego i 20 proc. drugiego nie osiąga nawet poziomu „użytkownika podstawowego”. (...) Liczba Europejczyków, którzy twierdzą, że potrafią porozumiewać się w języku obcym, w dodatku nieznacznie spadła – z 56 proc. do 54 proc. Spowodowane jest to częściowo tym, że rosyjski i niemiecki nie są już obowiązkowe w programach nauczania w krajach Europy Środkowej i Wschodniej.

Rola języka angielskiego w UE

W tym kontekście warto zastanowić się, jaka perspektywa rysuje się przed przyszłością językową UE. Czy to angielski jako współczesna *lingua franca* zdominuje języki UE? Jeśli tak, to w jakiej formie: klasycznego brytyjskiego czy raczej jego międzynarodowej wersji: *globish*, *internationalish*, *BSE* (*Bad Simple English*), a może *McLanguage*? Do tej pory UE wzdragała się przed przyjęciem jednego, wspólnego języka europejskiego, na który różne środowiska proponowały esperanto, łacinę, angielski, a nawet, w obliczu pogłębiającej się *babelizacji* UE, *europanto*. Były poddawane pod dyskusję też inne projekty, jak np. *mandats linguistiques*, w ramach których głównym językiem z poszczególnych grup przyznawana by była robocza kadencyjność. W myśl Rozporządzenia nr 1/58 oraz innych przepisów na temat kultywowania różnorodności językowej wszystkie te pomysły zostały odrzucone na rzecz

utrzymywanego, formalnie i wizerunkowo, równościowego *status quo*. W rzeczywistości jednak UE staje się coraz bardziej anglojęzyczna już na poziomie instytucjonalnym, przez co faktycznie rola języków narodowych małych krajów dalej słabnie, wbrew zadekretowanej przez UE równości między językami. Dzieje się tak zresztą nie tylko w obrębie samej administracji unijnej, gdzie w praktyce dominują już nie trzy wybrane języki proceduralne, ale jeden³, lecz także na płaszczyźnie komunikacji między obywatelami poszczególnych państw członkowskich, dla których pierwszym językiem porozumiewania się jest angielski, zarówno jako język rodzimy, jak i obcy, a także w szkolnictwie krajów UE, gdzie język Szekspira jest najczęściej wybieranym językiem obcym. Obecna Unia Europejska zdaje się zawieszona między programową wielojęzycznością, szanującą różnorodność językową, postrzeganą jako dziedzictwo i bogactwo, element odróżniający ją od innych organizacji międzynarodowych, chroniącą nie tylko poszczególne języki narodowe, ale też regionalne i mniejszościowe – a rzeczywistym uprzywilejowaniem jednego języka, stanowiącego nie tylko podstawowy język komunikacji urzędników unijnych, lecz także źródło coraz bardziej ujednolicanej nowej terminologii zawartej w narodowych wersjach aktów prawnych, które nas obowiązują. Tak więc wielojęzyczna – *de iure* – Unia Europejska staje się – *de facto* – anglojęzyczna, choć oficjalnie tego jeszcze nie przyznała.

W Unii Europejskiej oprócz tego, że angielski jest językiem oficjalnym (urzędowym), roboczym i proceduralnym, wykorzystywany jest także przez tłumaczy jako język pośredni (*langue pivot*) ze względów czysto praktycznych, by... ograniczyć liczbę możliwych, teoretycznie 552, kombinacji językowych w obrębie języków oficjalnych UE w tłumaczeniu ustnym. Brytyjczycy nie muszą więc uczyć się innych języków, skoro „wszyscy” mówią po angielsku. Polska posłanka do Parlamentu Europejskiego, Lidia Geringer de Oedenberg (2014:37), dała następujące świadectwo tego stanu rzeczy: *Znajomy Anglik podpytany przy nieoficjalnej okazji przeze mnie, czy uczył się w szkole jakiegoś języka obcego, odpowiedział: „Of course”. Jak zapytałam, jaki to był język, wyznał: „I don't remember”*.

Tak więc o wielojęzycznej Unii Europejskiej zamieszkałej przez prawdziwie wielojęzycznych obywateli będziemy

mogli mówić wówczas, gdy główne państwa członkowskie urzeczywistnią na swoim terenie propagowany *multilingwalizm* i gdy ich obywatele będą mogli, np. jak Adam Mickiewicz, improwizować w Rosji po francusku.

Bibliografia

- Doczekalska, A. (2006) Interpretacja wielojęzycznego prawa Unii Europejskiej. W: „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 5/2006, 14-21.
- Doczekalska, A. (2013) „Zjednoczona w różnorodności” – wyzwanie dla europejskiej tożsamości prawnej na przykładzie różnorodności językowej. W: „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. 2, nr 2, 233-243.
- EWG (1958) *Rozporządzenie Rady nr 1/1958 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej*. DzU 17 z 6.10.1958, 401-402. Polskie wydanie specjalne: roz. 01, t. 01, 5-6.
- Geringer de Oedenberg, L. (2014) *Kulisy Europejskiego Parlamentu. Publikacja Grupy Postępowego Sojuszu Socjalistów & Demokratów w Parlamencie Europejskim*. Wrocław: Lidia Geringer de Oedenberg – Poseł do Parlamentu Europejskiego.
- Komisja Europejska (2012) *Eurobarometr 386. Komunikat prasowy z dnia 21 czerwca 2012 r.* [online] [dostęp 27.05.2015] <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_pl.htm>.
- Kutylowska, K. (2013) *Polityka językowa w Europie*. Warszawa: IBE.
- Mackiewicz, W. (2002) *Plurilingualism in the European knowledge society*. Referat przedstawiony na konferencji *Lingue e produzione del sapere*. Università della Svizzera italiana [online] [dostęp 27.05.2015] <http://www.celc.org/docs/speech_final_website_1.doc>.
- Pawłowski, A. (2008) Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej. W: J. Warchala, D. Krzyżyk (red.) *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 113-147.
- Pisarek, W. (2001) *Następstwa członkostwa UE dla małego języka – sprawozdanie*. S. 2 [online] [dostęp 06.05.2015] <http://www.rip.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=385:nastpstwa-czlonkostwa-ue-dla-maego-zyjka-sprawozdanie-&catid=50:inne-konferencje&Itemid=50>.
- Pisarek, W. (2008) Polityka językowa w wybranych krajach europejskich. W: J. Warchala, D. Krzyżyk (red.) *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 79-105.
- Senat RP (2013) *Sprawozdanie na temat wielojęzyczności w Unii Europejskiej*, nr 85/2013. Kancelaria Senatu. Przedstawiciel Senatu przy Unii Europejskiej.
- Tucker, R. (1999) *A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education*. *ERIC Digest* [online] [dostęp 14.05.2015] <<http://www.ericdigests.org/2000-3/global.htm>>.
- Widła, H. (2006) *Wiele aspektów wielojęzyczności*. Referat przedstawiony na Inauguracji w NKJO.
- Zygierewicz, A. (2010) Wielojęzyczność Unii Europejskiej. W: „Analizy”, nr 3, Biuro Analiz Sejmowych, 1-6. [online] [dostęp 27.05.2015] <[http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/F99EF5235DDB7266C12576A-8002A93E4/\\$file/Analiza_%20BAS_2009_28.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/F99EF5235DDB7266C12576A-8002A93E4/$file/Analiza_%20BAS_2009_28.pdf)>.

Anna Ciostek

Wykładowca w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Przygotowuje rozprawę doktorską z zakresu terminologii zawartej w dokumentach Unii Europejskiej.

³ W Komisji Europejskiej np. udział niemieckiego jako języka oryginałów jest bliski zeru, a francuskiego sięga ok. 7 proc.



Wielojęzyczność w praktyce

Izabela Zygmunt

Jeśli poszukujemy przykładu na to, jak idea wielojęzyczności może być realizowana w praktyce, warto przyjrzeć się instytucjom Unii Europejskiej. Ich zadaniem jest stanowienie prawa, które w myśl unijnych traktatów tworzy się i uchwała w 24 językach jednocześnie. Unijne instytucje są też zobowiązane do porozumiewania się z obywatelkami i obywatelami Unii w ich rodzimych językach. Do tego tworzą je ludzie posługujący się różnymi językami i wywodzący się z różnych kultur, którzy mimo to potrafią się porozumieć i sprawnie funkcjonować. Jak udało się to osiągnąć?

Zacznijmy od początku, czyli od Traktatów Rzymskich, które dały początek Unii Europejskiej. Podpisując je w 1957 r., założyciele UE zdecydowali, że wspólnotowe prawo powinno być stanowione w językach urzędowych wszystkich państw członkowskich Wspólnot Europejskich. Pragnęli w ten sposób podkreślić polityczną równość wszystkich państw przystępujących do tego projektu oraz wartość ich kulturowego i językowego dziedzictwa. Wynikało to z głębokiego przekonania, że kraje przyłączające się do UE powinny uczestniczyć w projekcie na równych zasadach i móc zachować własną tożsamość kulturową. W wizji zjednoczonej Europy nie chodziło o stopienie się poszczególnych kultur w jedną nową europejską tożsamość, tylko o stworzenie platformy porozumienia i współpracy pomiędzy państwami członkowskimi, przy zachowaniu ich autonomii i odrębnej tożsamości. Logiczną konsekwencją tego podejścia było wpisanie zasady wielojęzyczności do traktatów założycielskich.

W pierwszym okresie istnienia Wspólnot Europejskich było dużo łatwiej realizować zasadę wielojęzyczności w praktyce. W gronie sześciu państw-założycieli funkcjonowały bowiem tylko cztery języki (francuski, niemiecki, włoski i niderlandzki), a poza tym zakres problemów był dużo węższy niż dziś: na początku integracja dotyczyła przecież tylko sektorów węgla i stali oraz energetyki atomowej. Obecnie Unia Europejska zajmuje się wieloma obszarami polityki, od rolnictwa i rybołówstwa po finanse i podatki, a liczba języków urzędowych UE wzrosła do 24.

Co więcej, wszystkie kraje UE dążą do tego, by ich obywatele potrafili posługiwać się dwoma językami obcymi – tak zdecydowali bowiem przywódcy UE podczas szczytu w Barcelonie w 2002 r. Chociaż trudno twierdzić, że ten cel został już zrealizowany, to jednak można zakładać, że spora część osób zainteresowanych sprawami UE posługuje się językiem angielskim wystarczająco dobrze, by poradzić sobie bez tłumaczeń. W związku z tym pojawiają się niekiedy

głosy, że utrzymywanie wielkiej maszyny tłumaczącej unijne teksty na wszystkie języki urzędowe UE jest niepotrzebną i kosztowną ekstrawagancją – w tym tonie wypowiedział się niedawno były minister nauki prof. Michał Kleiber w „Dzienniku Gazecie Prawnej”.

Trzeba jednak pamiętać, że cel w postaci znajomości dwóch języków obcych wprowadzono z myślą o kontaktach międzyludzkich i biznesowych wśród mieszkańców UE. Przywódcom Unii nie chodziło bynajmniej o to, by docelowo zrezygnować z wielojęzycznego stanowienia prawa w UE. Unia Europejska jest wielkim rynkiem i systemem gospodarczym, którego sprawne funkcjonowanie wymaga pokonywania istniejących w nim granic i barier językowych, a tego nie da się zrobić inaczej niż przez powszechne nauczanie języków obcych. Jest też coraz bardziej zintegrowanym organizmem politycznym i potrzebuje europejskiej sfery publicznej, rozumianej jako przestrzeń dyskusji i wymiany poglądów na tematy europejskie, w której uczestniczyliby na równych prawach obywatele, liderzy opinii, media i politycy ze wszystkich krajów UE. Temu właśnie celowi ma służyć propagowanie wielojęzyczności i edukacja językowa obywateli europejskiej *polis*. Zasada uchwalania unijnej legislacji jednocześnie we wszystkich językach urzędowych UE obowiązuje nadal, niezależnie od poziomu znajomości języków obcych wśród mieszkańców UE, podobnie jak zasada nakładająca na unijne instytucje obowiązek komunikowania się z obywatelami w ich języku.

