

[języki : obce] w szkole

Lucerna
Zurych
Geneva
Alpy

jezioro
Genewskie
Bazylea
Matterhorn
kurorty

Confoederatio
Helvetica
Gottfried
Jan Keller
Kalwin
zegarek
guardia
papieska
Schokolade
Appenzeller
forum ekonomiczne
referenda

Max Frisch
fondue
banki **Carl**
Gustav
Jung
kantony
Fischer

Strauss
Wien
Franz
Liszt

Alpy
Innsbruck
Tyrol
Ring

Karl Popper Sigmund Freud Elfriede Jelinek Thomas Bernhard
Amadeusz Mozart Gustav Klimt Krapfen
Wiener Schmitzel PEZ Joseph Schubert
Bad Hofgastein Franz Schubert Steydn Sachertorte
Wolfgang Amadeus Mozart Franz Schubert Habsburgowie
Kawatarie Hofgastein Franz Schubert Habsburgowie

Bonn
Monachium
Heinrich
Heine

Einstein
Brema
Frankfurter
Buchmesse

Johannes Gutenberg
Currywurst
Goethe Volkswagen
Neuschwanstein Kolonia
Berlin Sauerkraut
Bracia Grimm Hamburg
Schwarzwald Friedrich Schiller
Wagner **Oktoberfest**
Willy Brandt
Immanuel Kant
Weihnachtsmarkt



[języki : obce]

w szkole

[RADA PROGRAMOWA]

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

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA
 redaktor naczelna | anna.grabowska@frse.org.pl
MAŁGORZATA JANASZEK
 sekretarz redakcji | malgorzata.janaszek@frse.org.pl
WERONIKA SKACZKOWSKA redaktor strony internetowej
JULIA PŁACHECKA redaktor działu programów europejskich
JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny | TAKE MEDIA
MICHAŁ GOŁAŚ skład | TAKE MEDIA
PAULINA LISIECKA skład | TAKE MEDIA
dr AGNIESZKA KAROLCZUK redakcja i korekta
WERONIKA WALASEK-JORDAN redakcja i korekta
AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta
MALWINA GÓRECKA fotoedycja i promocja
MICHAŁ CAŁKA edytor strony internetowej

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



JĘZYKI OBCE W SZKOLE
 nr 4 / 2013

[WYDAWCA]

FUNDACJA ROZWOJU
 SYSTEMU EDUKACJI

ul. Mokotowska 43
 00-551 Warszawa
www.frse.org.pl

PL ISSN 0446-7965
 © Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013

Grafika wykorzystana na okładce autorstwa Magdy Piotrowskiej-Kloc (Printomato) oraz Weroniki Skaczkowskiej. Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Grafika na stronie 6 pochodzi ze zbiorów Rady Europy. Fotografie wykorzystane na stronach: 19,75,81,123-129 oraz na trzeciej stronie okładki pochodzą ze zbiorów agencji fotograficznej Fotolia. Fotografie wykorzystane na stronach 8 i 79 pochodzą z archiwum FRSE. Fotografia wykorzystana na stronie 12 pochodzi z archiwum autorki artykułu Doroty Jasiak. Fotografia wykorzystana na stronie 34 pochodzi z archiwum autorki artykułu Moniki Janickiej. Fotografie wykorzystane na stronach 44-46 pochodzą z archiwum autora artykułu Piotra Głowika. Fotografia wykorzystana na stronie 51 pochodzi z archiwum autora artykułu Macieja Kensickiego. Grafika wykorzystana na stronie 144 pochodzi z archiwum autorki artykułu Katarzyny Ewy Zegadło. Grafika wykorzystana na stronach 152-153 autorstwa Izabeli Witkowskiej. Fotografie wykorzystane na stronach 133-139 pochodzą z archiwum autorek artykułu: Iwony Kuczukowskiej, Patrycji Tajer oraz Ewy Doroty Ostaszewskiej. Na stronach 40 i 48 wykorzystano logotypy odpowiednio Goethe-Institut oraz Instytutu Austriackiego.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.
Publikacja bezpłatna

[ADRES REDAKCJI]

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



Od redakcji

Co łączy niemiecką pisarkę Katję Lange-Müller ze wstążką czekoladową? Intuicyjnie wielu odpowie, że pewnie to samo, co Marcela Prousta z magdalenką, której słodycz przeniosła bohatera *W stronę Swanna* w krainę dzieciństwa. Wątpię jednak, by mieszkająca w Berlinie Katja знаła smak czekoladowej wstążki wypiekanej w Piekarni Szwajcarskiej w Warszawie. A jednak, gdyby nie ciastko kupione w sklepie na Koszykowej, nie sięgnęłabym po jej powieść pt. *Wściekle owce*. Na odwrocie torby, w którą zapakowano mi moją ulubioną słodką bułkę, znalazłam informacje o portalu *literatur.pl* oraz fragment ww. powieści. Jest to tylko jedna z ponad 700 tys. książek wydawanych rokrocznie na rynku niemieckim. Do tego należy doliczyć jeszcze pozycje wydawnicze z Austrii czy Szwajcarii. Literatura niemieckojęzyczna adresowana jest do ponad 100 mln osób, dla których język niemiecki jest językiem ojczystym. Goethe-Institut szacuje, że na świecie uczy się tego języka około 14 mln ludzi. Jest to też, zaraz po angielskim, najbardziej popularny język obcy wśród polskich uczniów.

Język niemiecki jest dla Polaków ważny z punktu widzenia historii, gospodarki i nauki. Wielu mieszkańców zachodnich regionów naszego kraju prowadzi działalność handlową z niemieckimi firmami. Wypad na zakupy, do teatru czy na festiwal filmowy do Berlina nie stanowi problemu dla Wrocławian, Szczecinian czy Poznaniaków. Ponadto, język niemiecki, mimo iż trudny dla wielu nacji z punktu widzenia leksyki czy składni (Mark Twain mówił, że jest to język, w którym orzeczenia trzeba szukać przy pomocy teleskopu) jest też językiem bardzo atrakcyjnym. Otwiera bowiem drzwi na świetne niemieckojęzyczne uniwersytety w Wiedniu, Fryburgu czy Hamburgu. Daje również możliwość wyjazdu na praktyki zawodowe do nowoczesnych przedsiębiorstw działających na niemieckojęzycznym rynku pracy oraz prowadzenia badań naukowych w laboratoriach najlepszych szkół technicznych.

O znaczeniu języka niemieckiego dla Europejczyków może również świadczyć jego wpływ na np. języki słowiańskie. Mimo iż *Niemcy* w języku polskim czy *Niemci* w czeskim

oznaczają, tych którzy nie mówią, to jednak liczba zapożyczeń z niemieckiego jest w obu tych językach bardzo duża. Jest to oczywiście wynik wspominanych już wcześniej bardzo ścisłych związków historycznych, handlowych i kulturalnych pomiędzy naszymi krajami. Lokacja polskich miast na prawie niemieckim w XIII w. wprowadziła do polszczyzny takie słowa jak: *burmistrz, handel, ratusz, jarmark*. Również zapożyczenia z okresu renesansu np.: *broda, baron, szwagier, baszta, farba* czy późniejsze związane z wynalezieniem druku: *zecer, szpalta, druk*, są używane do dziś i mało kto, używając ich na co dzień, pamięta o ich niemieckim pochodzeniu.

Wróćmy jeszcze na chwilę do niemieckojęzycznej literatury. Dzieła Goethego, Kafki czy Dürrenmatta stanowią obecnie kanon lektur szkolnych na całym świecie. Jest jednak jeszcze jeden autor, którego utwór został przetłumaczony na ponad 300 języków świata i co roku 24 grudnia rozbrzmiewa również w polskich domach. To Józef Mohr, wikariusz parafii Św. Mikołaja w Oberndorfie k. Salzburga w Austrii, który w 1818 r. napisał słowa najśłynniejszej dziś kolędy:

Stille Nacht! Heilige Nacht!

Alles schläft. Einsam wacht

Nur das traute heilige Paar.

Holder Knab' im lockigten Haar,

Schlafe in himmlischer Ruh!

Chciałabym życzyć Państwu, całej redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole” oraz wszystkim autorom, z którymi współtworzyliśmy nasze pismo, aby w nadchodzącym roku spokój tej grudniowej nocy towarzyszył nam wszystkim zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym.



**Frohe Weihnachten
und ein gutes neues Jahr!**

Anna Grabowska

redaktor naczelna JOWS

Spis treści



języki w Europie



- 6 **Europejski Dzień Języków,**
czyli co nas motywuje do nauki języków obcych
ANNA GRABOWSKA
- 9 **Języki migowe**
do celów specjalistycznych
MAŁGORZATA JANASZEK



- 12 **Bal**
u Aleksandra Puszkina
DOROTA JASIAK
- 15 **Wnioski z raportu Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie,**
czyli ścieżki kariery nauczycieli w Europie
BEATA MALUCHNIK



temat numeru



- 19 **Przez teksty autentyczne do niemieckiej rzeczywistości**
– o zastosowaniu materiałów autentycznych
w nauczaniu młodzieży
AGNIESZKA KUBICZEK
- 26 **Interakcja ustna**
– poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory!
PRZEMYSŁAW WOLSKI
- 30 **Hybrydowe**
przestrzenie edukacji
ROBERT MAŁECKI
- 34 **20 lat minęło...**
MONIKA JANICKA
- 37 **Warszawscy germaniści**
w akcji
RENATA WILCZYŃSKA
- 38 **Działania Ośrodka Rozwoju Edukacji**
na rzecz doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego
JUSTYNA MAZIARSKA-LESISZ
- 40 **Kursy, szkolenia, polityka językowa.**
W jaki sposób Goethe-Institut przybliży język niemiecki
- 44 **Szkoły:**
partnerzy przyszłości
PIOTR GŁOWIK
- 48 **Instytut Austriacki**
– lustrzane odbicie Austrii
KATARZYNA RĄCZKA
- 51 **GFPS**
– studenci dla studentów
MACIEJ KENSICKI



dydaktyka i metodyka



- 53 Warunki rozwijania kreatywności**
w nauce języków obcych

JOANNA SOBAŃSKA-JĘDRYCH

- 59 O motywacji kompetencyjnej**
w dydaktyce języków obcych

JOLANTA ZAJĄC

- 67 Jak (de)motywujemy uczniów**
na lekcjach języka obcego?

JAN ILUK



- 75 Nauczanie**
języków specjalistycznych wczoraj i dziś

JUSTYNA CHOLEWA



- 81 Uczeń ze specyficznymi trudnościami**
w uczeniu się na lekcji języka obcego a ocenianie

MARIOLA JAWORSKA

- 89 Gdzie, jak i dlaczego polscy seniorzy**
uczą się języków obcych?

ANNA JAROSZEWSKA

- 95 O poprawności gramatycznej:**
wczoraj – dziś – jutro

KRYSTYNA MIHUŁKA



unijna wieża Babel



- 103 Reden ist Silber!**

Przygotowanie językowe uczniów do realizacji staży zawodowych w Niemczech w ramach programu Leonardo da Vinci

MICHAŁ PACHOCKI

- 109 Niemelodyjny niemiecki szansą na sukces,**
czyli muzyczno-językowy projekt edukacyjny
w szkole podstawowej

AGNIESZKA LEMMER

- 113 Wirtualna wizyta w Pekinie,**
czyli CLIL oraz kompetencja językowa
i międzykulturowa w tandemach
polsko-chińskich

ELŻBIETA GAJEK

- 120 Języki obce**
nie tylko w szkole!

MATEUSZ WIT JEŻOWSKI



pomysły dla aktywnych

- 123 Otwarci na sukces**

– alternatywne formy prac w dydaktyce języków obcych

BEATA KARPETA-PEĆ

- 133 Innowacyjne materiały dydaktyczne**
do realizacji projektów edukacyjnych
Goethe-Institut

IWONA KUCZKOWSKA,
EWA DOROTA OSTASZEWSKA,
PATRYCJA TAJER

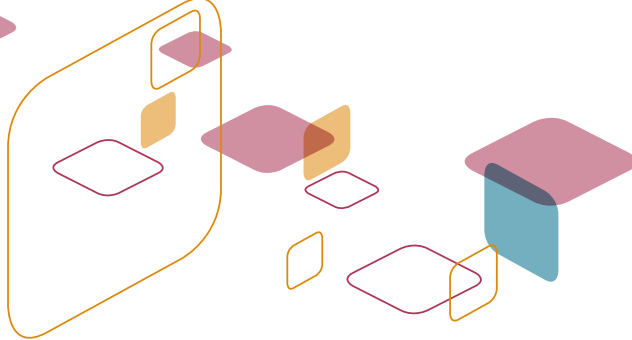
- 141 Książki naszego dzieciństwa w języku niemieckim**
– czyli jak polubić niemiecki

KATARZYNA EWA ZEGADŁO

- 152 Mike's day**

IZABELA WITKOWSKA

20 lat Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji



SZANOWNNI PAŃSTWO,

W bieżącym roku programy unijne obchodzą jubileusz 25-lecia istnienia w Europie i 15-lecia obecności w Polsce. Jest nam niezmiernie miło, że wraz z tak okrągłymi jubileuszami Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji ma szansę obchodzić swój własny – jubileusz 20-lecia działalności. Dokładnie 23 czerwca 1993 r. FRSE została powołana przez Ministra Edukacji Narodowej Zdobystawa Flisowskiego jako fundacja Skarbu Państwa.

Dzisiaj jesteśmy jedyną w Polsce instytucją z tak ogromnym doświadczeniem w zarządzaniu m.in. kilkunastoma edukacyjnymi programami europejskimi. Niewiele osób jednak wie, że początki

FRSE sięgają czasów, w których o udziale w takich programach, jak Erasmus czy Comenius, można było w naszym kraju jedynie pomarzyć.

Początkowo Fundacja realizowała programy TESSA, TERM i SMART finansowane z funduszu PHARE oraz nadal istniejący Tempus. Kilka lat później w 1998 roku, gdy Polska jako kraj stowarzyszony z Unią Europejską rozpoczęła realizację edukacyjnych programów wspólnotowych, FRSE stała się naturalnym koordynatorem wdrażania w Polsce programów Socrates i „Młodzież dla Europy”. Z czasem zajęliśmy się również koordynacją Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Funduszu Stypendialnego

i Szkoleniowego oraz Funduszu Stypendialnego Sciex-NMS^{ch}.

Bez cienia przesady można więc powiedzieć o FRSE, że wprowadzała do Polski Unię Europejską na długo przedtem, zanim Polska stała się jej formalnym członkiem w 2004 r.

Dziękuję za te 20 lat wszystkim, którzy realizowali projekty w programach zarządzanych przez Fundację, wszystkim pracownikom i osobom wspierającym naszą działalność. Mam nadzieję, że przed nami co najmniej drugie tyle równie udanych lat.

MIROSLAW MARCZEWSKI
DYREKTOR GENERALNY FRSE



KRYSTYNA SZUMILAS

MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ
W LATACH 2011-2013

Setki tysięcy nawiązanych partnerstw, tysiące przeszkolonych nauczycieli i pracowników młodzieżowych, dziesiątki tysięcy młodych ludzi, dla których udział w programach zarządzanych przez FRSE stanowił nierzadko pierwsze doświadczenie wyjazdu za granicę i konfrontacji z obcą kulturą – to wszystko możliwe było dzięki skuteczności Fundacji, która od początku swojej działalności efektywnie przekazywała środki unijne do polskich beneficjentów.



JAN TRUSZCZYŃSKI

DYREKTOR GENERALNY DS. EDUKACJI
I KULTURY, KOMISJA EUROPEJSKA

Dzięki działalności Fundacji polskie, europejskie i międzynarodowe instytucje i stowarzyszenia nawiązały liczne kontakty i podjęły tysiące wspólnych projektów partnerskich. Te nowe formy współpracy przyczyniają się do modernizacji polskiego systemu edukacji. Dwa-dziesiąt lat FRSE to także dwie dekady pełnej sukcesów współpracy pomiędzy Polską i jej europejskimi partnerami.



PROF. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA

INSTYTUT ANGLISTYKI UNIwersYTETU
WARSZAWSKIEGO

Działania promocyjne Fundacji pozwalają szkołom w Polsce i za granicą korzystać z rozwiązań wypracowanych przez innych i dzielić się własnymi osiągnięciami. Sprzyja temu także intensywna działalność wydawnicza Fundacji, która poprzez publikacje ukazujące się drukiem oraz ich wersje elektroniczne szeroko udostępnia wartościowe pomysły i sposoby ich wdrażania.



MIROSLAW SIELATYCKI

PODSEKRETARZ STANU W MINISTERSTWIE
EDUKACJI NARODOWEJ W LATACH
2010-2012

Po przelocie 1989 r. dążyliśmy do tego, aby polski system edukacji był bardziej otwarty na świat, polscy uczniowie i nauczyciele bardziej mobilni w przestrzeni europejskiej, a polskie szkoły mogły się uczyć również z doświadczeń szkół w innych krajach. Dzisiaj możemy powiedzieć, że te postulaty zostały w znacznej mierze spełnione dzięki Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

FRSE W LICZBACH

ponad
21

tyloma programami
i innymi inicjatywami
zarządza FRSE

ponad
500
tys.

tyłu Polakom dofinansowaliśmy
wyjazdy za granicę

ponad
991€
mln

to łączna kwota przekazanych
przez nas dofinansowań na
projekty

300

tylę organizujemy rocznie międzynarodowych, ogólnopolskich i regionalnych konferencji, seminariów, szkoleń oraz innego rodzaju wydarzeń promujących działalność FRSE, w których biorą udział tysiące nauczycieli, wykładowców, młodych ludzi i pracowników młodzieżowych

150–200
tys.

tylę osób odwiedza co miesiąc
nasze strony, generując nawet
1 mln odsłon

ponad
62
tys.

to liczba złożonych do FRSE
wniosków, ponad 34 tys. – to liczba
zatwierdzonych do realizacji
projektów

200
tys.

taki roczny nakład mają publikacje,
raporty, ulotki i broszury, które
wydajemy



ZAPREZENTOWANE WYPOWIEDZI SĄ CYTATAMI
Z PRZYGOTOWANEJ Z OKAZJI 20-LECIA FRSE PUBLIKACJI,
DO LEKTURY KTÓREJ SERDECZNIE ZACHĘCAMY.

**PUBLIKACJA DOSTĘPNA NA STRONIE:
WWW.FRSE.ORG.PL/20-LECIE**



Europejski Dzień Języków,

czyli co nas motywuje do nauki języków obcych

Anna Grabowska

W ostatnim tygodniu września, jak co roku, świętowaliśmy wraz z milionami Europejczyków w innych krajach obchody Europejskiego Dnia Języków. Jednym z głównych celów tego święta jest pokazanie korzyści płynących z uczenia się języków, a także promowanie różnorodności językowej i kulturowej Europy.



Od ponad dekady, 26 września każdego roku, w tysiącach miejscowości, szkół, przedszkoli i wyższych uczelni świętowane jest bogactwo językowe naszego kontynentu. Na stronie internetowej Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych można znaleźć opisy organizowanych we wszystkich krajach Europy wydarzeń, takich jak: konkursy językowe, przedstawienia teatralne, festyny, festiwale, seminaria, konferencje, lekcje pokazowe zachęcające do nauki zarówno tych najbardziej popularnych języków, jak i języków regionalnych, mniejszości etnicznych czy dialektów.

W Polsce, zgodnie z raportem Instytutu Badań Edukacyjnych z *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych ESLC* (IBE 2013) 2/3 nauczycieli biorących udział w badaniu zorganizowało w ciągu ostatnich trzech lat obchody EDJ w swojej szkole. Imprezy mające na celu promowanie nauki języków obcych na szeroką skalę odbywają się od kilku lat w takich miastach Polski, jak Warszawa, Kraków, Wrocław, Łódź i Lublin. W ich organizację zaangażowane są lokalne instytucje zajmujące się kształceniem językowym, samorządy, filie zagranicznych instytutów kultury, biblioteki oraz teatry.

Niezwykłe różnorodny program obchodów EDJ przygotowano w tym roku we Wrocławiu. Przedstawicielstwo Regionalne KE w tym mieście wraz z instytucjami partnerskimi pokazało, że EDJ to również doskonała okazja do promocji języka polskiego i kultury naszego kraju wśród obcokrajowców. Osoby pragnące zrozumieć Polskę mogły wysłuchać wykładów na temat jej historii oraz wziąć udział w lekcji języka polskiego. Wrocławianie mogli uczestniczyć w biegu językowym, zwiedzić przygotowaną przez Dolnośląską Bibliotekę Publiczną wystawę pt. *Uniwersalny kod zapisu danych – system Louisa Braille’a* oraz obejrzeć w Teatrze Arka spektakl *Bal u Hawkinga* w reżyserii Renaty Jasińskiej.

21 września w Lublinie odbyła się gra miejska pt.: *Trochę kultury!*, w której cztero- i pięcioosobowe drużyny zmierzyły się z dziesięcioma językami (angielskim, białoruskim, francuskim, hiszpańskim, niemieckim, rosyjskim, rumuńskim, ukraińskim, włoskim i... mandaryńskim), poznając jednocześnie zwyczaje i kulturę krajów Europy.

Podobna gra odbyła się również w Krakowie 26 września. W ramach *Nocy kina europejskiego* pokazany został film *Io sono Li*, który w ubiegłym roku otrzymał nagrodę filmową Parlamentu Europejskiego LUX 2012. Instytuty kultury zrzeszone w Europejskim Stowarzyszeniu

Instytutów Kultury (EUNIC) zaprosiły na dni otwarte wszystkich zainteresowanych nauką języków obcych.

W Warszawie w dniach 23-27 września o i w językach obcych rozmawiało ponad 2500 osób uczestniczących w przeprowadzonej przez Parlament Europejski debacie na temat praw i obowiązków obywateli UE, a także w przygotowanych przez EUNIC lekcjach pokazowych i warsztatach teatralnych na temat 24 języków świata oraz w zorganizowanej przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji międzynarodowej konferencji poświęconej zagadnieniom motywowania do nauki języków obcych.

Uroczyste otwarcie tegorocznych obchodów EDJ w Warszawie odbyło się 23 września 2013 r. w trakcie ceremonii wręczenia *Europejskiego znaku innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków*. Prestiżowe certyfikaty *European Language Label*, podpisane przez komisarza Unii Europejskiej ds. edukacji i kultury oraz ministra edukacji narodowej, otrzymało 25 polskich nauczycieli i instytucji edukacyjnych jako nagrodę za przygotowanie i zrealizowanie nowatorskich projektów z dziedziny edukacji językowej. Opisy nagrodzonych projektów dostępne są na stronie internetowej: www.ell.org.pl.

Motywacja w edukacji językowej

24 września w dawnej Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się międzynarodowa konferencja *Motywacja w edukacji językowej*, która została zorganizowana przez: Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Europejskie Stowarzyszenie Instytutów Kultury (EUNIC), Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce oraz Uniwersytet Warszawski we współpracy z Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (ORE) oraz Biurem Edukacji m.st. Warszawy. 420 uczestników z Polski i zagranicy dyskutowało m.in. o motywacji do nauki języków rzadziej używanych, takich jak irlandzki, polski czy rumuński, jak również o nowych metodach i technikach nauki języków nowych grup odbiorców: seniorów, osób niesłyszących czy uczących się języków do celów zawodowych. Dużym zainteresowaniem cieszyły się również prezentacje europejskich projektów edukacyjnych organizowanych w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” i poświęconych uatrakcyjnianiu edukacji językowej.

Wspólnym mianownikiem wykładów było przeświadczenie, że skuteczność edukacji językowej zależy od motywacji



Uczestnicy konferencji *Motywacja w edukacji językowej*. Warszawa 24 września 2013 r. (fot. K. Kuczyk)

ucznia i jego zaangażowania w naukę. Polscy i zagraniczni prelegenci w swoich wystąpieniach poddawali dyskusji naturę motywacji i jej miejsca w glottodydaktyce. Uczestnicy mieli okazję zapoznać się z zagadnieniem motywacji do nauki języków obcych z perspektywy badawczej i praktycznej, ucznia, nauczyciela i rodzica. W czasie sesji panelowych dyskutowano o różnorodnych czynnikach procesu nauczania i uczenia się języków obcych i ich wpływie na osiągnięcie sukcesu. Próbowano odpowiedzieć na pytania: co warunkuje motywację? Jak ją w pełni wykorzystać? Jakie narzędzia, projekty, inicjatywy edukacyjne sprzyjają motywacji do nauki języków obcych różnych grup wiekowych i społecznych?

Ogromne emocje uczestników wzbudziło wystąpienie dr Marzeny Żylińskiej, neurolingwistki z NKJO w Toruniu, która starała się pokazać, że w świetle najnowszych badań nad mózgiem wykorzystywane dziś metody i materiały edukacyjne, również do nauki języków obcych, raczej utrudniają niż ułatwiają przyswajanie wiedzy i negatywnie wpływają na motywację osób uczących się. Dr Żylińska postulowała wprowadzenie zmian w sposobie nauczania języków i doborze podręczników, przeformułowanie tradycyjnego toku prowadzeniu lekcji oraz dostosowanie procesów nabywania kompetencji językowych do uwarunkowań neurolingwistycznych i poznawczych współczesnych uczniów.

Bardzo dużym zainteresowaniem cieszył się również wykład prof. Jolanty Zając z UW, która podkreślała, że najważniejszym czynnikiem motywującym ucznia do dalszej nauki jest jego

świadomość poziomu własnych kompetencji w danym obszarze komunikacyjnym. Przekonanie o byciu kompetentnym jest najlepszą nagrodą za trud włożony w naukę języka obcego.

Do refleksji skłoniło również uczestników konferencji wystąpienie dr. Grzegorza Śpiewaka, który mówił o nieoczekiwanej roli rodziców we wspieraniu dzieci w nauce języków obcych i *udomawianiu* języków poznawanych w szkole. Według eksperta, to właśnie rodzice mogą pomóc swoim dzieciom przełamać strach przed popełnieniem błędu i podjąć pierwsze próby skutecznej komunikacji w języku obcym.

Konferencja *Motywacja w edukacji językowej* pokazała, że zagadnienie motywowania do nauki języków obcych stanowi podstawę wszelkich działań dydaktycznych i wychowawczych, w efekcie których uczeń z przekonaniem będzie mógł stwierdzić: *tak, chce mi się uczyć języków obcych*.

Informacje na temat wszystkich wydarzeń zorganizowanych w związku z Europejskim Dniem Języków w Warszawie oraz w innych miastach Polski można znaleźć na stronie warszawskiego EDJ lub na stronie konferencji.

Anna Grabowska

Redaktor naczelna „Języków Obcych w Szkole”. Koordynatorka programu *European Language Label* w Polsce. Absolwentka Interdyscyplinarnych Studiów Podyplomowych dla Tłumaczy Prawnych i Sądowych oraz European Masters in Conference Interpreting w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.



Języki migowe do celów specjalistycznych

Małgorzata Janaszek

Języki migowe są traktowane przez najważniejsze instytucje europejskie, takie jak Parlament Europejski (1988) czy Rada Europy (2005), jako języki autochtoniczne. Niestety w większości krajów europejskich języki migowe nie mają statusu umożliwiającego nauczanie w nich treści przedmiotowych. W niektórych krajach pojawia się jednak coraz więcej możliwości uczenia się i studiowania w językach migowych oraz używania ich w miejscu pracy, co sprawia, że konieczne stało się opracowanie standardów biegłości w językach migowych dla poziomów specjalistycznych.

Swiadomość społeczna na temat Głuchych jako mniejszości językowo-kulturowej w Polsce oraz Polskiego Języka Migowego (PJM) jest słaba. Niewiele osób potrafi także wskazać różnice między PJM a systemem językowo-migowym czy językiem miganym (por. Wilimborek 2013; Garncarek 2011), chociaż w ostatnim czasie, staraniem wielu środowisk m.in. Instytutu Głuchoniemych, Pracowni Lingwistyki Migowej UW oraz organizacji pozarządowych, w sytuacji tej zachodzi wiele zmian. Najważniejszą z nich jest przyjęcie 1 kwietnia 2012 r. *Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się*. Dokument ten ustanawia PJM jako język urzędowy w Polsce, co nakłada obowiązek zapewnienia tłumacza w urzędach administracji publicznej. *Wprowadzenie tej zmiany daje nie tylko osobom głuchym możliwość samodzielnego załatwienia sprawy w urzędzie, ale stwarza okazję, aby słyszący obywatel, który do tej pory rzadko spotykał osoby głuchonieme, dostrzegł potrzebę komunikowania się z nimi i chciał nauczyć się ich języka* (Bukowska 2012).

Polsce daleko jednak jeszcze do modelu szwedzkiego, gdzie Głusi zostali wpisani do konstytucji jako mniejszość

językowa. *Uznanie ich praw jako mniejszości językowej otworzyło im drogę do niezależnej edukacji. Dziś mają przedszkola, szkoły, w których wykładowym jest Szwedzki Język Migowy. Co więcej, głuchy Szwed może od momentu urodzenia oczekiwać wsparcia instytucji budżetowych* (Świdziński 2003). Mimo działań podejmowanych przez takie instytucje, jak Fundacja „Echo”, Fundacja Promocji Kultury Głuchych KOKON, Fundacja Między Uszami czy Instytut Historii Głuchych *Surdus Historicus*, eksperci podkreślają, że przed nimi jeszcze wiele do zrobienia. Trudności występują na wielu polach. Choćby w kształceniu pedagogów pracujących z osobami niesłyszącymi. Nie mają oni odpowiednich kwalifikacji do pracy w Polskim Języku Migowym, który jest językiem naturalnym dla osób niesłyszących, i przekazują uczniom treści przedmiotowe w obcym dla nich języku – polskim. Brak też odpowiedniego zaplecza dydaktycznego, programów nauczania i środków na rozwój szkół z wykładowym językiem migowym. Problemem jest także brak tłumaczy przysięgłych języka migowego oraz odpowiednich regulacji prawnych (Rutkowski 2013).

Kontekst europejski

Duże znacznie dla profesjonalnego podejścia do języków migowych mają międzynarodowe konsultacje i projekty z udziałem ekspertów. Tego typu spotkania są prowadzone w Europie od wielu lat. W ramach takich programów, jak Leonardo da Vinci czy Grundtvig, w ostatnich latach zostały opracowane materiały oraz rozwiązania wykorzystywane do dzisiaj. Warto wspomnieć o najważniejszych z nich:

- *DSigns* – to dwuletni projekt finansowany z programu Leonardo da Vinci (opracowanie zakończone w 2009 r.). W ramach projektu powstały e-learningowe kursy doskonalenia służące do nauki języka migowego w miejscu pracy. Moduły szkoleniowe zostały opracowane dla brytyjskiego, irlandzkiego, czeskiego, greckiego i cypryjskiego języka migowego. Obecnie projekt jest testowany i dostosowywany do potrzeb użytkowników.
- *SignAll* – finansowany z programu Leonardo da Vinci. Celem projektu jest opracowanie i dostosowanie treści kursu *Postrzeganie głuchoty (Perspectives on Deafness)*, realizowanego przez Centrum Badań Niesłyszących Trinity College w Dublinie w ramach studiów licencjackich, do realiów każdego kraju. Kurs jest spojrzeniem na historię, współczesność, lokalne i międzynarodowe postrzeganie osób niesłyszących oraz ich tożsamości. Raport z realizacji projektu jest kompendium wiedzy na ten temat.
- *Medisigns* – celem projektu jest upowszechnienie zastosowania języka migowego w medycynie poprzez wyposażenie głuchych pacjentów, tłumaczy i personelu medycznego w umiejętności komunikacyjne i językowe. W ramach tego projektu powstały specjalistyczne materiały umożliwiające naukę języka migowego w celu nabycia umiejętności podstawowej komunikacji z pacjentami niesłyszącymi. Więcej informacji znajduje się w przewodniku po rezultatach projektu.
- *DeafVoc2* – celem projektu było opracowanie materiałów w języku migowym dla potrzeb zawodowych. W ramach projektu powstało szczegółowe opracowanie materiałów dla fińskiego, słoweńskiego, irlandzkiego i austriackiego języka migowego.
- *SignLEF: Sign Language European Frame* – wspiera różnorodność oraz poprawia jakość nauczania języków migowych. Głównym rezultatem projektu ma być osiągnięcie podobnego traktowania języków migowych

w Europie, a także wzmocnienie praw i dostępu do równego ich traktowania. Ważnym punktem jest także przygotowanie wspólnych podstaw do studiowania języków migowych zgodnie ze wskazówkami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oraz stworzenia opisu biegłości językowej dla austriackiego, katalońskiego i włoskiego języka migowego.

- *SignGram* – propozycja teoretycznego ujęcia problemu języka migowego. Na stronie internetowej został umieszczony bogaty zbiór publikacji i sugestie kierunków, w których powinny rozwijać się badania nad językiem migowym.

PROSign – projekt Rady Europy

Instytucją, która od wielu lat wspiera działania językowe, jest także Rada Europy (RE). W 2011 r. Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML), które jest specjalną instytucją RE powołaną do celu prowadzenia programów językowych, przyznało dofinansowanie dla inicjatywy *PROSign* – pierwszego w historii programów ECML projektu dotyczącego języka migowego. Celem tego projektu jest stworzenie standardów posługiwania się językami migowymi na poziomie zaawansowanym i specjalistycznym, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia tłumaczy języka migowego. Koordynatorem przedsięwzięcia jest dr Lorraine Leeson – nauczyciel akademicki w Trinity College w Dublinie. W ścisłym gronie ekspertów koordynujących projekt są przedstawiciele University of Applied Sciences of Special Needs Education Zurich (HfH), Hogeschool Utrecht University of Applied Sciences i Uniwersytet w Hamburgu.

Głównym celem projektu *PROSign* jest stworzenie, na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, deskryptorów dotyczących specjalistycznych poziomów biegłości językowej dla języków migowych. Drugim ważnym zadaniem jest przygotowanie przykładowego narzędzia do oceny sprawności w językach migowych na poziomie C1/C2, co oznacza umiejętności pozwalające na wykonywanie pracy tłumacza. Autorzy projektu deklarują także opracowanie wskazówek dotyczących podejścia do nauczania języków migowych.

W wielu krajach europejskich języki migowe stanowią ważny element edukacji na poziomie wyższym, np. jako część programu nauczania tłumaczy języka migowego. W związku z tym istnieje konieczność zdefiniowania poziomów biegłości

językowej dla języka drugiego (L2) na poziomie C1/C2. Projekt *PROSign* jest w tej dziedzinie pionierem i może przyczynić się do podjęcia pracy nad deskryptorami do innych poziomów biegłości językowej dotyczących języka migowego. W kształceniu tłumaczy i nauczycieli języka migowego niezwykle ważne jest zapewnienie odpowiedniej jakości nauczania, dlatego też jednym z ważniejszych zadań projektowych jest wyrównanie różnic w podejściu do edukacji specjalistów języka migowego i zapewnienie odpowiedniej jakości zgodnej z ESOKJ. Zamierzeniem autorów projektu jest także publikowanie wszystkich materiałów i rezultatów projektu w języku migowym. Zapewnione zostanie tłumaczenie kluczowych dokumentów na ISL (międzynarodowy język migowy), natomiast każdy kraj członkowski może przetłumaczyć materiały na migowy język narodowy.

Do udziału w projekcie zaproszeni są przedstawiciele wszystkich krajów członkowskich Rady Europy, mających podpisane porozumienie z ECML. Osobę taką proponuje w każdym z krajów członkowskich upoważniona do tego przez Radę Europy instytucja (*National Nominating Authority*), w Polsce jest to Ministerstwo Edukacji Narodowej. Osoba taka jest często wskazywana przez środowisko specjalistów, które proponuje eksperta o najlepszych kompetencjach i dysponującego wiedzą umożliwiającą konstruktywny dialog ze specjalistami z innych krajów. Zakwalifikowany do udziału w projekcie ekspert uczestniczy w spotkaniach grupy roboczej oraz w warsztatach organizowanych w ramach projektu.

Wiosną tego roku, w Grazu, w ramach projektu *PROSign* odbyły się pierwsze z takich spotkań – konferencja ekspercka oraz warsztaty konsultacyjne na temat języków migowych i ESOKJ. Zostali do niej zaproszeni konsultanci z całej Europy. Pierwsze wydarzenie miało charakter szkoleniowy i dotyczyło osób profesjonalnie zajmujących się zagadnieniami nauczania specjalistycznych języków migowych na uczelniach wyższych. Materiały z tej konferencji dostępne są na specjalnie do tego celu stworzonej platformie internetowej *The CEFR for Signed Languages in Higher Education*. Warsztaty miały charakter konsultacyjny. Wzięli w nich udział przedstawiciele większości krajów członkowskich Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (oprócz zainteresowanych z krajów Unii Europejskiej, byli także specjaliści z Rosji, krajów Kaukazu Południowego i Europy Wschodniej).

Wiosenne konferencje przyczyniły się do wymiany doświadczeń, porównania statusu języków migowych w różnych krajach oraz określenia stopnia wykorzystywania ESOKJ w tworzeniu programów nauczania języków migowych. W celu uzupełnienia tej wiedzy postanowiono stworzyć specjalną stronę internetową z wszelkimi materiałami, które mogą być pomocne w dalszej realizacji projektu. Dotyczą one zarówno informacji o ESOKJ, jak i metod nauczania różnych języków migowych. Strona jest cały czas aktualizowana. Ciekawymi materiałami są podcasty dotyczące ISL oraz ESOKJ (*Podcasts in International Sign*), a także linki do artykułów, które ukazały się po zakończonym seminarium w Grazu (*publications on the PROSign project*). Rozwój projektu zależy od każdej z zaproszonych stron, w tym także od Polski, której przedstawiciela na konferencjach zabrakło. Byłoby bardzo pożądane, aby polskie środowiska Głuchych mogły przyłączyć się do tego projektu. Działalność wielu organizacji zrzeszających osoby niesłyszące pokazała już, że są one bardzo profesjonalnie zorganizowane i mogą wnieść znaczący wkład do materiałów przygotowywanych w ramach projektu *PROSign*.

Bibliografia

- Bukowska, M. (2012) [online] [dostęp 24.11.2013].
- Council of Europe (2005) *The status of sign languages in Europe* [online] [dostęp 24.11.2013].
- European Parliament (1988) *Resolution on Sign Languages* [online] [dostęp 1.12.2013].
- Garncarek, M. (2011) *Polski język migowy w nauczaniu osób słyszących: wskazówki metodyczne*. Placówka Kształcenia Ustawicznego Migaj Naturalnie.
- Notatki własne z rozmów ze specjalistami z Pracowni Lingwistyki Migowej
- PSG Rzeszów [online] [dostęp 24.11.2013].
- Świdziński (2003) *Wywiad z prof. Markiem Świdzińskim* [online] [dostęp 24.11.2013].
- Wilimborek, B. (2013) *Sign me English*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 108-110.
- Sadlier, L., Van den Bogaerde, B., Oyserman, J. *Preliminary Collaborative Steps in Establishing CEFR Sign Language Levels*. W: D. Tsagari, I. Csepes (red.) *Collaboration in language testing and assessment*. Frankfurt: Peter Lang. [online] [dostęp 24.11.2013].

Małgorzata Janaszek

Absolwentka rusycystki i Studium Europy Wschodniej UW. Od 2010 r. pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w zespole *European Language Label*. Od dwóch lat jest sekretarzem redakcji kwartalnika „Języki Obce w Szkole”.



Bal u Aleksandra Puszkina

Dorota Jasiak

Od 14 do 21 września 2013 r. grupa polskich uczniów brała udział w międzynarodowym święcie klasyki rosyjskiej. W tych dniach w Rosji odbywał się III Międzynarodowy Festiwal Języka Rosyjskiego „Głagoł”. Stolica Karelii – Petrozawodzk, założona przez cara Piotra Wielkiego, gościła młodzież z pięciu państw. Młodzi ludzie spotkali się, aby wspólnie recytować poemat Aleksandra Puszkina *Eugeniusz Oniegin*. Organizatorem festiwalu było Centrum Teatrów Dziecięcych oraz władze Okręgu Petrozawodzkiego przy wsparciu ze strony Fundacji „Russkij Mir”.