Warto sobie jednak uświadomić, że te zasady wcale nie oznaczają konieczności tłumaczenia na wszystkie 24 języki urzędowe UE każdego tekstu, jaki powstaje w unijnych instytucjach. Część unijnych komunikatów prasowych ukazuje się tylko w języku dokumentu oryginalnego (czyli najczęściej po angielsku) – dotyczy to komunikatów poświęconych specjalistycznej tematyce, skierowanych do wąskiego grona zainteresowanych osób. Inne komunikaty prasowe ukazują się tylko w wybranych wersjach językowych, tj. w językach krajów, których dotyczą. Tak było np. w przypadku komunikatów na temat unijnej pomocy dla rolników dotkniętych skutkami rosyjskiego embarga w Polsce i kilku innych krajach czy komunikatów o dużych projektach infrastrukturalnych, realizowanych w Polsce w ramach polityki spójności, które przygotowano tylko po polsku i po angielsku. Również portal europa.eu nie jest jeszcze w pełni wielojęzyczny – niektóre specjalistyczne

działy są dostępne tylko po angielsku lub, częściej, w trzech językach proceduralnych¹.

Poza tym komunikowanie się unijnych instytucji z obywatelami w ich ojczystym języku nie sprowadza się tylko do tłumaczeń. Komisja Europejska i Parlament Europejski mają we wszystkich państwach UE swoje przedstawicielstwa i biura, których zadaniem jest informowanie obywateli o Unii Europejskiej, jej polityce i działaniach za pomocą przekazu formułowanego od razu w miejscowym języku, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego, politycznego i gospodarczego danego kraju. Przetłumaczony tekst bywa tutaj tylko punktem wyjścia do tzw. lokalizacji, czyli stworzenia komunikatu uwzględniającego lokalną specyfikę. Poza tym stosuje się także inne sposoby komunikowania, np. wydarzenia przeznaczone dla różnych grup odbiorców, takie jak *Euroлото* czy *Euroferie*, branżowe spotkania z ekspertami, w których biorą udział unijni urzędnicy mówiący po polsku, czy konkursy dla młodzieży. Skoro mowa o konkursach, warto tu wspomnieć o *Juvenes Translatores*, czyli unijnym konkursie dla młodych tłumaczy, którego organizatorzy postanowili, że konkursowe teksty do tłumaczenia powinny być przygotowywane w oryginalnych językach. Są to zatem różne teksty w przypadku różnych języków, a każdy z nich jest pisany przez rodzimych użytkowników danego języka z uwzględnieniem kulturowego kontekstu kraju. To, co je łączy, to ustalony z góry wspólny temat i dbałość o zachowanie tego samego stopnia trudności. Możemy zatem zgadzać się z maksymą mówiącą, że *językiem Unii jest tłumaczenie*, ale nie znaczy to, że wszystko jest tłumaczone. Unijna wielojęzyczność to także tworzenie komunikatów w różnych językach bez pośrednictwa tłumacza.

Wróćmy jednak do legislacji i do tłumaczeń, ponieważ unikatowy system tłumaczeniowy w UE sam w sobie jest ciekawym przypadkiem wielojęzyczności w praktyce.

Projekty aktów prawnych UE oraz teksty towarzyszących im komunikatów powstają w Komisji Europejskiej najczęściej po angielsku. Wcześniej większą rolę odgrywał język francuski zwłaszcza przed przystąpieniem Wielkiej Brytanii do UE w 1973 r. Rozszerzenie UE o trzynaście nowych państw kolejno w latach 2004, 2007 i 2013 ugruntowało rolę języka angielskiego jako najważniejszego języka roboczego w KE,

¹ Angielski, francuski i niemiecki. Te trzy języki odgrywają rolę języków roboczych UE i służą kontaktom wewnętrznym w unijnych instytucjach oraz kontaktom międzyinstytucjonalnym.

przede wszystkim dlatego, że urzędnicy z nowych państw posługiwali się tym językiem sprawniej niż francuskim, a także dlatego, że wraz ze wzrostem znaczenia tematyki gospodarczej w polityce Unii naturalne było przechodzenie na międzynarodowy język biznesu i ekonomii. Francuski i niemiecki są jednak nadal oficjalnie uznawane za języki proceduralne UE.

Po zakończeniu prac nad projektem danego aktu prawnego jego tekst przesyłany jest do Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych (DGT) i tam tłumaczony na wszystkie pozostałe języki urzędowe Unii. Komisja Europejska oficjalnie przyjmuje dany projekt w 24 wersjach językowych, i tak też jest on publikowany w Dzienniku Urzędowym UE. Dalsze prace legislacyjne w Radzie UE i Parlamencie Europejskim także są prowadzone na wszystkich wersjach językowych danego projektu, tj. zgłaszane poprawki są każdorazowo tłumaczone na wszystkie języki UE, a ostateczną wersję danego rozporządzenia lub dyrektywy poddaje się pod głosowanie i przyjmuje, a następnie publikuje, w postaci 24 różnojęzycznych dokumentów.

Ponieważ mówimy tu o dokumentach, które po oficjalnej publikacji stają się obowiązującym prawem, absolutnie konieczne jest zagwarantowanie stuprocentowej zgodności i spójności wszystkich wersji językowych oraz wyeliminowanie błędów i rozbieżności, o które nie jest trudno przy tak złożonym procesie opracowywania tekstów. Środkiem do tego celu jest organizacja pracy w KE, a także wykorzystywanie narzędzi informatycznych. Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych jest podzielona na departamenty językowe. W każdym z nich pod okiem szefa departamentu oraz dwóch szefów działów pracuje ok. 60 osób: są to przede wszystkim tłumacze, a także personel pomocniczy, czyli asystenci zajmujący się obsługą sekretarską. Zadaniem każdego tłumacza jest oprócz tłumaczenia także sprawdzanie tekstów tłumaczonych przez kolegów i koleżanki, ponieważ w DGT obowiązuje żelazna zasada „dwóch par oczu”, zgodnie z którą każdy dokument (poza roboczymi tekstami na użytek wewnętrzny) musi zostać sprawdzony przez inną osobę niż ta, która przygotowała tłumaczenie.

Kiedy DGT otrzymuje dokument do przetłumaczenia, w każdym departamencie zostaje on przydzielony parze złożonej z tłumacza i korektora i w tym momencie rozpoczyna się równoległa praca nad tłumaczeniami na 23 różne języki. Co ważne, wszyscy tłumacze i korektorzy zaangażowani

w pracę nad danym dokumentem pozostają ze sobą w stałym kontakcie. Aplikacja *Translator's Desktop*, czyli elektroniczna baza danych, w której zapisane są wszystkie oryginały, ich kolejne wersje oraz przetłumaczone dokumenty, umożliwia tłumaczom bieżący podgląd powstających przekładów na inne języki. Podaje także nazwiska i numery telefonu osób, które pracują nad danym dokumentem w innych departamentach językowych. Dzięki możliwości porównania różnych wersji językowych łatwiej jest zachować spójność między nimi.

Jeśli tłumacz pracujący nad dokumentem ma wątpliwości co do sensu danego sformułowania, kontaktuje się z osobą zlecającą tłumaczenie, czyli najczęściej z głównym autorem danego tekstu. Uzyskane od niego wyjaśnienia wprowadza do systemu – służy do tego zakładka *Note/Elise* w aplikacji *Translator's Desktop*. Aplikacja automatycznie powiadamia wszystkie osoby pracujące nad dokumentem, że w *Note/Elise* pojawiła się nowa informacja. Zapisane tam wyjaśnienia i uwagi od autorów tekstu są także dostępne dla osób pracujących nad danym dokumentem na dalszych etapach procesu legislacyjnego, a więc przede wszystkim dla tłumaczy w Radzie i Parlamencie Europejskim.

W przypadku bardziej złożonych projektów tłumaczeniowych, takich jak np. duże pakiety legislacyjne obejmujące kilka powiązanych dokumentów, jeden z zaangażowanych w taki projekt tłumaczy bierze na siebie rolę koordynatora – jego zadaniem jest zadbanie o sprawny przepływ informacji między wszystkimi osobami pracującymi nad danym projektem w różnych departamentach językowych oraz pośredniczenie w kontaktach z dyrekcją zamawiającą dany projekt, a także koordynacja pracy terminologów.

Terminologia to zresztą zagadnienie, nad którym warto zatrzymać się trochę dłużej, bo stanowi bardzo ważny i – być może – najtrudniejszy element funkcjonowania unijnej maszynarii tłumaczeniowej. Przedmiotem unijnych regulacji są często nowe dziedziny i tematy, wymagające niejednokrotnie stworzenia nowych terminów. Za przykład może tu posłużyć tematyka gospodarki niskoemisyjnej, która stawia przed tłumaczami zadanie znalezienia dobrych odpowiedników takich nowych terminów, jak np. *carbon footprint*, czyli ilość dwutlenku węgla emitowana w związku z danym rodzajem działalności człowieka (po polsku to *ślad węglowy*; początkowo żartobliwie tłumaczony jako „odcisk stopy węglowej”). W każdym departamencie językowym jest kilkoro tłumaczy, którzy pełnią dodatkowo funkcję terminologów.

Ich zadaniem jest ustalanie właściwych odpowiedników nowych terminów, zazwyczaj we współpracy z krajowymi sieciami terminologicznymi. W przypadku Polski rolę takiej sieci odgrywa grupa ekspertów i specjalistów pracujących w polskiej administracji, która na bieżąco pomaga DGT w opracowywaniu właściwych terminów ze swojej dziedziny. W innych krajach mogą to być sieci terminologów i ekspertów zarządzane przez krajowe stowarzyszenia tłumaczy.

Główny ciężar pracy terminologicznej spada na Komisję Europejską i DGT, ponieważ to tutaj powstają pierwsze wersje tłumaczeń unijnych regulacji. Terminolodzy DGT spotykają się jednak regularnie z terminologami z pozostałych instytucji, by uzgodnić wspólne spójne wersje w przypadku terminów dyskusyjnych. Rezultaty tej pracy są zapisywane we wspólnej, wielojęzycznej, międzyinstytucjonalnej bazie terminologicznej IATE. Baza IATE jest czymś więcej niż wielojęzycznym słownikiem: karty poszczególnych terminów zawierają ich definicje, a także informacje o pochodzeniu danego terminu i o źródłach, na podstawie których ustalono odpowiedniki w poszczególnych językach. IATE jest dostępna publicznie w Internecie i stanowi główne i najbardziej wiarygodne źródło terminologii dla wszystkich tłumaczy zajmujących się tematyką unijną, zarówno w instytucjach UE, jak i poza nimi.

Na koniec warto wspomnieć o ludzkim wymiarze wielojęzyczności w instytucjach UE. Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych, podobnie jak Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Ustnych w KE i służby tłumaczeniowe pozostałych instytucji, to wielojęzyczne środowisko pracy, w którym posługiwanie się wieloma językami jest chlebem powszednim, mimo że pracuje się tam zasadniczo w zespołach osób posługujących się tym samym językiem. Od tłumaczy oczekuje się poznawania w toku kariery kolejnych unijnych języków, zachęca się ich także do nauki języków pozaeuropejskich, takich jak chiński czy arabski. Kursy językowe są dobrą okazją do nawiązywania osobistych kontaktów z tłumaczami z innych działów językowych, a więc do poznawania lub doskonalenia znajomości nie tylko języka nauczanego na danym kursie, ale także innych języków UE. Sprzyjają temu również kontakty towarzyskie poza pracą.