Uczestnicy z Polski w Petersburgu

Dzięki staraniom Ludmiły Szypielewicz, prezes Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego, strona polska otrzymała zaproszenie do wzięcia udziału w tym wydarzeniu. Do Karelii pojechali zwycięzcy I Międzynarodowego Festiwalu Teatrów Dziecięcych z Biłgoraja, III Ogólnopolskiego Festiwalu Piosenki Rosyjskiej z Łodzi oraz Ogólnopolskiego Konkursu Recytatorskiego „Puszkiniada” z Warszawy. Młodzież w czasie wakacji otrzymała fragmenty *Eugeniusza Oniegina*, których

interpretację miała przygotować na festiwal. W sobotę 14 września 2013 r. grupa młodzieży wraz z opiekunami, Barbarą Borową i Dorotą Jasiak, wyleciała z Warszawy do Sankt Petersburga. Po wylądowaniu polską delegację powitała dyrektor festiwalu Elena Sołncewa. Następnie wraz z przewodnikiem młodzież rozpoczęła zwiedzanie miasta: Newski Prospekt, most Aniczkowa, Plac Pałacowy, na którym znajduje się Ermitaż, wybrzeże Newy – od Twierdzy Petropawłowskiej na wyspie Zajęczej, aż do przycumowanego na nabrzeżu krążownika „Aurora”,

Polscy nauczyciele cieszyli się, że wszystkie konsultacje udzielane były po rosyjsku i to przez rówieśników ich uczniów. Czy można wyobrazić sobie równie skuteczny sposób motywowania do nauki języków?

Park Letni, bulwary petersburskie wzdłuż Pałacu Zimowego i pomnik Piotra I Jeźdźca Miedzianego, symbol miasta. Przewodnik bardzo barwnie opowiadał o historii i zabytkach Sankt Petersburga, a młodzież cieszyła się, że rozumie tak wiele po rosyjsku. Wieczorem cała grupa wyruszyła pociągiem na północ, do malowniczej Karelii. Przygodą była już sama jazda tak zwanymi *plackartnymi* wagonami. Przedziały w tego rodzaju wagonach nie są dzielone drzwiami. Rano każdy podróżnik zamówił herbatę w szklance z koszykiem oraz typowe śniadanie z czasów Rosji carskiej.

W Petrozawodzku polscy uczniowie zostali zakwaterowani w hostelu niedaleko jeziora Onega – drugiego co do wielkości w Europie. Młodzież oprowadzali po mieście studenci rosyjscy, którzy specjalnie przygotowali wycieczkę w języku polskim. Po południu odbyło się oficjalne otwarcie III Międzynarodowego Festiwalu Języka Rosyjskiego „Głagol” w Centrum Teatrów Dziecięcych. Wieczorem w czasie spotkania zapoznawczego każda delegacja przedstawiała swój kraj. Młodzież polska weszła na scenę, śpiewając piosenkę *Szła dziewczeczka*. Refren piosenki jest znany w Rosji i gospodarze szybko włączyli się do śpiewu. Tłem występu Polaków była prezentacja multimedialna pt. *Polska NAJ*, przedstawiająca najpiękniejsze regiony, miasta Polski oraz najslawniejszych Polaków i najsmaczniejsze potrawy narodowe. Na zakończenie występu, w podziękowaniu za zaproszenie na festiwal, zwyciężczyni Grand Prix Ogólnopolskiego Festiwalu Piosenki Rosyjskiej z Łodzi zaśpiewała w wersji oryginalnej piosenkę z repertuaru Ani Lorak pt. *Słońce*. Rosjanie z kolei pokazali piękno Karelii – jej przyrodę, kulturę, taniec i śpiew. Po części oficjalnej rozpoczęły się

wspólne zabawy i dyskoteka. Nauczyciele wymieniali się swoimi doświadczeniami zawodowymi i teatralnymi.

Poniedziałek należał do najbardziej wyczerpujących dni całego pobytu. Od rana trwały próby do występów galowych festiwalu w budynku Kolegium Pedagogicznego. Młodzież pracowała w trzech grupach. Dwie recytatorskie po wstępnych ćwiczeniach dykcji szlifowały fragmenty poematu Puszkina. Praca recytatorska przebiegała dwuetapowo. Pierwszym jej elementem było czytanie fragmentów *Eugeniusza Oniegina* pod kierunkiem aktorki Teatru Narodowego Karelii, Lidii Pobiedzińskiej. Następnie młodzież pracowała w tandemach: Rosjanin i obcokrajowiec. Uczniowie rosyjscy korygowali artykulację i akcentuację zagranicznych kolegów, zarażając ich miłością do poezji Puszkina. Czuwali też nad odpowiednią ekspresją deklamacji. Rzadki to widok, kiedy młodzi ludzie rozmawiają ze sobą o poezji. Polscy nauczyciele cieszyli się, że wszystkie konsultacje udzielane były po rosyjsku i to przez rówieśników ich uczniów. Czy można wyobrazić sobie równie skuteczny sposób motywowania do nauki języków? Brawa dla pomysłu i wrażliwości rosyjskich organizatorów.

Trzecia grupa pracowała z choreografem, ucząc się tańczyć poloneza, walca i polkę. Zadanie okazało się niewyobrażalnie trudne. Młodzież zgodnie stwierdziła, że szybciej zapamiętuje strofy XIX-wiecznej poezji niż układy taneczne z tej epoki. Pani choreograf była jednak niestrudzona. Przy okazji dochodziło do pewnych nieporozumień. Otóż grupa francuska nie mogła obejść się bez tłumacza, nawet przy nieskomplikowanym kroku do walca angielskiego. Natomiast delegację polską zbijała z tropu ciągła prośba: *Смотрите на затылок, на затылок, пожалуйста!!!* Zatyłek brzmiał niby znajomo, więc wszyscy Polacy z uśmiechem patrzyli osobie stojącej przed nimi na tę część, gdzie plecy tracą swą szlachetną nazwę, i nie rozumieli, dlaczego pani choreograf denerwuje się coraz bardziej i każe im jednocześnie trzymać głowę wysoko. Przecież to niewykonalne! Dopiero po próbie dowiedzieli się, że *zatyłek* to tył głowy.

We wtorek młodzi aktorzy mieli próbę generalną w Teatrze Dramatycznym Karelii. Tam do umiejętności recytatorskich i tanecznych (nadal mocno wątpliwych) dodali elegancję wchodzenia na scenę i zajmowania odpowiednich miejsc w amfiteatrze. Po południu delegacja francuska, która już po raz trzeci brała udział w festiwalu, zaprosiła wszystkich na wieczornicę poetycką. Przygotowali wiersze poetów francuskich w przekładzie rosyjskim. Recytacjom towarzyszyła muzyka kompozytorów francuskich. Na wieczornicę była zaproszona

Inicjatywa, aby poezja rosyjska połączyła młodzież, okazała się wspaniałym wydarzeniem kulturalnym.

młodzież ze szkół z Petrozawodzka oraz lokalne media. Telewizja Karelii utrwaliła cały wieczór, a reporterzy radiowi przeprowadzali wywiady z uczestnikami festiwalu.

18 września odbyła się uroczysta gala III Międzynarodowego Festiwalu Języka Rosyjskiego „Głagoł”. Przed południem w gmachu Teatru Dramatycznego Karelii młodzież z ogromnym przejęciem recytowała pierwsze cztery części poematu *Eugeniusz Oniegin* Aleksandra Puszkina. Młodym aktorom akompaniowali muzycy i soliści Teatru Narodowego Karelii. Deklamacji towarzyszyła prezentacja multimedialna. Gdy zapadł zmierzch, rozpoczął się bal. Młodzież w wieczorowych strojach przeniosła się w epokę Aleksandra Puszkina i Natalii Gonczarowej. Bal otwarto tradycyjnie polonezem, a gdy umilkły jego ostatnie takt, brawami powitano gospodynię balu, Elenę Sotncewą. Po słowach *Maestro, muzyka!* cała sala zawirowała. Pani choreograf dokonała cudu! Kroki pamiętali wszyscy i bawili się przy tym wymienicie. W trakcie balu odbył się pokaz mody z epoki. Uczestnicy poznali arkana tajemnej mowy wachlarza. Ponadto każda młoda dama otrzymała od swojego kawalera uroczy bukiet z wiadomością ukrytą w barwie i rodzaju kwiatów.

Następnego dnia młodzież z Polski, Francji i Finlandii wraz z opiekunami popłynęła wodolotem na wyspę Kiży. Nie sposób opisać słowami piękna krajobrazu oraz architektury Kiży – zabytku wpisanego do rejestru dziedzictwa światowego UNESCO. Tego samego dnia po południu w Centrum odbyło się uroczyste zamknięcie Festiwalu „Głagoł”.

Piątek był dniem zwiedzania tzw. drugiej stolicy Rosji. Uczestnicy pojechali najpierw do Carskiego Sioła, żeby zobaczyć słynną Bursztynową Komnatę, potem zwiedzali Ermitaż z płótnami mistrzów malarstwa światowego. W Kunstka-merze młodzież obejrzała zbiory etnograficzne pieczołowicie przechowywane od czasów Piotra Wielkiego. Wytchnieniem dla zwiedzających okazał się dopiero sobór Świętego Izaaka. Ostatniego dnia pobytu w Sankt Petersburgu udało się zwiedzić Sobór Zmartwychwstania Pańskiego (*Спас на крови*), wysłać

widokówki i kupić pamiątki. Dyrektor festiwalu, żegnając się z polską grupą, zaprosiła na kolejną edycję już za dwa lata.

Inicjatywa, aby poezja rosyjska połączyła młodzież, okazała się wspaniałym wydarzeniem kulturalnym. Dostarczyła wielu wrażeń językowych, turystycznych, artystycznych, dydaktycznych i towarzyskich. Wzbogaciła zarówno uczących się języka rosyjskiego, jak i ich pedagogów. Aleksander Puszkina byłby dumny.

Fragmety *Pamiętnika z Rosji* prowadzonego przez Dominikę Polak, uczennicę klasy drugiej Liceum Ogólnokształcącego im. ONZ w Biłgoraju

16 września

Wraz z pierwszym dniem roboczym przyszła praca. Zostaliśmy podzieleni na grupy. W czasie gdy jedna grupa udała się na tańce, druga czytała fragmenty powieści Puszkina. Czytanie wierszy poprzedzały teatralne ćwiczenia głosowe, wyraźnej wymowy i ekspresji tekstu. Natomiast na tańcach wytrwale ćwiczyliśmy skomplikowane układy. Było dość zabawnie, bo nie wszyscy wszystko rozumieli. Był taki wymóg, że pary powinny być mieszane (osoby z dwóch różnych krajów).

17 września

Po południu poszliśmy do szkoły podstawowej, gdzie mieliśmy spotkanie z dziennikarzami. Przyjechało radio i telewizja. Przedstawiciele każdego kraju mieli udzielić krótkiego wywiadu. To była taka chwila dla fotoreporterów.

19 września

Dzień wycieczki na Kiży. Mieliśmy przyjemność zwiedzić zamieszkałą tylko przez dwie osoby wyspę Kiży na jeziorze Onega. Zwiedziliśmy tam m.in. letnią i zimową cerkiew. Najbardziej jednak spodobały nam się zjawiska przyrody. Małe wysepki, które mijaliśmy, płynąc na wyspę, są po prostu cudowne. Stare domki, podwórza oddają doskonale klimat wcześniejszych wieków.

Dorota Jasiak

Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczycielka języka rosyjskiego i niemieckiego. Pasjonatka nauczania języków obcych metodą dramy i pracy z *Europejskim portfolio językowym*. Wiceprezes Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego.



Wnioski z raportu Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie, czyli ścieżki kariery nauczycieli w Europie

Beata Maluchnik

Zdobycie i wykonywanie zawodu nauczyciela nie polega tylko na prowadzeniu trzech kwadransów lekcji, ale oznacza dużo więcej: sporo poświęconego czasu, zaangażowania, niezbędnej motywacji, pracy, doświadczeń. Nauczyciel nie tylko naucza, ale i pełni różne role: psychologa, terapeuty, opiekuna. Poważny zakres odpowiedzialności nie zawsze stanowi zachętę do podejmowania i kontynuowania pracy w tym zawodzie. A w Europie nauczycieli zaczyna brakować.

Komisja Europejska w swojej strategii dotyczącej nowego podejścia do edukacji (*Rethinking Education Strategy*) wskazuje, jak bardzo ważne jest to, aby do profesji nauczyciela przyciągać osoby najlepiej się do niej nadające. Zwraca też uwagę na duży odsetek nauczycieli zbliżających się do wieku emerytalnego. Oznacza to, że powstanie luka, którą trzeba uzupełnić w sposób nieprzypadkowy, przez osoby, po pierwsze – o odpowiednim poziomie wykształcenia, po drugie – o odpowiednich predyspozycjach. Z kolei osoby trwające już na nauczycielskim posterunku muszą być utwierdzone w przekonaniu, że koncepcja *lifelong learning*, czyli systematycznego doskonalenia zawodowego, nie jest tylko ideą, ale – wprowadzana w życie – pozwala skutecznie podnosić jakość edukacji.

Na pytanie, jak rzeczywiście wygląda sytuacja nauczyciela (ale również dyrektora szkoły) w Europie, jego ścieżka kształcenia i doskonalenia zawodowego czy warunki pracy, odpowiada najnowszy raport Eurydice *Kluczowe dane*

dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Publikacja ta pozwala spojrzeć na zawód nauczycielski z różnych perspektyw i w różnych kontekstach, ponieważ zestawia ze sobą dane z 32 krajów (państw UE, Islandii, Liechtensteinu, Norwegii i Turcji). W postaci 62 wskaźników znajdziemy tu ilościowe i jakościowe dane pochodzące z sieci Eurydice, zasobów Eurostatu oraz wyników międzynarodowych badań TALIS 2008, PISA 2009 i TIMSS 2011. Warto przyrzeć się niektórym wnioskom płynącym z raportu, czyli prześledzić, z czym muszą mierzyć się nauczyciele na drodze swej kariery zawodowej.

Rekrutacja na studia

Zanim przyszli nauczyciele podejmą pierwsze kroki na studiach przygotowujących ich do wykonywania zawodu, muszą sprostać wymaganiom dotyczącym dostępu do tego kształcenia. Tu zazwyczaj nie są narażeni na szczególne bariery – w większości krajów rekrutacja na studia na kierunki nauczycielskie opiera się na ogólnych zasadach przyjęć na uczelnie, tj. o przyjęciu

decyduje wynik na świadectwie maturalnym lub standardowy egzamin wstępny. Wciąż jednak w jednej trzeciej państw stosuje się osobne kryteria wyboru kandydatów, takie jak rozmowa kwalifikacyjna czy test umiejętności, albo odrębne egzaminy przygotowane specjalnie dla osób chcących zostać nauczycielem.



Kryteria dostępu do kształcenia w zawodzie nauczyciela. Edukacja przedszkolna, na poziomie szkoły podstawowej i średniej, 2011/12

Jak zostać nauczycielem?

Aby zostać nauczycielem, studenci kierunków pedagogicznych i specjalności nauczycielskich muszą odbyć cztero- lub pięcioletnie studia i w znakomitej większości krajów europejskich jest to typowy okres kształcenia niezbędny do uzyskania uprawnień do nauczania. Do podjęcia pracy w przedszkolu, szkole podstawowej lub średniej pierwszego stopnia najczęściej wymagany jest tytuł licencjata, choć, co ciekawe, np. w Czechach i Niemczech do nauczania przedszkolaków wystarczy ukończenie liceum. Z kolei, aby kształcić licealistów, w większości krajów należy mieć dyplom magistra.

Ci, którzy w inny sposób niż w drodze ukończenia studiów na odpowiednim poziomie chcieliby uzyskać prawo do nauczania w szkołach, nie mają niestety zbyt szerokiej możliwości, ponieważ w bardzo niewielu krajach funkcjonują alternatywne ścieżki dostępu do zawodu. W krajach oferujących taką drogę – a jest tak m.in. w Polsce, Niemczech czy na Łotwie – osoby zainteresowane podjęciem pracy jako nauczyciel, zamiast studiów, mogą np. podjąć kształcenie w miejscu pracy, gdzie będą mogły się przekwalifikować.



Alternatywne ścieżki dostępu do zawodu nauczyciela. Edukacja przedszkolna, na poziomie szkoły podstawowej i średniej, 2011/12

Nauczyciele nauczycieli

Okazuje się, że w Europie powszechne jest to, że aby kształcić przyszłych nauczycieli, nie trzeba spełniać szczególnych wymagań – typowe kryteria dotyczące kadry akademickiej jako ogółu są zazwyczaj wystarczające do pozostania edukatorem przyszłych nauczycieli. Co więcej, zaledwie połowa krajów

Na pytanie, jak rzeczywiście wygląda sytuacja nauczyciela (ale również dyrektora szkoły) w Europie, jego ścieżka kształcenia i doskonalenia zawodowego czy warunki pracy, odpowiada najnowszy raport Eurydice *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*.

europejskich do wykonywania tego zawodu wymaga w ogóle kwalifikacji pedagogicznych albo uzależnia ten wymóg od poziomu edukacyjnego, na którym przyszły nauczyciel zamierza kształcić.



Kwalifikacje wymagane w przypadku kadry kształcącej nauczycieli na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły średniej ogólnokształcącej, 2011/12

Wsparcie początkujących – rozwiązanie godne naśladowania

W Polsce nie funkcjonuje odpowiednik programów dla nauczycieli rozpoczynających pracę (*induction period*), ale takie wsparcie mogą otrzymać nauczyciele w 17 krajach Europy. Programy, stanowiące część procesu kształcenia, jednak odbywane już w miejscu pracy, ułatwiają zdobycie solidnej praktyki i zapewniają początkującym indywidualne wsparcie na wczesnym etapie ich kariery, dzięki czemu pomagają mierzyć się z wyzwaniami, jakie stawia przed nimi praca w szkole. Funkcjonowanie programów wydaje się o tyle ważne, że w okresie przystosowania się do nowego zawodu stwarza młodym nauczycielom możliwość „rozpoznania terenu” przy wsparciu opiekunów merytorycznych. To jednak nie wszystko – programy, dzięki asekuracji, którą zapewniają, odsuwają lub całkiem minimalizują ryzyko szybkiej rezygnacji

z pracy w zawodzie wśród tych, którym podjąć taką decyzję byłoby na początku kariery bardzo łatwo.



Krajowe programy dla początkujących nauczycieli na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej, 2011/12

Nauczyciel – urzędnik pełniący służbę publiczną czy zwykły pracownik?

Bardzo częstą formą zatrudnienia nauczycieli w Europie jest aktualnie umowa o pracę, na mocy której dyrektor szkoły lub gmina jest pracodawcą, a nauczyciel pracownikiem. Choć nie jest to układ nietypowy na rynku pracy dla wszystkich zawodów, to w przypadku nauczycieli rozwiązanie takie wcale nie wydaje się oczywiste. Wynika to ze specyfiki tej profesji, która w niektórych krajach wciąż jest traktowana (a co za tym idzie, regulowana) jako pełnienie służby publicznej – w części krajów nauczyciele mogą być lub są zatrudniani w randze urzędników państwowych (*civil servants*).

Co ciekawe, w niektórych krajach nauczyciele mogą też podejmować pracę jako urzędnicy państwowi w zawodzie (*career civil servants*), co oznacza, że są dożywotnio mianowani przez odpowiednie władze do wykonywania zawodu nauczyciela, a do ich zwolnienia może dojść tylko w wyjątkowych sytuacjach. Jednak ta niewątpliwie komfortowa z perspektywy nauczyciela forma zatrudnienia obowiązuje, jako jedyna, w kilku zaledwie krajach, m.in. w Niemczech i Francji. W naszym kraju również spotykamy się z takim rozwiązaniem, jednak stosowanym naprzemiennie z zawieraniem z nauczycielami umów o pracę.

Właśnie ta ostatnia forma zatrudnienia staje się coraz bardziej powszechna w całej Europie. Wiąże się z nią specyficzny sposób rekrutacji osób – selekcja kandydatów na nauczycieli przebiega w drodze otwartego naboru prowadzonego bezpośrednio przez dyrektora szkoły czy przedstawicieli gminy. W wielu krajach taki proces rekrutacji często kończy się podpisaniem umowy czasowej, co niewątpliwie zapewnia nauczycielowi mniejsze poczucie stabilności niż ma to miejsce w przypadku osoby zatrudnionej jako urzędnik państwowy w zawodzie. Naturalnie, nauczyciele zatrudnieni na podstawie umowy na czas określony, wraz z przepracowaniem odpowiedniej liczby lat, mogą zazwyczaj liczyć na zawarcie kolejnego kontraktu – tym razem na czas nieokreślony. Jednak, co ciekawe, w niektórych

krajach zawieranie umów czasowych jest tak powszechne przy zatrudnianiu nauczycieli, że taki stan rzeczy nie tylko utrzymywany jest latami, ale wręcz pozostaje na zawsze niezmienny, nawet w przypadku nauczycieli o imponującym doświadczeniu, mogących pochwalić się niezmiernie długim stażem pracy.



Formy zatrudnienia nauczycieli na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej, 2011/12

W podstawówkach Europa stoi nauczycielkami

Wśród pięciu mln nauczycieli w UE, stanowiących ponad 2 proc. pracującej populacji, niezwykle wyrazista jest asymetria związana z liczbą kobiet i mężczyzn wykonujących ten zawód. Okazuje się, że im niższy poziom nauczania, tym liczba nauczycielek większa, i – co oczywiste – im wyższy poziom edukacji, tym bardziej ich odsetek spada. O ile na poziomie szkoły podstawowej nauczycielki zdecydowanie wiodą prym, bo np. w Czechach czy Słowenii ich udział sięga niemal 100 proc. (!), o tyle w szkołach średnich drugiego stopnia liczba kobiet-nauczycieli kurczy się dramatycznie. Oznacza to w niektórych przypadkach zmniejszenie ich udziału o niemal połowę – w Czechach ten spadek osiąga poziom pięćdziesięciu kilku proc., zaś na Malcie ponad 85 proc. nauczycielek w podstawówkach odpowiada 43 proc. pań kształcących na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia.

Różnice płci dotyczące stanowiska dyrektora szkoły są jeszcze bardziej wyraźne – tu udział kobiet jest również odwrotnie proporcjonalny do poziomu nauczania, a spadek tego udziału jest szczególnie widoczny w Austrii, gdzie niemal 80 proc. dyrektorek w szkołach podstawowych odpowiada zaledwie 29 proc. w szkołach średnich drugiego stopnia.



Odsetek kobiet-nauczycieli na poziomie szkoły podstawowej i średniej (łącznie w szkołach publicznych i prywatnych), 2010



Odsetek kobiet-dyrektorek szkół na poziomie szkoły podstawowej i średniej (łącznie w szkołach publicznych i prywatnych), 2010

Wymiar czasu pracy nauczyciela

Minimalna liczba godzin, jaką nauczyciel spędza w klasie, oraz czas spędzany na szkolnych spotkaniach, a także ten poświęcony na ocenę uczniów i przygotowanie do lekcji – to wszystko stanowi całkowity czas pracy nauczyciela. Jak pokazują dane, nie odbiega on znacząco od typowego wymiaru czasu pracy w innych zawodach, ponieważ w większości krajów wynosi od 35 do 40 godzin tygodniowo.

Na poziomie bardziej szczegółowym zaczynają pojawiać się jednak duże różnice między krajami, a minimalna liczba godzin dydaktycznych w poszczególnych krajach wygląda rozmaicie. Na przykład, nauczyciele przedszkolni na Islandii mają obowiązek przepracować minimum 36 godzin dydaktycznych w tygodniu, podczas gdy w Chorwacji i Bułgarii nauczyciele szkół podstawowych zobowiązani są do realizacji zaledwie 12 godzin dydaktycznych.



Status doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej, 2011/12

Ile zarabia nauczyciel?

Zestawienie minimalnych zasadniczych pensji brutto ze wskaźnikiem PKB *per capita* pokazuje, że nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia w większości krajów Europy zarabiają o wiele mniej niż ten wskaźnik wynosi dla ich kraju. Na nieco wyższe płace, bo odpowiadające ok. 90 proc. PKB na jednego mieszkańca, mogą liczyć nauczyciele licealni. Ogólnie rzecz biorąc, w krajach o najniższych wynagrodzeniach w podstawówkach nauczyciele muszą liczyć się z najniższymi pensjami również na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia.

Jednocześnie do pensji nauczycielskich często doliczane są tzw. dodatki, które w wielu przypadkach oznaczają pokaźne zwiększenie zasadniczego wynagrodzenia. I tak, realna płaca nauczycieli rośnie najczęściej w wyniku wykonywania dodatkowych obowiązków, do których zalicza się np. podejmowanie pracy w nadgodzinach czy zaangażowanie się i aktywny udział w zarządzaniu szkołą. Warto zauważyć, że poprawne wykonywanie swoich obowiązków służbowych, zgodnie z wymogami i oczekiwaniami, czy wyniki i osiągnięcia uczniów godne pochwały jedynie w połowie krajów europejskich są wynagradzane dodatkami finansowymi.

Nauczyciele, choć przede wszystkim odpowiedzialni za kształcenie i przekazywanie swojej wiedzy innym, sami wciąż zobligowani są do ciągłego rozwoju i edukacji.

Pensje rosną także wraz z nabywanym stażem pracy. Dość powszechnie maksymalna płaca brutto nauczycieli, którzy przepracowali dużą liczbę lat, zasadniczo stanowi podwojenie minimalnego wynagrodzenia tych, którzy pracę w zawodzie dopiero zaczynają. Zdarza się, że aby przekroczyć próg maksymalnej płacy, nauczyciel musi przepracować nawet 30 lat.

Wnioski końcowe

Podsumowując, porównanie sytuacji nauczycieli w krajach europejskich nie stanowi łatwego zadania. Wynika to oczywiście z szeregu różnic pomiędzy poszczególnymi systemami edukacji i stosowania w ich ramach właściwie nieporównywalnych rozwiązań. Wciąż jednak udaje się określić pewien wspólny mianownik w postaci wniosku, że nauczyciele, choć przede wszystkim odpowiedzialni za kształcenie i przekazywanie swojej wiedzy innym, sami wciąż zobligowani są do ciągłego rozwoju i edukacji. Jak pokazują *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli dyrektorów szkół w Europie*, samo podjęcie pracy w zawodzie nie od początku gwarantuje im stałe zatrudnienie czy wysoką płacę. Nie mogą też, chyba nieco wbrew powszechnej opinii, liczyć na niższy wymiar czasu pracy niż osoby wykonujące inne zawody. Jednocześnie, wraz z nabywaniem cennego doświadczenia otrzymują też dodatkowe uprawnienia i przywileje, nadające zawodowi nauczyciela niewątpliwą specyfikę.



Raport w języku polskim

Beata Maluchnik

Anglistka i socjolożka, od kilku lat pracuje w Krajowym Biurze Eurydice, gdzie zajmuje się porównawczymi aspektami edukacji w krajach europejskich.



Przez teksty autentyczne do niemieckiej rzeczywistości

– o zastosowaniu materiałów autentycznych
w nauczaniu młodzieży

Agnieszka Kubiczek

Nauka języka niemieckiego to nie tylko przyswajanie słownictwa i struktur gramatycznych, ale także poznawanie realiów, mentalności i zwyczajowych form użycia języka typowych dla mieszkańców obszarów niemieckojęzycznych. Zainteresowanie młodych ludzi tą wiedzą można wzbudzić, sięgając do autentycznych tekstów poruszających bliskie im tematy.



Za główny cel nauki języka obcego uważa się rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz poznawanie realiów życia i kultury krajów, których mieszkańcy posługują się danym językiem. Realizacji tego celu służy opanowywanie słownictwa i gramatyki, rozwój sprawności językowych i umiejętności komunikacyjnych oraz zdobywanie wiedzy krajo-, realio- i kulturoznawczej. Treści nauczania powinny być zorientowane na uczniów, tzn. nie tylko odpowiednie do możliwości intelektualnych wynikających z ich wieku, ale także do ich potrzeb i zainteresowań. Nowy język i kultura mogą oddziaływać na tożsamość językowo-kulturową uczącego się (Wilczyńska 1999:60), a okres szkoły średniej (gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalnej) to czas budowania światopoglądu i odkrywania własnej tożsamości w wymiarze osobistym i społecznym. Obserwując młodzież, łatwo dostrzec, iż często rozgranicza ona to, co *swoje*, od tego, co *obce*; dlatego tym ważniejszą rolę w tej grupie wiekowej uczniów odgrywa kształtowanie kompetencji interkulturowej, a więc postawy otwarcia na wartości i normy zachowania innych ludzi oraz ciekawości i chęci ich poznania i zrozumienia.

Rola treści krajo-, realio- i kulturoznawczych w nauczaniu języka obcego

Język nie jest abstrakcyjnym systemem, nie można go oderwać od jego *nosicieli* (por. Grucza 1997), tzn. użytkowników, którzy przynależą do pewnej społeczności i kręgu kulturowego. Członków tej grupy łączą wspólne tradycje, cele, postawy, przekonania, przypisane im role społeczne, reguły zachowania (Dakowska 2001:65), które znajdują nierzadko odzwierciedlenie w samym języku lub sposobie jego użycia. Dlatego tak często wskazuje się na potrzebę przyswajania – oprócz nowego języka – także wiedzy o życiu codziennym, kulturze i normach społecznych mieszkańców krajów danego obszaru językowego. W szkole ten cel osiągnąć można przez podejmowanie tematów odnoszących się do warunków życia i kulturowej tożsamości użytkowników języka docelowego (por. ABCD-Thesen 1990). Nauczanie treści językowych oraz krajo- i kulturoznawczych powinno tworzyć spójną całość (Doye 1992:6, za Brunzel 2002:96).

Przedmiotem poznania jest nie tylko kultura wysoka, lecz także kultura dnia powszedniego, tzn. naturalne i społeczne warunki oraz styl życia (Bettermann 2001:1222). Polsner

Treści nauczania powinny być zorientowane na uczniów, tzn. nie tylko odpowiednie do możliwości intelektualnych wynikających z ich wieku, ale także do ich potrzeb i zainteresowań.

(1991:37, za Brunzel 2002:14) opisuje kulturę w trzech wymiarach:

- społeczeństwo – jako społeczna strona kultury, np. różnego rodzaju instytucje i związane z nimi rytuały;
- cywilizacja – jako materialna strona kultury, tzn. wytwarzanie i użycie produktów ludzkiej pracy;
- mentalność – jako mentalna strona kultury, m.in. wartości, postawy, wzorce myślenia i postrzegania rzeczywistości.

Ponieważ wymienione aspekty są najczęściej efektem wieloletniego rozwoju danej wspólnoty, należy uwzględnić w nauczaniu także wiedzę z zakresu historii czy geografii danego kraju, nawet jeżeli młodzi ludzie traktują ją jako wyizolowane, mało przydatne informacje do pamięciowego opanowania. Jako przykład roli tej wiedzy w zrozumieniu wypowiedzi językowych mogą posłużyć słowa premiera Donalda Tuska skierowane do Angeli Merkel przy okazji oficjalnej prezentacji jej biografii: *Mój dziadek w moich wyborach lata temu nie pomógł mi. Mam nadzieję, że twój nie przeszkodzi tobie w wyborach w roku 2013* (Rzeczpospolita). Każdy, kto zna tło tej wypowiedzi, wie, jak wiele wiedzy o przeszłości, stosunkach i realiach życia politycznego obu krajów potrzeba, by zrozumieć treść tych słów i intencje autora.

Jak już wspomniano, liczne aspekty szeroko pojętej kultury mają wpływ na różne aspekty komunikacji międzyludzkiej, zarówno językowej, jak i niewerbalnej. Wśród nich warto wymienić za Müllerem (1991, za Storch 2008:288) m.in.:

- słownictwo (np. różne opisy językowe rzeczywistości lub znaczenie społeczno-kulturowe niektórych wyrażen leksykalnych);

- tematy (np. tematy bezpieczne i tematy tabu);
- akty mowy (np. formuły zwyczajowe);
- konwencja dyskursu (np. sposób zachowania wyrażający intencje komunikacyjne);
- rejestr językowy (np. oficjalny lub potoczny);
- środki werbalne i parajęzykowe (np. intonacja, mimika);
- style komunikacyjne (działania komunikacyjne obejmujące różne wymienione powyżej elementy).

Wszystkie te elementy powinny być uwzględniane w spójnym i efektywnym nauczaniu języka obcego.

Nauczanie treści krajo-, realio- i kulturoznawczych

Dydaktyka języków obcych od dawna zajmuje się przybliżaniem uczniom wiedzy krajo- i realioznawczej. W badaniach poświęconych temu zagadnieniu można zauważyć różne podejścia. Według podejścia kognitywnego uczniowie powinni uzyskać szczegółowe, dobrze ugruntowane informacje o innych narodach, kulturach i społeczeństwach (por. Doye 1992:5, za Brunzel 2002:100). Teksty i obrazy w podręcznikach, odnoszące się do obcojęzycznej rzeczywistości, służą wówczas opisowi realiów życia, ale równocześnie mniej lub bardziej bezpośrednio wpływają na wyobrażenia uczniów o życiu użytkowników danego języka. Z czasem pojawiło się przekonanie, że znajomość realiów obcego kraju pozwala komunikować się bez narażania się na nieporozumienia (podejście komunikacyjne), albowiem dzięki temu uczniowie mogą łatwiej odnaleźć się w sytuacjach codziennych, takich jak wspólne mieszkanie, praca, spędzanie wolnego czasu (Storch 2008:286).

Od pewnego czasu dominuje pogląd, że w procesie przyswajania języka obcego i wiedzy o jego użytkownikach nie chodzi tylko o to, co nowe czy inne, lecz także o lepsze zrozumienie własnego otoczenia (podejście interkulturowe). Celem w tym podejściu nie jest ukierunkowanie na kontrasty porównywanie kultury wyjściowej i docelowej, wiązałoby się to bowiem z niebezpieczeństwem, że uczniowie zwracaliby głównie uwagę na różnice między ludźmi. Postuluje się raczej rozwój świadomości czy wrażliwości kulturowej (Edmondson/House 1998), a więc swoistego sposobu obserwacji świata, kiedy to uczniowie sami odkrywają zarówno podobieństwa, jak i różnice. Brunzel (2002:136) bardzo trafnie wyraża ideę podejścia interkulturowego, wskazując na to, iż świadomość i znajomość konwencji kultury obcej i własnej stanowi krok

w kierunku zrozumienia tego, co obce, a równocześnie może sprawić, że kontakty z użytkownikami danego języka oraz osobiste doświadczenie nowej rzeczywistości stanie się wyzwaniem i cennym przeżyciem.

Podsumowując, można przywołać opisany w dokumencie *ABCD-thesen* (1990) pogląd dotyczący roli treści krajo-, realio- i kulturoznawczych w nauczaniu języka niemieckiego, według którego lekcja poświęcona tzw. *Landskunde* powinna stanowić kombinację prezentowania informacji i rozwijania umiejętności poruszania się w obcej kulturze, uwrażliwiania na inność oraz nauczania języka.

Koncepcja metodyczna

To, co wyróżnia podejście interkulturowe na tle innych podejść, to nacisk na aktywność i samodzielność ucznia, w związku z czym rezygnuje się z wyłączności przekazywania faktów przez nauczycieli czy podręczniki. Punktem wyjścia do rozważań nad metodami pracy jest założenie, że uczniowie postrzegają, kategoryzują, oceniają i przetwarzają to, co obce, poprzez aktywne rozumowe i emocjonalne zmaganie się z obrazami i tekstami odnoszącymi się do relewantnych problemów życia innych społeczności (Storch 2008:289). Nauczyciel powinien zatem stwarzać uczniom na lekcji okazje do refleksji dotyczącej własnej i obcej kultury oraz relacji między nimi. Uczniowie przeżywają nową rzeczywistość na tle własnych doświadczeń i oczekiwań poprzez zestawianie zjawisk z obu kultur i odkrywanie ich znaczeń kulturowych (por. Brunzel 2002). W ten sposób rozwijają specjalny rodzaj kompetencji (*landeskundliche Kompetenz*), dzięki której biorą udział w komunikacji obcojęzycznej, uwzględniając czynniki społeczne i stosując się do norm etykiety językowej, a także poszerzają wiedzę o otaczającym świecie i rozwijają bez uprzedzeń zainteresowanie życiem innych ludzi. Stosowane metody powinny być ukierunkowane na ucznia, ściśle powiązane z nauką języka, nastawione nie tylko na przekazywanie treści, ale na proces samodzielnego odkrywania rzeczywistości.

Zastosowanie tekstów autentycznych w prezentowaniu wiedzy krajo-, realio- i kulturoznawczej

Wśród możliwych form nauczania treści krajo-, realio- i kulturoznawczych wymienia się wykorzystanie autentycznych bądź fikcyjnych dokumentów obcojęzycznych, które pozwalają poznawać kulturę na odległość (Funke 1995:15, za Bechtel

2003:54). Także autorzy *ABCD-Thesen* (1990:16) zalecają, aby uczniowie zdobywali informacje o krajach obszaru niemieckojęzycznego dzięki materiałom autentycznym. Jako *autentyczne* określane są teksty, które nie powstały z myślą o uczeniu języka obcego, czyli nie są „dydaktyzowane”. Owe liczne teksty pozwalające poznać życie mieszkańców innego kraju to: materiały informacyjne (np. prospekty, broszury, formularze), teksty literackie (proza, poezja, piosenki), korespondencja, artykuły prasowe, audycje radiowe i telewizyjne oraz liczne strony internetowe. W nauczaniu ukierunkowanym interkulturowo istotną rolę odgrywa fakt, że teksty autentyczne są osadzone w naturalnej sytuacji recepcji tekstu przez rodzimego odbiorcę z zachowaniem jego postawy i stylu czytania (Krenn 2002:72). Kolejna zaleta tekstów autentycznych to obiektywizm, w tym znaczeniu, że są one skierowane do członków społeczności i kręgu kulturowego posługujących się na co dzień językiem docelowym, a zatem nie opisują ich rzeczywistości i mentalności na potrzeby uczących się danego języka jako obcego. Uczeń nie jest ich adresatem, może za to przyjąć rolę obserwatora i komentatora.

Połączenie wykorzystania nowoczesnych technologii, które oddziałują szczególnie motywująco na młodego ucznia, i odpowiednich tekstów poruszających problemy danej grupy wiekowej powinno sprawić, że uczniowie chętnie zaangażują się w pracę na lekcji, co zwiększa szanse na rozwój ich kompetencji językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej. Przebieg lekcji powinien być zgodny z zasadami wszystkich lekcji poświęconych pracy nad tekstem. Należy podkreślić, że recepcja tekstu skierowanego do rodzimego odbiorcy przez uczącego się języka obcego nie będzie w obu przypadkach taka sama. Inne są warunki, inny jest kontekst, inne są umiejętności językowe. Proces czytania powinien być zatem poprzedzony fazą przygotowania, które ma ułatwić późniejszą recepcję tekstu, np. omówienie typu tekstu i celu jego czytania czy też aktywacja posiadanej wiedzy na wybrany temat w odniesieniu do rzeczywistości, zarówno własnego, jak i obcego kraju. Pomocna będzie także przemyślana forma zadań, która spowoduje ukierunkowanie uwagi z jednej strony na znaczące informacje, z drugiej zaś strony – na istotne sformułowania językowe. Uczeń będzie wtedy śledził tekst pod kątem założonego celu, co pozwoli na samodzielne poznanie pewnych treści, nawet jeżeli ów punkt widzenia będzie niejako narzucony z zewnątrz (przez nauczyciela). Czytaniu tekstu mogą towarzyszyć klasyczne ćwiczenia na

rozumienie, polegające np. na przyporządkowaniu podanych wypowiedzi osobom, wypełnieniu tabeli, określeniu, czy ktoś zgadza się z daną opinią czy nie, zadania typu prawda/fałsz, oraz oczywiście pytania otwarte dotyczące treści. Na koniec należałoby umożliwić uczniom wymianę opinii na temat przeczytanego tekstu i poruszanych w nim zagadnień oraz porównanie opisywanych elementów kultury z perspektywy mieszkańca kraju własnego i obcojęzycznego.

Chciałabym zaprezentować kilka przykładów wykorzystania tekstów autentycznych w języku niemieckim, nad którymi pracowałam z uczniami szkoły średniej. Większość z nich pochodzi sprzed kilku lat, ale część z nich można wykorzystać także obecnie, a do pozostałych tematów można na pewno znaleźć w mediach wiele analogicznych, aktualnych tekstów.

Poznawanie niemieckiej rzeczywistości

W archiwum elektronicznego wydania gazety „Die Zeit” znajduje się seria dokumentalna *Leben in Deutschland*, która obejmuje kilkanaście artykułów opisujących różne sfery życia Niemców, np. jak się ludzie w Niemczech ubierają, jak świętują, w jaki sposób zawierają przyjaźnie czy też jak się stają bogaci. Wśród nich pojawił się temat *Wie man in Deutschland erwachsen wird* z wypowiedziami młodych ludzi i komentarzami ze strony autora artykułu. Oto krótki fragment, który może stać się podstawą do refleksji nad podobieństwami lub różnicami stylu życia rówieśników w Niemczech.

Das aus England überkommene Wetttrinken, das binge drinking, wird zunehmend auch in Deutschland Mode. Der Drogenbericht der Bundesregierung vermeldet zwar einen Rückgang bei illegalen Drogen, aber eine drastische Zunahme bei den so genannten Alltagssüchten, wie es fast freundlich heißt. Gemeint sind Alkohol und Nikotin. Mit 13, 14 Jahren, so eine bundesweite Untersuchung von 2001, beginnen Jugendliche zu rauchen, schon unter den 15-Jährigen sind 31 Prozent Raucher.

Zeit online [online] [dostęp 24.03.2007]

Wiele o życiu codziennym, problemach i zainteresowaniach młodych ludzi można dowiedzieć się na forach internetowych. Na jednym z nich pada pytanie, jakie warunki należy spełnić, by móc studiować. Pierwsza odpowiedź opisuje w skrócie kryteria przyjęcia na studia:

Du brauchst für die Uni zwangsläufig das Abitur. Zusätzlich brauchst du evtl. noch einen bestimmten Notendurchschnitt für das Fach, das du studieren willst. Es gibt noch weitere Voraussetzungen, die du dann erfüllen musst, wenn du dich bewirbst. Informier dich am besten mal ausführlich im Internet <http://immatrikulation.info/>. Du kannst auch den Weg über die FH gehen. Wenn du deinen Bachelor an einer FH machst, dann hast du gleichzeitig auch die Allgemeine Hochschulreife und kannst an eine Uni. Es gibt sehr viele Wege, die ans Ziel führen.

Bravo [forum] [online] [dostęp 03.10.2013]

Kolejne wypowiedzi zawierają dalsze szczegóły. Taka forma podania informacji jest atrakcyjniejsza niż przekazanie ich przez nauczyciela czy z pomocą tekstu w podręczniku.

Na stronie internetowej szkoły wyższej w Heilbronn studenci donoszą, jak się żyje razem we wspólnocie mieszkaniowej (*Wohngemeinschaft*). Jest to forma studenckiego życia od wielu lat popularna w Niemczech, w Polsce zdobywa powoli również coraz więcej zwolenników. Oto fragment tekstu opowiadający o wspólnym mieszkaniu studentów Erasmusa reprezentujących pięć narodowości:

Eine WG als Garant für Chaos und Unordnung? Keine-swags. Gängige Klischees von Studenten-Wohnungen erfüllen die meisten WGs nicht. Dreckiges Geschirr, das die Spüle füllt und sich bis unter die Decke stapelt oder leergefegte Kühlschränke sucht der Besucher bei den fünf vergebens. Wohlfühlen ist wichtig, und das funktioniert nur, wenn die Wohnung aufgeräumt ist, finden die Studierenden. Ein Putzplan regelt deshalb, wer in welcher Woche Bad, Wohnzimmer oder Küche putzt und wer den Müll runter bringt. Vier Aufgaben, fünf Bewohner – jede fünfte Woche hat man frei. Das ist die schönste, sagt die 24-jährige Corina und lacht.

Hochschulen 3 [online] [dostęp 02.06.2013]

Tekst ten przybliży czytelnikom warunki i styl życia członków wspólnoty mieszkaniowej, jak również może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat jej zalet i wad oraz sformułowania własnej opinii, czy dany uczeń byłby chętny do wspólnego zamieszkania z przedstawicielami innych krajów.

Kolejna zaleta tekstów autentycznych to obiektywizm, w tym znaczeniu, że są one skierowane do członków społeczności i kręgu kulturowego posługujących się na co dzień językiem docelowym.

Poznanie niemieckiej mentalności

Komentarze do aktualnych wydarzeń dobrze odzwierciedlają postawy i opinie ludzi. Śmierć Jana Pawła II jest wydarzeniem już dosyć odległym w czasie, ale lekcje szkolne w tygodniu po jego śmierci pozostaną na długo w mojej pamięci, tym bardziej, że uczę w szkole katolickiej, gdzie atmosfera w tym czasie była szczególna. Była to jednak również okazja do ukazania uczniom punktu widzenia Niemców na działalność Jana Pawła II. Podczas gdy w Polsce doniesienia w mediach były pełne słów czci i dotyczyły głównie doniesłości pontyfikatu, w Niemczech w kwietniu 2005 r. łatwo było natknąć się na słowa krytyki, jak np. w artykule *Drewermann kritisiert Amtsführung des Papstes* w „Netzeitung”, gdzie przeczytaliśmy, że teolog niemiecki porównuje obchody żałobne po śmierci Jana Pawła II z tymi po śmierci ajatollaha Chomeiniego i twierdzi, iż *die katholische Kirche dringend die Freiheit brauche, unterschiedliche Meinungen und Ansichten gelten zu lassen, was mit Johannes Paul II. nicht möglich gewesen sei* („Netzeitung”). Ponieważ wiele artykułów zawierało wtedy wypowiedzi różnych osób duchownych i świeckich, była to także dobra okazja do zapoznania uczniów z funkcją i formami mowy zależnej, której przykład mamy chociażby w zacytowanym zdaniu. W omawianym w uczniach niemieckojęzycznym zyciorysie Karola Wojtyły znalazły się informacje o dużym znaczeniu dla Niemców, które w Polsce wymagały szerszego komentarza na temat roli kościoła katolickiego w Niemczech.

Im Apostolischen Schreiben Ordinatio sacerdotalis lehnt Papst Johannes Paul II. am 22. Mai 1994 die Ordination von Frauen erneut ab. Johannes Paul II. fordert die deutschen Bischöfe am 20. November 1999 zum Ausstieg aus der gesetzlichen Schwangerenkonfliktberatung auf.

Biografien [online] [dostęp 5.04.2005]

Każdy, kto zna bliżej realia życia społecznego w Polsce i w Niemczech, poświadczy różnice w podejściu obu narodów do angażowania się w sprawy społeczności, szczególnie na poziomie lokalnym. Punktem wyjścia do refleksji w tym zakresie może być krótka notatka dotycząca wyników ankiety wśród młodszych nastolatków, poświęconej deklarowanej chęci posiadania większego wpływu na sprawy najbliższego otoczenia:

Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland möchte sich an Entscheidungen, die ihre Stadt oder Gemeinde betreffen, beteiligen. Das ist das Ergebnis einer Umfrage unter 10.000 Mädchen und Jungen. Insgesamt zeigen 65 Prozent der 9 – bis 14-jährigen Interesse an Mitbestimmung. Damit sind zum Beispiel politische Entscheidungen in ihrer Stadt oder Gemeinde gemeint.

Nachrichten für Kinder [online] [dostęp 12.09.2013]

Młodzież w Polsce pyta często, jaki jest stosunek młodzieży niemieckiej do holokaustu. Gazeta „Die Zeit” poprosiła młodych ludzi w wieku 14 do 19 lat o opisanie swoich przemyśleń na temat wydarzeń, jakie miały miejsce w III Rzeszy. Oto dwie spośród 120 wypowiedzi:

Ich sitze gerade in einem polnischen Internet-Café. ... Gestern war ich mit meiner Familie in Auschwitz/ Birkenau, dem größten Konzentrationslager. Es hat mich geschockt zu sehen, was Juden im Dritten Reich alles erleben mussten. Kinder mussten sehen wie ihre Eltern durch Genickschüsse getötet wurden, es war und bleibt grauenhaft. ... Ich weiß jetzt, wie gut ich es eigentlich habe, und dass ich mich eigentlich für mein Land schämen sollte, auch wenn ich nichts dafür kann.

Jonas Kollmann, 8. Klasse

Es kann allerdings nicht sein, dass das heutige Deutschland die Schuld trägt und als Wiedergutmachung mehrere Millionen Euro an Überlebende zahlt und beispielsweise die Gesamtkosten für Austauschprogramme zur Prägung der internationalen Freundschaft trägt. Ich will hiermit nicht sagen, dass ich gegen solche Programme bin, ganz im Gegenteil, ich habe selbst an einem Austauschprogramm mit israelischen Jugendlichen teilgenommen, während dem ich Erfahrungen gemacht habe, an die ich mich immer zurück erinnern werde. Ich finde es allerdings nicht in Ordnung, dass eine Generation diese Kosten durch Steuern trägt, die nicht mehr im Geringsten an dieser Epoche beteiligt war.

Mara Schmidt, 17 Jahre

Zeit online [online] [dostęp 05.06.2013]

Słowa te dobrze oddają postawę młodych Niemców, którzy, potępiając zło dokonane przez ich przodków, nie całkiem potrafia odnaleźć się w roli ich potomków.

Poznawanie języka Niemców

Język młodzieży postrzega się jako specyficzne zjawisko, powstają nawet słowniki, które mają umożliwić dorosłym zrozumienie młodszych pokoleń. Czy istnieje zagrożenie, że dojdzie na tym tle do nieporozumień między rówieśnikami pochodzącymi z różnych krajów? Można to sprawdzić, rozwiązując test, np. przed wymianą szkolną z Niemcami. Oto tylko dwa przykładowe pytania:

1. Was bedeutet es, wenn jemand zu dir sagt: „Du bist echt beleuchtet“?
 - Er/sie findet dich hübsch. (a)
 - Er/sie findet dich intelligent. (b)
 - Er/sie findet dich dumm. (c)
2. Was tut jemand, der die „Clubszene scannt“ (von „scannen“)?
 - Er kennt alle Diskotheken der Stadt. (a)
 - Er meidet Diskotheken. (b)
 - Er geht von einer Diskothek zur nächsten, um sich die beste herauszusuchen. (c)

Geoline [online] [dostęp 12.11.2013]

Kolejny specyficzny system porozumiewania to tzw. emotikony, symbole stosowane w pisaniu e-maili i SMS-ów, głównie przez

młodych ludzi. Czy mają one charakter międzynarodowy? Na lekcji można uczniom pokazać kilka znaków i zapytać o ich znaczenie, np.: :-) :-D :-P :-*.

Następnie uczniowie mogą wykonać ćwiczenie na przyporządkowanie symboli (poniżej podano gotowe rozwiązanie):

:-)	Lachen	:))	sehr glücklich
;-)	Augenzwinkern	:-o	erschreckt
o	gelangweilt	:-(traurig
:-&	sprachlos	:-P	Zunge rausstecken
:-s	ich verstehe nicht	@->->-	Rose
:-*)	betrunken	:-D	lautes Lachen
[]	Umarmung	:-)(-:	Kuss

Smszeichen [online] [dostęp 7.11.2012]

Niemcy potrafią się śmiać sami z siebie i układać dowcipy oparte na grze słów. Oto kilka przykładów, jak uczniowie na różnym poziomie językowym mogą się bawić w czasie nauki języka niemieckiego:

Warum sind Sie bloß Kellner geworden, Sie sind doch fast blind. – Eben, deshalb riet mir mein Augenarzt, ich solle Gläser tragen.

Als der Kellner die Rechnung vorlegte, sagt Manfred: Trinken Sie, Herr Ober? Nein, mein Herr. Sehr gut, dann brauchen Sie ja auch kein Trinkgeld...

Ein Engländer und ein Bayer sitzen im Hofbräuhaus an einem Tisch. Fragt der Tommy: Are you smoking? Naa, du Depp, dös is a Trachtenanzug!

Events und Trends. Das Magazin [online] [dostęp 23.01.2010]

Podsumowanie

Przyglądając się podręcznikom języka niemieckiego, łatwo zauważyć, że zawierają one coraz więcej treści krajo-, realio – i kulturoznawczych, mających zarówno charakter informacyjny, jak i formę zadaniową, zalecającą uczniom na niemieckojęzycznych stronach internetowych samodzielnie znaleźć informacje na jakiś temat związany z życiem

w Niemczech. Gorąco jednak namawiam nauczycieli, aby sami szukali autentycznych tekstów uwzględniających zainteresowania swoich uczniów i tworzyli zadania dostosowane do ich poziomu językowego. Autentyczne źródła i forma oraz aktualność podniosą z pewnością atrakcyjność lekcji, a uczniowie zdobędą poczucie, że są w stanie uczestniczyć w komunikacji i – pośrednio – w życiu w krajach niemieckojęzycznych.

Bibliografia

- *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* (1990). W: IDV-Rundbrief, s.15-18. [online] [dostęp 18.03.2013]
- Bechtel, M. (2003) *Interkulturelles Lernen beim Sprachlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Bettermann, r. (2001) *Sprachbezogene Landeskunde* W: G. Helbig, i.in. (red.) *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach – und Kommunikationswissenschaft; tom 19(2). Berlin; New York: de Gruyter, 1215-1229.
- Borgwardt, U., Walz, D. (1993) *Landeskunde und interkultureller Unterricht*. W: U. Bogwardt, i.in. (red.) *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 26-31.
- Brunzel, P. (2002) *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edmondson, w., House, J. (1998) *Interkulturelles Lernen – ein überflüssiger Begriff?* W: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 161-188.
- Grucza, F. (1997) *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*. W: F. Grucza i M. Dakowska (red.) *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7-23.
- Krenn, w. (2002) *Wir lesen anders. Überlegungen zur Textkompetenz von Fremdsprachenlehrenden*. W: P.R. Portmann-Tselikas, i S. Schmörlzer-Eibinger (red.) *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studien Verlag, 63-90.
- *Netzeitung* [online] [dostęp 5.04.2005].
- *Rzeczpospolita* [online] [dostęp 02.06.2013].
- Wilczyńska, w. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: PWN.

dr Agnieszka Kubiczek

Starszy wykładowca w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz nauczycielka języka niemieckiego w LO Zakonu Pijarów w Krakowie. Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, metodyka nauczania języka niemieckiego, psycholingwistyka, językoznawstwo kognitywne.



Interakcja ustna

– poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory!

Przemysław Wolski

Niniejszy tekst jest rodzajem relacji z tzw. badań w działaniu. Dotyczy sposobów rozwiązywania problemu zaobserwowanego w praktyce dydaktycznej oraz podczas kierowania praktykami pedagogicznymi przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. Wiemy, że za osoby znające język obcy uważa się takie, które potrafią w nim rozmawiać, a nie tylko wypełniać luki w testach. Obserwacje z praktyk hospitacyjnych pokazują, że w nauczaniu szkolnym interakcja zajmuje w praktyce znikomą część lekcji, a tradycyjne techniki pracy samodzielnej tylko w ograniczonym stopniu mogą wspierać interakcję. Przedstawione sposoby polegają na wykorzystaniu technologii cyfrowych do samodzielnego treningu interakcji.

Działania interakcyjne

Interakcja ustna jest rodzajem działania językowego, w którym użytkownik języka (albo osoba ucząca się) bierze udział w bezpośrednim dialogu, twarzą w twarz z rozmówcą. *W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi strategiami współpracy.* (Coste i in. 2001:73).

Jeżeli przyjrzymy się tekstom powstającym w wyniku interakcji, zauważymy, że składają się one z wypowiedzi tworzonych i odbieranych na przemian przez każdą ze stron. Tak więc, aby możliwa była interakcja, czyli wspólne tworzenie rozmowy, konieczne są określone zasady współpracy, wybiegające daleko poza znajomość słownictwa czy struktur gramatycznych.

Jeśli uwzględnimy to, co wiemy o interakcji dzięki badaniom psycholingwistycznym i neurolingwistycznym, jasne będzie, że rozmawiamy nie ustami i uszami, ale mózgiami. Nasze rozmowy, także w językach obcych, są możliwe m.in. dzięki współistnieniu czterech rodzajów procesów odbywających się

jednocześnie w mózgu, z których odnosimy ogromne korzyści, nie zdając sobie często sprawy z ich funkcjonowania.

Są to procesy recepcji polegające na organizowaniu rozumienia wypowiedzi w dwóch kierunkach – *od góry do dołu*, czyli od wiedzy o świecie, rytuałach rozmowy itp. do rozumienia wypowiedzi, oraz *od dołu do góry*, czyli od dekodowania fonologicznego (rozpoznawania głosek) i gramatycznego do rozumienia zdań i tekstów.

Dochodzą do tego działania mózgu w zakresie formułowania wypowiedzi: błyskawicznie przechodzi on od niewerbalnego konceptu wypowiedzi (chęci wyrażenia czegoś), poprzez jej plan, kodowanie gramatyczne, fonologiczne, plan fonetyczny, czyli tzw. mowę wewnętrzną, aż do artykulacji. Wszystko to odbywa się w ułamku sekundy. Kiedy nasz rozmówca słyszy skierowaną do niego wypowiedź, nasz mózg zajmuje się już następną.

Jednak jest to za mało, aby doszło do rozmowy. Mózg korzysta również z tzw. strategii współpracy, planów zakodowanych w umyśle, o których sami właściwie często nie wiemy, korzystamy z nich jednak. Dzięki nim jesteśmy w stanie zabierać głos tak,

by nie zniechęcać rozmówcy, prowokować jego wypowiedzi, powodować, że rozmowa ma pewien konkretny temat, że powstają w niej rozwiązania mniejszych lub większych problemów, że dochodzimy do wspólnych wniosków, kłócimy się i godzimy, zdobywamy informacje itd.

Interakcja ustna na lekcjach w szkole

Praktyka wskazuje, że umiejętność rozmowy w języku obcym stanowi w potocznym rozumieniu najważniejszy wyznacznik sukcesu w nauce języka obcego. Ci, którzy posiadli tę umiejętność, postrzegają siebie zazwyczaj jako osoby znające język obcy, nawet jeżeli ich kompetencja lingwistyczna jest daleka od doskonałości. I odwrotnie, brak sukcesu w próbach porozumienia się *face-to-face* prowadzi często do zniechęcenia, zaniechania wysiłków i zaniku motywacji. Nauczyciele języków obcych, w tym niemieckiego, wiedzą to doskonale. Wiedzą jednak również, że klasa szkolna nie jest idealnym miejscem do rozwijania sprawności mówienia, a zwłaszcza interakcji. Prowadzone przeze mnie od ponad 15 lat analizy arkuszy obserwacji lekcji prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli języka niemieckiego wskazują na następujący fakt: na zwykłych lekcjach języka niemieckiego w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych interakcja ustna zajmuje niezwykle skromne miejsce, daleko za czytaniem, pisanem, rozwiązywaniem testów itp.

Z drugiej strony interakcja ustna podlega ewaluacji, także formalnej. Na przykład ustny egzamin maturalny z języka niemieckiego zawiera takie elementy, jak: rozmowa wstępna, rozmowa z odgrywaniem roli, opis ilustracji i odpowiedzi na trzy pytania, wypowiedź na podstawie materiału stymulującego i odpowiedzi na dwa pytania. Wszystkie te zadania są oparte na interakcji ustnej.

Aby ułatwić uczniom samodzielną pracę nad rozwojem tej umiejętności, nauczyciele często proponują tzw. techniki uczenia się. Uczeń może np. mówić w języku obcym *do kolegów, rodziców, wymyślonej osoby, do znajomych z zagranicy przez Skype'a. Albo... do lustra* (Paplińska 2012:112). My jednak spróbujemy zaprząć do treningu interakcji ustnej znane już narzędzia technologii informacyjnych, a także stworzyć z powszechnie stosowanych sposobów zupełnie nowe narzędzie.

Sposób pierwszy: chatbot

Większość procesów prowadzących do wypowiedzi ustnej przebiega jeszcze przed artykulacją gotowej wypowiedzi

i opiera się na tzw. mowie wewnętrznej. Korzystając z tej cechy języka mówionego, możemy wykorzystać proste narzędzie dostępne poprzez stronę internetową, tzw. *chatbot*. Jest to prosty program komputerowy do prowadzenia konwersacji pisemnej. Wychodzimy z założenia, że wypowiedzi formułowane właśnie w mowie wewnętrznej mogą być wykorzystane w innej sytuacji w komunikacji ustnej. Poza tym potraktujemy trening z *chatbotem* jako wstęp do wykorzystania innych narzędzi, kiedy to rzeczywiście dojdzie do interakcji ustnej. Podczas rozmowy z *chatbotem* za pomocą mechanizmu przypominającego czat internetowy można odnieść wrażenie, że rozmawia się z inteligentnym rozmówcą. Jeżeli rozmowa przebiega w języku niemieckim, będzie to niewątpliwie sposób na pozbawienie elementu stresu przygotowanie się do rzeczywistej rozmowy.

Nawet niezbyt zaawansowanym informatycznie nauczycielom języka niemieckiego można polecić serwis [Chatbot4u](#). Daje on możliwość odpowiedniego zaprogramowania *chatbota* w sposób, który zachęci do rozmów z nim w języku niemieckim (oraz w każdym innym). Jeżeli umieścimy w bazie wiedzy *chatbota* zwroty z podręcznika dla danej klasy, rozmowa przyczyni się do zwiększenia kompetencji leksykalnej uczniów w zakresach uważanych przez nas za ważne.

Programowanie *chatbotów*, które będą prowadziły rozmowy na przewidziane przez nas tematy, jest niezwykle proste. Po założeniu konta w serwisie klikamy na przycisk *Create a chatbot* i wypełniamy tabelkę, dzięki której system będzie prowadził konwersację. Do lewej rubryki *If the user types* wpisujemy wyrazy, na które *chatbot* będzie reagował określonymi wypowiedziami. Do prawej rubryki *The chatbot responds with* wpisujemy zdania, którymi *chatbot* będzie reagował na wypowiedzi użytkowników. Po wypełnieniu tabelki zapisujemy wyniki pracy, a link do *chatbota* przekazujemy uczniom. Zawsze będziemy mieli możliwość uzupełniania bazy wiedzy oraz przygotowywania nowych *chatbotów* zdolnych do rozmowy na dowolne tematy. Poniżej fragment przykładowej bazy wiedzy.

Zadanie może polegać na uzyskaniu od *chatbota* określonych informacji. Możemy pracę z *chatbotem* uznać za technikę uczenia się równoprawną ze wspomnianymi wcześniej technikami tradycyjnymi.



Ilustracja 1

Sposób drugi: rozpoznawanie mowy

Drugi sposób polega na wykorzystaniu mechanizmu rozpoznawania mowy dostępnego m.in. we wszystkich urządzeniach przenośnych (smartfonach, tabletach itp.) z systemem Android. W zakresie języka niemieckiego mechanizm ten umożliwia rozpoznawanie całych zdań w taki sposób, że np. w zdaniu składającym się z dziesięciu wyrazów 5 do 9 z nich zostanie rozpoznanych idealnie. Technika ta nie pozwoli na doskonalenie konwersacji jako takiej, przyczyni się jednak do rozwoju składowej tej umiejętności, czyli poprawnej wymowy i intonacji. Zadanie może polegać na czytaniu na głos zdań lub też na ich spontanicznym wypowiedzianiu i porównywaniu z tym, co ukaże się w okienku (co zrozumiał system).

Aby wykonać zadanie, należy w ustawieniach urządzenia przełączyć język na niemiecki, uruchomić dowolną aplikację wykorzystującą system rozpoznawania mowy (np. Google, Wikipedia itp.) i nacisnąć na symbol mikrofonu. Następnie wypowiadamy zdanie po niemiecku i porównujemy je z tym, które rozpoznał system. Czynność powtarzamy tak długo, aż urządzenie poprawnie zrozumie naszą wypowiedź.

Można oczywiście używać poleceń ustnych również do sterowania urządzeniem (także po przestawieniu języka na niemiecki), jednak czynność ta nie będzie miała większego wpływu na rozwój słownictwa podstawowego (ze względu na specyficzne zwroty nieużywane w codziennej komunikacji).

Sposób trzeci: wirtualny symulator interakcji

Razem z firmą [Stanusch Technologies](#) opracowałem prototyp aplikacji działającej pod kontrolą systemu Android, która umożliwia swobodną, ustną rozmowę w języku niemieckim (w przyszłości w innych językach) z własnym smartfonem lub tabletem. Symulator składa się z trzech systemów, które są stosowane dość powszechnie, ale osobno. Łączy on działanie systemu rozpoznawania mowy, syntezy mowy używanej w programach do czytania tekstów na głos (np. [Balabolka](#)) oraz omawianych już wcześniej *chatbotów*. Obecnie (październik 2013) trwają prace nad wdrożeniem prototypu i opracowaniem innych wersji językowych. Ze względu na zastosowanie profesjonalnych technologii syntezy i rozpoznawania mowy, a także dużo bogatszych i stale uzupełnianych baz wiedzy, program sprawdził się nawet w rozmowach z rodowitymi użytkownikami języka. Odbyły się także testy z osobami uczącymi się języka niemieckiego na różnym poziomie zaawansowania i w różnym wieku. Podczas prób zauważyłem dwa podstawowe podejścia do

pracy z symulatorem: użytkownicy starają się szybko wykonać zadanie komunikacyjne i zakończyć pracę albo zaczynają traktować zadanie jako zabawę i robią sobie żarty z *chatbota*. Program jest podobny do internetowego komunikatora ustnego, z tym że partnerem w rozmowie jest wirtualny rozmówca.

Szczególnie pożyteczne może być wykorzystanie programu w następujących sytuacjach:

- nauczanie języka obcego w kształceniu zawodowym (używanie wyrażen fachowych w stosunkowo prostych kontekstach);
- nauczanie języka niemieckiego w gimnazjum i klasach IV-VI szkół podstawowych;
- przygotowanie do ustnej części egzaminu maturalnego.

Wydaje się, że podstawowym wyzwaniem przy doskonaleniu symulatora będzie tworzenie baz wiedzy odpowiadających programom nauczania dla poszczególnych etapów edukacyjnych i klas. Przygotowanie *chatbota* działającego w symulatorze jest oczywiście dużo bardziej skomplikowane niż prezentowana wcześniej praca w serwisie [Chatbot4u](#). Jeżeli chcemy, żeby symulacja dawała złudzenie prawdziwej rozmowy, musimy zaplanować nie tylko proste wymiany wypowiedzi według schematu bodziec – reakcja, ale przede wszystkim strukturę całej interakcji (tzw. prakseogram), możliwe i prawdopodobne wymiany informacji (*framing*), lukę informacyjną (różnicę w zasobie wiedzy *chatbota* i jego ludzkiego partnera rozmowy), strategię współpracy (np. jak *chatbot* ma animować rozmowę i reagować na nieprzewidziane sytuacje czy też niepoprawne wypowiedzi).

Nawiązując do umiejętności opisanych w ESOKJ, można założyć, że osoba korzystająca z symulatora będzie w stanie przeciwyczyć np. następujące umiejętności w zakresie konwersacji:

- przedstawianie się i używanie podstawowych wyrażen powitalnych i pożegnalnych;
- rozumienie wyrażen codziennego użytku dotyczących zaspokajania najprostszych konkretnych potrzeb;
- prowadzenie krótkich towarzyskich wymian zdań;
- owdpowiadanie na zaproszenia, propozycje, wyrażanie preferencji;
- branie udziału w krótkich rozmowach na tematy związane z własnymi zainteresowaniami;
- a nawet: włączanie się bez przygotowania do rozmów na znane sobie tematy (Coste i in. 2001:75).

Poniżej przedstawiam transkrypcję jednej z testowych rozmów z symulatorem.

Transkrypcja jednej z testowych rozmów z symulatorem

Rozmówca: R: Symulator: S:

S: Ich heiße Eva und wie heißt du?

R: Klaus.

S: Wie bitte?

R: Ich heiße Klaus.

S: Ich bin 25 Jahre alt. Wie alt bist du?

R: Ich bin 30 Jahre alt.

S: Entschuldigung, ich habe dich nicht verstanden.

R: Ich bin 30 Jahre alt.

S: Ach so. Ich bin deine Assistentin. Was bist du von Beruf?

R: Ich bin Lehrer von Beruf.

S: Entschuldigung, ich habe dich nicht verstanden.

R: Ich bin Lehrer.

S: Interessant. Wo wohnst du?

R: Ich wohne in Krakau.

S: Eine schöne Stadt. Was machst du in deiner Freizeit?

R: Ich führe meinen Hund aus.

S: Entschuldigung, ich verstehe nicht.

R: Ich führe meinen Hund aus.

S: Das ist ja schön. Wie ist deine Telefonnummer?

R: ...

S: Meine Telefonnummer ist 605 102 103. Und deine?

R: Meine Telefonnummer ist 606 209 005.

S: Wie ist deine E-Mail-Adresse?

R: ...

S: Wie bitte?

S: Vielleicht schreibe ich dir.

R: klaus.mueller at gmail.de

S: Danke. Bist du verheiratet?

R: ...

S: Wie bitte?

S: Ach so. Hast du Kinder?

R: ...

S: Wie bitte?

S: Schön. Was ist dein Sternzeichen?

R: Widder.

S: Wie mein Programmierer. Wann hast du Geburtstag?

R: ...

S: Ich bin am 15. Dezember 2012 programmiert worden. Und wann hast du Geburtstag?

R: Am ersten Mai.

S: Echt? Magst du Tiere?

R: Ja, sehr.

S: Ich mag Hunde sehr.

Hast du ein Haustier?

R: Ja.

S: Alles klar. Kannst du schwimmen?

R: Ja, ich kann schwimmen.

S: Ich auch. Wer ist dein Lieblingsschauspieler?

R: ...

S: Welcher Schauspieler gefällt dir am besten?

R: ...

S: Wirklich? Und wer ist deine Lieblingsschauspielerin?

R: ...

S: Entschuldigung, ich habe dich nicht verstanden.

S: Ach so. Wer ist dein Lieblingssportler?

R: ...

S: Ach so, du magst keinen Sport. Das gibt es auch.

S: Wo warst du letztens im Urlaub?

R: Norwegen.

S: Entschuldigung, ich habe dich nicht verstanden.

R: Norwegen.

S: So. Jetzt weiß ich alles. Bis dann. Tschüss.

Perspektywy

Opisany powyżej symulator (prototyp) zawiera już zaprogramowany *chatbot*, w związku z tym rozmowa z nim ograniczała się do odpowiedzi na proste pytania. Nie jest to oczywiście koniec możliwości tego typu programów. Nie muszą one zawsze opierać się na stałej bazie wiedzy złożonej ze słów kluczowych i przypisanych im komunikatów. W prosty sposób można zaprogramować pewne sposoby działania systemu, które sprawią, że rozmowa będzie miała charakter jeszcze bardziej realistyczny. Może to być np.:

- nieznaczną zmianą otrzymanej informacji i odesłanie jej z powrotem z komentarzem (*Ach, du wohnst in Krakau? Eine schöne Stadt!*);
- opowiadanie żartów i przytaczanie cytatów (*Kennt du den?*);
- przypomnianie początkowych wypowiedzi rozmówcy (*Du wohnst also in Krakau... Findest du die Stadt interessant?*);
- prowokowanie rozmówcy do zadawania pytań;
- zmiana tematu rozmowy, jeżeli rozmówca jest pasywny.

Tego typu programy będą dostępne już w roku 2014 i będą umożliwiały konwersacje na różne tematy i w różnych językach. Konieczne jest w tym miejscu jeszcze jedno wyjaśnienie.

Widać, że symulator naśladuje procesy produkcji i rozumienia mowy, ale oczywiście nie wszystkie. Idee i pomysły powstają przecież albo w umyśle ucznia korzystającego z symulatora, albo w umyśle nauczyciela, który programuje system. Tak więc to nie smartfon jest nauczycielem i z pewnością nigdy go nie zastąpi.

Bibliografia

- Paplińska, A. (2012) Dzień języków obcych – zabawa, nauka i motywacja do pracy. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 103-112.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Roche, J. (2008) *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Rösler, D. (2007) *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.

dr Przemysław Wolski

Pracuje w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Autor podręczników i oprogramowania do nauki języków obcych. Współautor badań nad e-learningiem i autonomią w nauce języków obcych. Zajmuje się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli.



Hybrydowe przestrzenie edukacji

Robert Małecki

Współczesny świat stanowi wielką sieć powiązań tematycznych, strukturalnych oraz edukacyjnych, które odzwierciedlają często paradygmaty już znane z naszej własnej ścieżki edukacyjnej. Pierwsza dekada XXI wieku przyniosła tak wiele zmian technologicznych, że chcąc je dostosować do naszego horyzontu zdarzeń i doświadczeń, musimy ten horyzont wciąż na nowo reorganizować.

Facebook, Twitter, blog – to nie są wyizolowane z rzeczywistości wirtualne monstra, lecz konkretne i przydatne narzędzia komunikacji, które stanowić powinny nie przeszkodę, ale pomoc w skutecznie prowadzonym procesie edukacyjnym. Szczególnie, gdy przedmiotem naszych zainteresowań jest język niemiecki, a podmiotem – uczeń polskiej szkoły.

Uczeń współczesny, choć wcześniej było prawdopodobnie tak samo, żyje w przestrzeni kulturowej tak skomplikowanej, że wydaje się ona niezmiernie trudna do przeniknięcia niczym hybryda. Młody człowiek próbuje określić własną tożsamość, zmagając się z nieskończoną liczbą punktów odniesienia, wzorców, ideałów czy też jedynie wyobrażeń własnych potrzeb. Gdy starsi zadają pytania: *czego słuchasz?, Co czytasz?*, i otrzymują odpowiedź: *...różne rzeczy, w zależności od nastroju...*, zrzucają to rzekome niezdecydowanie na karb bliżej nieokreślonej kondycji młodych ludzi, którzy jakoby sami nie wiedzą, czego chcą.

Żyjemy dziś w świecie, który narzuca konieczność określania się w perspektywie różnych języków, kultur, postaw i perspektyw. Tę świadomość wielu punktów odniesienia dla własnej tożsamości oraz refleksję nad nią widać w tekstach

naukowych, ale nie przeniknęła ona jeszcze do świadomości powszechnej.

Facebook ma ponad 1 miliard użytkowników. Obrazowo rzecz ujmując, można go uznać za byt podobny nieomal do państwa, i to trzeciego pod względem wielkości na świecie. Nie można przecież długo ignorować tak ogromnej społeczności, do której – jak wiadomo – jako pierwsi przekonali się właśnie młodzi. Wraz z rozwojem nowych technologii zmiany muszą dotyczyć również edukacji. Nowe media uzupełniają i redefiniują edukację, otwierając przed nami możliwości, które jakiś czas temu ukazywali wizjonerzy, tacy jak Ridley Scott. Od lat proponowane są oczywiście metody i sposoby integrowania nowych mediów i procesów edukacyjnych. Zazwyczaj jednak – w konsekwencji niezwyklej rozległości obszaru, jakim są nowe media – jedynie w wybranych aspektach i wycinkowych zastosowaniach.

Media nowe? Czy już hybrydowe?

Ku zdziwieniu wielu nowe media nie są już dziś po prostu nowe. Często, by w imię komunikacyjnej performatywności osiągnąć sukces w sytuacji komunikacyjnej, stają się hybrydą – połączeniem dostępnych nam dziś ścieżek komunikacji.

Celem edukacji językowej jest wykształcenie w uczącym się przekonania, że warto się uczyć języka obcego. A w sytuacji gdy brakuje słów, należy korzystać z wszelkich dostępnych źródeł wiedzy i kanałów komunikacji.

Dziś nie wystarczy dyskutować o metodach pracy nauczyciela. Dziś trzeba zapytać nauczyciela języka niemieckiego, czy wie, iloma kanałami może dotrzeć do ucznia i z ilu kanałów sam uczeń korzysta. Przykładem może być HbbTV, czyli *hybrid broadcast broadband TV*, tzn. połączenie treści dosyłanych przez nadawcę telewizyjnego i zawartości dostępnej przez Internet. HbbTV daje dostęp do szeregu interaktywnych usług, czyli możliwości kształtowania nauczania języka niemieckiego zgodnie z potrzebami i możliwościami XXI wieku. Taka medialna hybryda pozwala na wyświetlanie zaawansowanego teletekstu z materiałami graficznymi i wideo, EPG z zapowiedziami innych programów oraz odsyłaczami do obecnie już dostępnych. Tak można angażować wszystkie kanały odbioru komunikatu przez ucznia – tym bardziej, że jest to preferowany obecnie sposób komunikacji ze światem, i nie tylko preferowany, ale wręcz niezbędny do funkcjonowania w nim.

W nauczaniu języka obcego, w tym niemieckiego, kluczowe jest uświadomienie sobie granic własnych kompetencji, a następnie próba ich przewyższenia przez sięganie po zestaw takich gestów, znaków, rytuałów i ceremonii, jakie pozwolą nam to ograniczenie przewyżżyć. Tylko dzięki temu uczący się rozwija swe kompetencje zarówno w ramach poznawanego języka, jak i tego, z którego się wywodzi. Uczący się lepiej rozumie własny język, gdy próbuje opanować obcy.

Międzykulturowość, jako postulat stawiany od lat w glottodydaktyce, rodzi się ze zrozumienia ograniczeń, jakim podlegamy. Prowadzi to do powstania definicji edukacji wielokulturowej jako tej, która zajmuje się przybliżaniem uczniom wielu innych kultur i służy przełamywaniu etnocentrycznego sposobu myślenia oraz stereotypów kulturowych.

Celem edukacji językowej jest więc wykształcenie w uczącym się przekonania, że warto się uczyć języka obcego. A gdy brakuje słów, należy korzystać z wszelkich dostępnych źródeł wiedzy i kanałów komunikacji. Uczeń będzie się uczyć języka obcego, gdy zrozumie nie tylko odrębność języków, ale i ich wewnętrzną spójność. Dlatego nauczanie przy pomocy mediów hybrydowych powinno służyć wyzwoleniu ciekawości poznawczej, rozwijaniu wrażliwości moralnej i społecznej oraz wzbogacaniu światopoglądu ucznia.

Ujęcie holistyczne

Wiadomo, że w nauczaniu języków obcych bardzo istotną rolę odgrywa wybór metody nauczania. Połączenie bodźca wzrokowego i reakcji językowej, o czym pisze m.in. D. Tomczuk (2013), należałoby uzupełnić o te wszystkie elementy, które przyczyniają się do sukcesu lub porażki ucznia w sytuacji komunikacyjnej – ze szczególnym uwzględnieniem jej kontekstu kulturowego.

Hybrydowa intermedialność wszelkich działań edukacyjnych jest dziś faktem, a międzykulturowość wszelkich działań edukacyjnych jest pochodną działania człowieka w sferze medialnej. By zrozumieć tak skomplikowane procesy, niezbędna jest perspektywa, którą nazywam *kontekstualnością wielokrotną*, polegająca na multiplikowaniu liczby punktów odniesienia w ramach szeroko rozumianej kultury. Taka koncepcja edukacji w zakresie nauczania języka niemieckiego to analogia do telewizji hybrydowej i jej zestawienia z telewizją tradycyjną: można pytać, do czego podczas transmisji meczu piłkarskiego potrzebne są informacje dotyczące poszczególnych piłkarzy, czy też te na temat historii spotkań obu grających drużyn. Wcześniej informacje te były podawane jedynie przez komentatorów. Można również pytać, czy udostępnianie tego typu informacji potencjalnie zainteresowanym odbiorcom nie zwiększy ich zainteresowania i nie otworzy przed nimi dotychczas zamkniętych możliwości. Telewizja publiczna oferuje dziś szkołom w Polsce internetowy teatr telewizji. Gdyby dość proste doświadczenie realizacji teatralnej obudować całym arsenałem hybrydowo-medialnych informacji, to moglibyśmy

utworzyć wokół jednego elementu, jakim jest sztuka teatralna, pakiet edukacyjny, który obejmowałby wiele przedmiotów i integrowałby wiedzę na takim poziomie, że udałoby się może zmienić szkodliwy dla ucznia zwyczaj pseudospecjalizacji w ramach poszczególnych przedmiotów. Jakże często przecież nauczyciele narzekają na fakt, że uczniowie podczas lekcji języka niemieckiego nie potrafią zastosować wiedzy nabytej i egzekwowanej na lekcjach innych przedmiotów.

Tak pojmowana edukacja musi dziś być multimedialna, gdyż czerpie nie tylko z wypowiedzi słownych, lecz również z wypowiedzi obrazowych, przekazów audio oraz wszelkiego rodzaju tekstów performatywnych – mających moc sprawczą. Stąd już tylko krok do teorii performatywności, w której ramach, obok słów, obrazów, filmów czy też muzyki, znajdują się również hiperteksty, czyli rytuały, gesty, ceremonie oraz ruch.