Dzięki temu środowiska tłumaczy pracujących w Brukseli i w Luksemburgu są poligonem doświadczalnym dla praktyki, która być może jest przyszłością porozumiewania się w wielojęzycznej Unii, a której angielska nazwa nie ma jeszcze dobrego polskiego odpowiednika. Chodzi o *intercom-*

prehension, czyli wzajemne rozumienie się ludzi mówiących pokrewnymi językami. Zjawisko *intercomprehension* doskonale zna z własnego doświadczenia każdy Polak, który odwiedził Słowację, ale w unijnych instytucjach przybiera ono niekiedy formę dwujęzycznych rozmów pomiędzy interlokutorami posługującymi się zupełnie niepodobnymi do siebie językami, którzy nawzajem wykorzystują bierną/słabszą znajomość własnego języka ojczystego u drugiej strony. Często bywają to także rozmowy angielsko-francuskie między urzędnikami z nowych państw członkowskich, którzy dobrze posługują się angielskim a słabiej francuskim, oraz przedstawicielami instytucjonalnej „starej gwardii”, która swobodniej czuje się, mówiąc po francusku, ale rozumie angielski.

Tak wygląda najbardziej praktyczny wymiar wielojęzyczności w unijnych instytucjach. Być może właśnie on jest z punktu widzenia nauczycieli najciekawszy. Pokazuje bowiem, że dla skutecznego porozumiewania się w wielojęzycznym środowisku nie jest wcale konieczna doskonała znajomość obcej wszystkim *lingua franca* u wszystkich uczestników wymiany. Często wystarczy bierna znajomość języka drugiej strony u obu interlokutorów, a prowadzone w ten sposób rozmowy (bezpośrednie, e-mailowe, na czacie itp.) są doskonałym treningiem językowym i ułatwiają rozwijanie czynnej znajomości języka rozmówcy, dając jednocześnie obu uczestnikom satysfakcję z tego, że „udało się dogadać”.

Wielojęzyczne funkcjonowanie unijnych instytucji i stanowienie wielojęzycznego prawa w UE jest dowodem na to, że takie „dogadanie się” jest również możliwe na poziomie instytucji międzypaństwowych. Najważniejsze to mieć dobry powód, by o takie porozumienie się starać, a przesłanki, na podstawie których wielojęzyczność uczyniono zasadą Unii Europejskiej, chyba taki dobry powód stanowią. Reszta to już kwestia odpowiedniej organizacji pracy.

Bibliografia

- Kleiber, M. (2015) Co dalej z brukselską więżą Babel? W: „Dziennik Gazeta Prawna” [online] [dostęp 8.06.2015] <<http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/854412,prof-kleiber-co-dalej-z-brukselska-wieza-babel.html>>.

Izabela Zygunt

Od 2005 r. pracuje w Komisji Europejskiej, początkowo jako tłumaczka i terminolożka, a obecnie jako specjalistka ds. językowych w Przedstawicielstwie KE w Polsce.



Refleksje po kongresie PASE

Luiza Wójtowicz-Waga

W dniach 8-10 maja 2015 r. odbył się w Warszawie pierwszy Europejski Kongres Języków Obcych zorganizowany przez PASE (Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych), pod hasłem *Innowacje i inspiracje w europejskiej edukacji językowej*. Wydarzenie zostało objęte honorowym patronatem FRSE i JOWS.

Kongres był największym tego typu wydarzeniem w dziedzinie nauczania języków obcych w Polsce. W ciągu trzech dni dawną Bibliotekę Uniwersytetu Warszawskiego odwiedziło ponad 800 uczestników. Nie zabrakło wydawnictw językowych, takich jak: Pearson, Macmillan, Cambridge University Press, Oxford University Press czy Nowa Era. Byli przedstawiciele zarówno dużych, jak i lokalnych szkół językowych.

Kongres stał się okazją do wymiany europejskich i polskich doświadczeń w nauczaniu języków obcych. Były to intensywne i różnorodne trzy dni prezentacji, warsztatów, dyskusji dla szerokiej grupy odbiorców: właścicieli i dyrektorów szkół językowych, metodyków, nauczycieli, trenerów i autorów.

Ten rok był wyjątkowo szczęśliwy, jeśli chodzi o prelegentów: w sesji plenarnej i warsztatowej wystąpił Jeremy Harmer, również w dwóch sesjach gościem był Herbert Puchta. Wspaniałą plenarną sesję zaproponowała Christina Latham-Koenig, autorka *English File*. Poza tym: Michael Carrier, Grzegorz Śpiewak, Piotr Steinbrich, Hanna Kryszewska, Joanna Femiak, a także 60 innych polskich i zagranicznych ekspertów w dziedzinie zarządzania edukacją i wiedzą, długoletnich menedżerów i metodyków, trenerów i szkoleniowców.

Sesje warsztatowe zorganizowane były w dwóch ścieżkach: menedżerskiej i metodycznej, wysoko ocenione pod względem merytorycznym i bardzo zróżnicowane tematycznie. Nowością w stosunku do poprzednich kongresów była wielojęzyczność

sesji: odbywały się one w języku polskim, angielskim, niemieckim, francuskim i rosyjskim. Pierwszy raz w historii PASE zorganizowane zostały dni niemieckie i dzień francuski.

Kongres stanowił forum dyskusji i analizy zagadnień oraz problemów nurtujących polskie i europejskie środowisko językowe. W debatach rozmawiano o aktualnych problemach edukacji językowej w Polsce: wprowadzeniu języka obcego w przedszkolu (debata czasopisma „Języki Obce w Szkole”) oraz o obowiązkowym podręczniku do nauczania języka angielskiego i przyszłości szkół językowych w Polsce. W trakcie debat Jacek Członkowski, prezes PASE, przedstawił wyniki badań przeprowadzonych przez Stowarzyszenie PASE. Dotyczyły one rynku nauczania języków obcych z perspektywy klienta i ucznia: poziomu zdawalności egzaminów z uwzględnieniem tego, gdzie i w jaki sposób uczą się zdający. Te wyniki, bardzo wyraźnie wskazujące na niski poziom nauczania języków obcych w szkołach państwowych, stanowiły mocny początek dyskusji w obu debatach. Już dziś zapraszamy na majowy kongres w roku 2016.

Luiza Wójtowicz-Waga

Trenerka i inspektor Stowarzyszenia PASE. Prowadzi kursy online w ramach projektu *Nauka bez granic* oraz w miesięczniku "The Teacher" sekcję poświęconą rozwojowi świadomego nauczyciela. Autorka [bloga](#) o dobrym nauczaniu.



Wizyta we francuskiej *pâtisserie*

Karolina Wawrzonek

Podczas zakupów w cukierni niejednokrotnie odnosiłam wrażenie, że świat naszych ciast musi być bardzo mocno powiązany z francuską *pâtisserie*. Wystarczy spojrzeć na półki: napoleonka, eklerka, szarlotka, beza, babka. Pierwsze skojarzenie po przeczytaniu tych nazw: muszą mieć coś wspólnego z Francją.

Planując dla moich uczniów kolejną lekcję na temat robienia zakupów i przygotowywania posiłków, w ramach której poznajemy tajniki francuskiej kuchni, tradycje gastronomiczne, sposoby zachowania w restauracji, ale także zasady użycia rodzajników częściowych czy wyrażen dotyczących ilości – postanowiłam zgłębić temat francuskich wyrobów cukierniczych, tak aby nasze zajęcia były „smakowite”, a ich uczestnicy poznali jak najwięcej ciekawostek.

W niniejszym tekście chciałabym podzielić się informacjami, które zdobyłam podczas tych poszukiwań, a także przedstawić pomysły na ich wykorzystanie lekcji języka francuskiego. Temat wydaje się tak atrakcyjny, że może zostać wykorzystany na każdym poziomie nauczania i z każdą grupą wiekową.

Historia ciast w pigułce

Informacje dotyczące pierwszych ciast sięgają starożytnego Rzymu. Biedni mieszkańcy, nieposiadający zwierząt, które mogliby złożyć w ofierze swoim bogom, piekli placki w kształcie zwierząt z mąki, oliwy i miodu. Z czasem, aby urozmaicić ich smak, zaczęto dodawać do nich daktyle, figi i winogrona. Te ciasta przygotowywano również z okazji ślubów i urodzin czy świąt związanych z nadejściem nowej pory roku¹.

W średniowiecznej Europie oprócz wyżej wspomnianych placków znane były wafle i opłatki, które sprzedawano na rynkach w niedziele. Z okazji świąt przygotowywano torty zwane *pasté*. Dzisiaj słowo *pâte*² oznacza pasztet, a to dlatego, że czternastowieczne torty przygotowywane były z mięs (często zepsutych, nienadających się już do jedzenia, a w cieście z dodatkiem wielu ostrych przypraw odrażający smak zaniżał), gdyż cukier był dobrem bardzo ekskluzywnym. Podobnie jak dziś, średniowieczne torty zdobiono figurkami postaci lub przedmiotów, które je symbolizowały: rycerza na koniu, zamku, miecza. Aby podkreślić swoje bogactwo, zamożni kazali torty mięsne (np. z bażanta) dekorować cukrem pudrem lub cieniutkimi warstwami złota.

Renesans to czas, kiedy zawód cukiernika staje się bardzo popularny. Notable francuscy, i nie tylko, zatrudniają w swoich domach cukierników, którzy tworzą specjalnie dla nich ciasta według oryginalnych receptur. Miód i owoce przestają wystarczać, do wypieków wykorzystuje się ówczesne odkrycia kuchni: marcepan³, konfitury⁴, a przede wszystkim coraz bardziej popularny

² Słowo *pâté* (m.) – pasztet pochodzi od łacińskiego słowa *pasta*, oznaczającego ciasto. To samo źródło mają francuskie słowa: *la pâte* – ciasto, *les pâtes* – kluski, makaron, *la pâtée* – karma dla zwierząt.

³ Fr. *pâte d'amande* lub *frangipane*. Nazwa ta pochodzi od nazwiska Włocha Frangipaniego, który w XVI wieku rozpowszechnił użycie marcepanu. Polska nazwa tego smakołyku pochodzi od łacińskiej nazwy *marci-panis*, a wcześniej *panis martius*, czyli chleb Marka. W mieście Szentendre na Węgrzech znajduje się muzeum tego przysmaku.

⁴ W 1555 r. prowansalski mag Michel de Notre-Dame, znany szerzej jako Nostradamus, autor sławnych przepowiedni, napisał *Wspaniały i bardzo pożyteczny poradnik dla wszystkich* dotyczący produkcji konfitur.

¹ Więcej informacji na temat historii ciast: <http://www.cannelle.com/CULTURE/histoirepat/histoirepat1.shtml>.

cukier z trzciny cukrowej. Przygotowane z ogromną starannością ciastka służą, niestety, również dworskim intrygom: zdarza się, że są one napelniane trucizną w celu zabicia niepożądanego rywala.

XVIII wiek to czas bitej śmietany, lodów, a przede wszystkim bardzo efektownych ciast z ich dodatkiem, które zyskują wspaniałe nazwy, istniejące do dziś. Oświeceniowym cukiernikom francuskim zawdzięczamy takie słodczyce, jak: *un vol au vent* („lot na wietrze”), *une bouchée⁵ à la reine* („kęs królowej”) czy *un puits d’amour* („studnia miłości”).