Otwarte teksty kultury obejmują intertekstualnie wszelkie źródła i media. Intertekstualność, relacje między tymi tekstami stają się intermedialne. Osią interpretacji prowadzonej według tej koncepcji, na przykład na lekcji języka obcego, nie musi pozostać klasycznie postrzegany tekst. Można sięgać po tekst wizualny czy tekst audio. Nauczanie i uczenie się otwierają się tym samym na nowe przestrzenie intermedialnej hybrydowości – pełne odkrywania, poszukiwania treści i indywidualnych ocen i wartościowań. Hallet nazywa ten stan *interplay* (Hallet 2002:29).

Jak pracować?

Jak pracować w wielojęzycznym otoczeniu Internetu, do tego jeszcze w różnych językach?

By móc możliwie najpełniej wykorzystać potencjał tkwiący w intermedialnie skonstruowanym materiale, należy przyjąć, obok klasycznych strategii pracy z tekstem słownym, inne, nowe, dotąd zazwyczaj rzadko stosowane techniki pracy – czyli sięgnąć po potencjał intermedialności. Wtedy obok oczywistej semantyki językowej ujawnia się semantyka kulturowa (Hallet 2002:16). W naszym horyzoncie zdarzeń pojawia się pojęcie korespondencji sztuk, które pozwala postrzegać świat i formy wypowiedzi w całej złożoności kontekstów, do których się odnoszą.

Niechęć uczniów do nauki języków obcych, w tym języka niemieckiego, przewyciężyć można za pomocą kontekstualizacji zwielokrotnionej (czyli odszukania wielu punktów odniesienia). Jest ona efektem wzmożonego zainteresowania celami, jakie zamierzamy osiągnąć. Jedno z najmocniej ostatnio eksploato-

wanych pojęć – komunikacja międzykulturowa – opiera się w głównej mierze na kompetencjach komunikacyjnych, które są uzupełniane o elementy afektywne i kognitywne (poznawcze). Gdy na twarzach odbiorców pojawia się uśmiech, oznacza to, że element afektywny został uruchomiony, bo odbiorca wykazuje motywację i wrażliwość, by podjąć wyzwanie zmierzenia się zarówno z cudzymi, jak i własnymi wypowiedziami. Ważne jest bowiem, aby analiza przekazywanych treści była związana z doświadczeniem ucznia – oczywiście, jeśli to możliwe. Warto więc wysłuchać subiektywnych opinii o osobach, treściach i sytuacjach oraz wyjść poza schemat pytań o akcję, miejsce i konstelacje postaci – gdy pracujemy z intermedialnie przygotowanym materiałem teatralnym, ponieważ może się okazać, iż sami uczniowie wskażą nam, że elementy scenografii i kostiumu przekazują zdecydowanie więcej informacji.

Gdy do tak pojmowanej postawy dołączyć jeszcze cele kognitywne, czyli nie tylko samo zdobywanie wiedzy językowej, lecz również pracę nad wiedzą z szeroko rozumianej kultury, najlepiej w ramach zestawień o charakterze komparatystycznym, edukacja nabierze dynamiki o rzadko spotykanym natężeniu.

Edukacja z hybrydą i w hybrydzie

Podejście intermedialne i interkulturowe sprawia, że rozmaite zastosowane środki wyrazu mogą spełniać różnorodne funkcje. Mogą towarzyszyć procesowi uczenia się i nauczania i optymalizować go, mogą inicjować reprodukcję i recepcję języka obcego bądź też samodzielną i kreatywną produkcję językową, mogą wreszcie inicjować procesy rozumienia kultury własnej i obcej. Media hybrydowe, z założenia wielokontekstowe, odgrywają rolę impulsu w szczególnie intensywny, ale i skomplikowany sposób. W zależności od poziomu gotowości do podjęcia wyzwania przez odbiorców, można wyodrębnić różne poziomy recepcji i produkcji.

Na najbardziej podstawowym etapie można media zastosować jako rodzaj ćwiczenia jednej z kompetencji językowych, gdzie dany wyodrębniony element komunikacyjny – zazwyczaj tekstowy – staje się kluczowy, zaś pozostałe pełnią funkcję dystraktorów.

Kolejnym modelem pracy może stać się inicjowanie prostych wypowiedzi pisemnych i ustnych na podstawie prostej recepcji komunikatów medialnych. Wyzwaniem dla nauczyciela, ale i dla uczących się, jest wyszukiwanie takich przestrzeni interpretacyjnych, które pozwalają na kreatywne wykorzystanie informacji źródłowych w ramach wypowiedzi

skojarzeniowych. Stąd już tylko krok do otwartych przestrzeni tekstów kultury, które stają się źródłem informacji o charakterze faktograficznym, ale i polem do wyszukiwania różnorodnych i indywidualnych podejść interpretacyjnych. Gdy uczący się chcą skorzystać z szansy samodzielnego kreowania własnych wypowiedzi, można spróbować rozszerzyć ich percepcję o te elementy kultury docelowej, które wybiegają poza schematy interpretacyjne związane z medium wyjściowym. Tym samym kształcenie językowe jest uzupełniane o elementy intermedialne i intertekstualne, ale celem nadrzędnym pozostaje uwrażliwienie na różnice w korpusach, czyli uświadomienie funkcjonujących różnic kulturowych.

Współczesne media adresowane są do młodych ludzi, którzy w sposób otwarty i dojrzały chcą zmierzyć się z próbą poznania prawdy o otaczającej ich rzeczywistości. Zadaniem nauczyciela jest wykorzystanie dostępnych mu kanałów komunikacyjnych w sposób optymalny dla danego poziomu nauczania. To niewiele, ale jednak stanowi to dla nas – nauczycieli – niezwykle wyzwanie, bo to właśnie my dziś musimy próbować nadążać za młodzieżą, a nie odwrotnie.

Poniżej przedstawiam ogólny szkic jednego z wielu pomysłów na praktyczne wykorzystanie internetowego teatru telewizyjnego w nauczaniu języka niemieckiego – po uprzednim opracowaniu pakietu edukacyjnego w wersji hybrydowej.

Cele lekcji:

Uczeń:

- charakteryzuje głównych bohaterów przedstawienia;
- rozpoznaje psychofizyczne i społeczne cechy tożsamości człowieka;
- tłumaczy, co znaczą pojęcia: tożsamość, wyobcowanie, sytuacja komunikacyjna;
- wyjaśnia, na czym polega proces socjalizacji człowieka w środowisku wielokulturowym;
- interpretuje elementy semantyczne obecne w realizacji teatralnej.

Metody:

- metoda aktywizująca – burza mózgów;
- dyskusja problemowa;
- rozmowa kierowana;
- heureka.

Środki dydaktyczne:

- wybrana realizacja teatralna;
- materiały oraz informacje dostępne w Internecie;
- hybrydowo-medialny pakiet edukacyjny.

Kto chce poznać inną kulturę, ten musi ją sobie zrekonstruować na podstawie jej reprezentacji na tyle szczegółowo i spójnie, że stanie się ona zrozumiała. Innymi słowy: musimy sobie przyswoić różne systemy znaków tej obcej kultury – również te pozawerbalne – z wykorzystaniem naszych własnych systemów znaków (Kramer 1999:115) – tak chyba najlepiej można podsumować możliwości zastosowania mediów hybrydowych w nauczaniu języka niemieckiego.

Bibliografia

- Bawej, I. (2011) Kompetencja interkulturowa a proces nauczania języka niemieckiego jako języka obcego w szkole wyższej. W: U. Malinowska *Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne*. Płock: PWSZ.
- Cwanek-Florek, E. (2003) *Multimedialne programy dydaktyczne w nauczaniu języka niemieckiego*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Frederking, V., Josting, P. (2005) *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Hallet, W. (2002) *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wiss. Verlag Trier.
- Kramer, J. (1999) *Lehr – und Lernmaterial für Studierende der Anglistik – insbesondere der Anglistischen Kulturwissenschaft*. W: K.-R. Bausch i in. (red.) *Die Erforschung von Lehr – und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Małecki, R., Pszczołkowski, T. G. (red.) (2012) *Filologia niemiecka wobec wyzwań współczesności*. Zeszyty Naukowe, nr 9. Warszawa: Wszechnica Polska.
- Moros-Pałys, Z. (2011) Znaczenie kompetencji interkulturowej w przekazywaniu treści realioznawczo-kulturowych na zajęciach poświęconych multikulturowemu społeczeństwu w Niemczech. W: U. Malinowska *Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne*. Płock: PWSZ.
- Tomczuk, D. (2012) Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych. W: „Języki Obce w Szkole” nr 3, 31-36.

dr hab. Robert Małecki, prof. UW

Dyrektor Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Od 2004 r. pracownik Zakładu Komparatystyki Kulturowej i Literackiej. W badaniach i dydaktyce zajmuje się kulturą i literaturą krajów niemieckiego obszaru językowego, ze szczególnym uwzględnieniem XX i XXI wieku. Ponadto zajmuje się zależnościami między kulturą, tożsamością i nowymi mediami.



20 lat minęło...

Monika Janicka

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego świętuje w tym roku 20-lecie istnienia. Przez te ostatnie 20 lat wiele się w Polsce zmieniło, co oczywiście nie pozostaje bez wpływu na działalność stowarzyszenia. Nasza aktywność dopasowuje się do zmian edukacyjnych w Polsce, potrzeb nauczycieli oraz do miejsca języka niemieckiego w polskich szkołach. Słowem: zmieniamy się wraz z duchem czasu.



Początki

Stowarzyszenie powstało w roku 1993 z inicjatywy prof. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik jako organizacja działająca na rzecz promowania i doskonalenia metod nauczania języka niemieckiego. Był to czas dobrej koniunktury dla języka niemieckiego, który na początku lat 90. XX wieku gwałtownie wypierał z polskich szkół panujący tam wcześniej niepodzielnie język rosyjski. Na nauczanie języka niemieckiego był wówczas spory popyt, zaś nauczyciele mieli ogromną potrzebę podnoszenia swoich kwalifikacji i wiedzy na temat nowoczesnych metod nauczania języków obcych.

Początki działalności stowarzyszenia nie były łatwe, choćby ze względów organizacyjnych. Członkowie ówczesnego zarządu z rozręwnieniem wspominają organizację pierwszego Zjazdu PSNJN, który odbył się z udziałem gości zagranicznych, choć nie było wówczas komputerów ani Internetu, a wszelkie zaproszenia, programy i informacje o zmianach wysyłane były tradycyjną pocztą, która działała nieco mniej sprawnie, niż dzieje się to obecnie. Od początku działalność PSNJN wspierał finansowo i organizacyjnie Goethe-Institut, który do dzisiaj jest najważniejszym partnerem stowarzyszenia oraz członkiem wspierającym.

Cele

Stowarzyszenie może działać dzięki społecznej pracy swoich członków. Jednym z celów stowarzyszenia jest aktywizowanie i integrowanie środowiska nauczycieli języka niemieckiego poprzez inicjowanie i wspieranie wszelkich form badania i doskonalenia metod nauczania języka obcego, ułatwianie przepływu informacji dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych, współpracę i wymianę doświadczeń oraz inicjowanie działań na rzecz promocji nauczania i uczenia się języka niemieckiego. Do naszych celów statutowych należą także: utrzymywanie kontaktów i współpraca z ośrodkami nauczania języka niemieckiego w kraju i na świecie oraz inicjowanie i wspieranie działań związanych z uczestnictwem dzieci i młodzieży w edukacji i kulturze, popularyzowaniem dziedzictwa kulturowego własnego narodu oraz komunikacji międzykulturowej.

Realizując cele statutowe, współpracujemy z instytucjami i organizacjami zajmującymi się promocją nauczania i uczenia się języka niemieckiego. Oprócz wspomnianego już Goethe-Institut, do członków wspierających PSNJN należą wydawnictwa: Hueber, Lektor Klett, Nowa Era, Pearson Central

Europe, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Wydawnictwo Szkolne PWN. Członkami wspierającymi są także Institut für Internationale Kommunikation z Düsseldorfu, oferujący szkolenia metodyczne dla nauczycieli, oraz warszawski oddział Rotary Club, działający przy Polsko-Niemieckiej Izbie Przemysłowo-Handlowej. Współpracujemy także z Instytutem Austriackim.

PSNJN jest też członkiem IDO – Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Dzięki włączeniu w struktury międzynarodowe możliwe jest nie tylko poszerzanie kontaktów i wymiana doświadczeń, ale także realizacja projektów o skali międzynarodowej. Wyjazdy i udział w szkoleniach ułatwia członkom PSNJN Goethe-Institut poprzez przyznawanie stypendiów oraz organizację szkoleń. W 2013 r. dwunastu członków PSNJN mogło wziąć udział w Międzynarodowym Kongresie Nauczycieli Języka Niemieckiego (*Internationale Deutschlehrertagung*), który odbył się latem w Bozen, w południowym Tyrolu we Włoszech.

Nasza działalność

Obecnie działamy w 18 oddziałach i 4 kołach znajdujących się na terenie całej Polski, zarówno w wielkich miastach (Warszawa, Kraków czy Wrocław), jak również w mniejszych ośrodkach, takich jak Starachowice, Mielec czy Piła. Jesteśmy grupą profesjonalistów. W naszym gronie są nie tylko kompetentni, stale podnoszący swoje kwalifikacje zawodowe nauczyciele, ale także pracownicy wyższych uczelni, autorzy podręczników, recenzenci, edukatorzy i multiplikatorzy.

Stowarzyszenie pracuje przede wszystkim na szczeblu lokalnym. Każdy oddział prowadzi działalność na rzecz promowania języka niemieckiego, kierując się lokalnymi potrzebami, ale także indywidualnymi możliwościami swojego środowiska. Oddziały organizują seminaria i warsztaty dla nauczycieli oraz konkursy językowe dla uczniów dotyczące wiedzy o języku i kulturze krajów niemieckojęzycznych. Niektóre z oddziałów organizują dla swoich członków wycieczki do krajów niemieckiego obszaru językowego, wieczory literackie lub inne spotkania o charakterze integracyjnym, będące okazją do wymiany doświadczeń, planowania wspólnych inicjatyw lub po prostu do dyskusji na temat problemów zawodowych.

Podjęliśmy również działania na skalę ogólnopolską. Raz do roku organizowany jest Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Języka

Zjazdy są doskonałą okazją do spotkania i do wymiany doświadczeń, są kopalnią pomysłów i inspiracją do codziennej pracy nauczycielskiej.

Niemieckiego. Jest to, odbywające się od wielu lat, kilkudniowe spotkanie członków PSNJN, podczas którego nauczyciele mogą uczestniczyć w warsztatach metodycznych prowadzonych przez glottodydaktyków i doświadczonych multiplikatorów oraz zapoznać się z najnowszą ofertą edukacyjną wydawnictw językowych. Ale to nie wszystko! Zjazdy są doskonałą okazją do spotkania się i do wymiany doświadczeń, są kopalnią pomysłów i inspiracją do codziennej pracy nauczycielskiej. W trakcie tych spotkań jest czas nie tylko na pracę i doskonalenie, ale także na rozrywkę. Zjazdy odbywają się w różnych miejscach Polski, np. w Opolu, Radomiu oraz Gliwicach. Dla wielu osób jest to okazja do odwiedzenia mniej znanych lub w ogóle nieznanymi zakątków Polski i spędzenia czasu w pełnym entuzjazmu i zaangażowania towarzystwie. Zjazdy są niezapomnianym przeżyciem także dzięki możliwości wspólnej zabawy.

PSNJN organizuje także konkursy ogólnopolskie, mające na celu popularyzowanie nauki języka niemieckiego wśród młodzieży. Naszym największym przedsięwzięciem jest Konkurs Języka Niemieckiego dla Gimnazjalistów, który w roku 2013 odbył się już po raz 12. Do pierwszego etapu przystępuje rokrocznie około 5 tys. uczniów z całej Polski. Dla finalistów przewidziane są atrakcyjne nagrody rzeczowe. Laureaci konkursu otrzymują stypendia na kursy językowe w Niemczech. Ostatnie rozdanie nagród odbyło się w Ambasadzie Niemiec w Warszawie, co dla osób wyróżnionych było wyjątkową okazją do odwiedzenia tej placówki.

Przez trzy lata PSNJN organizował konkurs *Das Deutsch Diktat* skierowany do uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Nasz najnowszy projekt, z którym chcemy wystartować w roku 2014, i który również ma być skierowany do uczniów szkół ponadgimnazjalnych, nosi roboczą nazwę *Turbolandeskunde*.

Co nam to daje

W obliczu licznych zwolnień w sektorze edukacji, które nie oszczędziły także nauczycieli języka niemieckiego, klimat do angażowania się w działalność społeczną może wydawać się niekorzystny. Ale właśnie w takim czasie zrzeszanie się i wspólne działanie może mieć wymierne korzyści. Członkostwo w PSNJN wiąże się bowiem z lepszym dostępem do informacji, możliwościami nawiązywania kontaktów z innymi nauczycielami z terenu całej Polski oraz z instytucjami o charakterze edukacyjnym. Nauczyciele będący na początku drogi zawodowej znajdą tutaj wskazówki do doskonalenia swojego warsztatu.

Jednak oprócz możliwości rozwoju zawodowego, w PSNJN można nauczyć się także zasad funkcjonowania organizacji pozarządowych. Dla wielu zaangażowanych członków działalność w stowarzyszeniu stanowi przede wszystkim odskocznik od codziennych obowiązków szkolnych. Jest to czas spotkań i przeżyć, na które czeka się z niecierpliwością. Nie do przecenienia jest też wsparcie, jakiego udzielają sobie nauczyciele. Dzięki realizacji wspólnych celów między członkami Stowarzyszenia nawiązują się wieloletnie przyjaźnie. Bądźmy jednak szczerzy: członkowie PSNJN muszą odczuwać tę „dziwną” dla innych chęć angażowania się, czasem wręcz nieco irracjonalną. Musi być jakaś siła wewnętrzna, skłaniająca do pracy dla wspólnej sprawy. W stowarzyszeniu działają bowiem osoby o różnym statusie społecznym, rodzinnym i zawodowym. Łączy je wewnętrzna motywacja i chęć działania oraz ta szczególna satysfakcja, którą odczuwa się po udanej imprezie.

Zachęcamy do odwiedzenia PSNJN na [stronie internetowej](#), na której znaleźć można nasze dane kontaktowe oraz informacje na temat aktualnych imprez, szkoleń oraz stypendiów. Jesteśmy też na [Facebooku](#), gdzie umieszczamy aktualne informacje dotyczące naszej działalności.

Monika Janicka

Członek PSNJN od 2002 r. Od sierpnia 2012 r. prezes Zarządu Głównego PSNJN. Nauczycielka języka niemieckiego, metodyk nauczania języków obcych, adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie.



Warszawscy germaniści w akcji

Renata Wilczyńska

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego Oddział w Warszawie liczy już sobie 20 lat. W 2013 r. obchodzimy okrągłą rocznicę działalności.

Prekursorami pięknej idei stowarzyszenia aktywnych nauczycieli języka niemieckiego były wybitne nauczycielki: profesor Elżbieta Zawadzka-Bartnik, Mirosława Podkowińska-Lisowicz, Elżbieta Piotrowska, Małgorzata Szerwentke, Dorota Obidniak i inne.

Za cele Stowarzyszenia postawiono sobie:

- współpracę i wymianę doświadczeń między nauczycielami języka niemieckiego;
- kontakty i współpracę z instytucjami i organizacjami na terenie Polski, jak również z placówkami wspierającymi naukę języka niemieckiego na świecie;
- ułatwianie przepływu informacji dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych;
- wprowadzanie i wspieranie wszystkich form badania i rozwoju metod nauczania.

Oddział warszawski Stowarzyszenia jest bardzo aktywny. Współpracuje ze wszystkimi instytucjami zajmującymi się zarówno nauczaniem języka niemieckiego, jak i propagowaniem kultury krajów niemieckojęzycznych. Organizuje i przeprowadza etap regionalny konkursu dla gimnazjalistów, który w tym roku szkolnym będzie miał swoją 15. edycję.

W maju odbył się po raz trzeci Warszawski Konkurs Piosenki Niemieckojęzycznej DACHL Lieder Wettbewerb. Konkurs jest największym projektem edukacyjno-muzyczno-językowym w Warszawie. Uzyskał tytuł *Miejsca odkrywania talentów*. Już

w czasie pierwszej edycji konkurs ten spotkał się z wielkim uznaniem ambasadorów krajów niemieckojęzycznych: Niemiec, Austrii i Szwajcarii. To przedsięwzięcie jest możliwe dzięki aktywności społecznej około stu osób, wspaniałej młodzieży, dzięki wsparciu wielu instytucji i zaangażowanych ludzi.

Oprócz organizacji konkursów oddział w Warszawie organizuje również spotkania i warsztaty, podczas których nauczyciele mają możliwość wymieniać się doświadczeniami, pozyskiwać nowe informacje o egzaminach gimnazjalnych i maturalnych. Organizowane są także spotkania z wydawnictwami językowymi, które mają okazję do przedstawienia swojej oferty podręcznikowej.

W okresie świąt Bożego Narodzenia odbywa się spotkanie połączone z koncertem bożonarodzeniowym, w którym bierze udział młodzież uczestnicząca w Konkursie Piosenki Niemieckojęzycznej.

Zachęcamy wszystkich nauczycieli języka niemieckiego, w szczególności ambitnych i aktywnych, do wstąpienia do Stowarzyszenia. Jesteśmy środowiskiem, które bardzo się wspiera, pomaga w trudnych chwilach zawodowych.

Renata Wilczyńska

Prezes Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego Oddział Warszawa. Nauczycielka języka niemieckiego w Gimnazjum nr 32 w Warszawie.



Działania Ośrodka Rozwoju Edukacji na rzecz doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego

Justyna Maziarska-Lesisz

Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach realizacji krajowych priorytetów edukacyjnych oraz zadań statutowych od początku swojej działalności wspierał nauczycieli języka niemieckiego. Dzięki współpracy z partnerami zagranicznymi możliwy był nie tylko transfer najnowszej wiedzy metodyczno-realizacyjnej do polskiego systemu oświaty, ale także wymiana doświadczeń i upowszechnianie dobrych praktyk.

W ciągu ostatnich 20 lat dzięki współpracy z Goethe-Institut zrealizowano szereg projektów, których podstawowym celem było podniesienie jakości pracy nauczycieli języka niemieckiego. Na potrzeby tego artykułu chciałabym przybliżyć kilka inicjatyw realizowanych do tej pory.

DELFORT

Ogólnopolski program doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego *DELFORT* powstał na początku lat 90. ubiegłego stulecia. Był on odpowiedzią na ogromną potrzebę wzmocnienia systemu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego. Główne cele programu obejmują stworzenie i rozwój ogólnopolskiego systemu doskonalenia zawodowego germanistów, efektywne podniesienie jakości nauczania języka niemieckiego w szkołach wszystkich typów oraz utworzenie sieci profesjonalnej współpracy liderów i edukatorów języka niemieckiego. Ważnym elementem doskonalenia są działania na rzecz wzmocnienia kompetencji merytorycznych edukatorów, doradców metodycznych i nauczycieli – konsultantów języka niemieckiego. Aby zapewnić spójną realizację założeń programu, został on podzielony na dwie części: *DELFORT Centralny* i *DELFORT Regionalny*.

DELFORT Centralny skierowany jest do edukatorów, doradców metodycznych, konsultantów oraz tych nauczycieli języka niemieckiego, którzy chcą rozwijać swoje kompetencje merytoryczno-dydaktyczne w zakresie prowadzenia seminariów doskonalących dla nauczycieli. Część regionalna obejmuje swoim zasięgiem całą Polskę podzieloną na osiem regionów. W każdym z nich działa koordynator regionalny programu *DELFORT*, który planuje i organizuje formy doskonalenia zawodowego w zależności od zdiagnozowanych potrzeb. Uczestnikami szkoleń są nauczyciele języka niemieckiego pracujący we wszystkich typach szkół. Przygotowywana dla nich oferta szkoleniowa obejmuje różne obszary tematyczne, takie jak: wczesnoszkolne nauczanie języka niemieckiego, nowoczesne technologie na zajęciach językowych, nowe metody uczenia się i nauczania języka niemieckiego, wykorzystanie elementów kulturowych na lekcjach języka niemieckiego, nauczanie dwujęzyczne. W celu zapewnienia najwyższej jakości wszystkie oferowane szkolenia są przygotowywane zgodnie ze standardami opracowanymi wspólnie przez ekspertów Goethe-Institut i ORE oraz na bieżąco monitorowane i ewaluowane. Potwierdzeniem jakości oferowanych szkoleń jest również nagroda *European Language Label* przyznana programowi *DELFORT* w 2002 r. Warto

również dodać, że przez ostatnie 12 lat trwania programu przeszkolono w nim ponad 27 tys. nauczycieli, czyli statystycznie każdy nauczyciel języka niemieckiego wziął w nim udział (dane na podstawie sprawozdań rocznych CODN/ORE z lat 2001-2012).

Zmieniająca się szkoła (*Schule im Wandel*)

Projekt *Zmieniająca się szkoła* to projekt programu Come-nius, realizowany w latach 2007-2010 przez Goethe-Institut z siedzibą w Monachium. Ośrodek Rozwoju Edukacji jako jeden z sześciu europejskich partnerów aktywnie włączył się w jego wdrażanie. Głównym celem projektu było stworzenie, przetestowanie oraz próbne uruchomienie kursu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka niemieckiego jako obcego w szkołach ponadpodstawowych. Inne cele dotyczyły rozwijania kooperacyjnych form uczenia się, w tym także kompetencji medialnych, poprzez wykorzystanie rozmaitych narzędzi oraz zadań. Ważne, zwłaszcza w związku z potrzebą zapewniania jakości pracy szkoły, było rozpoczęcie dialogu na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego oraz zainicjowanie dyskusji na temat koncepcji szkoły i projektów szkolnych.

Materiał wyjściowy do przygotowania kursu powstał na kanwie ponad 50 krótkich filmów zrealizowanych w 10 niemieckich szkołach. Filmy poświęcone są 3 nurtom tematycznym: szkoła, prowadzenie zajęć oraz koncepcje i projekty pedagogiczne. Kurs doskonalenia zawodowego został zbudowany z kilku modułów, które można realizować w formie *blended learning*. Moduły umożliwiają przeprowadzenie całościowego kursu doskonalącego, skupiającego się na problemach, z którymi nauczyciele stykają się w praktyce. Przedstawiane przykłady stanowią idealną podstawę do krytycznej refleksji, dyskusji oraz formułowania opinii odnośnie do zagadnień związanych z pracą zawodową uczestników (*Nauczanie języka niemieckiego w Polsce – raport przeglądowy 1990-2010*, materiał przygotowany przez ORE na zlecenie MEN). Od jesieni 2010 r. Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach wdrażania projektu *Zmieniająca się szkoła* w Polsce oferuje kurs doskonalący dla nauczycieli języka niemieckiego w formie *blended learning*. Wysoka ocena materiałów szkoleniowych i zastosowanych metod pracy skłoniła ORE do przygotowania polskiej wersji językowej kursu, który będzie skierowany również do nauczycieli innych języków obcych oraz jako materiał promujący kooperacyjne formy uczenia się i przedstawiający nową rolę nauczyciela w erze wiedzy i nowoczesnych mediów. Na sukces projektu składają się także

dotychczasowe działania, takie jak konferencje promujące innowacyjne rozwiązania w szkole (*Autonomiczny uczeń w autonomicznej szkole*) czy konkursy dla uczniów i nauczycieli (*Lernen durch Lehren*). Więcej informacji można znaleźć na stronie programu.

Stypendia hospitacyjne w Bawarii

Od 2001 r. w ramach współpracy pomiędzy Bawarskim Ministerstwem Nauki i Kultury a Ministerstwem Edukacji Narodowej przyznawane są stypendia hospitacyjne dla polskich nauczycieli języka niemieckiego oraz dla nauczycieli reprezentujących mniejszość niemiecką. W odróżnieniu od form standardowych stypendia hospitacyjne Bawarskiego Ministerstwa Nauki i Kultury dają nauczycielowi możliwość samodzielnego zaprojektowania pobytu szkoleniowego. Przyszły stypendysta przygotowuje w najdrobniejszych szczegółach program swojego pobytu w Niemczech (termin i miejsce, poprzez ustalenie zadań do wykonania) i przekazuje go do Ośrodka Rozwoju Edukacji odpowiedzialnego za rekrutację nauczycieli. Lista osób (10 rocznie) zakwalifikowanych do otrzymania stypendium zostaje przekazana stronie niemieckiej, która dokonuje wyboru bawarskiej szkoły adekwatnie do oczekiwań polskiego nauczyciela. Informacja o szkole, w której realizowane będzie stypendium hospitacyjne, jest przekazywana nauczycielowi przynajmniej pół roku przed rozpoczęciem pobytu w Niemczech. Wszelkie koszty związane z pobytem polskiego nauczyciela w Bawarii pokrywa strona niemiecka, a stypendysta lub szkoła, która go deleguje, pokrywa koszty podróży oraz ubezpieczenia. Doświadczenia ostatnich lat pokazują, że stypendia hospitacyjne są znakomitą formą doskonalenia zawodowego, dzięki której nauczyciel ma nie tylko możliwość poznania w sposób praktyczny bawarskiego systemu oświaty, ale również rozwijania własnych kompetencji językowych oraz nawiązania kontaktów w celu prowadzenia wymiany międzyszkolnej.

Justyna Maziarska-Lesisz

Kierownik Wydziału Rozwoju Kompetencji Językowych Ośrodka Rozwoju Edukacji. Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Od 2000 r. związana z ogólnopolskimi programami doskonalenia nauczycieli języków obcych (*INSETT, Young Learners, DELFORT*). W latach 2004-2009 nauczyciel akademicki w Studium Języków Obcych Akademii Obrony Narodowej. Obecnie koordynatorka projektu upowszechniania i wdrażania *Europejskiego portfolio językowego* oraz członkini polskiego jury konkursu *European Language Label*.



Kursy, szkolenia, polityka językowa. W jaki sposób Goethe-Institut przybliży język niemiecki

Goethe-Institut chce otworzyć przed wszystkimi zainteresowanymi nowe możliwości kontaktu z językiem niemieckim, z niemiecką kulturą i społeczeństwem, wspierając jednocześnie międzynarodową współpracę kulturalną.



Jako instytut kultury Republiki Federalnej Niemiec Goethe-Institut prezentuje na całym świecie wielostronny wizerunek Niemiec oraz realizuje powierzone przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych zadania z zakresu zagranicznej polityki kulturalnej. Do zadań tych zalicza się także promowanie i nauczanie języka niemieckiego. Instytut dąży do wzmocnienia pozycji języka niemieckiego wśród innych języków obcych, a także wyznacza standardy jakości w zakresie nauczania języka niemieckiego na całym świecie. Umożliwia również dostęp do informacji i wiedzy o Niemczech oraz upowszechnia na arenie międzynarodowej niemiecką kulturę oraz stanowisko Niemiec w różnych kwestiach. Ponadto Goethe-Institut wspiera międzynarodową wymianę kulturalną i stara się rozwijać współpracę w zakresie edukacji. Korzystając z szans, jakie daje dialog międzykulturowy, Goethe-Institut promuje na całym świecie ideę integracji europejskiej.

Język niemiecki to pierwszy język 100 mln ludzi, co oznacza, że jest najczęściej używanym językiem ojczystym w Europie. Na wszystkich kontynentach języka niemieckiego jako obcego uczy się ok. 14 mln osób. Na kursy językowe oferowane przez Goethe-Institut uczęszcza corocznie na całym świecie ok. 247,8 tys. osób, a 201 tys. bierze udział w egzaminach. Większość z nich przygotowuje się w ten sposób do zamieszkania w Niemczech lub też podnosi swoje kwalifikacje, tak ważne dzisiaj na międzynarodowym rynku pracy. W Polsce niemieckiego jako języka obcego uczy się ok. 2 mln osób, więcej niż w którymkolwiek innym kraju świata. Placówki Goethe-Institut w Warszawie i Krakowie mają pod swoją opieką prawie 20 tys. uczących się. Na kursy w Warszawie rokrocznie uczęszcza ok. 2 tys. dzieci, uczniów, studentów i dorosłych. W Krakowie w zajęciach Goethe-Institut z języka niemieckiego bierze udział ok. 1 tys. osób. Co roku w Polsce do egzaminów z języka niemieckiego przystępuje

3 tys. kandydatów, z czego w samej Warszawie 350 osób na wszystkich poziomach.

Kursy

Goethe-Institut oferuje w 136 miastach w 92 krajach kursy języka niemieckiego dla wszystkich grup wiekowych, na wszystkich poziomach i dla różnych grup docelowych. Oprócz zajęć w grupach, kursów indywidualnych i na odległość, a także kursów intensywnych i dla firm, w ofercie Goethe-Institut znajduje się cały szereg kursów do nauki samodzielnej z wykorzystaniem Internetu oraz kursów dla różnych grup zawodowych, np. dla lekarzy, inżynierów czy pielęgniarek. Ponadto placówki Goethe-Institut współpracują z ok. 350 licencjonowanymi centrami egzaminacyjnymi na całym świecie, takimi jak uniwersytety, uniwersytety ludowe (*Volkshochschulen*) i niemiecko-zagraniczne stowarzyszenia kulturalne.

Na terenie Polski znajduje się 14 licencjonowanych centrów egzaminacyjnych Goethe-Institut, które oferują kursy oraz egzaminy z języka niemieckiego. Ponadto działa tu 15 mediotek, 12 mniejszych bibliotek i 5 stowarzyszeń kulturalnych.

Tworzenie i przeprowadzanie egzaminów

Egzaminy Goethe-Institut z języka niemieckiego są uznawane na świecie i obejmują wszystkie poziomy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*: od A1 dla początkujących po C2 dla najwyższego stopnia zaawansowania. Do najważniejszych egzaminów i materiałów stworzonych przez Goethe-Institut należą *Goethe-Zertifikat C2* oraz zestaw materiałów przygotowanych do egzaminu dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak niesłyszący i niewidzący.

Lektorzy i środki dydaktyczne

We wszystkich placówkach Goethe-Institut zajęcia prowadzą wykwalifikowani lektorzy przy zastosowaniu nowych mediów. W Warszawie – oprócz dziennika elektronicznego – podczas zajęć z języka niemieckiego używane są tablety. Aby wzmocnić motywację uczniów do nauki, co roku w Warszawie i Krakowie uczestnikom kursów przyznawane są stypendia na kursy językowe w placówkach Goethe-Institut w Niemczech.

Poszerzanie oferty cyfrowej

Goethe-Institut rozwija swoją ofertę cyfrową do wykorzystania na kursach przeprowadzanych na całym świecie. W skład tej

oferty wchodzi na przykład aplikacje na urządzenia przenośne, gry, aplikacje dla mediów społecznościowych oraz elementy kursów przeprowadzane na platformach internetowych. Obecnie z interaktywnej platformy Goethe-Institut korzysta 100 tys. uczniów. Na stronie internetowej tworzona jest specjalna przestrzeń dla uczących się niemieckiego na całym świecie.

Uczestnicy kursów w Goethe-Institut w Warszawie i Krakowie mogą korzystać także z gier online. Wiele tych gier opublikowanych zostało na polskim portalu Goethe-Institut w ramach projektów edukacyjnych, takich jak *Deutsch-Wagen-Tour*, *Mistrzowie Dryblingu* i *Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea*. Mogą z nich korzystać wszyscy zainteresowani uczniowie i nauczyciele.

Doskonalenie zawodowe

Goethe-Institut oferuje obszerny program kursów doskonalących dla nauczycieli języka niemieckiego jako obcego: w poszczególnych krajach, w Niemczech oraz w formie kształcenia na odległość. Co roku przyznaje się ok. 1,7 tys. stypendiów na kursy językowe, seminaria krajoznawcze oraz metodyczno-dydaktyczne w Niemczech.

Oprócz bogatej oferty edukacyjnej skierowanej do nauczycieli szkolnictwa ponadpodstawowego Goethe-Institut prowadzi szereg działań wspierających szczególnie nauczycieli ze szkół podstawowych, którzy mogą korzystać zarówno z licznych kursów doskonalących, jak i z projektów, np. *Uczenie się poprzez nauczanie*, lub nowych materiałów (*Hans Hase*).

Wspieranie wielojęzyczności

Wielojęzyczność, różnorodność kulturowa i europejska świadomość obywatelska są dla Goethe-Institut czynnikami decydującymi o pogłębianiu integracji w Europie.

Goethe-Institut angażuje się na rzecz Europy wielojęzycznej i popiera naukę przynajmniej dwóch języków obcych w ramach zajęć szkolnych we wszystkich krajach europejskich. Jest inicjatorem kongresów na ten temat, uczestniczy w pracach międzynarodowych gremiów (np. *SurveyLang*) i prowadzi kampanie i konkursy propagujące ideę wielojęzyczności.

Od ośmiu lat pod auspicjami EUNIC (Europejskiego Stowarzyszenia Narodowych Instytutów Kultury), wraz z 35 instytucjami partnerskimi, w wielu miastach w Polsce organizowany jest Europejski Dzień Języków. W trakcie takiego europejskiego tygodnia uczniowie mogą wziąć udział w pokazowych lekcjach 25 języków europejskich i pozaeuropejskich,

Goethe-Institut oferuje obszerny program kursów doskonalących dla nauczycieli języka niemieckiego jako obcego: w poszczególnych krajach, w Niemczech oraz w formie kształcenia na odległość.

warsztatach teatralnych, animacjach językowych, grach miejskich i debatach w kilku językach. Nauczyciele, eksperci w dziedzinie nauczania języków obcych oraz decydenci z sektora edukacji zapraszani są do udziału w międzynarodowych konferencjach na aktualne tematy z zakresu edukacji.

Inicjatywy na rzecz języka niemieckiego

Goethe-Institut prezentuje aktualny wizerunek Niemiec i język niemiecki na forum publicznym w formie wystaw, przeglądów filmów, wieczorów autorskich, koncertów i konkursów. W krajach, w których liczba osób uczących się języka niemieckiego jest szczególnie duża, jak Polska, Rosja czy Francja, Goethe-Institut organizuje szeroko zakrojone, często kilkuletnie kampanie na rzecz promocji języka oraz programy wspierające jego naukę. Jednym z najnowszych programów jest *Deutsch-Wagen-Tour* we Włoszech i w Polsce oraz inicjatywa *Ucz się niemieckiego!* w Rosji.

W ramach projektu *Deutsch-Wagen-Tour* Goethe-Institut dotarł dotychczas do ok. 200 tys. uczniów w całej Polsce. Pięć samochodów opatrzonych logo projektu odwiedza szkoły, przedszkola, szkoły wyższe i instytucje edukacyjne w odległych miejscowościach, aby zaprezentować innowacyjne metody nauczania języków obcych. Głównym zadaniem animatorek *Deutsch-Wagen-Tour* jest zmotywowanie uczniów do nauki niemieckiego.

Projekty edukacyjne

W swojej codziennej pracy Goethe-Institut nawiązuje często do aktualnych wydarzeń, takich jak EURO 2012 (projekt *Mistrzowie dryblingu*), Rok Braci Grimm (projekt *Rok Braci Grimm*) oraz konferencja klimatyczna w Warszawie (projekt *SOS – Morze Bałtyckie*).

Projekt *Mistrzowie dryblingu* skierowany jest do uczniów polskich gimnazjów i wymaga współpracy nauczycieli języka niemieckiego oraz wychowania fizycznego. Oprócz uczestnictwa w zajęciach szkolnych z zastosowaniem materiałów dydaktycznych Goethe-Institut uczniowie mogli w pierwszej części projektu uczyć się także poza szkołą, wziąć udział w konkursie oraz wygrać wyjazd do Niemiec (wizyta w klubie Borussia-Dortmund).

Celem regionalnego projektu *Rok Braci Grimm*, którego koordynacją zajmował się Goethe-Institut w Warszawie, był – oprócz propagowania języka niemieckiego – rozwój innych umiejętności uczniów, takich jak kreatywność, samodzielne myślenie, refleksja na temat wyzwań i lęków współczesnego świata (międzynarodowy konkurs fotograficzny).