W kolejnym stuleciu, dzięki wprowadzeniu do powszechnego użytku cukru z buraków cukrowych, ceny tego surowca znacząco spadły, a cukiernie stały się nieodłącznym elementem każdego miasta i miasteczka. Dużą popularnością cieszyły się rozmaite herbatniki przywiezione do Francji z Anglii, razem z tradycją picia popołudniowej herbaty. Sprzedawane były w przepięknych metalowych pudełkach ozdobianych bogato ilustracjami.

Lata 50. XX wieku to czas, kiedy w cukierniach zapanowała moda na czekoladę i... lodówki. Rozwój rozmaitych technologii ułatwił pracę cukierników, pozwolił na produkcję na wielką skalę. Jednak moda na dbanie o linię pod koniec tego wieku spowodowała, że w czołówce ciast produkowanych we Francji znalazły się torty lekkie, z małą zawartością cukru, pozbawione bitej śmietany, kandyzowanych owoców i innych kalorycznych dodatków.

Dziś wszędzie na świecie możemy zająć się słodczymi z najbardziej oddalonych zakątków, przepisy na nie stanowią tajemnicę. Ale ciągle francuski *croissant* smakuje dużo lepiej w Paryżu niż w każdej innej stolicy świata.

Napoleonka, eklerka, beza, szarlotka, babka – przegląd najbardziej znanych polskich wypieków

Bezspornie postacią, która odegrała najważniejszą rolę w historii cukiernictwa francuskiego, był Marie-Antoine Carême⁶, żyjący na przełomie XVIII i XIX wieku szef kuchni i autor książek kucharskich zawierających opis klasycznych dań francuskich. Według różnych źródeł, to właśnie on jest

autorem przepisów na ciasta takie jak szarlotka czy eklerka⁷. Pierwszą stworzył u cara Rosji Aleksandra I. Półkruche ciasto z jabłkami nazwał *charlotte russe* na cześć szwagierki imperatora, księżnej Charlotty. Eklerka, przygotowywana z ciasta na parze (fr. tzw. *pâte à choux*, które stanowi podstawę wielu wyrobów cukierniczych, m.in. ptysiów czy karpatki) z dodatkiem bitej śmietany lub kremu i polewana czekoladą, zawdzięcza swoją nazwę pierwotnemu znaczeniu francuskiego słowa *éclair*⁸ – błyskawica, a wzięło się to stąd, że mały rozmiar tego ciastka pozwalał na jego błyskawiczne skonsumowanie. Dzisiejsze eklerki często przygotowywane są w dużo większych rozmiarach i czasami ich zjedzenie stanowi poważne wyzwanie.

Napoleonka⁹, która stanowiła inspirację dla tego tekstu, nie wiąże się, niestety, bezpośrednio w żaden sposób z francuskim cesarzem, Napoleonem Bonaparte, czego byłam prawie pewna, zanim zabrałam się do poszukiwań etymologii tego wyrazu. Nazwa tego francuskiego skądinąd ciasta (po francusku *ciasto francuskie* nazywa się *pâte feuilletée*¹⁰) może mieć dwa źródła. Według pierwszej historii, pochodzi ona od nazwy włoskiego miasta Neapol. Druga mówi, że najważniejszym cukiernikiem w przedwojennej Warszawie, produkującym te ciastka, był Feliks Gołaszewski, którego pracownia znajdowała się w pobliżu placu Napoleona i została nazwana Napoleonka.

Cukiernicze relacje polsko-francuskie bardzo dużo zawdzięczają Stanisławowi Leszczyńskiemu¹¹, królowi polskiemu, a w późniejszych latach władcy francuskiego księstwa Lotaryngii, którego córka Maria po poślubieniu króla Francji Ludwika XV została królową Francji. Według legendy, podczas swojego pobytu na wygnaniu we Francji król Stanisław Leszczyński dostał w przesyłce z Polski ciastka, które z powodu długiego czasu transportu wyschły i nie nadawały się do konsumpcji. Król, pragnący za wszelką cenę zjeść polskie przysmaki, zwrócił się o pomoc w ich odświeżeniu do paryskiego cukiernika o światowej renomie, Nicolasa Stohrera. Ciastkarz postanowił nasączyć ciasto

⁷ To również on jest twórcą słowa „majonez” (fr. *mayonnaise*), od francuskiego czasownika *manier* – mieszać.

⁸ Określenie to używane jest również w języku francuskim w odniesieniu do suwaka, zwanego także po polsku zamkiem błyskawicznym.

⁹ W Polsce, zależnie od regionu, oprócz nazwy „napoleonka” funkcjonuje również „kremówka”. Czasami nazwy te stosowane są w zależności od masy, którą przełożone jest ciasto, tzn. jeśli zawartość stanowi krem śmietanowy, to mamy do czynienia z napoleonką, a jeśli jest to krem budyniowo-waniliowy, to zjadamy kremówkę.

¹⁰ Skąd również francuska nazwa napoleonki – *mille-feuille*.

¹¹ Stanisław Leszczyński był królem Polski w latach 1705-1709 i 1733-1736, a władcą Lotaryngii, którym został dzięki swojemu szwagrowi, królowi Francji Ludwikowi XV, w latach 1738-1766.

⁵ *Une bouchée* to także polski pasztecik, również do zjedzenia na jeden kęs.

⁶ Jego zainteresowanie cukiernictwem zawdzięczamy faktowi, że jako dziecko z bardzo biednej rodziny został przygarnięty przez cukiernika, który zaraził go swoją pasją. Jako dorosły już kucharz i cukiernik pracował u Talleyranda, u Rothschildów, a także na dworze cara Rosji.

winem malaga (zastąpionym w późniejszych recepturach rumem) i wypełnić kremem. Babka zawdzięcza swą nazwę fascynacji króla Stanisława *Baśniami z tysiąca i jednej nocy*, pierwotnie ciastko nazwano Ali Baba. W języku francuskim do dziś ciasto nazywa się *baba au rhum*.

Beza¹², ciasto, które przygotowujemy na bazie białek jajka, swoją polską nazwę wywodzi z francuskiego słowa *baiser* – pocałunek, ponieważ kształtem przypomina usta złożone do pocałunku. Niemcy również nazywają ją z francuskiego *Baiser*.

Najważniejsze ciasta francuskie

Francuska sztuka cukiernicza, czyli *la pâtisserie*, ma długą tradycję i nawet na potrzeby tego tekstu nie jestem w stanie wymienić choćby większości znanych ciast francuskich, tym bardziej że każdy z regionów Francji szczyci się długą listą charakterystycznych dla niego słodkich smakołyków¹³.

Istnieją jednak francuskie ciastka i ciasta o renomie międzynarodowej, bez których lekcja o francuskiej sztuce cukiernictwa nie może się obejść.

Numerem jeden są zapewne magdalenki, ciastka, które zyskały ogromną popularność dzięki Marcelowi Proustowi. Bohater jego powieści *W poszukiwaniu straconego czasu* macza je w herbacie i zjadając, wspomina dzieciństwo. Według historyków cukiernictwa nazwa tych ciastek pochodzi od imienia pewnej Magdaleny. Niestety nie są oni zgodni co do faktu, kim była owa kobieta. Królują hipotezy, że autorką przepisu na te ciastka była jakaś Magdalena, a raczej kilka Magdalen, ponieważ nie ustalono jednego miejsca, w którym miałyby te smakołyki powstać. Wiadomo jednak, że król Stanisław Leszczyński, który był ogromnym zwolennikiem tych słodczy, rozpropagował je na francuskim dworze królewskim. Podobnie rzecz miała się z tradycyjnym alzackim ciastem *kougelhopf*, które smakiem i wyglądem przypomina naszą babkę wielkanocną, a swój kształt i nazwę zawdzięcza czapkom noszonym przez strasburskich parlamentarzystów, tzw. *gugelhut*.

Tradycyjne ciasto przygotowywane we Francji z okazji święta Trzech Króli, tzw. *la galette des rois*, jest zrobione z *pâte feuilletée* (tzn. ciasta francuskiego) i wypełnione masą migdałową. Jednak najważniejszym jego składnikiem jest

tzw. *la fève*¹⁴, ziarenko, którego znalezienie w kawałku ciasta ma przynieść szczęście, a osoba, która je dostanie, zostaje odpowiednio królem lub królową święta.

Ciasto, o którym nie można zapomnieć, prezentując francuskie wyroby cukiernicze, to pochodzące z regionu Limousin *le clafoutis*, ciasto z wiśniami znane od początku XIX wieku. Wiśnie, które nie powinny być pozbawione pestek, ponieważ dzięki temu puszcza podczas pieczenia sok, zalewane są do połowy ciastem. Jest to bardzo popularny deser, dlatego też każda gospodyni domowa i każda cukiernia ma swój własny przepis.

*Tarte Tatin*¹⁵ to ciasto jabłkowe przygotowywane przez siostry Stéphanie i Caroline Tatin na początku XX wieku w miasteczku Sologne w centralnej Francji. Jego wyjątkowość polega na tym, że jabłka powinny być najpierw zapieczone w piekarniku, a dopiero następnie zalane ciastem i pieczone dalej. Historia głosi, że jedna z siostr w ferworze przygotowań uczyła dla okolicznych myśliwych zapomniana zalać jabłka ciastem i wstawiła do piekarnika formę wypełnioną jedynie jabłkami. Dopiero po jakimś czasie zdała sobie sprawę ze swojego błędu i dołała ciasto. Uczestnikom biesiady ciasto tak smakowało, że postanowiła je robić właśnie w ten sposób, a jej wytwór stał się bardzo sławny.

Nie ma chyba jednak bardziej sławnego francuskiego wypieku od *croissant*. Idealny *croissant* waży 50 gramów. We Francji pojawił się w XIX wieku, kiedy to wiedeński piekarz August Zang otworzył w Paryżu piekarnię przy ulicy Richelieu. Wcześniej rogal ten znany był przede wszystkim w Austrii. Jak głosi legenda, to wiedeńscy piekarze, którzy najwcześniej zaczęli pracę w mieście, zaalarmowali władze o zbliżającym się ataku Turków na to miasto i udaremniili jego zajęcie. Na cześć swojego wkładu w zwycięstwo postanowili stworzyć wypiek formą przypominający księżyc – symbol Turków, będących mahometanami.

Ciasta w mowie potocznej

W Tabeli 1. przedstawiłam wyrażenia pochodzące z potocznego języka francuskiego, które odnoszą się do cukiernictwa. Takie wyrażenia mogą stanowić istotną pomoc na lekcji dotyczącej francuskich wypieków.

¹² We Francji beza nazywana jest *meringue*.

¹³ Zainteresowanych kompletną listą uszeregowaną według regionów odsyłam do mapy pod internetowym adresem: <http://www.cannelle.com/CULTURE/painreg/carte.shtml>.

¹⁴ Słowo *la fève* oznacza w języku francuskim bób, natomiast w tradycji święta Trzech Króli ma symbolizować życie małego Jezusa lub dary, które przyniesli mu królowie. Dlatego też tradycyjne ziarenko bobu wkładane do ciasta zostało z czasem zastąpione przez małą porcelanową figurkę przedstawiającą Jezusa.

¹⁵ Hotel Tatin w Sologne, w którym serwowane jest to ciasto, istnieje do dziś.