Międzynarodowa Konferencja Klimatyczna w Warszawie w 2013 r. jest dobrą okazją do uwrażliwienia uczniów, w ramach regionalnego była projektem *Współpraca-Morze Bałtyckie*, na zagadnienia związane z ekologią. W polskiej części projektu, realizowanej we współpracy z Biurem Edukacji Miasta Stołecznego Warszawa, uczniowie uczą się: pracować z materiałami z recyklingu (warsztaty z artystą-designerem z Berlina), zdrowo się odżywiać (warsztaty kulinarne) oraz dbać o czystość rzek i tym samym – Morza Bałtyckiego (akcja sprzątania warszawskiego brzegu Wisły i budowania instalacji nadbrzeżnych – Strażników Czystej Wody).

Również projekt Goethe-Institut w Krakowie pt. *Wprowadzenie dwujęzycznych zajęć lekcyjnych w szkołach podstawowych na terenach zamieszkałych przez mniejszości* podejmuje temat ważny dla europejskiej polityki w zakresie edukacji językowej – CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Integracja nauki przedmiotów i języka obcego jest obiecującym modelem dla rozwoju i utrzymania niemieckiego jako języka mniejszości. Celem tego projektu nie jest jedynie rozwój kompetencji dydaktycznej u nauczycieli (tzn. ich doskonalenie zawodowe), ale głównie rozwój szkół, tzn. systematyczne zmiany w oświacie.

Rozwój szkół jest także celem projektu *Qualitätssiegel Schule im Wandel – Zmieniająca się szkoła*, który powstał na podstawie treści programu doskonalenia zawodowego *Zmieniająca się szkoła*, skierowanego do nauczycieli języka niemieckiego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Program ten realizowany był w latach 2008-2011 jako projekt Comeniusa i został przeprowadzony w Polsce w latach 2010-2012 przez Goethe-Institut w Krakowie oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE).

W ramach programu *O i dla młodzieży* Goethe-Institut w Krakowie zaprasza klasy szkolne i nauczycieli na przedpołudnia literackie, podczas których uproszczone lektury na poziomie

Goethe-Institut prezentuje aktualny wizerunek Niemiec i język niemiecki na forum publicznym w formie wystaw, przeglądów filmów, wieczorów autorskich, koncertów i konkursów.

językowym A1/A2 prezentowane są w interaktywny sposób oraz czytane na głos przez native speakera języka niemieckiego.

Niemiecki w szkołach

W ramach projektu zainicjowanego przez Federalne Ministerstwo Spraw Zagranicznych *Szkoły: Partnerzy przyszłości* Goethe-Institut wspiera prowadzenie zajęć z języka niemieckiego w 520 szkołach w narodowych systemach oświaty ponad 100 krajów – a tym samym obejmuje swymi działaniami ok. 154 tys. uczniów i 1,6 tys. nauczycieli niemieckiego. Na całym świecie do sieci szkół PASCH należy 1,5 tys. placówek, które są oficjalnie szkołami partnerskimi Republiki Federalnej Niemiec. Goethe-Institut wyposaża sale lekcyjne w aktualne materiały dydaktyczne, oferuje kursy językowe, seminaria krajoznawcze oraz metodyczno-dydaktyczne na wszystkich poziomach znajomości języka, a także specjalne kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli PASCH, którym brak jeszcze doświadczenia. Dla uczniów ze szkół biorących udział w programie PASCH organizowane są międzynarodowe obozy młodzieżowe oraz obozy w poszczególnych krajach: prawie 6 tys. uczniów otrzymało od 2008 r. stypendium na udział w takich kursach dla młodzieży. Szczególnie ważnym wydarzeniem z perspektywy polityki oświatowej są konferencje dyrektorów szkół PASCH na szczeblu krajowym i międzynarodowym.

W Polsce Goethe-Institut wspiera 9 szkół PASCH. Ponad 60 kolejnych szkół znajduje się pod opieką Centralnego Wydziału Szkolnictwa za Granicą (ZfA). Szkoły znajdujące się pod opieką Goethe-Institut położone są we wschodnich regionach Polski, ponieważ potrzebują one szczególnego wsparcia w nauczaniu języka niemieckiego. Placówki te to przede wszystkim gimnazja i szkoły podstawowe.

Konsultacje i porady

Goethe-Institut w Polsce sprawuje opiekę także nad siecią *DELFORT*, w ramach której organizowane są szkolenia doskonalenia zawodowego dla nauczycieli na szczeblu centralnym i regionalnym, we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (ORE). Co roku odbywa się 12 szkoleń centralnych oraz 30 regionalnych. Projekt *DELFORT* działa w oparciu o współpracę dziewięciu koordynatorów regionalnych, którzy zostali wyznaczeni przez ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz przeszkoleni przez Goethe-Institut.

Biblioteki Goethe-Institut w Warszawie i Krakowie oddają do użytku osób uczących się języka niemieckiego obszerne zbiory zawierające media z Niemiec i o Niemczech. Ich tematyka dotyczy przede wszystkim bieżących zagadnień krajoznawczych, niemieckiego jako języka obcego, literatury dziecięcej i młodzieżowej, a także beletrystyki. Oprócz mediów drukowanych w zbiorach obu bibliotek znajdują się także płyty DVD, audiobooki i płyty CD z muzyką. Od 2011 r. osoby, które nie mogą udać się osobiście do biblioteki, mają możliwość korzystania ze zbiorów za pośrednictwem *Onleihe – Biblioteka w sieci* i ściągnięcia na swój komputer e-booków oraz audiobooków bez wychodzenia z domu.

Współpraca lokalna

Goethe-Institut współpracuje ściśle z innymi niemieckimi instytucjami oraz lokalnymi partnerami. Do najważniejszych partnerów Goethe-Institut w Polsce należą: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), Miasto Stołeczne Warszawa, Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), Centralny Wydział Szkolnictwa za Granicą (ZfA), Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego (PSNjN) oraz Europejskie Stowarzyszenie Instytutów Kultury (EUNIC).

Goethe-Institut

Instytucja kultury działająca na zlecenie Ministerstwa Spraw Zagranicznych Republiki Federalnej Niemiec jako stowarzyszenie pożytku publicznego z centralą w Monachium. Goethe-Institut został założony w 1951 r. i pełni za granicą rolę niemieckiego instytutu kultury. Instytucja posiada obecnie 136 instytutów i 11 biur kontaktowych w 92 krajach.



Szkoły: partnerzy przyszłości

Piotr Głowik

Szkoły: Partnerzy przyszłości (PASCH) to projekt międzynarodowej sieci 1,5 tys. modelowych szkół powołany do życia z inicjatywy Ministerstwa Spraw Zagranicznych Republiki Federalnej Niemiec w 2008 r. Goethe-Institut w Polsce współpracuje z 9 tzw. FIT-PASCH-SCHULEN, w których w sposób szczególnie wspiera naukę języka niemieckiego.



Uczestnicy letniego obozu językowego.

Wsparcie to ma charakter zarówno finansowy, jak i merytoryczny. Należałoby przy tym zaznaczyć, że ze względu na długotrwały charakter i intensywność działań projekt wymaga ponadprzeciętnego zaangażowania uczestniczących w nim placówek. Współpraca pomiędzy Instytutem a szkołami nie byłaby tak owocna, ani w ogóle możliwa, bez przychylności i dobrej woli dyrektorów oraz olbrzymiego zaangażowania nauczycieli języka niemieckiego, którzy wkładają w tę inicjatywę całe swoje serce. Nierzadko poświęcają swój wolny czas na dodatkową pracę nad projektami, których nie da się realizować w ramach regularnych zajęć lekcyjnych, tak jak miało to miejsce w przypadku projektu teatralnego omówionego w artykule.

Szkoły partnerskie zlokalizowane są w ośmiu województwach, głównie we wschodniej części Polski:

- lubelskie: Gimnazjum nr 1 im. St. Konarskiego w Lublinie;
- małopolskie: Zespół Szkół w Ropicy Polskiej;
- mazowieckie: Gimnazjum nr 11 im. I. J. Paderewskiego w Warszawie;
- podkarpackie: Szkoła Podstawowa nr 1 im. Jana Pawła II w Przeworsku;
- podlaskie: Publiczne Gimnazjum nr 16 im. bł. ks. Michała Sopoćki w Białymstoku;
- pomorskie: Gimnazjum im. K. Jagiellończyka w Trąbkach Wielkich;
- świętokrzyskie: Zespół Szkół w Stadnickiej Woli;
- warmińsko-mazurskie: Szkoła Podstawowa nr 9 w Olsztynie oraz Gimnazjum nr 12 w Olsztynie.

Szkoły te otrzymały ze środków PASCH nowoczesne wyposażenie sal dydaktycznych oraz materiały edukacyjne do nauki języka niemieckiego.

Nauczyciele biorą udział w licznych seminariach i warsztatach, a uczniowie w letnich obozach i kursach językowych w Niemczech. Ponadto młodzież ma możliwość zdawania egzaminów FIT 1 i FIT 2 na preferencyjnych warunkach, uczestniczy w imprezach, konkursach, warsztatach (np. teatralnych) oraz ma do dyspozycji [platformę internetową](#).

Stypendia i kursy językowe w Niemczech

W ciągu 5 lat trwania projektu Goethe-Institut przyznał ponad 30 stypendiów dla nauczycieli języka niemieckiego w szkołach FIT-PASCH w Polsce, dzięki czemu mogli oni uczestniczyć w seminariach i kursach z zakresu metodyki nauczania języka



niemieckiego, kulturoznawstwa itp. organizowanych przez oddziały Instytutu w Niemczech.

Z kolejnych 30 stypendiów skorzystali nauczyciele przedmiotów innych niż język niemiecki, którzy wraz z germanistami realizują projekty interdyscyplinarne CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*). Nauczyciele ci dzięki stypendiom mieli i mają możliwość nauki języka niemieckiego na kursach w Niemczech.

Na szczególną uwagę zasługuje *Lehrerakademie* organizowana co roku w Berlinie. Podczas tej trwającej tydzień *Akademii dla nauczycieli* uczestnicy biorą udział w warsztatach metodycznych, mają możliwość hospitowania lekcji w niemieckich szkołach oraz przygotowują koncepcje nowych projektów interdyscyplinarnych (CLILiG). Projekty CLILiG realizowane są co roku we wszystkich 9 szkołach FIT-PASCH.

Stypendia dla uczniów

Nie tylko nauczyciele mają możliwość wyjazdu na stypendium do Niemiec. Co roku uczniowie szkół PASCH wyjeżdżają na trzytygodniowe letnie kursy językowe, co stanowi silny bodziec i dodatkową motywację do nauki języka niemieckiego. Na kursach w różnych ośrodkach Goethe-Institut w Niemczech spotykają się uczniowie szkół PASCH z całego świata – są to dla nich niezapomniane przeżycia, którym towarzyszą pozytywne emocje. Dzieci nawiązują trwałe przyjaźnie. Język niemiecki służy uczestnikom tych spotkań jako narzędzie komunikacji i rozwiązywania problemów w autentycznych sytuacjach językowych.

Nową lokalną inicjatywą jest letni obóz językowy (*Sprachcamp*) dla uczniów PASCH z Polski, Białorusi i Litwy w litewskich Druskiennikach.



Prace uczestników obozu letniego.

Egzaminy FIT

Jednym z wymiernych efektów działania projektu *Szkoły: Partnerzy przyszłości* jest znacząca liczba uczniów PASCH przystępujących co roku do egzaminów FIT 1 i FIT 2. Do dnia dzisiejszego do egzaminów przystąpiło ponad tysiąc uczniów, z czego $\frac{3}{4}$ zdało je z wynikiem bardzo dobrym lub dobrym. Uczniowie przystępujący do egzaminów wnoszą tylko połowę opłaty za egzamin, druga połowa finansowana jest ze środków projektu.

Projekt teatralny

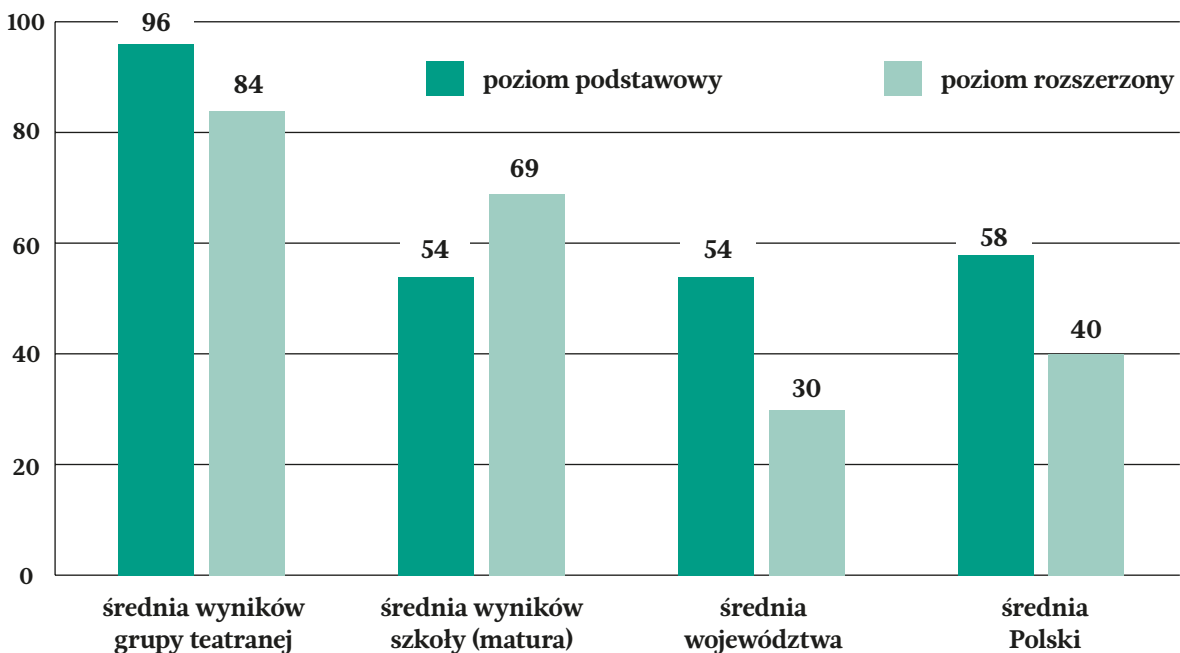
Ulubioną inicjatywą są z pewnością projekty teatralne organizowane od początku PASCH – ostatnio był to lokalny projekt teatralny, w którym udział wzięły wszystkie polskie szkoły FIT-PASCH. Projekt przebiegał w kilku etapach. W każdej ze szkół uczniowie utworzyli 10-12-osobowe grupy teatralne, które następnie uczestniczyły w warsztatach z pedagogami teatralnymi z Niemiec. Podczas warsztatów uczniowie tworzyli scenariusz swojej sztuki. Pedagog teatralny przelewał stworzoną przez uczniów historię na papier i rozpoczynały się pierwsze próby. Warto przy tym wspomnieć,

że dzięki silnym emocjom towarzyszącym grze aktorskiej, poczuciu tworzenia czegoś, co jest nasze oraz niezwyklej atmosferze warsztatów, uczniowie pozbyli się wszelkich zahamowań i całość komunikacji pomiędzy nauczycielami i młodzieżą odbywała się w języku niemieckim. Nauczyciele tylko w sporadycznych sytuacjach wspierali swoich uczniów tłumaczeniem na język polski.

Po warsztatach z pedagogami teatralnymi w szkołach następował intensywny dwumiesięczny okres prób, w którym rolę nauczycieli z Niemiec musieli przejąć polscy nauczyciele języka niemieckiego. Był to okres uczenia się ról, szlifowania gry aktorskiej według wskazówek niemieckich pedagogów, a także wdrażania nowych pomysłów i rozwiązań.

Zwieńczeniem projektu był finałowy warsztat w Jadwisinie k. Warszawy z udziałem pedagogów z Niemiec, zakończony premierą sztuki.

Historie odgrywane przez uczniów zaczerpnięte zostały z baśni braci Grimm. Były to adaptacje niekonwencjonalne, nowoczesne i awangardowe. Przedstawienia miały minimalistyczną oprawę, bez wyszukanych dekoracji, rekwizytów czy strojów. Widzowie śledzili przedstawienia z zapartym tchem,



Wykres 1. Porównanie wyników maturalnych uczniów PASCH z wynikami innych uczniów, nieuczestniczących w projekcie.

czasami śmiali się, a czasem płakali. Było to prawdziwe, autentyczne, niewymuszone święto języka niemieckiego.

Ostatnim etapem projektu były premiery przedstawień w szkołach. Podczas organizowanych w placówkach PASCH *Dni Bajki i Teatru* grupy uczniów wystawiały sztuki przed lokalną publicznością – kolegami i koleżankami, nauczycielami, rodzicami, zaproszonymi gośćmi, w tym młodzieżą z okolicznych szkół. Premierom w szkołach towarzyszyły prezentacje zrealizowanych projektów CLIL, warsztaty prowadzone przez animatorów z *Deutsch-Wagen-Tour* oraz projekcje filmów w języku niemieckim.

Byli uczniowie PASCH podkreślają często, że udział w projekcie przyczynił się nie tylko do ich rozwoju językowego, pozwalając osiągnąć wysoki poziom znajomości języka, lecz także do rozwoju osobistego, co jest pozytywnym pozajęzykowym efektem tego przedsięwzięcia. Ciekawe badanie, obrazujące, w jaki sposób działanie teatralne przekłada się na wyniki w nauce, przeprowadziła Dorota Niewiadomska, nauczycielka PASCH z Gimnazjum w Trąbkach Wielkich. Zebrała ona wyniki maturalne grupy swoich byłych uczniów, którzy uczestniczyli w projektach teatralnych, i porównała

je ze średnimi wynikami innych uczniów tej samej szkoły, województwa oraz całej Polski (por. Wykres 1).

Pierwsze dwa słupki pokazują średnią wyników grupy teatralnej (kolor ciemnozielony: poziom podstawowy, kolor jasnozielony: poziom rozszerzony). Kolejne dwa słupki to średnia szkoły, w której uczniowie zdawali maturę, następnie średnia województwa i ostatnie dwa wyniki – średnia dla Polski.

Przyszłość projektu

W lutym 2014 r. odbędzie się w Warszawie regionalna *Konferencja Dyrektorów Szkół PASCH*, w czasie której podpisane zostaną nowe umowy o współpracy pomiędzy szkołami a Goethe-Institut. Więcej informacji o programie PASCH znajdzie Państwo na stronie www.pasch-net.de.

Piotr Głowik

Germanista, absolwent NKJO w Kielcach oraz Instytutu Germanistyki UW. Przez 10 lat pracował jako nauczyciel języka niemieckiego w prywatnym Gimnazjum Językowym w Kielcach. Od 2011 r. koordynator projektu PASCH w Goethe-Institut.



Instytut Austriacki – lustrzane odbicie Austrii

Katarzyna Rączka

Instytut Austriacki to nie tylko szkoła językowa z bogatą tradycją, ale również platforma współdziałania z różnorodnymi instytucjami w propagowaniu i wspieraniu nauczania języka niemieckiego. Kursy języka niemieckiego to jeden z wielu zakresów działania naszej instytucji, cieszącej się niezmiennie od wielu lat dobrą opinią wśród kursantów. Dlaczego warto nawiązać współpracę z Instytutem?



Instytut Austriacki już od ponad 40 lat oferuje kursy niemieckiego w Warszawie (początkowo jako Kursy językowe przy Instytucie Kultury Austriackiej w Warszawie, od 1997 r. – jako Österreich Institut Warszawa, a od 2005 r. – jako Österreich Institut Polska Sp. z o.o.), od 21 lat w Krakowie i od ośmiu we Wrocławiu. Dostosowujemy je do potrzeb uczniów, tak aby każdy mógł skorzystać z naszej oferty. Aby pomóc kursantom w znalezieniu idealnego kursu, umieściliśmy na naszej stronie internetowej w zakładce *Niemiecki na miarę* test składający się z 15 pytań, w celu zapoznania się z oczekiwaniami oraz umiejętnościami zainteresowanych osób. Jeśli pojawia się

potrzeba utworzenia kursu w formie innej niż istniejąca, dyrekcja Instytutu jest otwarta na takie propozycje. Oprócz kursów standardowych *Alltagsdeutsch* (*Niemiecki na co dzień*), prowadzimy wiele kursów specjalistycznych, np. konwersacje, nauka gramatyki, zajęcia dla prawników, historyków sztuki, kursy literackie, teatralne, mamy także w ofercie lekcje dla tych, którzy w ciągu kilku tygodni muszą opanować podstawy języka przed wyjazdem do pracy za granicą, czyli ... *sprint*. Nieważne, ile osoba zainteresowana ma lat: 4 czy 84, dopiero zamierza się uczyć niemieckiego lub osiągnęła poziom C2 i dalej chciałaby mieć kontakt z tym językiem. Dla każdego znajdziemy odpowiedni kurs.

Główne zadanie Instytutu to organizacja zajęć z języka niemieckiego jako obcego. W tym się specjalizujemy. Dodatkowym celem naszej działalności jest propagowanie kultury austriackiej oraz wsparcie instytucji zajmujących się nauczaniem języka niemieckiego. Warto tu wspomnieć, że Instytut jest własnością Republiki Austrii i podlega bezpośrednio austriackiemu Ministerstwu Spraw Zagranicznych.

Dwa razy do roku organizujemy szkolenia dla nauczycieli języka niemieckiego. Oprócz szkoleń metodycznych kładziemy nacisk na elementy krajoznawcze DACHL (D – *Deutschland*; A – *Austria*; CH – *Confederatio Helvetica*; L – *Liechtenstein*). We współpracy z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń przygotowujemy serię czterech szkoleń o Austrii. Pierwsze odbyło się 20 listopada 2013 r., a kolejne zostaną przeprowadzone w pierwszej połowie 2014 r. Wśród omawianych tematów znajdują się np. kuchnia i muzyka austriacka. Dodatkowo dla urozmaicenia i wzbogacenia lekcji języka niemieckiego zachęcamy nauczycieli do korzystania z materiałów dydaktycznych online, znajdujących się na stronie Instytutu w Wiedniu. Ostatnio dodane zostały materiały o zamku Schönbrunn, w formie pakietu składającego się z dwóch modułów. Pierwszy opracowany został dla dzieci na poziomie A1-A2, a drugi dla młodzieży i dorosłych na poziomie A2-B1.

Instytut Austriacki jest również licencjonowanym centrum egzaminacyjnym ÖSD (*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch* – Austriacki Dyplom Języka Niemieckiego). Certyfikat ÖSD jest uznanym w Europie i na świecie świadectwem potwierdzającym znajomość tego języka. Egzaminacje na wszystkich poziomach przeprowadzane są cztery razy w roku: w lutym/marcu, czerwcu, lipcu i październiku. Są to terminy dla osób indywidualnych, nie tylko dla naszych kursantów, ale także dla osób z całej Polski, nieuczących się w Instytucie. W maju i czerwcu przeprowadzamy egzaminacje dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych, których liczba stale rośnie. Każda ze szkół ustala z Instytutem dogodny dla siebie termin egzaminacyjny. Zauważalną od kilku lat tendencją jest zakończenie nauki języka niemieckiego w szkole przystąpieniem do egzaminu na odpowiednim poziomie jego znajomości.

Thomas Holzmann, dyrektor zarządzający trzema Instytutami w Polsce, tak podkreśla misję Instytutu: *Najważniejsze w naszej działalności jest rozpowszechnianie języka niemieckiego, z uwzględnieniem wszystkich jego odmian. Chcielibyśmy, aby nasi kursanci uczyli się niemieckiego z przyjemnością,*

Dodatkowym celem naszej działalności jest propagowanie kultury austriackiej oraz wsparcie instytucji zajmujących się nauczaniem języka niemieckiego.

a nauka sprawiała im radość. Jednocześnie chcemy wzbudzić zainteresowanie krajami obszaru niemieckojęzycznego, zwłaszcza Austrią.

Znani jesteśmy z dbałości o każdy szczegół. Nasze sale lekcyjne noszą nazwy landów austriackich bądź ich stolic. Korytarze zdobią plakaty przedstawiające austriackie krajobrazy, a na dzień dobry mówimy do kursantów: *Servus*. W skład naszego zespołu, obok Polaków, wchodzi lektorzy pochodzący z Austrii, Niemiec i Szwajcarii. Wszyscy nauczający są po dłuższych pobytach w krajach niemieckojęzycznych. Na każdych zajęciach staramy się przybliżyć kursantom realia życia w Austrii, znanej w Polsce głównie jako raj dla narciarzy, a to przecież niejedyna zaleta tego kraju. Dlatego nie tylko nauczamy języka niemieckiego, lecz także przedstawiamy naszym kursantom ciekawe aspekty życia w Austrii, jej kulturę, gospodarkę, politykę, społeczeństwo, codzienność. W tym celu często używamy – jako materiału uzupełniającego – „*Österreich Spiegel*” („Lustro Austrii”), kwartalnika wydawanego przez centralę Instytutu w Wiedniu. Publikowane w nim artykuły stanowią przekrój najważniejszych tematów poruszanych aktualnie w Austrii, dotyczących nie tylko sytuacji w kraju, lecz także za granicą. Pismo to jest skierowane do kursantów na każdym poziomie. Znajduje się w nim strona z krótkimi autentycznymi artykułami przeznaczonymi dla początkujących uczniów. W ramach uzupełnienia do wielu artykułów przygotowano pasujące tematycznie audycje radiowe, wywiady wraz z ćwiczeniami lub zadania sprawdzające ich zrozumienie. Często też poruszamy na zajęciach tematy będące aktualnie przedmiotem dyskusji w Austrii, wspominamy o ważnych

Co roku organizujemy dla uczniów gimnazjów i liceów *Wtorki po austriacku*. Specjalnie dla nich przygotowujemy zajęcia o tematyce krajoznawczej. Chcemy przekazać im interesujące informacje o życiu w Austrii.

wydarzeniach, np. świętach narodowych, rocznicach (takich jak np. 150. rocznica urodzin Gustawa Klimta przypadająca w 2012 r.), opracowujemy pod kątem dydaktycznym austriackie programy telewizyjne lub artykuły prasowe przeznaczone dla kursantów bardziej zaawansowanych.

Kolejnym narzędziem naszej codziennej pracy jest *Österreich Portal* – portal o tematyce krajoznawczej. Zawiera on wiele materiałów do nauki języka oraz informacji o kulturze i życiu codziennym w Austrii. Obecnie składa się z 26 pakietów o przeróżnej tematyce, takiej jak: literatura austriacka, czas powojenny, wirtualny spacer po Klagenfurcie, targi w krajach DACH, ogród zoologiczny Schönbrunn, festiwal w Salzburgu, Gustaw Klimt, Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Sigmund Freud. Nasi kursanci często korzystają z portalu samodzielnie w domu. W ten sposób mogą wedle uznania zaznajomić się z każdym z pakietów i wybrać interesujące ich zadania. Dzięki portalowi poznają różne oblicza Austrii.

Poza nauką w Instytucie można również miło spędzić czas. Dzięki współpracy z Austriackim Forum Kultury (www.austria.org.pl) nasi kursanci otrzymują zaproszenia na wszystkie wydarzenia kulturalne oferowane przez tę instytucję. Są to wieczory filmowe, prelekcje i seminaria, wystawy, koncerty i wiele innych imprez.

Najatrakcyjniejszą formą promocji języka niemieckiego i Austrii są konkursy organizowane przez centralę Instytutu w Wiedniu dla kursantów wszystkich instytutów bądź przez Instytut w Warszawie. Kursanci mogą zmierzyć się

z różnymi zadaniami, np. nakręcenie spotu reklamowego Instytutu bądź też wyklejenie okien Instytutu karteczkami notesowymi Post-it z motywem austriackim. Nagrodami w konkursach są różne wyjazdy, np. na czterotygodniowe obozy językowe do Austrii bądź też weekendowe pobyty w hotelach. Większość kursantów uczestniczących w tych obozach przechodzi po powrocie z nich na kursy na wyższym stopniu zaawansowania. To doskonała motywacja do dalszej nauki oraz udziału w kolejnych konkursach, w których walka o główną nagrodę staje się z roku na rok coraz bardziej zacięta. Kto raz spędził wakacje w Austrii dzięki konkursowi zorganizowanemu przez Instytut, nie może ich już sobie wyobrazić bez pobytu tam.

Co roku organizujemy dla uczniów gimnazjów i liceów *Wtorki po austriacku*. Specjalnie dla nich przygotowujemy zajęcia o tematyce krajoznawczej. Chcemy przekazać im interesujące informacje o życiu w Austrii, o tym, jak spędzają wolny czas ich austriaccy rówieśnicy, co jedzą, gdzie wyjeżdżają na wakacje. Projekt ten cieszy się ogromnym zainteresowaniem.

Inną ciekawą formą aktywizacji młodzieży jest *Projektwoche*, prowadzony we współpracy z Instytutem Germanistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego. Uczniowie danej szkoły przez cały tydzień biorą udział w zajęciach przygotowywanych przez studentów studiów magisterskich kierunku niemiecki jako język obcy oraz naszych lektorów w Instytucie. Lekcje prowadzone są tylko w języku niemieckim – dla wielu uczniów to spore zaskoczenie. Ta forma zajęć umożliwia im codzienne obcowanie z językiem, a to najlepsza forma nauki. Za każdym razem opracowujemy nowy program zajęć oraz ciekawe zadania dotyczące poruszanych tematów. Szkoły, które chciałyby wziąć udział w projekcie, prosimy o kontakt z sekretariatem.

Nasz Instytut to niezwykle miejsce, do którego z chęcią się powraca po wakacjach czy też po dłuższej przerwie, nie tylko żeby powtórzyć sobie niemiecki, lecz także by miło spędzić wolny czas. A program kursów mamy tak urozmaicony, że można z uśmiechem stwierdzić, że brakuje w nim jeszcze tylko kursu walca wiedeńskiego.

Katarzyna Rączka

Lektor języka niemieckiego w Instytucie Austriackim. Prowadzi kursy dla dzieci, młodzieży i dorosłych oraz ... *sprint*, egzaminator ÖSD.



GFPS

– studenci dla studentów

Maciej Kensicki

Stowarzyszenia rodziny GFPS już od niemal 30 lat umożliwiają wymianę naukowo-kulturalną pomiędzy studentami z Polski, Niemiec, Czech i Białorusi. W ramach wyjątkowej formuły działalności studenci dla studentów oferują one rozbudowany program stypendialny, wakacyjne kursy językowe oraz liczne międzynarodowe seminaria, warsztaty i szkolenia.



Historia GFPS rozpoczęła się na początku lat 80. ubiegłego wieku, kiedy to niemiecki student Georg Ziegler przyjechał na stypendium do Polski. Nawiązawszy liczne przyjaźnie z polskimi studentami, po powrocie do RFN usiłował on umożliwić im podobny wyjazd do Niemiec Zachodnich. Niestety z powodu panującego wówczas w Polsce systemu politycznego nie było to możliwe. Nie mogąc pogodzić się z tą rzeczywistością, młody Ziegler zainicjował społeczną akcją *30 x 20*, w ramach której 30 osób co miesiąc wpłacało kwotę 20 marek i w ten sposób sfinansowane zostało pierwsze stypendium GFPS dla studenta z Polski. Z biegiem czasu działalność ta uzyskała wsparcie licznych instytucji i rozszerzyła swój zasięg o kolejne kraje Europy Środkowej i Wschodniej.

W ciągu niemal 30 lat działalności na 5-miesięczne stypendia naszych organizacji wyjechało już ponad tysiąc studentów i doktorantów. Wszyscy oni mogli liczyć na opiekę Grup Lokalnych GFPS w miejscu pobytu, a także mieli możliwość studiowania w znanych ośrodkach akademickich Polski, Niemiec i Czech. Latem każdego roku organizowany jest dodatkowo miesięczny polsko-niemiecki kurs językowy *TANDEM* oraz 10-dniowe polsko-niemiecko-białoruskie seminarium *TRIDEM*. Co roku odbywa się także projekt szkoleniowy *Tri-GO!*, w ramach którego członkowie Grup Lokalnych GFPS wymieniają się doświadczeniami i biorą udział w licznych warsztatach.

Program stypendialny GFPS

O 5-miesięczne stypendium naukowo-kulturalne GFPS ubiegać się mogą studenci i doktoranci wszystkich kierunków. Terminy składania wniosków upływają 31 marca (na semestr zimowy) i 31 października (na semestr letni) każdego roku. Podstawowymi kryteriami wyboru są dobre wyniki w nauce, zaangażowanie społeczne oraz ciekawy projekt naukowy.

Na początku semestru przygotowujemy dla stypendystów seminaria *Dni miast*, organizowane dla niemieckich i białoruskich stypendystów w Polsce oraz dla polskich, czeskich i białoruskich stypendystów w Niemczech. Pod koniec 5-miesięcznego pobytu za granicą wszyscy stypendyści GFPS spotykają się z kolei na wspólnym czteronarodowym seminarium *FORUM*, w ramach którego referują efekty swojej pracy nad projektem naukowym i dzielą się doświadczeniami z zakończonego semestru.

W jego trakcie stypendyści mogą liczyć na pomoc Grup Lokalnych działających się w poszczególnych ośrodkach akademickich. Tworzą je członkowie i sympatycy GFPS, którzy pomagają stypendystom

w aklimatyzacji, wypełnianiu formalności oraz nawiązywaniu nowych kontaktów. Grupy Lokalne i stypendyści mają dzięki temu niezwykle możliwość codziennego obcowania z językiem, mentalnością i kulturą rówieśników z sąsiedniego kraju. Od wielu lat program stypendialny GFPS jest wspierany przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Tandemowy kurs językowy

GFPS-ową tradycją jest organizowany co roku wakacyjny kurs językowy *TANDEM*. Młodzi Polacy i Niemcy uczą się języka podczas tradycyjnych zajęć z lektorami oraz poprzez rozmowy w parach, czyli w tandemie. Okazją do dalszego poszerzenia znajomości języka oraz kultury sąsiada jest wspólnie spędzany czas wolny oraz udział w przygotowanym programie rozrywkowo-kulturalnym (wycieczki, warsztaty, wieczory tematyczne). Kurs trwa miesiąc: dwa tygodnie w Polsce i dwa w Niemczech. Termin składania wniosków na te kursy upływa 30 kwietnia każdego roku. Wieloletnim partnerem wspierającym kursy *TANDEM* jest Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży.

TRIDEM i Tri-GO!

Oprócz projektów stricte polsko-niemieckich organizujemy również seminaria trójstronne. Jednym z nich jest 10-dniowy *TRIDEM*, w ramach którego spotykają się zaangażowani społecznie uczestnicy z Polski, Niemiec i Białorusi. Ten projekt, odbywający się naprzemiennie w Polsce i Niemczech, służy wykorzystaniu polsko-niemieckiego doświadczenia w rozwoju białoruskiego społeczeństwa obywatelskiego. Szkolenie *Tri-GO!* umożliwia z kolei ciągłe podnoszenie jakości pracy członków Grup Lokalnych GFPS i wymiany zdobywanych doświadczeń. Jest to również kolejna szansa na spotkanie członków organizacji GFPS z Polski, Niemiec i Czech.

Więcej informacji o działalności GFPS można znaleźć na stronie: www.gfps.pl

Maciej Kensicki

Student V roku Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim (kierunki wiodące: prawo i historia). Wakacyjny stypendysta DAAD w Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Przewodniczący GFPS-Polska w latach 2012-2014, odpowiedzialny m.in. za rozszerzenie programu stypendialnego w Polsce dla studentów z Białorusi oraz szeroko pojętą działalność fundraisingową.



Warunki rozwijania kreatywności w nauce języków obcych

Joanna Sobańska-Jędrych

Jednym z kluczowych celów dzisiejszej edukacji jest rozwijanie kreatywności uczniów. Termin ten pojawia się również w kontekście kształcenia językowego. W artykule podjęto próbę ukazania warunków rozwijania kreatywności na lekcji języka obcego z uwzględnieniem zarówno perspektywy ucznia, jak i nauczyciela. Starano się też pokazać, że rozwijanie kreatywności na lekcji języka obcego jest nie tylko środkiem do celu, ale i celem samym w sobie.

Kilka słów wstępu

Są słowa i pojęcia, których nikt dokładnie nie potrafi zdefiniować, mimo że każdy ma wyobrażenie o tym, co się przez nie rozumie (Weinert 1991:30, tłum. własne). Do takich pojęć należy kreatywność. Dodatkowych problemów przy próbie definiowania przysparza fakt, iż w wielu opracowaniach pojęcie to jest często stosowane zamiennie z pojęciem twórczości. Na podstawie analizy literatury przedmiotu można przyjąć, iż obydwa te pojęcia są traktowane synonimicznie i odnoszą się do tego samego zagadnienia. Mimo wielu dostępnych definicji twórczości (kreatywności), nie istnieje dotąd precyzyjne jej określenie. Wieloznaczność tego pojęcia wiąże się również z funkcjonowaniem w wielu dziedzinach: psychologii, pedagogice, filozofii czy naukach o poznaniu, a każda z nich postrzega twórczość odmiennie, ujawniając jej różne wymiary.

Kreatywność w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych nie jest problemem nowym. Choćby autonomiczne uczenie się, u podstaw którego leży samodzielność i świadomość wyboru zgodnie z indywidualnymi potrzebami i uwarunkowaniami ucznia, tworzy szerokie pole do realizacji i rozwijania postawy kreatywności. Analizując kompetencje kluczowe, jakie

uczeń rozwija na lekcji języka obcego, jak również kompetencje nauczyciela języka obcego, można zauważyć, że kreatywność towarzyszy tym założeniom na każdym kroku. Jest również widoczna w rozporządzeniach MEN dotyczących edukacji językowej, m.in. w nowej podstawie programowej kształcenia językowego. Konieczne zdaje się zatem przybliżenie tego pojęcia w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych, co jest istotne z punktu widzenia stwarzania uczniom warunków do rozwijania kreatywności na lekcji języka obcego.

Czym jest kreatywność?

Trafnej analizy zagadnienia kreatywności dokonała Dyrda (2000:21), opierająca analizę tego pojęcia na wyodrębnieniu trzech wymiarów twórczości, do których zalicza:

- a. twórczość w rozumieniu procesu kreatywnego;
- b. twórczość jako cechę osobowości;
- c. twórczość jako produkt/wytwór/dzieło;

przy czym wymienione trzy wymiary warunkują się wzajemnie. Wszystkie te trzy cechy mają również istotne znaczenie w procesie nauczania/uczenia się języków obcych.

Ujęcie twórczości w kategorii procesu czy działania koncentruje się na badaniu struktury i przebiegu procesu

myślenia twórczego, który jest procesem kreatywnego rozwiązywania problemów (Sajdak 2008:21-22). W takim ujęciu kreatywność rozumiana jest jako pewien zespół operacji, prowadzący do wytworzenia pewnej nowej i wartościowej idei, przy czym, jak zauważa Nęcka (2005:41), nie chodzi tu o nowość w sensie całkowitym, lecz o to, by efekty procesu myślenia były nowe dla konkretnego problemu, w danej sytuacji. Problem natomiast rozumiany jest tu jako pewna niekompletna struktura, która wymaga wglądu, zrozumienia jej i dostrzeżenia związków, a w końcu uzupełnienia owej struktury o brakujące elementy, co wywołuje w niej zmianę, a w konsekwencji znalezienie rozwiązania danego problemu (Nęcka 2005:39-41; Sajdak 2008:23).

Z kolei myślenie twórcze jako podstawa procesu twórczego to myślenie dywergencyjne (rozbieżne). Jest ono podstawą koncepcji Guilforda, zgodnie z którą charakteryzuje się ono poszukiwaniem różnorodnych, niestandardowych rozwiązań tego samego problemu, wytwarzaniem licznych rozwiązań problemu o naturze otwartej, w przeciwieństwie do myślenia konwergencyjnego, polegającego na poszukiwaniu jednego prawidłowego rozwiązania danego problemu.

Myślenie dywergencyjne charakteryzuje się trzema podstawowymi cechami:

- płynnością, czyli łatwością wytwarzania pomysłów, przejawiającą się ich liczbą dla danego problemu w danym czasie;
- oryginalnością, tj. zdolnością do wytwarzania reakcji i rozwiązań nietypowych;
- giętkością, która oznacza gotowość do zmiany kierunku myślenia, przejawiającą się w różnorodności tworzonych pomysłów (Guilford 1978).