Wyrażenie francuskie	Polskie znaczenie
C'est du gâteau	To łatwizna
C'est pas de la tarte	To nie takie proste
Une tarte	Cios
Flanquer une tarte à quelqu'un	Przyłożyć komuś
Tartiner	Rozwodzić się nad czymś, głądzić
Tartiner quelqu'un De quelque chose	Wypaść kogoś czymś
Se vendre comme des petits pains	Sprzedawać się jak świeże bułeczki
J'en suis resté baba	Zamurowało mnie
Avoir de la brioche	Mieć duży brzuch
Une cake	Głupek, dureń
Une praline	Cios, kula pistoletu
Un pâté	Kleks w zeszycie; Mały grubas
Des pâtés de sable	Babki z piasku

Tabela 1. Wyrażenia pochodzące z potocznego języka francuskiego, które odnoszą się do cukiernictwa. Źródło: oprac. własne

Jak urządzić małą pâtisserie na lekcji języka francuskiego

Przywołane powyżej historie i powiedzenia stanowią jedynie tło ciekawej lekcji, na której możemy przybliżyć uczniom tajniki francuskiej cukierni. Aby jwykorzystać materiał w pełni, należy przede wszystkim zdecydować, które z anegdot i jak zainspirują grupę do dalszej pracy.

Bardzo przyjemną formą pracy, którą uczniowie na pewno zaaprobuja, będzie propozycja przygotowania niektórych przysmaków francuskich na zajęciach (jeśli mamy możliwość upieczenia ciast na miejscu) lub w domu, a następnie przedstawienia ich i opowiedzenia o wypiekach podczas zajęć. Uczniowie mogą omówić przepisy na swoje przysmaki, propozycje ich podania, ale przede wszystkim mogą ich spróbować i wyrazić swoją opinię. Lista środków językowych do przeciwiczenia przez grupy jest istotna: wyrażenia dotyczące gustów, wyrażenia ilościowe, słownictwo dotyczące jedzenia, zakupów, wizyt w kawiarni i restauracji, przyjęć, gotowania.

Opowiedziawszy uczniom o przepisach na ciasta tworzone dla konkretnych osób i wymyślaniu nazw dla tych wypieków, możemy zaproponować, aby uczniowie w grupach przygotowali własne przepisy lub stworzyli nazwy dla ciast już istniejących i uzasadnili swoje pomysły.

Dzieci, które bardzo lubią przygotowywać i wypróbować słodkie przysmaki, zainteresują się również piosenkami dotyczącymi ciast. Przy okazji święta Trzech Króli możemy wspólnie z dziećmi śpiewać piosenkę *J'aime la galette*. Przygotowanie ciasta ułatwi dzieciom wyliczanka *Les gâteaux* czy *Le gâteau*, które opowiadają, krok po kroku, o całym procesie pieczenia. *Le château en gâteau* czy *Le chocolat* to piosenki, które przybliżą słownictwo ogólne związane z cukiernictwem.

Ciekawą propozycją dla naszych uczniów może być także przygotowanie prezentacji dotyczącej produktów cukierniczych różnych regionów Francji i krajów frankofońskich¹⁶ (temat ten jest niezwykle szeroki). Informacje dostępne w Internecie (niektóre adresy internetowe zostały przedstawione w bibliografii poniżej) pozwolą na efektywny webquest.

Przedstawiony powyżej temat jest tak „smaczny” i atrakcyjny, że każdy uczeń powinien odnaleźć w nim coś dla siebie i przekonać się, że języka i kultury można uczyć się na różne sposoby, a informacje, które zdobywa się na lekcjach języka obcego, mogą pomóc zrozumieć również otaczającą nas codziennie rzeczywistość.

Bibliografia

- Szymańska, M. (1995) *Mól książkowy czyli szczur biblioteczny. 150 wyrażen francuskich i ich (nie)odpowiedników polskich*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Toussaint-Samat, M. (2002) *Historia naturalna i moralna jedzenia*. Warszawa: WAB.
- Wilson, P. (1998) *Słownik slangu francuskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Philip Wilson.
- Zaręba, L. (2010) *Z francuskim za pan brat, ćwiczenia z frazeologii francuskiej dla studentów*. Poznań: Nowela.
- *Le français dans le monde* (2013) „Fiches Pédagogiques”, nr 386.
- Boulangerie.net [online] [dostęp 12.05.2015] <<http://www.boulangerie.net/histoire-legende-des-origines-des-patisseries-t47393.html>>.
- *Gaufres et pâtés de viande médiévaux* [online] [dostęp 12.05.2015] <<http://www.cannelle.com/CULTURE/histoirepat/histoirepat1.shtml>>.

Karolina Wawrzonek

Od 13 lat jest lektorem języka francuskiego. Pracuje z dziećmi i słuchaczami dorosłymi. W Instytucie Romanistyki UW przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą roli poradnika nauczyciela w pracy nauczycieli języków obcych.

¹⁶ Więcej informacji na ten temat w Fiches Pédagogiques magazynu *Le Français dans le monde*, nr 386, 2013.



Ex oriente lux.

Edukacja międzykulturowa w Pawłodarze

Radosław Budzyński

Stare rzymskie powiedzenie *Ex oriente lux* (Światło przychodzi ze wschodu) ma wiele znaczeń: od najbardziej oczywistego, wskazującego na wschodzące słońce, do afirmującego Wschód jako miejsce narodzin wspaniałych azjatyckich kultur, jako źródło wielkich myśli i filozofii.

Słyszając o Kazachstanie, Polacy zapewne nie mają pozytywnych skojarzeń. I nie myślę tu bynajmniej o filmie Sachy Cohena. Od końca XVIII wieku niepokorni wobec władzy carskiej mieszkańcy dawnej Rzeczypospolitej Obojga Narodów byli zsyłani do odległych od Europy guberni Imperium Rosyjskiego, między innymi do dalekiej Azji. Współcześnie Kazachstan kojarzy się głównie z bezkresnymi, bezludnymi stepami, ale także z ogromnymi zasobami ropy naftowej czy innych surowców naturalnych. Czy jednak Kazachstan ma poza tym coś do zaoferowania nie tylko Polsce, ale i innym krajom? W moim przekonaniu – tak.

Made in Kazachstan

Idea Kanata Darżumana z Pawłodaru, który zainicjował powstanie szkoły, gdzie młodzi obywatele Kazachstanu mogliby uczyć się o tradycjach swoich historycznych ojczyzn, była bezprecedensowa w skali tego prawie dziewięć razy większego od Polski państwa. Placówka ta powstała w 1997 r., zaś od roku 2001 mieści się w nowej siedzibie, będąc częścią pawłodarskiego Domu Przyjaźni. Współpracę z władzami szkoły podjął także Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, który umożliwia mieszkańcom Pawłodaru i okolic naukę języka polskiego. Warto odnotować, że w tym roku pawłodarska Polonia obchodzi dwudziestą rocznicę powstania, a patronat honorowy nad uroczystościami objął właśnie ORPEG.

Dlaczego Szkoła Odrodzenia Narodowego jest wyjątkowa? Po pierwsze, nie jest szkołą sobotnio-niedzielną. Nauczyciele zatrudnieni przez Wydział Edukacji Miasta Pawłodar pracują przez cały tydzień. Nauka dla uczniów w wieku 7-19 lat jest bezpłatna. Jedynym warunkiem jest dostarczenie podania o przyjęcie do szkoły i kopii aktu urodzenia.

Po drugie, grono pedagogiczne szkoły składa się z nauczycieli reprezentujących ponad piętnaście różnych narodowości. Oprócz przedstawiciela Polaków są to nauczyciele języków: azerskiego, czeczeńskiego, greckiego, inguskiego, koreańskiego, niemieckiego, ormiańskiego rosyjskiego i innych. Co ważne, uczniowie nie muszą legitymować się pochodzeniem z danej grupy etnicznej, aby uczęszczać na zajęcia.

Po trzecie, o wyjątkowości tej szkoły stanowi jej wielokulturowość. Zrozumienie dla inności przychodzi w takim otoczeniu automatycznie – nie trzeba czytać podręczników o tolerancji dla odmiennych kultur czy uczęszczać na specjalne szkolenia. Takie postawy są codziennością. Idea Szkoły Odrodzenia Narodowego ma szansę na adaptację w innych społeczeństwach wielokulturowych, gdyż główny akcent w procesie edukacyjnym położono na wzajemne zrozumienie i dialog międzykulturowy. W tym innowacyjnym projekcie biorą udział nie tylko mniejszości narodowe zamieszkujące Kazachstan, między innymi Polacy, ale także instytucje oświatowe z innych krajów.

Między nimi – Kazachami

Trudno wskazać jednoznacznie początek edukacji międzykulturowej w Kazachstanie, ponieważ niełatwo rozstrzygnąć, co decydowałoby o historii takiej edukacji w tym kraju. Czy byłby to oficjalny dokument państwowy, czy też może oddolna działalność różnych narodów od kilku stuleci wspólnie zamieszkujących tę ziemię? Czy wiążące byłoby ustawodawstwo sowieckie, czy może dopiero to z okresu po rozpadzie Związku Radzieckiego? Warto także zaznaczyć, że kazachstańska państwowość, mimo pozornej „nowości”, jest głęboko zakorzeniona w historii. W 2015 r. mieszkańcy tego kraju obchodzą 550-lecie powstania chanatu kazachskiego.

Warto przypomnieć, że do początków XX wieku, a dokładniej do rewolucji październikowej w 1917 r., nie mówiono o Kazachach. Mieszkańcy tej części Azji Środkowej byli do lat 20. ubiegłego wieku nazywani Kirgizami. Dopiero po ustanowieniu władzy sowieckiej zdecydowano, że kraje wchodzące w skład nowego państwa trzeba na nowo podzielić. W państwach komunistycznych narodowość, teoretycznie, nie miała znaczenia. Wszyscy mieszkańcy ZSRR byli obywatelami sowieckiej ojczyzny. Jednak największe państwo świata zamieszkiwali przedstawiciele wielu narodowości, którzy o swoich korzeniach nie zapomnieli. Po upadku Związku Radzieckiego i powstaniu w jego miejsce niepodległych państw narodowych kultura rosyjska nie wszędzie wystarczała do organizowania nowych instytucji państwowych. W Kazachstanie bardzo dobrze zrozumiano troskę o zachowanie narodowych tradycji. W 1995 r., niespełna cztery lata po uzyskaniu niepodległości, powołano Zgromadzenie Ludów Kazachstanu (ros. Ассамблея народов Казахстана, zob. tekst Agnieszki Słomian *Zgromadzenie Narodu Kazachstanu jako przestrzeń dla organizacji etnokulturowych*) odpowiedzialne za stosunki międzyetniczne w tym kraju. Utworzenie takiej instytucji było konieczne w kraju, w którym mieszka ponad 100 różnych narodowości. Tak wielki tygiel azjatyckich i europejskich etnosów, które wyznawały różne wartości i dążyły do różnych celów, był z pewnością nie lada wyzwaniem dla władz tego młodego państwa. Na tle pozostałych republik Związku Radzieckiego Kazachstan w miarę pomyślnie przeszedł trudne czasy transformacji politycznych i gospodarczych. Jednak zachodzące procesy znalazły również odzwierciedlenie w polityce państwa wobec mniejszości narodowych. Od 2007 r. to Zgromadzenie Ludowe Kazachstanu (ros. Ассамблея народа Казахстана – znamienna zmiana liczby mnogiej na pojedynczą) – kształtuje politykę etniczną w tym środkowoazjatyckim państwie.

Polonia w Kazachstanie

XIX-wieczna eksploracja Azji Centralnej to w dużej mierze zasługa Polaków. Polscy piewcy Kazachstanu¹ dali europejskim czytelnikom pierwszy tak dokładny opis tradycji i obyczajów koczowniczych ludów omawianego regionu. Ryszard Badowski przytacza jako ciekawostkę historię mnicha Benedykta Polaka, który wyruszył w podróż z Giovannim da Pian del Carpinem z misją od papieża Innocentego IV. To piękne preludium do dużo późniejszego okresu poznawania tej części świata przez Polaków. Od czasów rozbiorów datuje się zwiększoną obecność Polaków na terenach dzisiejszego Kazachstanu. Kolejne fale przesiedleń naszych rodaków miały miejsce aż do drugiej połowy ubiegłego wieku. Obecnie szacuje się, że w Kazachstanie mieszka ponad 30 tys. Polaków, choć należy pamiętać o tych, którzy mają polskie pochodzenie, ale deklarują inną przynależność narodową. Częstokroć, aby uniknąć dalszych represji, skrywano prawdziwą narodowość czy zmieniano brzmienie nazwisk, dlatego dzisiaj trudno ustalić wiarygodną liczbę Polaków mieszkających w tym kraju. Największe skupiska polskiej mniejszości znajdują się w północnej części kraju: w okolicach Pietropawłowska i Kokczetawy, ale też w Karagandzie i w Astanie. Według oficjalnych danych w obwodzie pawłodarskim mieszka kilkuset Polaków, w większości w Pawłodarze.

Działalność ORPEG w Azji Środkowej

W 2014 r. Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą świętował 25-lecie kierowania polskich nauczycieli do pracy poza Polską. Corocznie ORPEG wysyła do pracy w Azji kilkunastu nauczycieli. Większość z nich trafia do Kazachstanu. Oprócz tego lekcje języka polskiego pod auspicjami teże placówki można pobierać jeszcze w Kirgistanie, Uzbekistanie oraz w azjatyckiej części Federacji Rosyjskiej. W roku szkolnym 2014/2015 do Kazachstanu skierowano 13 nauczycieli. Nie licząc Ałmaty i Tarazu, prawie wszyscy podjęli pracę w północnej lub centralnej części kraju. Do zadań nauczycieli pracujących na Wschodzie należy nie tylko prowadzenie lekcji języka polskiego, ale także promocja kultury polskiej oraz animacja życia polonijnego.

¹ Używając sformułowania *Polscy piewcy Kazachstanu*, odnoszę się do tytułu jednej z książek poświęconych wkładowi naszych rodaków w utrwalenie kultury tego kraju: Badowski, R. (2004) *Polscy piewcy Kazachstanu*. Pelplin: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.

Twórca i patron szkoły

Kiedy Kanat Darżuman w 1997 r. rozpoczynał organizację nowej placówki edukacyjnej w Pawłodarze, zapewne nie zdawał sobie sprawy z tego, że praca tej instytucji będzie wzorem dla podobnych szkół w Kazachstanie. Przyświecał mu cel zjednoczenia mniejszości narodowych, zamieszkujących pawłodarskie Przyirtysze. Początkowo szkoła miała bardzo skromną siedzibę, w szkole przy ulicy Ajmanowa. Niektóre pracownice narodowe współdzieliły klasy, często brakowało podstawowych pomocy dydaktycznych, jednak zaangażowanie uczniów i pedagogów rekompensowało początkowe trudności. Lata 90. XX wieku to okres ciągłych zmian. Wiele osób, których przodkowie, lub oni sami, byli deportowani do Kazachstanu, wracało w rodzinne strony. Zmieniała się struktura społeczna Pawłodaru. Współegzystowanie tylu różnych nacji, kultur, religii na tak wielkim, choć rzadko zaludnionym terytorium wymaga wielu działań skierowanych na dialog międzykulturowy. Darżuman zmarł w 2006 r., ale pozostawił po sobie ideę, która jest bliska nie tylko jego współpracownikom. Dziś duża fotografia Darżumana, wraz z informacją biograficzną, znajduje się na honorowym miejscu w nowym budynku szkoły, zaraz obok tablicy ze zdjęciami liderów poszczególnych pracowni narodowych. Szkoła Odrodzenia Narodowego od 2001 r. mieści się w pawłodarskim Domu Przyjaźni. Organizacyjnie podlega także administracji tejże instytucji kultury.

Pracownice narodowe

Wszystkie pracownice mają podobną powierzchnię i układ, ale to od nauczyciela i stowarzyszenia danej mniejszości narodowej zależy, w jaki sposób będzie zagospodarowane otrzymane wyposażenie. W jednych klasach znajdziemy więcej książek – są to głównie mniejszości europejskie: Niemcy, Grecy, Polacy, Bułgarzy; za to w innych, zazwyczaj kaukaskich (Ormianie, Czeczeni, Azerowie), przeważają wytwory kultury materialnej, przedmioty sztuki ludowej. Bardzo wiele zależy od współpracy nauczycieli ze stowarzyszeniami oraz placówkami dyplomatycznymi, jeśli takie dane mniejszości mają. Dzięki współdziałaniu z tymi podmiotami możliwe jest uzyskanie wsparcia finansowego, które można przeznaczyć na doposażenie klasy. Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Kazachstanie w grudniu 2014 r. zakupiła projektor multimedialny dla pracowni języka polskiego w szkole. Zgromadzone w klasie przedmioty, książki, wyroby rękodzieła służą bardzo często jako elementy

mini wystaw podczas rozlicznych kazachstańskich uroczystości państwowych świętowanych przez wszystkie mniejszości.

W polskiej klasie, oprócz standardowego wyposażenia, znajdują się m.in. komputer, drukarka i projektor ufundowane przez polską placówkę dyplomatyczną w Astanie. W zasobach podręcznej biblioteczki można znaleźć zarówno klasykę polskiej literatury: dzieła Kochanowskiego, Mickiewicza czy Orzeszkowej, jak i twórców współczesnych: Herberta, Miłosza czy Szymborskiej. Poza tym są w niej podręczniki do nauki języka polskiego, historii i geografii oraz słowniki i encyklopedie.

Nauka w szkole odbywa się przez sześć dni w tygodniu, wolny jest poniedziałek. Lekcje trwają od rana, a kończą się po południu. Jednak praca nauczyciela na tym się nie kończy. Po godzinie osiemnastej na kursy języka polskiego przychodzą dorośli: członkowie Polonii oraz inni pragnący z różnych powodów poznać nasz język.

Lekcje są otwarte dla wszystkich chętnych. Jako że zajęcia w szkole nie są obowiązkowe, liczba uczniów systematycznie uczęszczających na kursy nie jest stała. Można jednak uznać, że do grupy najaktywniejszych uczniów zalicza się ponad dwadzieścia pięć osób. Podobnie wygląda sytuacja w grupie osób dorosłych.

Wieża Babel

Stanowisko pracy nauczyciela przybywającego z Polski jest szczególne. *Genius loci* tego miejsca tkwi w tym, że bardzo często można się poczuć niczym wewnątrz wieży Babel. Kiedy po zajęciach w różnych pracowniach uczniowie wychodzą na korytarz, można wyczuć wyjątkową atmosferę: słychać osoby mówiące po polsku, po schodach wchodzi uczniowie niemieckojęzyczni, zza ściany dobiega ormiański śpiew, a dźwięk inguskiego przypomina o językach kaukaskich. Gdy zachodzi potrzeba porozumienia się z kolegami z innych klas, wszyscy przechodzą na rosyjski, który jest powszechnie znany.

Charakterystyka nauki w szkole

Bezsprzecznym plusem uczęszczania do szkoły wielokulturowej jest uwrażliwienie na kwestie odmienności etnicznej, religijnej i innych. Młodzi ludzie pobierający naukę w tego typu placówce mają szczególną szansę na zdobycie przydatnych umiejętności dialogu międzykulturowego i współpracy w międzynarodowym środowisku. Nieocenionym walorem edukacji w Szkole Odrodzenia Narodowego jest możliwość zdobycia wiedzy na temat innych nacji, zazwyczaj nieobecnej w tradycyjnych programach szkolnych.

Co więcej, uczniowie nie tylko poznają, niejako przy okazji, inne kultury, ale przede wszystkim lepiej rozumieją własną. Można stwierdzić, że w młodych ludziach umacnia się poczucie wspólnoty i przynależności do grupy, w której wyrosli. Poznają bowiem kod kulturowy właściwy do prawidłowej komunikacji z własnym otoczeniem. Uczniowie szybciej wychwytyją podobieństwa i różnice w określonych zachowaniach typowych dla różnych kultur, więc przy okazji trenują także spostrzegawczość.

Oczywiście nauka w środowisku, które przypomina wieżę Babel, to nie tylko możliwość rozwoju i szansa na sukcesy edukacyjne. Daleki jestem od idealizowania takiej instytucji. Jednym z zagrożeń jest alienacja dziecka, które nie będzie potrafiło odnaleźć się w nowej sytuacji, wśród wielu różnych kultur. Co robić w przypadku, gdy grupa nie zaakceptuje nowej osoby pochodzącej z innej grupy etnicznej? Wykluczenie z grupy rówieśniczej w tym wieku może powodować poczucie wyobcowania u młodego człowieka.

Obserwując wiele nieznanymi obyczajów i strojów, słuchając „dziwnych” melodii i pieśni, poznając nowe słowa, uczeń może się pogubić i dlatego nauczyciel powinien pełnić również funkcję mentora w wielokulturowym świecie. Nauczyciel powinien umieć wyjaśnić, na czym polegają różnice i podobieństwa w kulturze. W przeciwnym razie mogą bowiem wystąpić problemy z samoidentyfikacją. Należy pamiętać, że pracując w środowisku wielokulturowym, funkcjonuje się na swoistym pograniczu kulturowym. Uczniowie zaś bardzo często pochodzą z mieszanych małżeństw i niełatwo jest im określić, kim są. Nauczyciel oczywiście nie ma prawa dyktować młodzieży swojego zdania, a jedynie może pokazać różne możliwości. Szczególnego rodzaju kwestią są problemy z tożsamością młodych ludzi, których przodkowie pochodzili z ziem dawnej Rzeczypospolitej, ponieważ na samookreśleniu tych osób lub zapisie w dokumentach zaważyły okoliczności historyczne. Są to kwestie, z którymi na co dzień muszą sobie radzić nie tylko uczniowie, ale także ich nauczyciele oraz rodzice, i to od sprawnej komunikacji między nimi zależy rozwiązanie każdej takiej kwestii.

Możliwości wykorzystania idei Kanata Darżumana w Polsce

Czy Szkoła Odrodzenia Narodowego ma szansę na zaistnienie w polskiej przestrzeni edukacyjnej? Z pewnością kazachstański model musiałby zostać dostosowany do warunków panujących

w Polsce. We współczesnym Kazachstanie trwa próba konstruowania narodu jako klasycznej wspólnoty wyobrażonej. Choć to Kazachowie są gospodarzami Kazachstanu, to w odniesieniu do pozostałych mieszkańców tego państwa używa się obecnie terminu *Kazachstańcy*. Jest to spowodowane bardzo dużym odsetkiem osób innych narodowości, zamieszkujących Kazachstan. Polska to dziś w wielu aspektach monolit: językowy, kulturowy, religijny. Ponad 90 proc. mieszkańców Polski to Polacy, w Kazachstanie zaś mieszka ok. 60 proc. Kazachów. Polacy swojego narodu nie muszą rekonstruować (w sensie etnicznym), dlatego w tym przypadku chodziłoby raczej o odbudowę wielokulturowości dawnej Rzeczypospolitej. Sprzyja temu otwarcie Polski na świat po 1989 r. Wiele osób, które w różnych okresach opuściły kraj, zyskało możliwość powrotu. Co więcej, w Polsce pojawiają się inne mniejszości narodowe, wcześniej niemieszkające nad Wisłą, np. grupy etniczne z Afryki czy z Azji. Istnienie w Polsce placówki, która gromadziłaby przedstawicieli różnych narodowości, z pewnością podniosłoby szansę na nawiązanie nowych kontaktów w sferze edukacji i kultury. Jeśli w naszej okolicy mieszkają cudzoziemcy, to zrozumienie dla odmienności ich obyczajów przychodziłoby łatwiej, gdyby Polacy mogli korzystać z profesjonalnej instytucji, która oferowałaby rzetelne informacje.