Kreatywność jako cecha osobowościowa jest postrzegana jako zdolność osoby do produkowania kreatywnych wytworów (Nęcka 2005:19). Osobowość twórcza/kreatywna i proces twórczy są ze sobą nierozdzielnie związane, co oznacza, że proces twórczy bez specyficznych cech człowieka nie jest możliwy. Związek między tymi dwoma perspektywami można znaleźć w licznych definicjach kreatywności, m.in. w definicji Nałaskowskiego (1994:65), według którego twórczość to *gotowość i zdolność (umiejętność) do powoływania rozwiązań alternatywnych dla rozwiązań obowiązujących (zastanych)*. Aby działanie twórcze mogło dojść do skutku, człowiek powinien postrzegać rzeczywistość nie jako ostateczną, niezmienną, lecz jako wariant możliwy do

zmodyfikowania. Umiejętność takiego postrzegania świata zależy od pewnych predyspozycji (cech) osobowościowych człowieka. Cechy te przejawiają się w postawie danej osoby wobec świata, problemów, na które ona napotyka, a które są dla niej wyzwaniem. W tym kontekście mowa jest o postawie twórczej.

Postawa twórcza człowieka, związana z gotowością do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości, charakteryzuje się: otwartością na doświadczenia, dostrzeganiem różnych możliwości rozwiązania danego problemu i refleksyjnością, co powoduje zachowanie odbiegające od schematów (Zborowski 1986:26). Istotnym elementem struktury osobowości osób twórczych jest zatem otwartość. Jako element postawy twórczej dotyczy ona łatwości asymilowania nowych informacji, niezależnie od ich przydatności czy wiarygodności w danym momencie. Oznacza brak sztywności i tolerancję dwuznaczności, przyjmowanie do wiadomości informacji niepewnych, wzajemnie sprzecznych, pochodzących z niepewnego źródła, dzięki czemu osoba kreatywna może wykorzystywać wszystkie możliwe źródła informacji do rozwiązania problemu. Otwartość potrzebna jest na samym początku twórczego rozwiązywania problemu i stanowi warunek niezbędny jakiegokolwiek twórczości, ponieważ bez właściwego otwartego nastawienia zarówno do samego problemu, jak i źródeł informacji, tworzenie (rozwiązywanie problemu) będzie zahamowane bądź nie przyniesie nowych rozwiązań (Nęcka 2005:131).

Nęcka (1987), badając osobowość osób twórczych, oprócz wymienionych wyżej cech, sprzyjających podejmowaniu działań, których skutkiem jest twórczy produkt, zwraca uwagę na takie cechy, jak:

- dociekliwość, oznaczającą potrzebę nowości, różnorodności i zmiany, jak też łatwe znoszenie sytuacji, kiedy brak jest odpowiedzi na podstawowe pytania;
- wrażliwość, która przejawia się łatwością spostrzegania ukrytych elementów rzeczywistości, braniem pod uwagę emocjonalnego wymiaru świata oraz akceptowaniem niezależności i odrębności innych osób;
- odwagę, umożliwiającą podejmowanie ryzyka intelektualnego, stawianie hipotez i weryfikowanie ich w rzeczywistości, wychodzenie poza utrwalone schematy, jak również popełnianie błędów i przyznawanie się do własnej niewiedzy, co stanowić może punkt wyjścia dla dalszych dociekań i uaktywnia proces kreatywny;

- dodatni stosunek do samego siebie, wysoką samoocenę, co jednak nie uniemożliwia skutecznej samokontroli oraz świadomości swoich ograniczeń;
- odpowiedzialność, wiążącą się zarówno ze świadomością możliwości popełnienia błędu w wyniku przyjmowania treści niesprawdzonych czy improwizacji, jak i z właściwą oceną rzeczywistych możliwości;
- poczucie przeznaczenia, przejawiające się w poczuciu wysokiej wartości własnej pracy i jej sensu.

Podsumowując, można przyjąć, że kreatywność obejmuje takie elementy, jak:

- a. myślenie dywergencyjne;
- b. umiejętność dostrzegania informacji ważnych, porównywania ich, odnajdywania związków pomiędzy nimi oraz łączenia ich ze sobą;
- c. umiejętność rozwiązywania problemów, do której należą: umiejętność dostrzegania problemu i definiowania go, umiejętność doboru strategii rozwiązania go oraz dokonywania oceny jego rozwiązania/rozwiązań (Lubart 1994, za: Albert i Kormos 2004:281).

Przyjmując taką koncepcję kreatywności, można zauważyć, że u podstaw wymienionych jej cech leżą procesy kognitywne, takie jak umiejętność dokonywania analizy i syntezy czy umiejętność dokonywania przekształceń, co stanowi przecież jednocześnie podstawę procesu uczenia się języków obcych.

Trzecim wymiarem kreatywności, który jest ściśle związany z dwoma poprzednimi aspektami, jest twórczość rozumiana w kategorii wytworu. Wprawdzie Nęcka zaznacza, że możliwa jest twórczość bez dzieł, rozumiana jako zdolność potencjalna, nieprowadząca do wytworów spełniających kryterium nowości i wartości, jednak w swojej koncepcji twórczości wskazuje ona na wytwór jako na jedno z trzech głównych kryteriów twórczości i podkreśla nowość i wartość jako główne cechy wytworu twórczego (Nęcka 2005:13,23). Przyjmując, że twórcze jest to, co nowe a jednocześnie wartościowe, nie uznaje się nowych, lecz bezwartościowych wytworów za twórcze, podobnie jak produktów wartościowych, lecz nie nowych, czyli wcześniej już istniejących w danym kontekście. W takim rozumieniu można uznać, że twórczość jest procesem prowadzącym do powstania nowego wytworu, dzieła, uznanego przez daną grupę ludzi za użyteczny i posiadający pewną wartość, która może dotyczyć różnych sfer aktywności twórczej człowieka. Chodzi zatem o wartości poznawcze związane z poszukiwaniem rozwiązania problemu i tworzeniem

nowych rozwiązań, poszerzaniem wiedzy, poszukiwaniem odpowiedzi, tworzeniem dzieł artystycznych i wynalazków (Nęcka 2005:15).

Wszystkie trzy omówione wymiary kreatywności znajdują odzwierciedlenie w procesie uczenia się języków obcych: zarówno postawa twórcza ucznia i proces kreatywny, pozwalające mu na poszukiwanie rozwiązania danego problemu językowego i umożliwiające jego znalezienie, jak również kreatywny wytwór, czyli wymierny wynik tychże działań. Dla nauczyciela ważne jest stworzenie uczniom takich warunków na lekcji języka obcego, by wszystkie aspekty kreatywności mogły być rozwijane i realizowane.

Wpływ kreatywności na proces uczenia się języków obcych

Tak przedstawiona analiza pojęcia kreatywności rodzi kolejne kwestie wymagające wyjaśnienia. Chodzi o określenie wpływu kreatywności na proces uczenia się języków obcych. Punktem wyjścia jest przy tym stwierdzenie, że kreatywność przejawia się w produkcie twórczym. W przypadku języka obcego wyrazem kreatywności będzie to wszystko, co uczeń „wyprodukuje” w języku obcym. Taka hipoteza została przyjęta w badaniach Ottó (1998, za: Dörnyei 2005:205-206) oraz Albert i Kormos (2004), którzy próbowali wyjaśnić kwestię zależności między kreatywnością i uczeniem się języków obcych.

Punktem wyjścia badań Ottó oraz Albert i Kormos była obserwacja, że w nauczaniu języków obcych kładzie się nacisk na funkcjonalne i sytuacyjne użycie języka, czego przejawem są zadania polegające na odgrywaniu ról czy na symulacji sytuacji komunikacyjnych. Te zadania wymagają bowiem od uczniów podejmowania własnych decyzji dotyczących realizacji danej sytuacji komunikacyjnej oraz użycia wyobraźni w tym celu. Chodzi tu o rozróżnianie sytuacji i reakcji na nie poprzez wybranie odpowiedzi z całej gamy istniejących i znanych uczniowi propozycji, bądź – co najistotniejsze – poprzez własne pomysły rozwiązania danego problemu językowego. Zadania takie odwołują się zatem do myślenia kreatywnego, polegającego na swoistej płynności, giętkości i oryginalności, oraz do produkcji językowej. Płynność, rozumiana jako łatwość wytwarzania pomysłów, w procesie uczenia się języków obcych może przejawiać się umiejętnością wyprodukowania możliwie wielu rozwiązań danego problemu językowego w określonym przedziale czasowym. Innymi słowy, uczniowie kreatywni mogą produkować większą liczbę wypowiedzi w danym czasie.

Elastyczność (giętkość) jako cecha kreatywnego myślenia, dotycząca produkcji dużej liczby różnorodnych pomysłów, w nauce języków obcych dotyczy sposobu użycia języka, co oznacza, że kreatywni uczniowie posługują się większym zasobem słownictwa, stosują różnorodne konstrukcje gramatyczne, a więc wyróżniają się stosowaniem zróżnicowanych strategii komunikacyjnych, pozwalających rozwiązać dany problem językowy na wiele sposobów. Oryginalność, podobnie jak elastyczność, charakteryzująca się zdolnością wytwarzania nietypowych rozwiązań, w kontekście nauki języków obcych może odnosić się do umiejętności korzystania z bogatego zasobu leksyki i struktur językowych w celu wyjaśnienia czy też opisanie pomysłu, jaki ma uczeń (Albert i Kormos 2004:288; Sobańska-Jędrzych 2010:78-79; Sobańska-Jędrzych i in. 2013:11).

Badania pokazały, że uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem płynności myślenia, potwierdzonym w teście kreatywności, mogą stwarzać więcej okazji użycia języka obcego, a zatem częściej uczestniczyć w sytuacji komunikacyjnej. Natomiast wypowiedzi uczniów odznaczających się oryginalnością myślenia, choć mniej liczne, są bardziej złożone pod względem struktury języka (Albert i Kormos 2004:303).

Omówione cechy myślenia i działania kreatywnego możemy również odnieść do innych obszarów działalności ucznia w procesie uczenia się języków obcych. Kreatywność przejawiać się może w podejmowanej przez uczniów próbie słowotwórstwa, niezwykłym/ nietypowym użyciu danych słów, tworzeniu konstrukcji gramatycznych i używaniu ich alternatywnych form, tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, reagowaniu na zaistniałą sytuację komunikacyjną w nietypowy sposób czy zadawaniu licznych pytań. Kreatywność przejawia się również w sposobach działania uczniów w procesie uczenia się języków obcych, tj. w m.in. przygotowywaniu, planowaniu uczenia się, doborze strategii uczenia się i kontroli wyników własnej nauki. Warunkiem uznania za działania kreatywne, a nie jedynie oryginalne owych nietypowych, odbiegających od schematu działań ucznia, często zaskakujących samego nauczyciela, jest ich poprawność w danej sytuacji, a ich nietypowy wybór i użycie wynika z dostrzeżenia różnych możliwości rozwiązania danego problemu. Często mamy do czynienia z sytuacją, kiedy to właśnie uczniowie kreatywni mają problem z dostrzeżeniem rozwiązania uznanego za typowe, schematyczne.

Warunki rozwijania kreatywności na lekcji języka obcego

Skoro zatem kreatywność jest silnie związana z procesem uczenia się języków obcych, istotna z perspektywy nauczyciela jest nie tylko wiedza na temat tego, czym jest kreatywność i jakie są jej uwarunkowania, lecz również wiedza, a przede wszystkim kompetencje w zakresie realizacji warunków, dzięki którym uczniowie będą mogli rozwijać swoją kreatywność na lekcji języka obcego.

Nauczyciel jako źródło działań kreatywnych na lekcji języka obcego

Nauczyciel nie będzie w stanie rozwijać kreatywności u swoich uczniów, jeśli sam nie będzie kreatywny. Nie jest bowiem możliwe uczenie kogoś pewnej umiejętności, jeśli samemu się jej nie ma. Zatem źródłem działań dydaktycznych, umożliwiających rozwijanie kreatywności u uczniów, jest sam nauczyciel i jego kompetencje zawodowe, w tym przede wszystkim jego kreatywna postawa w procesie nauczania języka obcego (Eggert 1996:23-27). Postawa kreatywna nauczyciela w kształtowaniu procesu dydaktycznego zakłada aktualizację takich cech, jak płynność, elastyczność i oryginalność myślenia w procesie nauczania języków obcych. Płynność myślenia w odniesieniu do nauczyciela języków obcych oznacza, że potrafi on spontanicznie reagować w zaistniałych sytuacjach lekcyjnych, które wymagają natychmiastowej modyfikacji planu działania, a także podążania za tokiem rozumowania ucznia i dopasowywania do niego dalszych sposobów pracy. Wiążąca się z tą cechą elastyczność myślenia powoduje, że nauczyciel potrafi kształtować proces nauczania języków obcych zgodnie ze specyfiką grupy, z którą pracuje. Elastyczność myślenia zakłada bowiem umiejętność dostrzegania specyfiki grupy, czyli zauważone zostają indywidualne cechy uczniów, zarówno tych uzdolnionych, jak i przeciętnych, oraz uczniów z różnymi deficytami. Wiążąca się z tymi cechami oryginalność myślenia pozwala natomiast na ciekawe ukształtowanie zajęć. Różnorodność poszczególnych zadań, pozwalających uczniom rozwijać ich kompetencje językowe, nie gwarantuje jeszcze, że zadania te są ciekawe, rozbudzają motywację uczniów do nauki, do poszukiwania nowych rozwiązań danego zagadnienia. Oryginalność myślenia nauczyciela przejawiająca się w doborze metod i treści nauczania kształtuje u uczniów postawę kreatywną poprzez odkrywanie, poszukiwanie i samodoskonalenie. Szczególnie jest to widoczne w metodzie

projektowej czy pracy niesterowanej, gdzie uczeń ma możliwość aktywnej i samodzielnej pracy, kształtowania postawy badawczej, dostrzegania problemów, formułowania pytań i hipotez oraz ich weryfikowania przez podejmowanie odpowiednich działań (Bernacka 2008:285, Sobańska-Jędrzych 2010:162-164).

Kreatywność nauczyciela nie jest jednak wartością stałą i może być hamowana przez różne czynniki, zarówno zewnętrzne, związane z funkcjonowaniem środowiska, w którym działa, jak i wewnętrzne, wiążące się z jego aktualnym stanem psychofizycznym. Szczególnie istotne dla postawy twórczej nauczyciela w procesie kształcenia uczniów zdolnych są takie czynniki, jak: atmosfera w środowisku nauczycielskim, które tworzy przestrzeń dla działań kreatywnych w szkole i podczas lekcji, warunki materialne szkoły, dotyczące nie tylko odpowiedniego wynagrodzenia nauczycieli, ale również warunków dydaktyczno-technicznych szkoły, dodatkowe obciążenia, wynikające ze zbyt wielu obowiązków w szkole (zbyt duże pensum, zbyt wiele pełnionych funkcji w szkole) i poza nią (dodatkowe zajęcia pozaszkolne, jak korepetycje, praca w innych szkołach itp.) oraz motywacja wewnętrzna nauczycieli do wykonywanego zawodu (Eggert 1996:26).

Możliwości rozwijania kreatywności na lekcji języka obcego

Badania prowadzone przez Runco (2004) wykazały zależność między poziomem kreatywności nauczyciela a poziomem kreatywności uczniów, szczególnie jeśli chodzi o myślenie dywergencyjne. Okazało się, że działania dydaktyczne podejmowane przez nauczycieli, polegające na zadaniach testowych, w dużym stopniu hamują kreatywność uczniów, podczas gdy wszystkie działania dydaktyczne o naturze gier, zabaw i projektów wpływały pozytywnie na rozwój kreatywności u uczniów (Runco 2004:671). Wnioski te pozwalają wysnuć przypuszczenie, że rozwijanie kreatywności jest niezwykle istotnym elementem kształcenia uczniów. Obecne metody nauczania, preferujące takie elementy działań dydaktycznych, jak otwarte formy nauczania czy położenie nacisku na rozwijanie autonomii ucznia w procesie uczenia się języków obcych, wymagają od uczniów właśnie myślenia i zachowania kreatywnego (Albert i Kormos 2004:288; Dörnyei 2005:205). Takie myślenie potrzebne jest przede wszystkim w zadaniach otwartych, symulacjach sytuacji komunikacyjnych, we wszystkich formach otwartych lekcji języków obcych, a także zabawach i dramach, gdzie

Elastyczność myślenia zakłada umiejętność dostrzegania specyfiki grupy, czyli zauważone zostają indywidualne cechy uczniów, zarówno tych uzdolnionych, jak i przeciętnych.

uczeń ma możliwość produkowania wielu różnorodnych wytworów językowych w odniesieniu do danej sytuacji, za pomocą różnorodnego materiału językowego, oraz wyrażania swoich myśli i pomysłów za pomocą języka obcego (Eggert 1996:25-26; Albert i Kormos 2004:300-301). Taki właśnie twórczy charakter języka jest istotą kompetencji językowej, kiedy z ograniczonej ilości środków językowych stworzyć można nieograniczoną liczbę wypowiedzi (Kurcz 2000:16, 23-24).

Podstawą rozwoju kreatywności u uczniów jest zatem tworzenie warunków dydaktycznych, w których możliwe będzie produkowanie najbardziej różnorodnych wypowiedzi, odpowiednich w danej sytuacji komunikacyjnej (Westphal 2004:374). Rozwinięcie tej umiejętności nie może zająć bez posiadania określonego zasobu środków językowych, który ciągle jest poszerzany w procesie uczenia się. W przypadku rozwijania kreatywności u uczniów nie chodzi wyłącznie o ich kognitywne możliwości uczenia się języka obcego, lecz również o sposób uczenia się. Uczniowie powinni zatem otrzymać możliwość rozwiązywania problemów, dostrzegania prawidłowości w problemach w drodze eksperymentu lub zabawy. Takie działania pozwalają na lepsze zapamiętywanie informacji i bardziej elastyczne ich używanie w określonych sytuacjach oraz pozwalają rozróżniać informacje ważne od mniej istotnych. Mowa tu o takich technikach kreatywnych, jak: techniki asocjacyjne, techniki tworzenia analogii oraz systematyczne poszukiwanie pomysłów, które wspierają indywidualne i grupowe rozwijanie pomysłów, rozwiązywanie problemów, a także ułatwiają dokonywanie abstrakcji czy odnajdywanie analogii między poszczególnymi treściami i prowadzą do łączenia informacji z różnych dziedzin (Westphal 2004:377).

W technikach asocjacyjnych, do których należą: burza mózgów, mapy myśli czy kombinacje obydwu, szczególnie istotny jest wolny przepływ myśli w odniesieniu do danego zagadnienia. W tym procesie powstaje mnogość pojęć, nowych rozwiązań, które w fazie końcowej zostają omówione i ocenione w kontekście określonej sytuacji. Techniki tworzenia analogii koncentrują się na poszukiwaniu podobieństw, dokonywaniu obrazowych i werbalnych porównań, które – początkowo nie prowadząc do rozwiązania – w końcowej fazie je tworzą. Należy tu zaliczyć różnego rodzaju wizualizacje, porównania obrazowe i słowne czy technikę intuicji.

W kolejnym, trzecim rodzaju technik kreatywnych, technice systematycznego poszukiwania pomysłów, chodzi o kształtowanie umiejętności dostrzegania różnych możliwości rozwiązania danego problemu poprzez analizowanie go z różnych perspektyw.

Stosowanie technik kreatywności w nauce języków obcych nie sprowadza się jedynie do rozwijania poszczególnych sprawności językowych, poszerzania słownictwa czy zwiększania indywidualnej kompetencji językowej. To również doskonalenie umiejętności interpersonalnych, przygotowanie do radzenia sobie z trudnościami, wspieranie myślenia dywergencyjnego czy też pobudzanie motywacyjne. Niemniej jednak, rozwój tych umiejętności bazuje na materiale językowym, dzięki czemu rozwijana jest również kreatywność językowa (Sobańska-Jędrzych: 2010:165-166).

Podsumowanie

Wszyscy uczniowie wyróżniający się pewnymi specyficznymi możliwościami i potrzebami edukacyjnymi stanowią bardzo często specyficzny problem dla nauczycieli podczas lekcji języka obcego. Uczniowie ci zadają skomplikowane pytania, rozwiązują zadania niezgodnie z kluczem, potrafią bronić swojego stanowiska i okazują nierzadko znudzenie, jeśli lekcja nie jest dostosowana do ich możliwości. To często rodzi frustrację wśród nauczycieli i wymaga niestandardowych rozwiązań sytuacji problemowej. Stąd też postawa twórcza nauczycieli jest kluczowa w procesie dydaktycznym i stanowi jeden z najważniejszych elementów rozwijania kreatywności w szkole. Daje ona bowiem podstawy wszystkim lekcyjnym i pozalekcyjnym inicjatywom nauczyciela. Kreatywny model nauczania nastawiony jest zatem na nauczanie problemowe, które nie ogranicza swobody poszukiwań

i nie krępuje inwencji ucznia. A wykonanie zadania przez ucznia niezgodnie z poleceniem lub schematem nie zawsze oznacza porażkę.

Bibliografia

- Albert, A., Kormos, J. (2004). Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study. W: *Language Learning*, nr 54(2), 277-310.
- Bernacka, R. E. (2008) Uzdolnienia i twórczość. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.) *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 282-287.
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eggert, S. (1996). Kreativität – Traum eines jeden Lehrers. W: *Deutsch als Fremdsprache*, nr 1, 23-27.
- Dyrda, B. (2000) *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Guilford, J. P. (1978) *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kurcz, I. (2000) *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lubart, T. I. (1994) Creativity. W: J. R. Sternberg (red.) *Thinking and Problem Solving*. San Diego: Academic Press, 289-332.
- Nałaskowski, A. (1994) *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (1987) Czego nie wiemy o twórczości? W: *Przegląd Psychologiczny*, nr 1, 219-244.
- Nęcka, E. (2005) *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ottó, I. (1998) The Relationship Between Individual Differences in Learner Creativity and Language Learning Success. *TESOL Quarterly*, nr 32(4), 763-773.
- Runco, M. A. (2004) Creativity. *Annual Review of Psychology*, nr 55, 657-687.
- Sajdak, A. (2008) *Edukacja kreatywna*. Kraków: WAM.
- Sobańska-Jędrzych, J. (2010) *Uczeń zdolny – uczenie się i nauczanie języków obcych* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Sobańska-Jędrzych, J., Karpeta-Peć, B., Torenc, M. (2013.) *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Warszawa: ORE.
- Weinert, F. E. (1991) Kreativität – Fakten und Mythen. W: *Psychologie heute*, nr 9, 30-37.
- Westphal, U. (2004) Kreativität – ein integratives Konzept in der Begabtenförderung. W: Ch. Fischer, F. J. Mönks, E. Grindel (red.) *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*. Münster: LIT Verlag, 367-388.
- Zborowski, J. (1986) *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: WSiP.

dr Joanna Sobańska-Jędrzych

Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, nauczycielka języka niemieckiego. W pracy naukowej koncentruje się na zagadnieniach związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów, w szczególności uczniów kreatywnych oraz ze zdolnościami do nauki języków obcych. Autorka licznych materiałów dydaktycznych do nauczania języka niemieckiego na różnych poziomach edukacyjnych, w tym współautorka podręcznika do nauczania języka niemieckiego dla drugiego etapu edukacyjnego.



O motywacji kompetencyjnej w dydaktyce języków obcych

Jolanta Zając

Nasza obecna wiedza na temat motywacji w nauczaniu języków obcych nie pozwala już ujmować jej w kategoriach produktu, który należy dać uczącym się. Rolą nauczyciela staje się konstruowanie i rozwijanie różnorodnych motywów równoległe do wiedzy i umiejętności. A zatem motywowanie jest długotrwałym procesem, który, podobnie jak strategie, ściśle łączy się ze sposobem, w jaki uczący się postrzega uczenie się, swoją skuteczność na tym polu, a zarazem zwraca uwagę na umiejętność kierowania własną motywacją i regulowania jej.

W literaturze glottodydaktycznej wiele miejsca poświęcono osobie kompetentnego nauczyciela, charakteryzując jego wiedzę i umiejętności przedmiotowe, psychopedagogiczne i glottodydaktyczne. Naszym zdaniem, równie pogłębiona refleksja powinna być przeprowadzona w stosunku do osoby kompetentnego ucznia po to, aby i jego działania związane z procesem uczenia się mogły być odpowiednio rozwijane i wzmacniane. Niniejsze rozważania podejmują, z konieczności, tylko nieliczne wątki z tym związane, ale bardzo istotne dla końcowego rezultatu wspomnianego procesu. Nasza uwaga będzie bowiem skierowana na te czynniki, które są związane z motywacją w uczeniu się języków obcych, a ściślej z pewnym szczególnym jej typem, o którym dyskutują psychologowie kognitywni, określanym jako motywacja kompetencyjna. Naszym zdaniem, to właśnie ten typ motywacji charakteryzuje kompetentnego ucznia. Zastanówmy się zatem, czym jest motywacja kompetencyjna, jaki ma wpływ na uczenie się języka obcego, w jakim zakresie i za jakie jego elementy jest odpowiedzialna, jak ją wywoływać i rozwijać.

O istocie motywacji kompetencyjnej

Trudno by było, choćby w dużym skrócie, przytoczyć proponowane w literaturze psychologicznej i dydaktycznej definicje pojęcia motywacji (por. Michońska-Stadnik i Wąsik 2008). Z pewnością jest to pojęcie złożone, obejmujące szereg elementów zarówno ze sfery kognitywnej, jak i społeczno-afektywnej uczącego się. Wystarczy przypomnieć definicję Zoltana Dorneya i Istvana Otto (1998 za Bieszczanin 2008:11):

[motywacja do uczenia się drugiego języka to] dynamicznie zmienne skumulowane pobudzenie danej osoby, które inicjuje, kieruje, koordynuje, wzmacnia, doprowadza do końca i ocenia procesy kognitywne i motoryczne, i dzięki któremu początkowe życzenia i pragnienia są poddawane selekcji, porządkowane według ważności, przygotowywane do realizacji i (z większym lub mniejszym sukcesem) urzeczywistniane.

Gdybyśmy chcieli wyjaśnić to uczniowi, to z pewnością wystarczyłoby powiedzieć, że motywacja jest naszą chęcią do rozpoczęcia pracy nad czymś, do jej jak najlepszego

Poczucie kompetencji sprawia, że chętnie podejmujemy się zadań, jeśli uważamy, że leżą w naszych kompetencjach, w przeciwnym wypadku – rezygnujemy z ich wykonania, choć oczywiście możemy zarówno je przeceniać, jak i ich nie doceniać.

wykonania aż do samego końca i przyjrzenia się, czy nam się wszystko udało zgodnie z pierwotnym zamierzeniem. Pozostaje zasadnicze pytanie, które zadają sobie wszyscy nauczyciele, a czasem i uczniowie: jak wzbudzić w sobie (w uczniach) tę chęć? (Zając 2013). Jest na to odpowiedź, ale – jak to bywa w naukach humanistycznych – nie chodzi o prosty algorytm, ale o niejednoznaczną procedurę natury wybitnie heurystycznej. Opiera się ona na ludzkiej potrzebie kompetencji, którą opisano w teorii samookreślenia Ryana i Deciego (2000 za Szymankiewicz 2008:65). Badacze ci stwierdzili, że tym, co motywuje ludzi do uczenia się, rozwijania swoich zdolności czy podejmowania coraz to nowych wyzwań jest zestaw trzech potrzeb: potrzeba kompetencji, autonomii i związku z innymi. Naszą uwagę skupimy na pierwszej z nich, czyli na potrzebie kompetencji. Nieocenione informacje kryją się zwykle w etymologii wyrazów, tak jest też w tym przypadku. Łaciński wyraz *competentia* oznacza *odpowiedniość, zgodność, uprawnienie do działania*. Świetnie też rozumiemy zwrot *to nie leży w moich kompetencjach* – nie tylko nie mam prawa wykonać danej czynności, ale najczęściej po prostu nie umiem tego zrobić. Jest to oczywiście uproszczona wizja kompetencji w procesie dydaktycznym, ale przyjmijmy ją dla naszych dalszych refleksji: kompetencja to posiadanie wiedzy i umiejętności uprawniające do skutecznego działania. Innymi słowy, poczucie kompetencji sprawia, że chętnie podejmujemy się zadań, jeśli uważamy, że leżą w naszych kompetencjach, w przeciwnym wypadku – rezygnujemy z ich wykonania. Ta decyzja zależy od naszej oceny własnych kompetencji,

choć oczywiście możemy zarówno je przeceniać, jak i ich nie doceniać, ale z reguły tzw. samo życie bezwzględnie reguluje to subiektywne odczucie w końcowym rezultacie.

Taki sam mechanizm dotyczy uczenia się języków obcych. Wyobraźmy sobie dylematy naszych uczniów: czy leży w mojej kompetencji napisanie rozprawki po angielsku, francusku, hiszpańsku na zadany temat? Uzupełnienie tekstu z lukami? Zrozumienie słów piosenki? Uczestniczenie w dyskusji prowadzonej w języku obcym itd., itd. Śmieszne pytania? Nie do końca, bowiem od takich pytań zaczyna się proces motywacyjny: na ile czuję się kompetentny, to znaczy wiem, co i jak zrobić, żeby rozwiązać problem. Nie chodzi wyłącznie o kompetencje językowe oparte o środki kodu językowego (gramatyka, leksyka, ortografia), ale o poczucie pewnej kompetencji działaniowej: od czego zacząć, gdzie szukać wyjaśnień, jak zorganizować czas pracy, jak sprawdzać poprawność swojej pracy, jak ją korygować itp. Mowa jest o głębokim przekonaniu o osobistej umiejętności poradzenia sobie z zadaniem, a stąd już tylko krok do chęci podjęcia się jego wykonania.

Refleksja dotycząca tych zagadnień zapoczątkowana została przez amerykańskiego psychologa Roberta White'a w roku 1959 (za Bruner 1978:671), który twierdził, iż *konieczne jest uczynienie z kompetencji pojęcia motywacyjnego – istnieje „motyw osiągnięcia kompetencji”, tak jak istnieje kompetencja w bardziej potocznym znaczeniu osiągniętej sprawności. Przypuszczam, iż istnieją formy działania, które służą uruchomieniu i rozwijaniu motywu osiągnięcia kompetencji, które przekształcają go w siłę napędową zachowania*. Rzeczywiście, cytowany psycholog nie mylił się, wszystkie badania empiryczne wywodzące się z teorii psychologii kognitywnej potwierdzają jego intuicje (Franken 2005).

Elementy budujące motywację kompetencyjną

Skoro stwierdziliśmy, że poczucie kompetencji wyzwala chęć do zaangażowania się w działanie i wytrwanie w nim, zastanówmy się nad bardziej szczegółowymi elementami, które owo poczucie kompetencji budują, przy czym podkreślam, że pomijamy tu – wyłącznie dla potrzeb naszej analizy – stopień znajomości systemu morfosyntaktycznego i leksykalnego danego języka. Z takiej perspektywy interesują nas:

- reprezentacja pojęcia uczenia się;
- ukryte teorie kompetencji;
- motywacja do odnoszenia sukcesu.

Czym jest uczenie się?

Pytanie to intryguje wszystkich badaczy zajmujących się teoriami psychologicznymi uczenia się od niepamiętnych czasów, a odpowiedzi zmieniają się jak w kalejdoskopie. Doświadczenia szkolne uczniów powodują, niestety, wypaczenie ich reprezentacji umysłowych związanych z uczeniem się. Kiedy nauczyciel mówi: *Nauczcie się na przyszły tydzień zdań warunkowych!* – co z tego wynika dla ucznia? Opanowanie pamięciowe pewnej struktury, która nie wiadomo po co i komu jest potrzebna, albo wiadomo niedokładnie, a *nauczcie się* znaczy tyle, co *będźcie gotowi ją odtworzyć na (moje) żądanie*. W psychologii kognitywnej, która jest tłem teoretycznym naszych rozważań, owo *nauczcie się* ma zupełnie inne znaczenie (Tardif 1997):

- zbuduj pojęcie *warunkowości* w tym języku, zadawaj sobie pytania, porównuj, buduj hipotezy;
- połącz dotychczasową wiedzę z nowymi informacjami;
- nadaj tej wiedzy pewną strukturę wyrażoną w schemacie, rysunku czy własnej regule;
- zastanów się nad potrzebnymi strategiami;
- zastanów się, co musisz wiedzieć (wiedza deklaratywna, np. formy odmiany w trybie warunkowym), co musisz umieć (wiedza proceduralna, np. wykorzystanie tych form do opowiadania o marzeniach), i w jakich sytuacjach się do tego odwołasz (wiedza warunkowa, kiedy i dlaczego posłużysz się tymi formami).

W uczeniu się nie tylko sam produkt końcowy uznajemy za ważny, ale również wszystkie działania i decyzje składające się na proces konstruowania wiedzy. Co ciekawe, jak informuje R. Franken (2005:522) *większość współczesnych teoretyków motywacji podziela pogląd, że aby odnieść sukces, należy skoncentrować się na procesie*. Bardzo trudno jest jasno, a nade wszystko zwięźle wyjaśnić, czym jest proces konstruowania wiedzy, ponieważ obejmuje on wiele składników natury kognitywnej, metakognitywnej, społecznej i afektywnej. Konstruowanie wiedzy odwołuje się do indywidualnego wysiłku każdego uczącego się, przetwarzającego we właściwy mu sposób dane, tak aby mógł, jak pięknie ujmuje to J. Bruner, *wychodzić poza dostarczone mu informacje* (1978:672). Nie każdy styl nauczania i uczenia się umożliwi osiągnięcie tego założenia. Z punktu widzenia nauczyciela należy zmienić paradygmat *objaśnieniowy* nauczania na paradygmat *hipotetyczny*, nie tyle informować, wyjaśniać, pokazywać na przykładach i podawać listę wyjątków, co prowokować hipotezy, pomysły *jak to działa*, eksplorować i szukać rozwiązania – jednym słowem: zachęcać do pracy

Konstruowanie wiedzy odwołuje się do indywidualnego wysiłku każdego uczącego się, przetwarzającego we właściwy mu sposób dane, tak aby mógł, jak pięknie ujmuje to J. Bruner, wychodzić poza dostarczone mu informacje.

w pewnym sensie badawczej, wraz z całym jej warształem metodologicznym. Bardzo ważnym momentem tych czynności jest rozumienie tego, co właśnie dzieje się w klasie, nad czym pracujemy, czego szukamy, nieustannie precyzowanie tych kwestii właśnie przez uczniów pozwala zobaczyć, czy aktywnie włączyli się oni w proces konstruowania wiedzy. Rozumienie nigdy nie jest jednakowe i jednoczesne u wszystkich uczniów, nie występuje na takim samym poziomie abstrakcji i konkretności zarazem; są uczniowie, którzy szybciej podadzą przykład, inni pozostaną dłużej na etapie analizy, jeszcze inni muszą dopiero wysnuć pierwsze hipotezy, ale wszyscy rozumieją, nad czym pracują, jaki problem jest do rozwiązania. To określenie, choć nienowe w dydaktyce, także dydaktyce językowej, ciągle pozostaje w szarej strefie działań pedagogicznych. Rozwiązywanie problemów nie oznacza tutaj wymyślenia skomplikowanych teorii czy schematów, problemem staje się każde zadanie dydaktyczne o minimalnym choćby stopniu otwartości, a tych przecież, w glottodydaktyce zwłaszcza, nie brakuje. Zanim rozwiąże się jakikolwiek problem, trzeba najpierw go zauważyć i sformułować, określić, jakie dane są niezbędne do jego rozwiązania, co już mamy, a czego brakuje, dlaczego tak właśnie zdecydowaliśmy, jakie są przesłanki tych decyzji? Te i podobne pytania należą do bagażu narzędzi kognitywnych uczącego się, ale on sam po nie nie sięgnie, jeśli nie będzie do tego zachęcony, a może wręcz nakłoniony. Problem musi stać się jego problemem: zrozumiałym, wyartykułowanym na takim poziomie abstrakcji bądź konkretnym, który mu odpowiada. Posługując się metaforą kulinarną, uczeń nie może skorzystać z kognitywnego *fast*

foodu, musi sam zgromadzić niezbędne składniki dania, przygotować je, odpowiednio wyrobić, doprawić, wstawić całość do piekarnika i pilnować, żeby nie przypalić, a dopiero na końcu może przystąpić do konsumpcji. Niestety, zwłaszcza młodzi ludzie nie mają cierpliwości do pracy w kuchni.

Podsumowując tę część naszych rozważań, przypomnijmy, że motywacja kompetencyjna opiera się najpierw na właściwej reprezentacji procesu uczenia się rozumianego jako proces aktywnego konstruowania wiedzy, który wynika z umiejętności rozwiązywania problemów przy pomocy odpowiednich narzędzi kognitywnych, takich jak: rozpoznawanie, antycypowanie, analiza i synteza, różnicowanie, znajdowanie przykładów i kontrprzykładów (de Vecchi 1992). To jednak nie wszystko, bowiem poczucie kompetencji zależy także od ukrytych teorii własnych na temat samej kompetencji oraz osiągania sukcesu. Krótko zajmiemy się teraz tymi elementami.

Ukryte teorie kompetencji

Każda osoba kieruje się w swoim postępowaniu pewnymi przekonaniem, niekoniecznie racjonalnymi, które wynikają z wcześniejszych doświadczeń, kontaktów z innymi ludźmi, analizą zysków i strat. Wśród tych przekonań czy też strategii przystosowawczych prym wiodą dwie teorie:

1. Strategia doskonalenia się (dążenia do mistrzostwa);
2. Strategia wykazywania się.

Amerykańska badaczka Carol Dweck i jej publikacje są najlepszym źródłem wiedzy na ten temat (za Franken 2005). Wykazała ona empirycznie, że osoby, które charakteryzuje dążenie do mistrzostwa, reprezentują pewne szczególne postawy i przekonania, wśród których najważniejsze są trzy następujące (tamże: 520):

- jesteśmy w stanie opanować umiejętności potrzebne do przetrwania;
- możemy kontrolować otoczenie dzięki rozwojowi swoich umiejętności;
- potrafimy korzystnie oddziaływać na nasze samopoczucie i zdrowie.

Wskazówki te są niezmiernie obszerne i w pewnym sensie ogólnikowe, spróbujmy zatem trochę je uszczegółowić. Po pierwsze, należy odnieść się do swojego postrzegania inteligencji, a zarazem możliwości uczenia się: czy uważamy ją za wartość stałą (taki jestem i już), czy jesteśmy zwolennikami teorii wzrostu – inteligencję można rozwijać i zwiększać, a tym samym jesteśmy w stanie nauczyć się tego wszystkiego,

co sobie zaplanowaliśmy. Jeśli bliżej nam do tej drugiej koncepcji, to bliżej nam również do strategii doskonalenia. Osoby wyznające strategię doskonalenia łatwo zauważyć, ponieważ (tamże: 472):

- wyznaczają sobie ambitne cele, narażając się na ryzyko porażki;
- mają właściwy poziom samooceny i wiary w swoje możliwości;
- zarówno sukces, jak i porażkę traktują jako informację na temat swojego działania, a w konsekwencji ulepszają je i poprawiają, nie poddając się zniechęceniu;
- podejmują wyzwania, nawet przekraczające ich aktualne możliwości;
- są nastawione na proces uczenia się i zwiększania kompetencji;
- są wytrwałe;
- dążą do pełnego zrozumienia tego, czym się zajmują;
- nadrzędnym ich celem jest rozwijanie najwyższego możliwego poziomu kompetencji i umiejętności.

Z drugiej strony mamy osoby, które realizują strategię wykazywania się. Dla nich inteligencja, a zatem ich możliwości, są stałe, i nawet ciężka praca tego nie zmieni. Ich postępowanie wygląda następująco (tamże):

- wybierają zadania stosunkowo łatwe, o dużej (niezawodnej) szansie na sukces;
- wybierają zadania zgodne ze swoimi aktualnymi możliwościami;
- unikają wszelkich wyzwań;
- mają niską samoocenę i poczucie własnej wartości;
- porażki oznaczają dla nich katastrofę, po której trudno się podźwignąć;
- porażka oznacza dla nich brak zdolności (niski poziom inteligencji), co osłabia później ich gotowość do pracy;
- ważne jest dla nich, żeby wypadać lepiej niż inni;
- celem tych osób jest uzyskanie pozytywnych ocen własnych kompetencji.

Łatwo zauważyć, analizując oba te profile, że dla osoby zorientowanej na wykazywanie się najważniejszy jest wynik, a dla osoby zorientowanej na doskonalenie się – proces. Motywacja tej drugiej osoby opiera się głównie na poczuciu własnej skuteczności, którą rozwija poprzez podnoszenie kompetencji, a tej pierwszej – na wygranej, na nagrodzie, niezależnie w jakiej postaci, byle natychmiastowej i zewnętrznej. Obraz ten dla potrzeb wyrazistości jest pozbawiony „szarości”,

Każda osoba kieruje się w swoim postępowaniu pewnymi przekonaniem, niekoniecznie racjonalnymi, które wynikają z wcześniejszych doświadczeń kontaktów z innymi ludźmi, analizą zysków i strat.

ale w rzeczywistości i jedna, i druga grupa korzysta z obu typów motywacji (nagroda + poczucie własnej skuteczności), ale w innych proporcjach. To jednak nie wszystko, bowiem, zgodnie z francuskim powiedzeniem *jamais deux sans trois* – dochodzi do tego jeszcze postawa wobec porażki, która wiąże się z trzecim elementem motywacji kompetencyjnej – motywacją do odnoszenia sukcesów.

Motywacja do odnoszenia sukcesu

Motywacja do odnoszenia sukcesu opiera się najpierw na obu wspomnianych wcześniej postawach: dążeniu do doskonałości i dążeniu do wykazywania się. Drugą stroną medalu, czyli sukcesu, jest porażka. Zarówno osiągnięcie jednego, jak i unikanie drugiego może okazać się potężnym motywatorem, o ważkich dla końcowego rezultatu konsekwencjach. Oczekiwania jednego i drugiego powodują chęć lub brak chęci, a więc motywacji – do działania. Nie wystąpi ona ani w sytuacji, gdy jesteśmy skazani na sukces, ani wtedy, gdy nie mamy na niego najmniejszych szans, nie wystąpi także wtedy, gdy jesteśmy pewni porażki, ani wtedy, gdy za wszelką cenę pragniemy jej uniknąć.

O ile motywacja do osiągnięcia sukcesu nie jest wrodzona, o tyle jest nią zdolność, widoczna zwłaszcza u małych dzieci, do odczuwania gratyfikacji z powodu wzrostu własnych umiejętności (Franken 2005:470), podobnie jak motywacja do doskonalenia się. Szkoda, że szkolny system wzmocnień nie korzysta z tych stwierdzeń, a uczniowie bardzo szybko dowiadują się, że tym, co się liczy w kontekście placówki

edukacyjnej, jest co najwyżej wykazywanie się lub po prostu unikanie porażki, a nie dążenie do mistrzostwa (na dodatek samo określenie wydaje się przestarzałe), czyli, powtarzając poprzednie wnioski – liczy się wynik, a nie proces. Niezależnie jednak od tego, czy dążymy do doskonałości, czy do wykazywania się, najważniejsze jest stwierdzenie, że *dążymy*, dużo gorsze bowiem, i to w każdym wymiarze, jest unikanie porażek, a jest to ten typ motywacji, który zatrwając często pojawia się w szkołach.

Jak to działa – próba operacjonalizacji motywacji kompetencyjnej

Posłużymy się tutaj modelem teoretycznym opracowanym przez Britt-Mari Barth, francuską reprezentantkę nurtu socjokognitywnego w edukacji, badaczkę, która opracowała i zweryfikowała empirycznie etapy pracy nad konstruowaniem wiedzy związanej z kształtowaniem pojęć abstrakcyjnych. Model ten zakłada umieszczenie interesującego nas pojęcia w pięciu perspektywach, kolejno po sobie następujących, a są to (2013:68 i nast., tłum. JZ):

1. Zdefiniowanie nauczanej wiedzy zależnie od oczekiwanego transferu (*définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché*);
2. Wyrażenie znaczenia w konkretnej formie (*exprimer le sens dans des formes concrètes*);
3. Zaangażowanie uczących się w proces odkrywania znaczenia (*engager les apprenants dans un processus d'élaboration de sens*);
4. Kierowanie procesem współtworzenia znaczeń (*guider le processus de coconstruction de sens*);
5. Przygotowanie transferu wiedzy i umiejętności abstrakcyjnego rozumowania poprzez metapoznanie (*préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition*).

Ad 1. Zdefiniowanie nauczanej wiedzy zależnie od oczekiwanego transferu

Pojęciem, nad którym się zastanawiamy, jest motywacja kompetencyjna, ale w zwykłym procesie dydaktycznym to może być każde inne pojęcie właściwe dla nauczanej dyscypliny, przykładowo dla języka obcego to np.: mowa zależna, rozumienie tekstu, napisanie opowiadania, rozmowa, determinanty rzeczownika itp. Nie jest możliwe założenie, że całość wiedzy na dany temat może stać się przedmiotem

System motywacyjny uczącego się nie odnosi się wyłącznie do nauczanych treści i nadawanych im form, stopnia ich atrakcyjności czy ludyczności, ale do poczucia własnej kompetencji w rozwiązywaniu problemów i w uczeniu się. Poczucie własnej skuteczności może być wzmacniane i rozwijane.

nauczania, zawsze stajemy przed problemem selekcji informacji. Ten etap narzuca nauczycielowi bardzo konkretne pytania, które prześledzimy z punktu widzenia analizowanego tutaj zagadnienia. Oczekiwany transfer to umiejętność kształtowania poczucia skuteczności poznawczej przy zróżnicowanych działaniach językowych.

a. Co jest najważniejsze? Jakie są atrybuty pojęcia? To banalne pytanie jest bardzo istotne, narzuca bowiem ramy późniejszych działań.

W naszym przypadku najważniejsze jest zrozumienie, że system motywacyjny uczącego się nie odnosi się wyłącznie do nauczanych treści i nadawanych im form, stopnia ich atrakcyjności czy ludyczności, ale do poczucia własnej kompetencji w rozwiązywaniu problemów i, szerzej, w uczeniu się. Owo poczucie własnej skuteczności może być wzmacniane i rozwijane na lekcji poprzez wypracowywanie narzędzi umożliwiających efektywną pracę umysłową uczącego się.

Podstawowymi atrybutami są tutaj:

- znajomość i stosowanie narzędzi poznawczych (łączenie wiedzy deklaratywnej z proceduralną i warunkową, odwoływanie się do struktur już istniejących, stawianie i testowanie hipotez, szukanie przykładów i kontrprzykładów);
- eksplorowanie (analiza i synteza dostępnych źródeł);

- rola czynników afektywnych (brak lęku, pozytywna atmosfera);

- motywacja do sukcesu typu dążeniowego, a nie unikającego.

b. W jakim celu i w jakim kontekście przebiega działanie? Celem działania jest poszerzenie rozumienia zagadnienia motywacji szkolnej w kontekście nauczania/uczenia się języków obcych, a konkretnie konstruowanie pojęcia motywacji kompetencyjnej.

c. Jak omawiane pojęcie wpisuje się w szerszy horyzont pojęciowy?

W naszym przypadku jest to horyzont pojęciowy określony przez glottodydaktykę, najpełniej ujęty w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003).

d. Jaki jest związek pomiędzy poszczególnymi atrybutami pojęcia?

Dla pełnego skonstruowania pojęcia potrzebne są wszystkie jego atrybuty, jest to więc związek łączności, jednak nawet pojawienie się poszczególnych atrybutów przyczynia się do skonstruowania postulowanej wiedzy.

Ad 2. Wyrażenie znaczenia w konkretnej formie

Ten bardzo ważny etap w procesie konstruowania wiedzy jest trudny, ponieważ najczęściej chodzi o przełożenie abstrakcji na konkret, stąd potrzeba różnicowania tych form, odwoływania się do teorii takich, jak teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera, łączenie myślenia syntetycznego z analitycznym (od całości do szczegółu i odwrotnie). W tej części szukamy dobrych i licznych przykładów *na tak*.

Wróćmy do naszej motywacji kompetencyjnej. Dana jest następująca sekwencja dydaktyczna:

Nauczyciel języka obcego pracuje nad pojęciem rodzajników określonych i nieokreślonych w języku francuskim. Odwołuje się do reprezentacji umysłowych uczniów: co to za elementy języka? Czy już z nauki innych języków coś dla uczniów jest oczywiste? Co to jest? Na podstawie danego tekstu – co uczniowie zauważają? Jaka jest intensywność tych elementów? Jakie są ich formy? Jak te elementy funkcjonują w zdaniu, jakie jest ich miejsce? Co, zdaniem uczniów, jest łatwe/trudne we właściwym posługiwaniu się rodzajnikami? Dlaczego? Czy dla wszystkich to jest to samo? Czy byłoby od razu w stanie uzupełnić tekst brakującymi rodzajnikami? Co trzeba wiedzieć, żeby ten element był dobrze dobrany?

Budowanie poczucia kompetencji opiera się na analizie zagadnienia, umieszczenia go w kontekście, zrozumienia

celu jego obecności w zdaniu, zachęcania do formułowania przypuszczeń, hipotez. Oczywiście, dochodzi do tego znajomość form. Nic dziwnego, że konstruowanie pojęć nie jest czynnością szybką i łatwą, stąd koncepcja spiralnej progresji znakomicie wpisuje się w ten proces, do funkcji rodzajnika trzeba cyklicznie powracać przy kolejnych tekstach i poszerzać rozumienie pojęcia. W taki sposób nauczyciel realizuje *tryb hipotetyczny* nauczania.

Przykłady *na tak* budują oczywiście właściwe rozumienie pojęcia, niemniej ważne jednak są przykłady *na nie*. W naszym przypadku możemy to sobie wyobrazić następująco, zakładając *tryb objaśniający*: nauczyciel prosi o zapisanie form rodzajników określonych i nieokreślonych, dodając, że pierwsze stawiamy przy rzeczowniku, który jest określony (znany), a drugie – przy rzeczowniku, o którym nic nie wiemy. Wielu uczniów zupełnie nie rozumie, dlaczego w zdaniu *Sophie a une jupe rouge* występuje rodzajnik nieokreślony *une*, skoro wiedzą, do kogo należy spódnica i na dodatek wiedzą, że jest czerwona – przecież bardziej już nie da się dookreślić rzeczownika, a tymczasem jest *une*, a nie *la*. To postępowanie, które nazwalibyśmy *trybem objaśniającym*, nie realizuje działań zorientowanych na rozwijanie motywacji kompetencyjnej. Uczeń nie wie, nie rozumie, jak coś funkcjonuje, będzie więc działał wyłącznie na zasadzie prób i błędów.

Ad 3. Zaangażowanie uczących się w proces odkrywania znaczenia

Ten problem był już wielokrotnie omawiany, powtórzmy zatem jedynie to, że uczący się musi być autorem przetwarzania informacji, nie może im się przyglądać z zewnątrz, musi być zaangażowany w odkrywanie, eksplorowanie, również w błędzenie i ocenianie. Odwołując się do przykładu *Sophie a une jupe rouge*, wyobraźmy sobie ucznia, który formułuje hipotezy, szuka innych przykładów (*j'ai une petite soeur*), porównuje, zadaje pytania o system, a nie tylko o pojedyncze zdanie.

Ad 4. Kierowanie procesem współtworzenia znaczeń

Uznając słuszność poglądów L. Wygotskiego i J. Brunera, należy nadać szczególną wagę osobie mediatora poznawczego, jakim staje się nauczyciel. To on nadaje treściom abstrakcyjnym konkretną formę, to on stara się o poznawcze oprzyrządowanie uczących się, to on wreszcie towarzyszy im

w procesie odkrywania znaczeń poprzez dialog kognitywny, zadając właściwe pytania i inspirując do konstruowania wiedzy. Jak zauważa J. Bruner (1978:687), *łatwo zadawać banalne pytania dotyczące jakiegoś zagadnienia czy pojęcia, lub sprawić, by dzieci pytały w ten sposób. Łatwo też zadawać pytania zbyt trudne. Sztuka polega na znalezieniu pytań pośrednich, na które można odpowiedzieć i które dokądś prowadzą*. Podobnie Britt-Mari Barth uważa, że *ilość wiedzy do nauczenia nie jest rzeczą najważniejszą, ale jakość uczenia się: sprawić, aby uczniowie uświadomili sobie istnienie narzędzi poznawczych, które wiedzy nadają kształt – bez tego bowiem nie wystąpi internalizacja ani transfer do innych sytuacji* (2013:83, tłum. JZ).

Ad 5. Przygotowanie transferu wiedzy i umiejętności abstrakcyjnego rozumowania poprzez metapoznanie

Wdrożenie czynności metapoznawczych zorientowanych na refleksję nad własnym działaniem poznawczym jest nieodzownym elementem proponowanych działań kompetencyjnych. Transfer wiedzy, czyli jej wykorzystanie w nowych sytuacjach, nie nastąpi wskutek intuicji czy ślepego przypadku, musi być świadomy i oparty o decyzję uczącego się o wykorzystaniu już wcześniej zastosowanej procedury. Uświadomienie sobie, jak wyglądał proces odkrywania i konstruowania wiedzy poprzednio, z wykorzystaniem jakich narzędzi poznawczych (np. szukanie przykładów i kontrprzykładów, formułowanie reguły, sprawdzanie z tekstem itp.), przynależy do czynności metapoznawczych, a ich funkcje i znaczenie są nie do przecenienia (Karpińska-Szaj, Zajac 2012).

Podsumowanie

Podsumowując rozważania nad istotą i funkcjami omawianej tutaj motywacji kompetencyjnej, przypomnijmy, że chodzi o poczucie własnej skuteczności – opartej o konkretną wiedzę i umiejętności – w rozwiązywaniu problemów. Motywacja do osiągnięcia sukcesów oraz mistrzowskiego poziomu umiejętności i wiedzy nie jest wrodzona. Zarówno środowisko rodzinne, jak i edukacyjne może zaszczerpić przekonanie, że doskonalenie się samo w sobie może stanowić nagrodę (Franken 2005:470). Motywacja tego typu nie jest dana na wejściu, jak to często uważamy, mówiąc o uczniach, którzy są albo nie są zmotywowani do nauki. To, czy uczeń będzie zmotywowany, i w jakim stopniu, zależy nie tylko od tego, czy jest zainteresowany przedmiotem, jego treścią i formą, ale

przede wszystkim od tego, czy uważa, że jest kompetentny, to znaczy czy wie, jak zorganizować, przeprowadzić i ocenić konstruowanie wiedzy. Motywacja jest zatem budowana na równi z wiedzą i wynika z doświadczeń uczniów, z tego, czy uznają, że kontrolują proces uczenia się, jaki mają na niego wpływ, czy też wszystko jest dla nich dziełem przypadku i złego/dobrego nastroju nauczyciela? Rozwijanie motywu kompetencji, przypomina J. Bruner (1978:672), *redukuje wpływ wywierany przez nagrody zewnętrzne*. W miejsce klasycznej dychotomii motywacja wewnętrzna/zewnętrzna psychologowie kognitywni proponują motywację dążeńiową (dążenie do doskonalenia lub wykazania się) oraz unikającą (unikanie porażek i negatywnej oceny własnych kompetencji). Motywacja kompetencyjna odwołuje się do motywacji dążeńiowej, przede wszystkim w oparciu o doskonalenie się, ale częściowo również poprzez wykazywanie się. Rozwijanie tego typu motywacji wykorzystuje:

- proces rozwiązywania problemów poprzez stawianie i weryfikowanie hipotez, proces odkrywania i eksploracji opartej na bodźcach płynących ze środowiska;
- wyposażenie uczących się w odpowiednie do tych procesów narzędzia poznawcze;
- zapewnienie otwartego i wspierającego odkrywanie i eksplorowanie środowiska;
- uświadomienie uczącym się i wdrażanie czynności metapoznawczych;
- działania na konkretnych przykładach *na tak i na nie*;
- poszerzanie zasobu środków językowych pozwalających na opisywanie działań poznawczych.

Problem motywacji intryguje badaczy psychologów i glotto-dydaktyków, konieczne jest zatem ciągle redefiniowanie tego zagadnienia w świetle najnowszych teorii i badań. Pojęcie motywacji kompetencyjnej, choć niełatwe w odbiorze, a jeszcze mniej w praktyce dydaktycznej, powinno zostać włączone do repertuaru pojęć nauczycieli, przynajmniej po to, aby wzmocnić ich gotowość percepcyjną. Należy pamiętać, że *tak długo, jak tylko to jest możliwe, organizm na wszelkie sposoby będzie odwlekał spostrzeżenie czegoś nieoczekiwanego, czegoś co jest niezgodne z dominującym nastawieniem* (Bruner 1978:140). Czy możemy dziwić się, jak głosi anegdota cytowana przez J. Brunera, przybyszowi z tzw. głuchej prowincji, który na widok żyrafy stwierdził: *Takiego zwierzęcia to ni ma* (tamże)? Podobnie rzecz ma się z omawianą tu motywacją kompetencyjną: najpierw

należy zmienić nasze nastawienie do zjawiska motywacji i uznać, że *takie zwierzę, owszem, jest!*

Bibliografia

- Barth, B.M. (2013) *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris: Retz.
- Bieszczanin, M. (2008) Przyswajanie słownictwa języka obcego a motywacja. W: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, t. 2, 11-21.
- Bruner, J.S. (1973 [1978]) *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) Warszawa: CODN.
- Franken, r.E. (2005) *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gardner, H. (2002) *Inteligencje wielorakie*. Poznań: Media Rodzina.
- Karpińska-Szaj, K., Zajac, J. (2012) Les activités métacognitives de l'apprenant en langues étrangères en tant qu'objet de recherche. Défis et problèmes méthodologiques. W: *Synergies Pologne 9, Autour de la compétence d'apprentissage de langues : gestion des ressources métacognitives et cognitives*. Kraków: GERFLINT, 21-35.
- Szymankiewicz, K. (2008) Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość. W: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, t. 2, 63-72.
- Tardif, J. (1997) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- Vecchi de, G. (1992 (I wyd.)/2000) *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette Education.
- Zajac, J. (2013) Żeby mi się tak chciało, jak mi się nie chce. W: „Języki Obce w Szkole”, 3, 65-70.

dr hab. Jolanta Zajac, prof. UW

Kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Języków Romańskich Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Profesor nadzwyczajny w dziedzinie glottodydaktyki. Przewodnicząca Rady Koordynacyjnej ds.

Certyfikacji Biegłości Językowej w UW.



Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego?

Jan Iluk

W pierwszych latach swojego życia wszystkie dzieci wykazują wrodzoną postawę ciekawości poznawczej. Te same dzieci kilka lat później manifestują w szkole zupełnie inne zachowanie. Cechuje je często bierność, niechęć i ogólny brak zainteresowania.

Jak informowała „Rzeczpospolita” z 14 sierpnia 2013 r., badania Krzysztofa Konarzewskiego wykazały, że co czwarty sześciolatek po rozpoczęciu nauki traci do niej entuzjazm, co jest trzykrotnie częstsze niż u siedmiolatków (Grabarek 2013). Jest to bardzo niepokojące zjawisko, ponieważ entuzjazm i emocje pokrewne, jak fascynacja, ciekawość, radość, głód wiedzy są – zdaniem neurobiologów – najważniejszymi czynnikami napędowymi dla mózgu, ponieważ aktywizują centra emocjonalne, które, pobudzone, wydzielają neuroprzekaźniki, dzięki czemu komórki nerwowe produkują większą ilość białek do tworzenia nowych połączeń synaptycznych lub ich stabilizacji. Brak wymienionych emocji w procesie nauki powoduje odwrotny skutek neurologiczny, czego efektem jest spadek efektywności uczenia się i w konsekwencji – zanik motywacji.

Analizy Instytutu Badań Edukacyjnych zwróciły uwagę na jeszcze inny niepokojący aspekt: jak donosił „Dziennik. Gazeta Prawna” z 15 maja 2012 r., polskie szkoły podstawowe dyskryminują chłopców, ponieważ stosowane formy edukacji dzieci w wieku 6-7 lat są niedostosowane do ich form percepcyjnych, wskutek czego szybko tracą oni sens nauki. Wielka szkoda, że takie negatywne doświadczenia wielu uczniów nabywa już na początku swojej drogi edukacyjnej. Nie pozostają one bez wpływu na uzyskiwane wyniki, m.in. w opanowywaniu sprawności komunikacyjnych w języku

obcym. Jak wynika z najnowszego raportu tematycznego *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, wydłużenie okresu nauki języka angielskiego w polskim systemie edukacyjnym nie spowodowało wyraźnej poprawy jego opanowania wśród absolwentów gimnazjum. Poziom A1 – w czytaniu ze zrozumieniem osiągnęło aż 27,1 proc. uczniów, w rozumieniu ze słuchu – 27,4 proc., w wypowiedzi pisemnej – 18,7 proc. Poziom A1: czytanie ze zrozumieniem – 38,1 proc. gimnazjalistów, słuchanie – 29,4 proc., i pisanie – 35,5 proc. Efektywność nauczania języka niemieckiego jako drugiego jest jeszcze gorsza, ponieważ ponad 80 proc. uczniów osiągnęło zaledwie poziom A1 lub niższy. W tym miejscu należy przypomnieć, że po ukończeniu gimnazjum uczeń, który naukę języka angielskiego kontynuował po szkole podstawowej, powinien osiągnąć poziom A2+, a w zakresie niektórych (pod)sprawności nawet B1. W innym przypadku zakładanym celem nauczania jest osiągnięcie poziomu A2 w skali ESOKJ (MEN 2009:69). Przedstawione wyniki świadczą m.in. o niskim poziomie motywacji do uczenia się.

Co zatem demotywuje uczniów?

Udzielając odpowiedzi na to pytanie, chciałbym powołać się na wyniki badań sondażowych przeprowadzonych przez Wioletę Pleszkę (1996) w ramach mojego seminarium magisterskiego. Badaniami ankietowymi objęto 120 czternastolatków uczących

się trzy lata języka niemieckiego na terenie województwa śląskiego. W tej grupie było 60 proc. dziewczynek i 40 proc. chłopców. Przeprowadzona ankieta zawierała 22 pytania problematyzujące kwestie motywacji i roli emocji w uczeniu się języka obcego.

Nastawienie do nauki języka niemieckiego

Jedno z pierwszych pytań dotyczyło nastawienia do nauki języka niemieckiego w szkole. Aż 72,5 proc. ankietowanych potwierdziło, że naukę języka niemieckiego zaczynało z naturalnym zaciekawieniem, 22,5 proc. nie było zainteresowanych nauką tego języka, a 5 proc. uczniów było to obojętne. Za czynniki silnie motywujące uznano:

- poszerzenie możliwości komunikacyjnych 72,5 proc.);
- przydatność języka niemieckiego w wykonywaniu przyszłego zawodu (53,3 proc.);
- podróże (47,5 proc.);
- korzystanie z niemieckojęzycznych programów TV (25,9 proc.);
- zainteresowanie kulturą niemiecką (15,8 proc.);
- wcześniejszy kontakt z językiem niemieckim (11,7 proc.);
- doświadczenia rodziców, rodzeństwa, kolegów (8,3 proc.).

Z uzyskanych danych wynika, że decydującym czynnikiem była motywacja zewnętrzna o silnym nacechowaniu instrumentalnym, z tym że osiągnięcie niektórych wymienionych celów jest tak oddalone w czasie, że trudno uznać, by podane motywy miały jakikolwiek wpływ na bieżący poziom motywacji uczniów. Badania norweskie również wykazały, że uczniów uczących się języka niemieckiego w tym kraju cechuje podobny typ motywacji. Co więcej, większość z nich zadeklarowała nawet zupełny brak zainteresowania społecznością i kulturą krajów nauczanego języka (Havstad 2011:20 i n.). Brak pobudzenia poznawczego i emocjonalnego można uznać za czynniki, które nie pozostają bez wpływu na poziom motywacji, zwłaszcza do podjęcia systematycznego, wzmoczonego i długoterminowego wysiłku koniecznego do opanowania języka obcego.

Motywacja integracyjna, którą podało niecałe 16 proc. polskich uczniów, uplasowała się dopiero na 7. miejscu. Niski jest też odsetek uczniów, którzy mieli wcześniejszy kontakt z językiem niemieckim lub których nastawienie do tego języka ukształtowało się pod wpływem najbliższego otoczenia.

Niepokojąco wysoki jest odsetek uczniów – prawie 30 proc. – którzy mają negatywny lub obojętny stosunek do nauki języka obcego. Charakterystyczna jest dla nich

postawa unikania podejmowania wysiłku, która wyraża się tym, że cała aktywność skierowana jest na nieopanowanie treści narzucanych z zewnątrz. Taka postawa wpływa destrukcyjnie na tok zajęć oraz skutecznie obniża morale pozostałych uczniów i w konsekwencji efektywność nauczania w całej grupie.

Aż 65 proc. ankietowanych czternastolatków nie potrafiło określić swojego stosunku do szkoły. Można zatem przyjąć, że spory odsetek młodzieży cechuje daleko idąca obojętność wobec podstawowej instytucji edukacyjnej i wysiłków nauczycieli. Hipotezę tę potwierdziła „Rzeczpospolita” z 8 czerwca 2011 r., podając, że tylko 20 proc. z 3 tys. uczniów pierwszej klasy stołecznych gimnazjów publicznych zaakceptowało stwierdzenie „lubię szkołę”. W klasie trzeciej odsetek ten obniżył się o połowę (Kozubal, Czeladko 2011). Generalna niechęć do szkoły skutkuje wyraźnym spadkiem poziomu motywacji do nauki, nie tylko języka obcego.

Środki dydaktyczne

Pytanie o środki dydaktyczne, jakie powinny być stosowane na lekcjach języka obcego, pozwoliło ustalić następujące preferencje uczniów:

- nagrania wideo (71,7 proc.);
- magnetofon (68,3 proc.);
- materiały wizualne (44,2 proc.);
- laboratorium językowe (42,5 proc.);
- podręcznik (22,5 proc.);
- tablica (16,7 proc.).

Przedstawiona hierarchia środków dydaktycznych potwierdza zapotrzebowanie uczniów na wielokanałową prezentację i apercpcję treści nauczania. Natomiast z odpowiedzi na pytanie o rzeczywiście stosowane środki dydaktyczne wynika, że najczęściej używa się:

- podręcznika (60,8 proc.);
- tablicy (37,5 proc.);
- magnetofonu (26,7 proc.);
- materiałów wizualnych (12,5 proc.);
- nagrań wideo (5,8 proc.).

Z powyższych danych wynika, że stosowane środki dydaktyczne zupełnie nie odpowiadają potrzebom i oczekiwaniom uczniów i dlatego w nikłym stopniu stymulują zainteresowanie nauką języka obcego. Tezę tę potwierdzają dalsze wskaźniki. 18,3 proc. ankietowanych uczniów nie potrafiło wymienić tytułu używanego przez siebie podręcznika. Spory jest też

odsetek uczniów, którzy nie potrafią poprawnie podać jego tytułu w języku obcym. Można domniemywać, że grupa ta nie posiada w ogóle podręcznika albo go nigdy nie używa. Zainteresowanie treścią podręcznika deklaruje jedynie 38,3 proc. ankietowanych. Za demotywujące czynniki uznano:

- nudne teksty (56,8 proc.),
- zbyt dużo gramatyki (41,9 proc.).

Z niemieckich badań Zimmermanna (1990:33) wynika, że tylko 2,6 proc. uczących się języków obcych lubi gramatykę. Gramatyka plasuje się najwyżej wśród czynników demotywujących, wywołujących stres lub nawet lęk. Silną awersję do gramatyki sygnalizują również uczniowie norwescy. Jej źródłem – jak twierdzi autorka przywoływanych tu badań – jest rażąco niska wiedza z zakresu gramatyki języka ojczystego (Hovstad 2011:46). Polskie badania w tej dziedzinie prowadzą do podobnych wniosków.

Preferowana tematyka zajęć lekcyjnych

Na pytanie o preferowaną tematykę czytanek uczniowie mogli zakreślić pięć z osiemnastu podanych w ankiecie tematów. Ze względu na odmienne preferencje chłopców i dziewczynek wyniki uwzględniają płeć ankietowanych.

Przytoczone dane potwierdzają tezę, że przedmioty zainteresowań dziewczynki i chłopców znacznie się różnią. Różnice dotyczą zarówno preferencji szczegółowych,

jak i stopnia zainteresowania danym tematem. Chłopcy zupełnie nie interesują się modą i szkołą. Ku zdziwieniu ankietujących dziewczynki deklarowały niskie zainteresowanie przyrodą, jej ochroną oraz zwierzętami domowymi. Wśród najbardziej popularnych treści kształcenia gimnazjaliści obu płci nie wymienili takich tematów konwersacyjnych, jak: rodzina, życie codzienne, imprezy, horoskopy i wydarzenia historyczne. Przedstawiony rozkład zainteresowań badanej grupy młodzieży pokrywa się w dużym stopniu z profilem zainteresowań młodzieży niemieckiej uczącej się języka angielskiego, zarówno w zakresie tematów o największym, jak i najmniejszym potencjale motywacyjnym (Apelt i Koernig 1994:166). Brak zainteresowania niektórymi tematami może wynikać ze znudzenia nimi w procesie nauki języka obcego lub z negatywnych doświadczeń wynoszonych z innych przedmiotów, np. z lekcji historii. Jak wykazują wpisy na portalach społecznościowych, historia jest przedmiotem, na którym duży odsetek młodzieży się nudzi. Awersję do tematów historycznych deklaruje także ankietowana młodzież norweska (Hovstad 2011:45).

Zagrożenie brakiem zainteresowania tematem lekcji jest szczególnie realne, kiedy progresja tematyczna podręcznika różni się z rzeczywistymi zainteresowaniami uczniów lub kiedy podręcznik w nadmierny sposób i przez dłuższy czas eksploatuje mało popularny wśród młodzieży temat. Tak się często dzieje na lekcjach niemieckiego, ponieważ popularne podręczniki realizują linearną progresję tematyczną, zawierając z reguły cztery tematy na jeden semestr nauki, czyli przez miesiąc uczniowie zajmują się tylko jednym tematem, np. szkoła, moda, rodzina, jedzenie i picie, hobby, wakacje, a potem się już do nich nie wraca. Jak deklaruje młodzież, są to tematy mało ją interesujące. Należy także pamiętać o tym, że efekty pobudzania motywacji za pomocą interesującego tekstu są na ogół krótkotrwałe. Ograniczają się one najczęściej do jednej lekcji lub konkretnego zadania. W swoich publikacjach opartych na eksperymentach w pracy z tekstami dydaktycznymi wykazałem, że to nie teksty są nieinteresujące, lecz przede wszystkim metody pracy. W zależności od jej formy ten sam tekst był oceniany jako bardzo nudny lub bardzo interesujący (Iluk 2001).

Warunków dogodnych do wzbudzenia postawy ciekawości poznawczej nie stwarza również zwykle konstrukcja rozdziałów w podręcznikach. Oferowane w nich teksty lub zadania do rozwiązania nie uruchamiają postawy antycy-

Tematyka	Chłopcy	Dziewczynki
filmy	60,4%	52,5%
komputer, technika	52,1%	59,7%
sport	41,7%	20,8%
hobby, spędzanie wolnego czasu	37,5%	70,8%
miłość	27,1%	40,2%
stosunki międzyludzkie	16,7%	69,4%
biografie znanych osobistości	11,1%	8,3%
szkoła	-	30,6%
zwierzęta domowe	22,9%	-
wynalazki	18,8%	-
miasta i zabytki	-	29,2%
ochrona środowiska	14,9%	-
moda	-	11,1%

Tabela 1. Preferowana tematyka zajęć lekcyjnych.

pacyjnej, procesów inferowania treści wypowiedzianych nie wprost, odkrywania ukrytych illokucji itp. W tym kontekście chciałbym przypomnieć trafną wypowiedź Leszka Szkutnika z 1994 r. na temat jakości tekstów podręcznikowych: (...) *tekst realistyczny w wersji spotykanej w tzw. najnowocześniejszych podręcznikach ma (...) wadę, że nie warto się nad nim zastanawiać*. Jeśli więc treść tekstów jest dla uczniów mało atrakcyjna pod względem poznawczym, to trudno oczekiwać, aby miały one walor motywujący. Negatywny stosunek do treści tekstów utrwalają przede wszystkim podręczniki, w których dominują działania mowne ograniczające się do nazywania przedmiotów i ich cech oraz wyrażania konstatacji o posiadaniu czegoś lub wykonywaniu jakiejś czynności. Wartość informacyjna takich tekstów jest rażąco niska nawet dla małych dzieci, a co dopiero mówić o uczniach starszych. Główną wadą tych tekstów jest to, że nie pobudzają one do większej aktywności kognitywnej lub zaangażowania się w rozwiązanie danego problemu komunikacyjnego. Z tego powodu nie motywują uczniów do żadnej postawy poznawczej, co negatywnie odbija się na toku zajęć, czego wyrazem jest na przykład stała konieczność dyscyplinowania uczniów. Nadmierne działania dyscyplinujące, jak to pokazuje praktyka edukacyjna, wpływają na uczniów silnie dekoncentrująco i demotywująco. Na seminarium metodycznym opowiadano mi, że pewnego razu wychowawczyni w przedszkolu przyglądała się zajęciom językowym prowadzonym w jej grupie przez moją doktorantkę. Z nawyku zaczęła dyscyplinować dzieci, ale już po krótkiej chwili jej negatywna reakcja tak zdemotywowała, a przede wszystkim zdekoncentrowała dzieci, że trzeba było przerwać zajęcia językowe.

Wyżej wymienione działania mowne w połączeniu z ustawicznym odpytywaniem uczniów za pomocą konstrukcji: *Co to jest?, Jak to się nazywa?, Co robi X?* nie tworzą przestrzeni do aktywnej percepcji i głębszego przetwarzania materiału językowego oraz nie uaktywniają pożądaných procesów przyswajania języka obcego. Podawanie materiału językowego w taki sposób i to przez dłuższy okres jest dla uczniów wyjątkowo nużące. Niewykorzystane w tak organizowanym procesie dydaktycznym postawy poznawcze uczniów wyzwalają bierność i niechęć do inicjowanych zajęć oraz pogłębiają brak zainteresowania. Jeśli treści kształcenia są dla uczniów mało znaczące (por. np. moda, życie codzienne), a działania metodyczne nieprzekonujące, to uaktywnia się w takich

sytuacjach emocjonalny filtr (Krashen 1981), który blokuje głębsze przetworzenie materiału językowego. Działania edukacyjne wykonywane bez emocjonalnego zaangażowania (np. czytanie nudnych tekstów, reprodukcje redundantnych dialogów, układanie zdań według wzoru) nie sprzyjają pożądanemu sprzężeniu aktywności lewej półkuli mózgu z aktywnością prawej. Bez takiego połączenia niemożliwe jest powiększenie pojemności pamięci oraz poszerzenie zakresu świadomości o takie ważne funkcje prawej półkuli mózgu, jak: symultaniczne przetwarzanie bodźców, myślenie asocjacyjne, pamięć ikoniczna, emocje, intuicja, wyobraźnia, fantazja czy kreatywność. Są to funkcje, które aktywizują postawy poznawcze oraz wpływają na głębsze przetworzenie informacji i ich wzajemne połączenie w spójny system wiedzy lub skojarzeń. Aktywizując prawą półkulę mózgu w procesie edukacyjnym, stwarza się przesłanki do lepszego i mimowolnego opanowania języka.

Kwestię stymulacji motywacji uczenia się, nie tylko języka obcego, trzeba widzieć szerzej w kontekście wzajemnych zależności edukacyjnych. Negatywne doświadczenia w nauce przenoszone są z niższego poziomu edukacyjnego na wyższy, z jednego przedmiotu na drugi. Widać to wyraźnie na przykładzie pisania. Skoro uczeń wykształcił silną awersję do pisania lub czytania na lekcjach języka ojczystego, będzie ją skutecznie manifestował na lekcji języka obcego. Podobnie jest z historią lub geografią. Nuda przeżywana na lekcjach tych przedmiotów hamuje zainteresowanie tematyką historyczną czy geograficzną na lekcji języka obcego, co potwierdziła przeprowadzona ankieta.

Preferowane gatunki tekstów

Z odpowiedzi na pytanie o preferowane gatunki tekstów wynika, że czternastoletni uczniowie z listy zawierającej 21 gatunków najczęściej wybierali teksty współczesnych piosenek (65,8 proc.), gry (50,8 proc.), teksty humorystyczne (46,7 proc.) oraz czytanki (31,7 proc.). Za najmniej lubiane gatunki uznano listy (28,3 proc.), komiksy (26,7 proc.) i artykuły z czasopism (25 proc.). Wśród pierwszej dziesiątki nie wymieniono takich gatunków, jak wiersze, historyjki obrazkowe i bajki. Uzyskane wyniki trudno jednoznacznie zinterpretować. Powodem braku lub niskiego poziomu zainteresowania niektórymi gatunkami tekstów mogą być:

- mało motywujące formy pracy z tekstem (np. uczenie się wiersza na pamięć);

- nieatrakcyjne formy podawcze (np. dominacja krótkich banalnych dialogów);
- nieciekawa treść i wysoki poziom jej redundancji (*vide* niepreferowana tematyka);
- niedostosowanie poziomu trudności tekstu pod względem leksykalnym do poziomu kompetencji uczniów (*vide* artykuły prasowe).

Różnice w poziomach motywacji uczniów mogą mieć swoje źródło w stosowanych podręcznikach. Jeśli uczniowie korzystają z podręczników, w których teksty są zbyt trudne, a ćwiczenia nudne ze względu na weryfikujący lub drylowy charakter, zaobserwowano wyraźny spadek motywacji (Karppinen 2005:101). Wysokie miejsce piosenek i gier na liście tekstów lubianych przez gimnazjalistów wynika z jednej strony z preferencji wiekowych, z drugiej zaś jest umotywowane niskim wysiłkiem intelektualnym, jaki towarzyszy słuchaniu piosenek lub jaki jest wymagany podczas udziału w grze językowej. Potwierdzałyby to rozpowszechniony brak motywacji wewnętrznej. Na podstawie ankiety nie udało się ustalić, czy podobny odsetek uczniów chciałby śpiewać piosenki w języku obcym. Z norweskich badań wynika, że 76 proc. uczniów ma zdecydowanie negatywny stosunek do śpiewania piosenek na lekcji języka obcego (Hovstad 2011:27).

Organizacja toku lekcyjnego

Za najważniejszy element lekcji ankietowani uczniowie uznali fazę rozbudzania ciekawości i umiejętności wprowadzenia do tematu. Dalsze miejsca zajmują kolejno: gry i konkursy, praca w grupie, stosowanie mediów, kontrola i ocena aktywności ucznia przez nauczyciela. Bardzo niską aprobatą cieszą się:

- symulowanie realnych sytuacji komunikacyjnych;
- sprawdziany;
- odpowiedzi ustne;
- prace projektowe;
- ocena przez innych uczniów.

Z powyższych danych wynika, że z jednej strony uczniowie wykazują małe zainteresowanie tymi elementami lekcji, które potencjalnie niosą zagrożenie zachowania twarzy. W razie takiego zagrożenia uczniowie natychmiast stosują strategię uniku. Uwzględnienie tego aspektu jest szczególnie ważne, ponieważ w każdym wieku, a szczególnie w szkole, potrzeba zachowania twarzy jest wyjątkowo duża. Z drugiej strony, uczniowie mają dużą potrzebę stymulacji z zewnątrz. Wynika ona m.in. z przyzwyczajenia, że nauczyciel inicjuje każde

działanie w klasie, z bardzo niskiego poziomu motywacji wewnętrznej lub wręcz zupełnego braku zainteresowania nauką. Sygnalizowana potrzeba stymulacji zewnętrznej wyraźnie koliduje z ideą autonomii uczenia się. W opisanych warunkach próby jej wprowadzania są skazane na niepowodzenie.

Zgodnie z oczekiwaniami uczniów nauczyciel ma być przede wszystkim osobą, która jasno formułuje cele, potrafi zainteresować przedmiotem nauczania, pobudza uczniów do aktywnego przetwarzania informacji i nie upraszcza (trywializuje) nadmiernie treści nauczania. Z naszych doświadczeń w nauczaniu języka obcego w przedszkolach i szkołach podstawowych wynika, że zbyt daleko idąca infantylicyzacja wprowadzania w język, tak jak to ma miejsce w wielu podręcznikach dla tego etapu edukacyjnego, nawet na małe dzieci działa silnie demotywowująco.