** W Szkole Odrodzenia Narodowego znajduje się 14 pracowni narodowych. Oprócz pracowni języka polskiego są to gabinety: ormiański, niemiecki, grecki, azerski, czuwaski, hebrajski ukraiński, białoruski, tataro-baszkirski, czeczeno-inguski, słowiański (rosyjski), bułgarski, koreański, kabardyno-bałkarski, karaczewo-czerkieski i kazachski.*

Radosław Budzyński

Doktorant w Katedrze Międzynarodowych Studiów Polonistycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Nauczyciel języka polskiego w Szkole Odrodzenia Narodowego im. Kanata Darżumana w Pawłodarze w Kazachstanie. W roku szkolnym 2012/2013 pracował w PLON „Klasyk” w Warszawie. Studiował filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim, bałtystykę na Uniwersytecie Warszawskim i w School of Slavonic and East European Studies w University College of London (Wielka Brytania). Stypendysta Rządów Litwy (2010) i Łotwy (2013).



Otworzyć uczniom drogę do sukcesu zawodowego

Marzena Chomziuk

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że język angielski jest obecnie narzędziem komunikacji niezbędnym do wykonywania prawie każdego zawodu. Już nie tak oczywiste jest jednak skuteczne przygotowanie uczniów do posługiwania się językiem angielskim na poziomie profesjonalnej komunikacji biznesowej. Już od dwunastu lat w XX Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku realizowany jest w klasach z rozszerzoną matematyką, geografią, podstawami przedsiębiorczości oraz językiem angielskim, autorski program nauczania języka angielskiego pt. *Business English*.

Idea *Business English* zakłada włączenie do programu nauczania języka angielskiego w szkole modułu, w ramach którego uczniowie mają okazję zapoznać się ze słownictwem używanym w różnych kontekstach zawodowych i zdobyć podstawowe kompetencje językowe niezbędne na rynku pracy. Zajęcia obejmują minimum jedną godzinę lekcyjną tygodniowo (lub więcej – w zależności od profilu). Program jest adresowany do klas, w których przedmiotami rozszerzonymi są: matematyka, geografia, podstawy przedsiębiorczości i język angielski. Po wybraniu odpowiedniego podręcznika i dostosowaniu treści tematycznych możliwe jest również wprowadzenie tego programu w liceach ogólnokształcących o innych profilach, a także w technikach, liceach zawodowych czy na wyższych uczelniach.

Jedną z najważniejszych cech programu jest jego międzyprzedmiotowy charakter. Przejawia się on w stwarzaniu sytuacji umożliwiających łączenie w praktyce wiedzy z podstaw

przedsiębiorczości z umiejętnościami językowymi. W tym celu organizowane są wycieczki edukacyjne do Warszawy, gdzie mieszczą się najważniejsze instytucje w kraju, np. Giełda Papierów Wartościowych, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej czy Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej. Wiele z tych instytucji przygotowuje programy dla szkół chętnych do współpracy. W przypadku niektórych grup wycieczka obejmuje wizytę w banku w rodzimym mieście. Uczniowie uczestniczą w zajęciach organizowanych przez pracowników instytucji. Oprócz wysłuchania prezentacji, mają możliwość zadawania pytań w języku angielskim i wykonują zadania, w ramach których mają okazję wcielić się w role pracowników danej instytucji.

Przed wyjazdem odbywają się lekcje poświęcone powtórzeniu wybranych zagadnień gramatycznych oraz wprowadzeniu i utrwaleniu słownictwa związanego z obszarem działalności odwiedzanej instytucji, np. z bankowością, handlem, Unią Europejską, polityką, giełdą i papierami wartościowymi.

Cele programu

Celem ogólnym zajęć *Business English* jest opanowanie przez uczniów języka na poziomie zapewniającym sprawną komunikację na rynku pracy oraz poszerzenie ich wiadomości o otaczającym świecie, zwłaszcza w kontekście ich przyszłej kariery zawodowej. Oprócz wiedzy i umiejętności językowych zajęcia umożliwiają nabywanie innych ważnych kompetencji, takich jak umiejętność współpracy i pracy w zespole czy planowanie i organizacja zadań. Zajęcia sprzyjają rozwojowi poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości językowe.

W ramach projektu, poprzez współpracę z różnymi firmami, uczniowie mają możliwość kontaktu z językiem angielskim używanym w autentycznych sytuacjach zawodowych, mogą też używać języka jako narzędzia pracy w czasie trwania całego kursu, pracując w zespołach projektów interdyscyplinarnych.

Organizacja i metody

Zajęcia prowadzone są w grupach liczących około piętnastu osób. Poziom zaawansowania językowego grup jest zróżnicowany od *pre-intermediate* do *upper-intermediate*. Po dobraniu odpowiednich materiałów zawierających treści biznesowe zajęcia mogą być dostosowane do każdego poziomu grupy. W ramach modułu *Business English* jedną z metod stosowanych w pracy z uczniami jest *case study method*, uczniowie pracują również metodą projektu w niewielkich zespołach.

Realizacja programu

Zgodnie z założeniami programu uczniowie realizują moduł *Business English* przez cały okres nauki w liceum. Materiał w klasie pierwszej stanowi wprowadzenie w zagadnienia, których pogłębienie i rozwinięcie odbywa się w kolejnych latach nauki – uczniowie otrzymują zadania (np. pisanie listów formalnych czy podań o pracę) i realizują projekty. W programie wykorzystuje się sprzęt oraz środki, jakimi dysponuje szkoła i sami uczniowie.

Pierwsza część programu odbywa się w szkole i ma formę zajęć lekcyjnych. Podczas zajęć wykorzystywane są teksty autentyczne, środki audiowizualne oraz materiały dydaktyczne przygotowane przez nauczyciela.

Druga część programu ma charakter praktyczny i jest swego rodzaju sprawdzianem wiedzy językowej zdobytej na lekcjach *Business English*, a także uczeniem się zastosowania

jej w konkretnych sytuacjach życiowych. Zajęcia prowadzone są w firmach międzynarodowych, instytucjach oraz u osób prowadzących własną działalność gospodarczą i posługujących się w pracy językiem angielskim. Zajęcia mają najczęściej formę rozmowy uczniów z pracownikami danej instytucji, pytania zadawane są w języku angielskim, uczniowie wykonują również zadania zlecone przez osobę prowadzącą zajęcia związane ze specyfiką jej pracy. Po wycieczce, w warunkach szkolnych, uczniowie mają do wykonania projekty międzyprzedmiotowe związane z wycieczką lub wyjściem, łączące elementy matematyki, geografii z podstawami przedsiębiorczości i językiem angielskim. Po prezentacji projektów uczniowie otrzymują oceny.

Realizacja tego typu lekcji jest priorytetowym celem programu *Business English* w drugim i trzecim roku nauki szkolnej.

Jakie są korzyści z realizacji programu z punktu widzenia pracy szkoły?

Program autorski bardzo dobrze wkomponował się w życie szkoły, w harmonogram jej pracy oraz program wychowawczy, który za jedno z zadań ogólnych szkoły stawia *pomaganie uczniom w odnalezieniu się w życiu rodzinnym, zawodowym i publicznym*, natomiast jako zadanie szczegółowe wskazuje *uświadomienie uczniom, jakie są ich predyspozycje i możliwości zawodowe, wyzwalanie zdolności organizacyjno-kierowniczych, pomysłowości, budzenie potrzeby własnej aktywności twórczej*.

Program przyczynił się do podniesienia jakości pracy szkoły i pozwolił na wprowadzenie nowych treści do przedmiotowych rozkładów materiału nauczania, podkreślenie korelacji międzyprzedmiotowych, podniesienie atrakcyjności szkoły w środowisku lokalnym oraz zwiększenie współpracy nauczycieli przedmiotu i przedmiotów pokrewnych. Ponadto program został bardzo dobrze przyjęty przez młodzież, która chętnie uczestniczy w zajęciach typu *Business English*.

Marzena Chomziuk

Nauczycielka *General* i *Business English* w XX LO w Gdańsku oraz lektorka *Business English* w Wyższej Szkole Zarządzania w Gdańsku, głównie na kierunkach: administracja, zarządzanie, informatyka. Jej dorobek zawodowy to publikacje na temat technik nauczania, wzbudzania motywacji ucznia na lekcji języka obcego oraz stworzenie autorskiego programu *Business English*.



Odpowiednie dać obce słowo, czyli jak propagować polską kulturę w języku obcym

Beata Lewicka

W marcu 2015 r. odbyła się w Warszawie druga edycja Międzyszkolnego Konkursu Recytatorskiego Literatury Polskiej w Językach Obcych *Odpowiednie dać obce słowo dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. To wydarzenie skłania do wielu refleksji na temat wykorzystania polszczyzny w nauczaniu języków obcych.*

Co może zrobić nauczyciel polonista, kiedy jego szkoła bierze udział w międzynarodowych programach współpracy szkół? W drugiej połowie lat 90. XX wieku dowiedziałam się, że tak naprawdę nie ma dla mnie żadnych zadań. Do współpracy zostali zaangażowani nauczyciele języków obcych. Powinam odetchnąć z ulgą. Nareszcie polonista nie jest potrzebny. Ten, który zawsze wydawał się nieodzowny w organizowaniu różnych imprez, nie musi się niczym zajmować.

Zatem raczej nie urażona ambicja, ale atrakcyjność programu spowodowała, że zaczęłam się zastanawiać, jak zaangażować się w działania z nim związane. Jak można wykorzystać program np. Comenius czy Erasmus+ do wzbogacenia metod nauczania języka polskiego? Szybko pojawił się pierwszy pomysł.

Moi uczniowie mieli przygotować w parach interpretacje bajek Ignacego Krasickiego w języku polskim. Teksty należało zaprezentować w jak najciekawszy sposób, ewentualnie uwspółcześnić. Pojawiły się interesujące pomysły interpretacyjne. Bajki były krótkie, więc łatwe do nauczenia także w języku obcym. Ponieważ liceum miała odwiedzić młodzież z Niemiec, zaproponowałam germanistce Magdalenie Rozbickiej uatrakcyjnienie pobytu gości o inscenizację bajek w języku niemieckim. Koleżanka zdobyła tłumaczenia i zaczęłyśmy

próby. Każda z nas miała inne zadania: wypracowanie odpowiedniej wymowy u uczniów to była praca germanistki, zaś moje działania dotyczyły oprawy artystycznej.

Przed występem goście z Niemiec otrzymali programy teatralne zawierające teksty bajek w języku polskim i niemieckim. Potrafiłiśmy też zaskoczyć widzów. Sala, w której odbywała się inscenizacja, znajdowała się na parterze i miała okratowane okna. Ten „naturalny” układ przestrzeni wykorzystaliśmy w przedstawieniu pt. *Ptaszki w klatce*. Nieoczekiwanie (dla widzów) otworzyłam okno, a za kratami (na dworze) były już aktorki wcielające się w role młodego i starego czyżyka.

Interpretacja bajek I. Krasickiego w języku niemieckim miała walor edukacyjny i wychowawczy dla uczniów oraz integrujący dla nauczycieli języka niemieckiego i polskiego – zaowocowała kilkuletnią współpracą przy następnym przedsięwzięciu.

Zaczęło się od omówienia zadania na lekcji języka polskiego. Na zajęciach określiliśmy cechy dobrego folderu, w którym uczniowie mieli przedstawić swoją małą Ojczyznę. Prace uczniów z wołomińskiego liceum okazały się nadzwyczaj interesujące. Małe miejscowości i wsie położone niedaleko Wołomina kryły wiele ciekawostek nieznanych historykom, ale pozostających w pamięci rodziców, dziadków, a nawet pradziadków moich uczniów. W taki oto sposób natknęliśmy się na ślady osadników

niemieckich na terenie powiatu wołomińskiego. Po prawie czterech latach pracy ukazała się publikacja *W poszukiwaniu śladów osadników niemieckich w powiecie wołomińskim* (Lewicka, Rozbicka 2003). Na 229 stronach mieści się przygotowany przez nas zarys osadnictwa niemieckiego na terenie Mazowsza i powiatu wołomińskiego od XVIII wieku. Opisaliśmy dziewięć cmentarzy (niektóre zupełnie zapomniane, ukryte w lesie), domy modlitw i zbory, gospodarstwa osadników niemieckich. Opublikowaliśmy rozmowy z mieszkańcami oraz dokumenty (m.in. listy) świadczące o zażyłości między Polakami a osadnikami niemieckimi. Książka zawiera wiele zdjęć i map (dawnych i współczesnych). Jest to wynik ogromnej pracy uczniów I LO im. Wacława Nałkowskiego w Wołominie oraz germanistki Magdaleny Rozbickiej i mojej. Zbieranie materiałów, pisanie poszczególnych rozdziałów, korzystanie z dokumentów w języku polskim i niemieckim wymagało od młodzieży połączenia różnych umiejętności zdobytych na lekcjach. Okazało się, że współpraca germanisty i polonisty może przynieść wymierne efekty.

Zebrany przez uczniów materiał był tak interesujący, że został opublikowany w książce pt. *Małe Ojczyzny* (Lewicka, Staniszevska 2003) w wersji polskiej, angielskiej, francuskiej i niemieckiej. Teksty tłumaczyli uczniowie pod opieką nauczycieli języków obcych. Jest to następny dowód świadczący o potrzebie współdziałania „językowców” z polonistą.

Podstawa programowa w XXI wieku – język polski a języki obce

Polonista powinien (choć nie jest to obligatoryjne) omawiać utwory pisarzy obcych. W podstawie programowej z języka polskiego (MEN 2008) umieszczono tzw. lektury z gwiazdką, które należy koniecznie opracować z uczniami. Ten obowiązek dotyczy tylko literatury polskiej. Jednak nie wyobrażam sobie, by polonista nie sięgał do literatury powszechnej na każdym poziomie edukacyjnym.

Jako nauczycielka języka polskiego w liceum wiem, że w XXI wieku trudno realizować szlachetne intencje zapoznawania młodzieży z literaturą obcą. Najpierw skrócono cykl nauczania w liceach ogólnokształcących z lat czterech do trzech, a w technikach z pięciu do czterech. Sukcesywnie zmniejsza się też liczba godzin języka polskiego – obecnie są to cztery godziny w tygodniu rocznie na poziomie podstawowym. Dyrektorzy szkół zwiększają natomiast liczbę godzin języków obcych, zgodnie z wymogami nowych czasów. Czy w związku z tym nauczyciele

języka obcego częściej omawiają literaturę powszechną na swoich zajęciach? Na pewno muszą wykorzystywać wersje uproszczone. Uczniom, szczególnie w gimnazjum, lektura sprawiałaby poważne kłopoty. Młodzież szkół ponadgimnazjalnych reprezentuje różny poziom znajomości języka obcego, więc zapoznanie się z oryginałem jest dane tylko nielicznym uczniom.

Poloniści próbują przedstawić literaturę obcą, uwzględniając w pełni jej walory artystyczne, kontekst kulturowy i językowy. Zwracają uwagę na pracę tłumacza. Nierzadko uczniowie mają kłopoty z właściwym odczytaniem nazw własnych. W podręcznikach języka polskiego podaje się zapisy fonetyczne. W większości wydań powieści, opowiadań i dramatów brakuje informacji na temat wymowy. Tę lukę musi wypełnić polonista. Czasami w utworach z literatury polskiej występują całe fragmenty w języku obcym, np. w *cz. III Dziadów* Adama Mickiewicza są dialogi w języku francuskim. Co ma zrobić polonista, dla którego ten język jest obcy? Pominąć fragment? Podjąć samodzielną próbę odczytania tego tekstu (prawdopodobnie z błędną wymową i akcentem)? W takich sytuacjach radzę zorientować się wcześniej (skonsultować to z nauczycielem języka obcego), który z uczniów ma wysokie kompetencje językowe, i wykorzystać je na zajęciach. Robię tak często, szczególnie w przypadku tekstów w języku francuskim (naprawdę obcym mi języku). Moja wymowa nazwiska *Rieux* brzmi inaczej niż w ustach laureatki Olimpiady Języka Francuskiego. Często proszę o kilkakrotne głośne wymienienie obcych nazwisk przez uczniów, których umiejętności językowe nie budzą moich wątpliwości. Wykorzystuję też znajomość języka angielskiego do wyjaśnienia znaczenia wyrazów z języka łacińskiego. Zauważyłam też niebezpieczną tendencję: uczniowie próbują odczytać każdy wyraz z języka obcego, stosując wymowę charakterystyczną dla języka angielskiego. Tu z pewnością potrzebna jest ingerencja polonisty.

Jak widać, swoista obecność języków obcych na lekcjach języka polskiego ma rozmaity charakter. Należy korelować przedmioty i uczyć umiejętności kojarzenia, która jest coraz rzadsza u współczesnych uczniów.

Pomysłowość polonisty

Odgórnie zmiany edukacyjne coraz bardziej ograniczają możliwości realizacji programu przez polonistów. To niebezpieczna tendencja w naszym szkolnictwie. Trzeba temu zapobiegać, ale w umiejętny sposób. Niepoważnie przecież brzmiałoby hasło ograniczenia możliwości nauki języków

obcych w szkole. Wykorzystajmy zatem znajomość języków obcych do nauki języka polskiego. Jak robimy to w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie, gdzie w 2011 r. powstał profil językowo-kulturoznawczy?

W tej klasie uczniowie mają tyle samo godzin języka angielskiego co języka polskiego (w trzyletnim cyklu nauczania – w każdym roku – 4 godziny w tygodniu) i języka francuskiego więcej niż języka ojczystego (w trzyletnim cyklu nauczania w każdym roku – 5 godzin w tygodniu). Przedmioty uzupełniające to język angielski specjalistyczny (1 godzina w drugiej klasie) i elementy języka hiszpańskiego w kulturze (po 2 godziny w klasie drugiej i trzeciej). Oprócz wymienionych języków uczniowie w innych klasach mają niemiecki oraz rosyjski. Pełne bogactwo szans poszerzenia umiejętności lingwistycznych. A co z językiem polskim?

Obserwując tę sytuację w XXI LO, postanowiłam wykorzystać zaplecze językowe nie tylko uczniów "Kołłątaja". We współpracy z dyrekcją szkoły oraz Wydziałem Oświaty i Wychowania dla Dzielnicy Ochota zorganizowałam w ubiegłym roku (2014) Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Literatury Polskiej w Językach Obcych *Odpowiednie dać obce słowo* dla młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej z województwa mazowieckiego. Patronat nad konkursem objęli: Burmistrz Dzielnicy Ochota m. st. Warszawy, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i czasopismo „Języki Obce w Szkole”. W tym roku to grono zostało poszerzone o Mazowieckiego Kuratora Oświaty i tygodnik młodzieżowy „Outro – Wychodzimy Poza Schemat”.

Przedmiotem konkursu jest recytacja fragmentów literatury polskiej (prozy lub wiersza) przetłumaczonej na jeden z języków obcych: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki lub rosyjski. Uczniów przygotowywali głównie nauczyciele języków obcych, jednak na zgłoszeniach pojawiało się często drugie nazwisko – polonisty. Były i takie sytuacje, że nauczyciel języka polskiego samodzielnie przygotowywał młodzież do konkursu, co nie może dziwić w dobie coraz powszechniejszej znajomości języków obcych (potwierdzonych certyfikatami), szczególnie wśród młodych nauczycieli.

Podczas konkursu należało korzystać z profesjonalnych tłumaczeń. Na życzenie uczestników przesyłane były w wersji elektronicznej teksty polskie przetłumaczone na języki obce, zebrane wcześniej przez nauczycieli i uczniów XXI LO. Przygotowanie przez młodzież odpowiednich tekstów, i podanie nazwiska tłumacza, miało niewątpliwie walor edukacyjny.

Na pewno utkwily w pamięci uczniów takie nazwiska, jak Karl Dedecius czy Clare Cavanagh, a Stanisław Barańczak lub Czesław Miłosz nie będą kojarzeni tylko z twórczością poetycką, ale także z działalnością translatorską.

Przygotowanie do konkursu to na początku zapoznanie z tekstem polskim – sensem wypowiedzi, potem spotkanie z językiem obcym. To znakomita okazja (dla uczniów i nauczycieli) do ciekawych spostrzeżeń dotyczących słownictwa, frazeologii i składni, do odkrywania w języku polskim i obcym nowych znaczeń i niuansów językowych. Często trudno określić, czy oryginał wydaje się lepszy od tłumaczenia, czy tłumaczenie od oryginału, ponieważ oba teksty odznaczają się niebywałym artystyzmem. Każdy sposób uczenia wrażliwości na słowo jest dobry, a nauczyciele języków obcych mogą w tym pomóc polonistom.

Potwierdzeniem moich przypuszczeń może być zainteresowanie konkursem. Do pierwszej edycji zgłosiło się 144 uczestników, do drugiej 270 – tak wielu młodych ludzi przyswoiło fragmenty literatury polskiej w języku obcym, zapamiętało je i często właściwie zinterpretowało. Czy będą oni ambasadorami literatury polskiej? Młodzież często wyjeżdża na wymiany zagraniczne, spędza wolny czas, ale i czas nauki (szczególnie studenci) poza granicami Polski. Odbывают się różne spotkania, na których młodzi ludzie mają za zadanie przedstawić własną kulturę. Zaprezentowanie tekstu literackiego może być jednym ze sposobów ukazania naszego dorobku kulturalnego.

Bibliografia

- Lewicka, B., Rozbicka, M. (red.) (2003) *W poszukiwaniu śladów osadników niemieckich w powiecie wołomińskim*. Ząbki: Apostolicum. Wydawnictwo Księży Pallotynów.
- Lewicka, B., Staniszevska T. (red.) (2003) *Małe Ojczyzny. Prace uczniów I Liceum Ogólnokształcącego im. Wacława Natkowskiego w Wołominie*. Wołomin: Biblioteka Starostwa Wołomińskiego.
- MEN (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Z załącznikami* (DzU nr 4, poz. 17).

Beata Lewicka

Absolwentka filologii polskiej i studiów podyplomowych z wiedzy o kulturze Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczycielka języka polskiego i wiedzy o kulturze w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie. Zajmuje się redakcją merytoryczną podręczników do języka polskiego.

EURYDICE

Źródło informacji
o edukacji w Europie

- **EURYPEDIA**
– europejska encyklopedia krajowych systemów edukacji.
- **PUBLIKACJE TEMATYCZNE**
– zagadnienia z zakresu bieżącej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej.
- **RAPORTY Z SERII „KLUCZOWE DANE”**
– wskaźniki ilościowe i jakościowe dotyczące edukacji.
- **PUBLIKACJE Z SERII „FAKTY I LICZBY”**
– corocznie aktualizowane informacje o strukturze i cechach charakterystycznych systemów edukacji w poszczególnych krajach.





œ ü ж