Stosunek uczniów do roli nauczyciela

Kolejne pytanie ankietowe dotyczyło roli nauczyciela w procesie uczenia się języka niemieckiego. Według 20 proc. uczniów nauczyciel nie pełni żadnej funkcji motywującej. W Norwegii odsetek takich uczniów wynosi aż 26 proc. (Hovstad 2011:47). Jak twierdzą moi magistranci odbywający praktyki pedagogiczne w szkołach, nauczyciele nierzadko bardzo się starają, aby uaktywnić uczniów. Mimo to często czują się bezsilni wobec braku motywacji uczenia się swoich uczniów i – co gorsza – są przekonani, że w tej materii nic nie da się zrobić. Taki pogląd ma według badań Instytutu Allensbacha z 2012 r. aż 48 proc. niemieckich nauczycieli. Tylko 8 proc. jest przeciwnego zdania.

Za czynniki hamujące motywowanie przez nauczyciela uczniowie uważają niewystarczający zasób informacji od nauczyciela na swój (swoich postępów) temat oraz brak kreatywności, czyli to, że lekcje odbywają się według jednego schematu.

Reszta uczniów uważa, że nauczyciel pełni ważną rolę w procesie edukacji, ponieważ:

- dobrze wyjaśnia problemy (50 proc.);
- ma interesującą osobowość (33,7 proc.);
- stosuje atrakcyjne metody (25 proc.);
- jest obiektywny (14 proc.).

Wymienione dane wskazują, że wizerunek nauczyciela nie jest szczególnie pozytywny nawet u tych uczniów, którzy doceniają jego rolę. Zaskakująca jest relatywnie niska ocena kwalifikacji metodycznych nauczycieli. Tylko 50 proc. uczniów uważa, że nauczyciele dobrze wyjaśniają zagadnienia będące przedmiotem nauczania. Aż 75 proc. uczniów ma

zastrzeżenia do stosowanych metod nauczania, a 86 proc. z nich ma wątpliwości co do obiektywizmu nauczyciela.

Ocena jest – jak wiadomo – ważnym elementem informacji zwrotnej nauczyciela. Jeśli ocena lub niezauważanie czy wręcz pomijanie ucznia, które też jest formą implicytnej oceny, rodzi emocjonalne obiekcje, to nie pozostaje to bez wpływu na relacje interpersonalne na osi nauczyciel – uczeń, na samoocenę i w konsekwencji na poziom jego motywacji. Zachowania nauczyciela wobec ucznia ograniczone do funkcji kontrolnej (tzw. *feedback* negatywny), może skutecznie osłabiać nawet motywację wewnętrzną. Tak więc trzeba uznać, że poważnymi przyczynami braku lub niskiego poziomu motywacji do nauki języka obcego są niewystarczające kompetencje metodyczne nauczyciela, nieobiektywność oraz niewystarczający tzw. *feedback* pozytywny, którego wyrazem są: respekt okazywany uczniowi, uwaga skierowana na jego wysiłek, zaufanie, aprobaty, zachęta i udzielana pomoc. Każda ocena, np. pochwała, jest przyjmowana przez wewnętrzny system monitoringu w korze mózgowej, który weryfikuje, czy była zasłużona, czy nie. Również pochwały bez pokrycia zniechęcają do pracy, powodując unikanie nowych wyzwań. Ich efekt jest zatem odwrotny od zamierzonego.

Wpływ klimatu lekcji na poziom motywacji uczenia się

Badania motywacji do nauki wskazują, że w nie każdych warunkach można uaktywnić postawę ciekawości poznawczej. Z fińskich badań na grupie 66 uczniów uczących się języka niemieckiego jako drugiego wynika, że najbardziej motywującym czynnikiem jest klimat lekcji, na który największy wpływ ma nauczyciel. Lubiany nauczyciel i dobry klimat lekcji sprawiają, że uczniowie wykazują wysoki poziom motywacji do nauki. W takich warunkach jakość materiałów edukacyjnych i metody nauczania schodzą na plan drugi (Karpinen 2005:52). Również Hattie (2009) zalicza klimat lekcji do tych czynników, który mają największy wpływ na efektywność nauczania i uczenia się¹. Zatem nasuwa się pytanie, jakie czynniki muszą działać, aby interakcje na lekcji miały pożądany walor stymulacyjny. Niewątpliwie dużą rolę odgrywają tu następujące aspekty:

1. Dobre relacje interpersonalne nauczyciela z uczniami i między uczniami, bazujące na wzajemnym zaufaniu, empatii i tolerancji.

Neurobiolodzy potwierdzają, że dobre więzi emocjonalne są istotnym warunkiem optymalnego rozwoju mózgu i jego funkcji kognitywnych. Tezę tę potwierdzają protokoły ewaluacyjne szkół elitarnych. Z danych w nich zawartych wynika, że panują tam bardzo dobre relacje interpersonalne oraz znakomity klimat. Nie ma agresji, form wykluczania, powodów do odczuwania lęku i strachu (Śląski Kurator Oświaty). Wszystko to przekłada się na wysoką efektywność nauczania.

2. Poczucie bezpieczeństwa i niski poziom lęku lub stresu.

Rozszerzająca się agresja wśród uczniów w szkołach nieelitarnych niweczy dobre skutki relacji interpersonalnych. Jak informowała „Rzeczpospolita” z 2 września 2013 r., w roku 2012 popełniono na terenie szkół o 50 proc. więcej aktów agresji niż 5 lat wcześniej (Grabarek, Bielecki 2013). Według badań łódzkich socjologów, którymi objęto 20 tys. uczniów podstawówek, gimnazjów i szkół średnich, 40 proc. uczniów szkół podstawowych twierdzi, że było świadkami lub ofiarami przemocy kolegów. Co więcej, badania te ujawniły związek między sposobem prowadzenia lekcji a poziomem agresji. Więcej agresji jest tam, gdzie lekcje prowadzone są frontalnie według stałego schematu, a uczeń w czasie zajęć jest pasywny i odczuwa nudę (Markowski 2008). Wynika ona z braku bodźców subiektywnie znaczących dla ucznia. Odczuwa ją w szkole podstawowej 31 proc. uczniów, w gimnazjum 51 proc., a w szkołach ponadgimnazjalnych ponad 60 proc. Co gorsza, odsetek uczniów nudzących się na lekcji ma tendencję rosnącą (Diagnoza szkolna 2009). W takich warunkach następuje kumulacja energii, która potem jest odreagowywana na koleżankach i kolegach. Destabilizacja stosunków interpersonalnych, odczuwany w takich sytuacjach strach oraz nuda, zdaniem neurobiologów, wpływają negatywnie na utworzone w mózgu połączenia neuronalne. Wydzielany w stanach lęku lub stresu kortyzol skutecznie ogranicza funkcjonowanie hipokampu, odpowiedzialnego za przyswajanie nowych informacji. W przypadku dłuższej ekspozycji na ten hormon następuje jego kurczenie się, co negatywnie odbija się na efektywności uczenia się. Poziom odczuwanego lęku na lekcjach języka obcego wykazuje jeden z najwyższych poziomów korelacji z uzyskiwanymi wynikami

¹ Hattie (2009) przypisuje klimatowi zajęć, który jest efektem interakcji na linii nauczyciel – uczniowie, bardzo wysoki współczynnik efektywności (ES) $d = 72$.

w jego nauce (Zimmermann 1988:188). Negatywne uczucia obniżają prawidłową apercpepcję tekstu o 31 proc. w stosunku do tekstów, które nie wywołują takich emocji. Dzieje się tak dlatego, że negatywne emocje absorbują uwagę i równocześnie pochłaniają znaczne zasoby pamięci operacyjnej i w ten sposób skutecznie ograniczają kognitywną sprawność, czego efektem jest spadek sprawności intelektualnych i utrata zdolności rozumienia (Edelmann 1994:371; Jerusalem i Pekrun 1999, za Düwell 2002:172). W trakcie nauki docierające do mózgu informacje są dekodowane, akceptowane lub odrzucone, ale ocena ich ważności i procesy zapamiętywania są w dużym stopniu zdeterminowane emocjonalnie (Iluk 2006). Towarzyszące procesom uczenia się emocje mogą je przyspieszać i tym samym pozytywnie wpływać na ich efektywność, lub – w ekstremalnych przypadkach – zupełnie je zablokować.

3. Przeżywanie na lekcji dobrych emocji, takich jak: radość, satysfakcja, duma.

Neurobiolodzy potwierdzają, że dobrym emocjom towarzyszy wydzielanie neuroprzekaźników, które pobudzają komórki nerwowe do zwiększonej produkcji białek, służących do tworzenia nowych i stabilizacji połączeń nerwowych odpowiedzialnych za zapamiętywanie przetwarzanych informacji. Wydzielana dopamina pobudza wydzielanie noradrenaliny, która z kolei steruje uwagą. Dzięki dobrym emocjom i wyzwalanym przez nie neuroprzekaźnikom można przyswoić więcej informacji i trwalej je zapamiętać (Spitzer 2012:145 i n.).

4. Przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu.

Poczucie własnej skuteczności oraz pewność siebie podnoszą gotowość do podjęcia nowego wysiłku. Brak rozbieżności między oczekiwaniami a doświadczeniami wynoszonymi z lekcji wzmacnia chęć podejmowania ryzyka niezbędnego w prowadzeniu komunikacji w języku obcym za pomocą ograniczonego zasobu umiejętności. Pozytywne efekty uczenia się podnoszą poziom pewności siebie i poczucie własnej skuteczności. Jak widać, są to zależności interdependentne. Dostrzeganie własnego rozwoju językowego oraz poczucie sukcesu najmocniej oddziałują na motywację.

5. Sposoby oceny źródeł sukcesu lub porażki (styl atrybucyjny ucznia).

Ucniowie, którzy niepowodzenia wyjaśniają brakiem zdolności językowych i kontroli nad swoimi działaniami, tracą motywację do nauki.

Wpływ kompetencji metodycznych nauczyciela na poziom motywacji uczenia się

Drugi niezmiernie ważny czynnik motywacyjny (dla uczniów) to kompetencje metodyczne nauczyciela. Inicjowane przez nauczyciela działania edukacyjne powinny stwarzać jak najlepsze warunki dla procesów kognitywnych i emocjonalnych. Warunek ten jest spełniony, o ile:

- wykonywanie zadań nie prowadzi do przeciążenia pamięci roboczej uczniów; zatem nauczyciel musi umiejętnie gospodarować jej zasobami;
- przetwarzanie informacji odbywa się pod kontrolą uwagi, dzięki temu są one zapamiętywane łatwiej i trwalej;
- poszczególne fazy zajęć dostarczają uczniom niezbędnych mentalnych narzędzi do wykonania poszczególnych zadań, tzn. przed przystąpieniem do wykonania zadania uczeń powinien najpierw uruchomić swoją dotychczasową wiedzę zmagazynowaną w tzw. schematach poznawczych, ponieważ efektywna nauka wymaga powiązania nowych informacji z posiadaną wiedzą, czyli włączenia jej do posiadanej sieci połączeń neuronalnych;
- uczeń otrzymuje pozytywne informacje zwrotne na zakończenie poszczególnych faz lekcji, które działają jak silne bodźce wzmacniające;
- ustalone są jasne granice między poszczególnymi fazami pracy; każda faza powinna mieć wyraźne zakończenie, dostarczyć informacji o jakości wykonania zadania, dać chwilę do dekoncentracji i skonsumowania satysfakcji z jego wykonania (odczucie działania dopaminy) oraz motywować do następnego. (Przerwy między poszczególnymi fazami są niezbędne także ze względu na charakter pracy neuronów. Jeśli napływ informacji dokonuje się bez przerwy, to neurony nie wiedzą, co mają zmagazynować.);
- proponowane zajęcia gwarantują głębsze przetworzenie informacji, czyli wymagają zastanowienia (nauczanie problemowe);
- stosuje się inkubację, która minimalizuje transfer negatywny (Sternberg 1999:296, por. Iluk 2013).

Sterowanie percepcją polega z jednej strony na ukierunkowaniu energii poznawczej, a z drugiej – na umiejętnym dozowaniu ilości materiału do przetworzenia. Zgodnie z zasadami funkcjonowania pamięci roboczej optymalne ukierunkowanie energii poznawczej możliwe jest tylko w ramach jednego zakresu (Karcher 1988:215 i n.). W przypadku

rozproszenia jej na wiele płaszczyzn obserwuje się znaczny spadek efektywności poszczególnych procesów. Jeśli z jakichś przyczyn więcej energii poznawczej zużywa się dla jednego aspektu, np. w celu rozpoznania wyrazu, aktualizowania jego zawartości informacyjnej w danym kontekście i/lub przeszukania mentalnego leksykonu, uruchamiania stosownych ram poznawczych, tym mniej jej pozostaje do utworzenia pełnej mentalnej reprezentacji tekstu i zapamiętania jego treści. Zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej oraz konsekwencje wynikające z ograniczonej pojemności pamięci roboczej wyjaśniają, dlaczego linearyzacja procesów apercypcyjnych pozwala skupić energię kognitywną na jednym działaniu: aktywizacji pojęć związanych z danym tematem, uruchamianiu ram poznawczych, ewokowaniu pytań, czytaniu z wcześniej uruchomionymi schematami kognitywnymi, poszukiwaniu i weryfikowaniu antycypowanych informacji. Pozytywny wpływ linearyzacji działań kognitywnych uwidacznia się już we wstępnych fazach lekcji. Wyrazem tego jest nie tylko gotowość do wykonania kolejnych zadań (wyższy poziom motywacji wewnętrznej) i rzeczywista aktywność uczniów, lecz także uzyskane efekty poszczególnych działań.

Wymienione czynniki oraz pozytywne wrażenia po ukończeniu poszczególnych faz lekcji mobilizują uczniów do podjęcia kolejnego wysiłku, co skutecznie eliminuje destrukcyjny stres. Wszystko to wpływa na indywidualny sukces i klimat zajęć. W takich warunkach nauka może sprawiać uczniom radość, nawet tym, którzy jej wcześniej nie doświadczali w oczekiwanym zakresie. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów, którzy brali udział w eksperymentach szkolnych prowadzonych przez moich magistrantów według ww. zasad:

- *Lekcja była fajna (ciekawa). Było super!*
- *Wreszcie byłem najlepszy w klasie!*
- *Sporo się nauczyłem.*
- *Jestem z siebie dumna.*

Niniejszy artykuł jest poszerzoną wersją referatu wygłoszonego na konferencji *Motywacja w edukacji językowej zorganizowanej przez FRSE, Warszawa 24 września 2013 r.*

Bibliografia

- Apelt, W., Koernig, H. (1994) Affektivität im Fremdsprachenunterricht (I). W: *Fremdsprachenunterricht*, H. 3, 161-168.
- Düwell, H. (2002) Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: *Französisch heute* 2, 166-181.
- Edelmann, W. (1994) *Lernpsychologie. Eine Einführung*. Weinheim.

- Grabarek, A. MEN selekcjonuje dane. W: „Rzeczpospolita” z dn. 14.08.2013.
- Hartie, J. (2009) *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge.
- Hovstad, E. (2011) Was motiviert junge Norweger zum Deutschlernen? Eine Studie aus der weiterführenden Schule. Iluk, J. (2001) Der Einkauf. Oder: Der Tag ist schon wieder hin! Integrative Fertigkeitentwicklung mit Lehrwerktexten. W: *Fremdsprache Deutsch Kombinierte Fertigkeiten* H. 24, 19-20.
- Iluk, J. (2006) Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen)Lernens. W: Z. Mielczarek i G. Kowal (red) *Erinnerte Zeit. Festschrift für Lothar Pikulik zum 70. Geburtstag*. Częstochowa: WSL, 273-271.
- Iluk, J. (2013) Czynniki wpływające na przyswajalność wiedzy zawartej w podręcznikach do nauczania historii. W: „Wiadomości Historyczne”, cz. I, nr 1, 11-15, cz. II, nr 2, 19-23.
- Jerusalem, M., Pekrun, R. (1999) *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen.
- Karcher, G. (1988) *Das Lesen in der Erst- und Fremd-sprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg.
- Karppinen, M. (2005) Lernmotivation der Deutschlernern in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über die Motivation der A – und B3-Deutschlernenden. Universität Jyväskylä.
- Kozubal, M., Czeladko, R. Nie lubią nauczycieli ani rodziców. W: „Rzeczpospolita” z dn. 8.06.2011.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Markowski, M. Nudne lekcje wyzwalają agresję. W: Portal „Gazeta Wyborcza” z dn. 17.10.2008.
- MEN (2009) *Podstawa programowa z komentarzem. Języki Obce*.
- Diagnostyka szkolna (2009) *Raport roczny społecznego programu „Szkoła bez przemocy”*.
- Spitzer, M. (2012) *Jak uczy się mózg*. Warszawa.
- Sternberg, R. (1999) *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Szkutnik, L. (1994) Nauka języka jako sztuka. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 5, 393-395.
- Śląski Kurator Oświaty (br) *Raport z ewaluacji problemowej: Efekty*. Sosnowiec: IV Liceum Ogólnokształcące.
- Zimmermann, G. (1988) Zur „nicht-sachlichen“ Dimension des Grammatikunterrichts. W: J. Dahl & B. Weiss (red.) *Grammatik im Unterricht*. München, 178-203.
- Zimmermann, G. (1990) *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbild. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. München.

prof. dr hab. Jan Iluk

Kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2005-2013 przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości. Jego zainteresowania naukowe dotyczą: rozwoju sprawności pisania i mediacji w języku obcym, przedszkolnego i wczesnoszkolnego nauczania języków obcych metodą narracyjną, problemów nauczania dwujęzycznego w Polsce na tle innych krajów, nauczania etykiety językowej, ewaluacji podręczników do nauki języków obcych, czytelności tekstów edukacyjnych oraz możliwości podniesienia efektywności nauczania za ich pomocą.



Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś

Justyna Cholewa

Porównując nauczanie języków specjalistycznych w przeszłości i dziś, można zaobserwować wiele zmian. Przeobrażenia te są wynikiem nie tylko nowych idei i teorii pojawiających się w językoznawstwie i glottodydaktyce, ale są również rezultatem postępu, rozwoju techniki czy też – najogólniej mówiąc – globalizacji.



W związku z powyższym należy wziąć pod uwagę nowe zjawiska, czyli fakt, że zespoły ludzi z całego świata współpracują dziś ze sobą przy realizacji określonych projektów jako profesjonalści pochodzący z różnych kultur i posiadający różne hierarchie wartości. Aby wypełniać powierzone im zadania, muszą umieć zarządzać, wyznaczać role, planować i organizować pracę oraz określać nowe cele. Powinni zatem posiadać kompetencję językową, zawodową, organizacyjną i medialną. Stąd nauczanie języków specjalistycznych skupione jest obecnie na potrzebach uczących się, co znajduje odzwierciedlenie w celach i treściach nauczania oraz formach ćwiczeń, i przebiega w dwóch kierunkach: nauczania dla celów naukowo-teoretycznych i nauczania dla celów zawodowych w związku z podziałem wertykalnym języków specjalistycznych.

Podział wertykalny języków specjalistycznych, dokonywany według stopnia abstrakcji języka i środowiska uczestników komunikacji, a przede wszystkim poziomu ich kompetencji zawodowej, przez co rozumiemy *znajomość rzeczy w oparciu o fachowe, specjalistyczne treści, poziom wiedzy i umiejętności danej osoby* (Baumann 1992:150), doprowadził do rozdzielenia każdego języka specjalistycznego na język naukowo-teoretyczny, język zawodowy i funkcjonujący w ramach danej profesji jako zawodowy język potoczny (Zhao 2002:83). Rozdzielenie to znalazło odbicie w dydaktyce języków specjalistycznych, owocując dychotomią dydaktyki danego obcego języka specjalistycznego, z jednej strony w kierunku nauczania dla celów naukowo-teoretycznych, a z drugiej – dla celów zawodowych. Analogicznie do kryteriów zastosowanych przy podziale wertykalnym języków specjalistycznych, także przy rozczłonowaniu dydaktyki danego specjalistycznego języka obcego na dwa powyżej wymienione rodzaje wzięto pod uwagę rodzaj wykształcenia uczących się, potrzeby grupy docelowej i kompetencję docelową.

Przez pojęcie kompetencji docelowej rozumie się w przypadku nauczania dla celów naukowo-teoretycznych kompetencję naukowo-teoretyczną w języku obcym w ramach danej dziedziny naukowej, a w zakresie nauczania dla celów zawodowych – poziom kompetencji zawodowej w języku obcym w zakresie danego zawodu, danej gałęzi gospodarki (np. rzemiosła), którym powinna wykazać się dana osoba w różnych sytuacjach komunikacyjnych swojego życia zawodowego (Zhao 2002:84). W praktyce nauczanie dla celów naukowo-teoretycznych zazębia się i przenika z nauczaniem dla

Przez pojęcie kompetencji docelowej rozumie się w przypadku nauczania dla celów naukowo-teoretycznych kompetencję naukowo-teoretyczną w języku obcym w ramach danej dziedziny naukowej, a w zakresie nauczania dla celów zawodowych – poziom kompetencji zawodowej w języku obcym w zakresie danego zawodu, danej gałęzi gospodarki (np. rzemiosła), którym powinna wykazać się dana osoba w różnych sytuacjach komunikacyjnych swojego życia zawodowego.

celów zawodowych. Ten stan rzeczy wynika przede wszystkim ze ścisłego powiązania teorii z praktyką, bo przecież bez wiedzy zawodowej trudno byłoby uczestnikom komunikacji zawodowej realizować cele komunikacyjne, np. efektywnie prowadzić negocjacje handlowe bez profesjonalnej wiedzy na temat zasad negocjowania z partnerami z różnych obszarów kulturowych (Ćwiklińska i Szadyko 2005:85).

Celem nauczania w obu przypadkach jest osiągnięcie zawodowej kompetencji komunikacyjnej, przez którą rozumie się *umiejętność danego uczącego się produkcji i recepcji w języku ojczystym i/lub obcym tekstów fachowych interkulturowo, socjalnie, sytuacyjnie, funkcjonalnie określonych, merytorycznie logicznie zbudowanych, semantycznie ustrukturyzowanych, sekwencyjnie jak i hierarchicznie zorganizowanych jednostek językowych*

(Baumann 2003:123). Tekst fachowy jest więc punktem wyjścia i celem wysiłków czynionych w ramach zajęć danego języka specjalistycznego. Na przykład w nauczaniu języka ekonomicznego jako obcego dla celów naukowo-teoretycznych działania językowe koncentrują się na takich rodzajach tekstów, jak: wykład, odczyt, seminarium, monografia, artykuł z prasy branżowej, dyskusja na tematy fachowe – po to, aby umożliwić studentom uczestnictwo w zajęciach oferowanych im w ramach różnych programów naukowych i stypendialnych w kraju i za granicą, a w dalszej perspektywie, to znaczy w życiu zawodowym, sprawne poruszanie się w obszarze języka ekonomicznego jako obcego poprzez udział w konferencjach czy seminariach i korzystanie ze środków masowego przekazu.

Nauczanie dla celów zawodowych jest skoncentrowane obecnie na tym, aby uczący się nabywali umiejętności komunikacyjnych w zakresie zawodowym obejmującym tematykę związaną z przedsiębiorstwem. Nie oznacza to jednak, że nauczanie w tym zakresie ogranicza się jedynie do celów zawodowych. Należy bowiem podkreślić, że im wyższy jest poziom kompetencji komunikacyjnej uczących się, tym częściej dydaktyka języka obcego dla celów zawodowych obejmuje elementy dydaktyki dla celów naukowo-teoretycznych. Jako przykład może posłużyć tu nauczanie niemieckiego języka gospodarki na uczelniach ekonomicznych, np. w Szkole Głównej Handlowej. W programie nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego w SGH można zaobserwować, że treści zawodowe i naukowo-teoretyczne stanowią integralną, nierozzerwalną całość. Nie wykluczają się wzajemnie, ponieważ wszystkie działania językowe zmierzają w jednym kierunku: osiągnięcia zawodowej kompetencji komunikacyjnej, gdzie rozwój kompetencji językowej jest jednoczesnym rozwijaniem kompetencji zawodowej. Na tym polega zasadnicza różnica między celami nauczania języków specjalistycznych dawniej i dziś. Teraz celem nauczania nie jest jedynie, tak jak to miało miejsce w poprzednich dziesięcioleciach, osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji językowej, ale rozwijanie zawodowej kompetencji komunikacyjnej w połączeniu z treściami językowymi i specjalistycznymi przy włączeniu treści interkulturowych. Najważniejsze jest osiągnięcie porozumienia między partnerami uczestniczącymi w komunikacji specjalistycznej. Aby komunikacja była efektywna, potrzebna jest wiedza o obcych systemach wartości, sposobach zachowań językowych i pozajęzykowych i ich interpretacji (Zawadzka 2002:211). Skuteczna komunikacja jest zatem celem i środkiem. Organizacja lekcji jest również

Teraz celem nauczania nie jest jedynie, tak jak to miało miejsce w poprzednich dziesięcioleciach, osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji językowej, ale rozwijanie zawodowej kompetencji komunikacyjnej w połączeniu z treściami językowymi i specjalistycznymi przy włączeniu treści interkulturowych.

nastawiona na komunikację. Służy temu praca w grupach, w parach lub dyskusja na plenum, gdzie nauczający (lektor) ma funkcję moderatora, doradcy, a treści językowe są wbudowane w komunikacyjny kontekst, tzn. słownictwo i gramatyka nie występują w izolacji, lecz są wplecione w daną sytuację i związane z danym tekstem specjalistycznym.

Tekst specjalistyczny jest instrumentem i rezultatem działania językowo-komunikacyjnego związanego ze specjalistycznym działaniem o charakterze społeczno-produkcyjnym. Składa się ze skończonej ilości uporządkowanych logicznie, semantycznie i syntaktycznie koherentnych zdań lub równoważników zdań, które jako zbiory znaków językowych odpowiadają w świadomości człowieka określonym sądom, a w obiektywnej rzeczywistości kompleksowym stanom rzeczy (Hoffmann 1985:233). Nasylenie tekstu specjalistycznego odpowiednimi terminami odróżnia go od tekstu niespecialistycznego i jest podstawowym wykładnikiem jego fachowości (Grucza 2006:39). Tekst jest głównym ogniwem komunikacji specjalistycznej, ponieważ znajduje się w centrum semiotycznej interakcji oraz jest manifestacją posiadanej przez danego fachowca wiedzy specjalistycznej. Według Neu (2010:100), istnieje związek między tekstem

Nadawcami i odbiorcami w dyskursie specjalistycznym są specjaliści należący do różnych grup zawodowych i społecznych, posiadający różny poziom wiedzy specjalistycznej oraz językowej, porozumiewający się w celu przekazania sobie wiedzy specjalistycznej poprzez teksty specjalistyczne.

specjalistycznym a rzeczywistością i odnosi się on do wertykalnego podziału języków specjalistycznych. Stosunek między tekstem a rzeczywistością wskazuje na to, że tekst jako produkt komunikacji specjalistycznej uzależniony jest od statusu uczestników komunikacji. Ta sama rzeczywistość bowiem może być inaczej odzwierciedlona w rozmowach np. między robotnikami pracującymi przy produkcji, a np. między mistrzem i dyrektorem zakładu. Tekst, który jest składnikiem komunikacji specjalistycznej, jej narzędziem i rezultatem, jest zatem uzależniony od zakresów komunikacyjnych danej specjalności, w których komunikacja dotycząca tych samych treści może odbywać się przy pomocy języka naukowego, specjalistycznego języka potocznego lub języka warsztatowego.

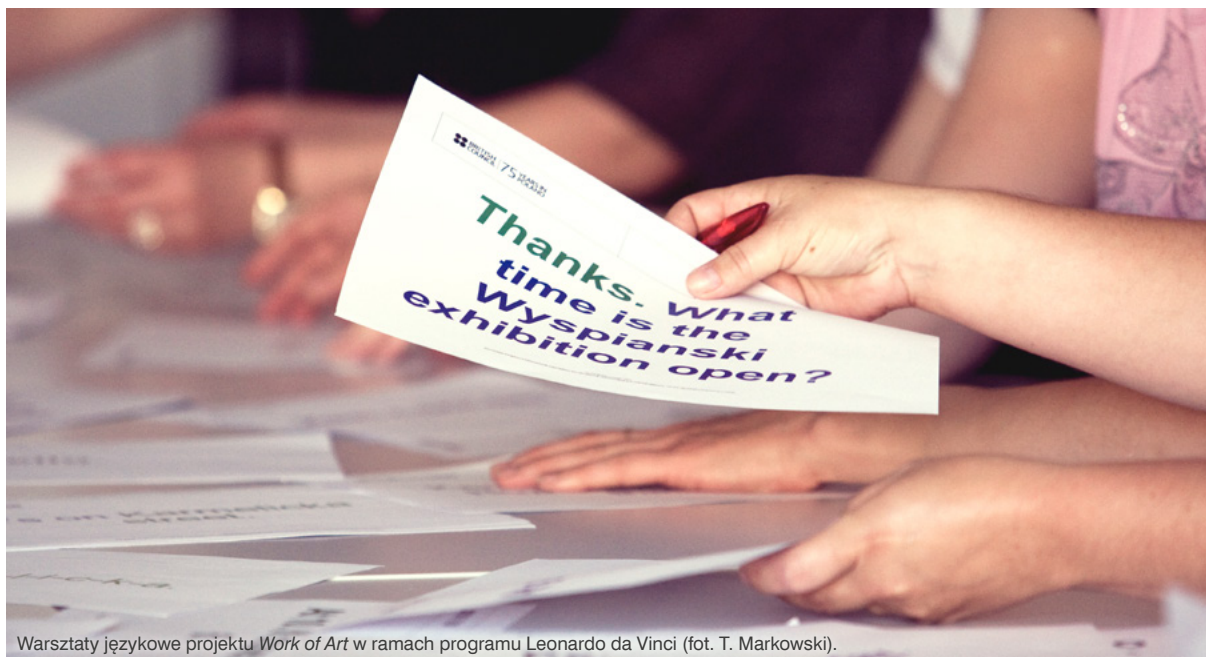
Tekst specjalistyczny jest narzędziem dyskursu specjalistycznego będącego rodzajem komunikacji językowej. Dyskurs specjalistyczny polega na przekazywaniu, przyjmowaniu i rozumieniu tekstów specjalistycznych (Grucza 2009:22-23). Nawiązując do definicji dyskursu Duszak (1998:325) określającej go jako tekst w kontekście, można powiedzieć, że dyskurs specjalistyczny to tekst specjalistyczny w kontekście. Kontekst dla dyskursu specjalistycznego, tak jak dla dyskursu w znaczeniu ogólnym, tworzy sytuacja społeczna, czyli nadawcy i odbiorcy wraz z pełnionymi przez siebie rolami społecznymi i wzajemnie przenikającymi się intencjami realizowanymi w określonym czasie i miejscu. Nadawcami i odbiorcami

w dyskursie specjalistycznym są specjaliści należący do różnych grup zawodowych i społecznych, posiadający różny poziom wiedzy specjalistycznej oraz językowej, porozumiewający się w celu przekazania sobie wiedzy specjalistycznej poprzez teksty specjalistyczne. W dyskursie specjalistycznym występuje wiele rodzajów tekstów mówionych i pisanych, określanych inaczej jako typy dyskursu.

Na zajęciach języka specjalistycznego jako języka obcego komunikacja specjalistyczna odbywa się również przy pomocy tekstów tworzonych przez jej uczestników (uczących się i nauczającego) w celu przekazania określonych treści specjalistycznych. Nauczanie w tym zakresie skupia się na tym, aby uczący się nabywali umiejętności komunikacyjnych, by mogli rzeczowo, adekwatnie do sytuacji i rodzaju tekstu, stosownie do danej kultury reagować i działać, porozumiewając się w danym języku obcym. Tekst fachowy jest więc rdzeniem, punktem wyjścia i celem wysiłków czynionych w ramach zajęć języka specjalistycznego. Należy przy tym zaznaczyć, że obecnie w centrum dydaktycznego zainteresowania nie jest jedynie, tak jak to miało miejsce w poprzednich dziesięcioleciach, tekst pisemny, ale również tekst ustny.

Uczestnikami ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka obcego są, tak jak już wspomniano, uczący się, którzy dysponują kompetencją zawodową i zróżnicowanym poziomem kompetencji językowej, oraz lektor, który zwykle nie posiada kompetencji zawodowej. W związku z asymetrią wiedzy w tym obszarze nauczyciel może mieć problemy z inicjowaniem, kierowaniem i utrzymaniem komunikacji podczas zajęć (Zhao 2002:101). Takie problemy nie pojawiają się, jeśli lektor stosuje na zajęciach odpowiednie materiały w formie autentycznych tekstów i zadań symulujących zadania wykonywane w świecie rzeczywistym, ukierunkowując w ten sposób komunikację odbywającą się na zajęciach na komunikację naturalną.

Komunikacja naturalna na kursach języków specjalistycznych realizuje się poprzez autentyczne teksty i zadania, w których studenci poprzez np. odgrywanie ról w symulowanych sytuacjach komunikacyjnych, pracując w parach lub grupach (preferowanie socjalnych form pracy), rozwijają biegłość językową. Symulowane sytuacje komunikacyjne odnoszą się do realnych sytuacji komunikacyjnych i wyrażają autentyczne problemy, cele i potrzeby występujące w komunikacji naturalnej, a realizowane są podczas zajęć w takich formach zadań, jak studium przypadku, gry symulacyjne



Warsztaty językowe projektu *Work of Art* w ramach programu Leonardo da Vinci (fot. T. Markowski).

(odgrywanie ról), projekt. Zadanie, według Willis (1996:23), jest działaniem, podczas którego uczący się, komunikując się ze sobą, używają języka docelowego po to, by osiągnąć rezultat. Realizacja zadania wymaga od uczącego się uaktywnienia jego kompetencji ogólnych, językowych i strategicznych oraz podjęcia działań językowych w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku. W trakcie realizacji studium przypadku uczący się są konfrontowani z pewnym realnym problemem, który starają się najpierw przedyskutować poprzez przedstawienie alternatywnych planów, a potem rozwiązać poprzez podjęcie konkretnej decyzji, którą muszą uzasadnić. W przypadku gier symulacyjnych studenci przyjmują różne role w kreowanych sytuacjach komunikacyjnych. Projekt natomiast może dotyczyć np. nawiązania współpracy z realną firmą po to, by zdobyć o niej informacje. W zakresie komunikacji interkulturowej należy zwrócić uwagę na formę zadania o nazwie *critical incident*, gdzie uczący się analizują w odniesieniu do rodzimej i obcej kultury jakiś przypadek (incydent), który mógł doprowadzić (lub nawet doprowadził) do załamania się komunikacji.

Przedstawione powyżej formy zadań przyczyniają się do lepszego zakotwiczenia materiału w pamięci długotrwałej poprzez to, że wymagają one od uczącego się jednoczesnego użycia różnorodnych sprawności językowych, co jest szczególnie

warte podkreślenia, ponieważ w przeszłości sprawności językowe były ćwiczone i rozwijane oddzielnie przy znikomym zastosowaniu materiałów autentycznych (koncentrowano się w zasadzie jedynie na podręczniku). Należy również zwrócić uwagę na to, że obecnie dużą wagę przykładana się do ćwiczenia rozumienia ze słuchu, co niegdyś było zaniechane nie tylko ze względów technicznych, ale również wskutek panującej opinii, że doskonalenie rozumienia ze słuchu będzie odbywać się naturalnie, przygodnie, a ćwiczyć należy jedynie rozumienie tekstu czytanego.

Oprócz korzyści językowych, stosowanie form zadaniowych przynosi również profity innego rodzaju, a mianowicie ich zasadniczym walorem jest to, że rozwijają umiejętność podejmowania decyzji i przyczyniają się do lepszego radzenia sobie w różnych sytuacjach zawodowych. Wpływają również pozytywnie na zmysł kooperacyjny, kreatywność, samodzielność i myślenie alternatywne (Zhao 2003:259), czyli te cechy, które na pewno przydają się w życiu zawodowym.

Obok zadaniowości wyraźną tendencją w dydaktyce języków obcych jest dziś nauczanie przez treść (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*), które polega na integracji poszczególnych treści z celami nauczania języka. Najważniejszą kwestią w koncepcji nauczania przez treść jest wykorzystanie drugiego języka do zdobywania wiedzy, a przy okazji rozwijanie

samych umiejętności językowych. Eliminuje się tu tradycyjny podział na zajęcia językowe i inne przedmioty (w SGH studenci studiów licencjackich mogą wybrać po ukończeniu lektoratu z języka obcego tzw. zajęcia specjalizacyjne dotyczące np. etykiety w biznesie, w ramach których nie tylko pogłębiają znajomość języka obcego, ale przede wszystkim zdobywają wiedzę w danym zakresie). Język i treść są nierozdzielnie związane. Treść wykorzystywana jest też jako kryterium doboru materiału nauczania, często tu wykorzystuje się materiały autentyczne a formy językowe nie stoją w centrum uwagi. W procesie nauczania języka nie chodzi o to, by do form językowych dobudowywać kontekst, ale raczej nauczać tych form w kolejności wynikającej z kryterium treści i poprzez te treści. Zaletą nauczania przez treść jest skorelowanie materiału nauczania z potrzebami i zainteresowaniami uczących się tak, aby prezentowane treści były dla studenta istotne, a tym samym motywujące i odwołujące się do jego dotychczasowej wiedzy. Materiały dydaktyczne wyselekcjonowane z uwagi na kryterium treści zawierają dłuższe jednostki dyskursu i teksty autentyczne. Większa ilość materiału na dany temat sprzyja powstawaniu w umyśle uczącego się rozlicznych, zhierarchizowanych powiązań, siatek i podsystemów pojęć i sądów. Tak bogato prezentowana wiedza wspiera procesy semantyzacji w trakcie czytania kolejnych tekstów i daje uczącemu się poczucie orientacji i szansę dobrego radzenia sobie z wyzwaniem dydaktycznym (Dakowska 2007:124-127). Koncepcja nauczania przez treść jest cennym uzupełnieniem współczesnych rozwiązań dydaktycznych poprzez to, że stanowi antidotum na ubóstwo treści w nauczaniu języków obcych.

Reasumując, należy stwierdzić, że współcześnie nauczanie języków specjalistycznych różni się znacznie od tego sprzed lat. Obecnie cele i treści nauczania są ukierunkowane na potrzeby uczących się i rozwój zawodowej kompetencji komunikacyjnej. Najważniejsza jest efektywność nauczania i uczenia się języków specjalistycznych. Skuteczność w tym zakresie umożliwiającą: określenie językowych, tematycznych i interkulturowych treści nauczania, realizacja określonych form zadań, zastosowanie odpowiednich środków dydaktycznych w postaci materiałów autentycznych. Angażowanie tych narzędzi wspiera przede wszystkim autonomię uczącego się, przez co przejmuje on odpowiedzialność za podejmowane przez siebie decyzje w procesie uczenia się, w którym tworzy własne hipotezy i je weryfikuje, stosując przy tym strategię uczenia się i strategię komunikacji.

Bibliografia

- Baumann, Kl.-D. (1992) *Integrative Fachtextlinguistik*. Forum für Fachsprachenforschung, t. 18, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Baumann, Kl.-D. (2003) Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung. W: Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, t. 9, 119-134.
- Ćwiklińska, J. i Szadyko, S. (2005) Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka Business Communications. W: „Języki specjalistyczne”, „Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach”, nr 5, 81-88.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak, A. (1998) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruca, S. (2006) Idiolekt specjalistyczny – idiolekultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna. W: „Języki specjalistyczne”, „Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniowych”, nr 6, 30-49.
- Gruca, S. (2009) Fachwissen – Fachsprache – Fachdiskurs: Fachdiskursanalyse aus der Sicht der anthropozentrischen Sprachentheorie. W: F. Gruca (red.) *Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik, Materialien der Jahrestagung und internationalen wissenschaftlichen Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten abgehalten an der Warmia und Mazury Universität 8.–10. Mai 2009*. Olsztyn. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja, 15–28.
- Hoffmann, L. (1985) *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Neu, J. (2011) *Mündliche Fachtexte der französischen Rechtssprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.
- Zawadzka, E. (2002) Kulturowe uwarunkowania wybranych zachowań językowych i pozajęzykowych w biznesie. W: G. Szpila (red.) *Język a komunikacja 4, Zbiór referatów z konferencji: Język trzeciego tysiąclecia II, Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej, t. I, 211-218.
- Zhao, J. (2002) *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache*. Forum für Fachsprachen-Forschung, t. 59, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zhao, J. (2003) Didaktische und methodische Überlegungen über den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. W: J. Zhu i T. Zimmer (red.) *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation. Wirtschaft – Technik – Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 251-262.

dr Justyna Cholewa

Absolwentka germanistyki UW. Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik dotyczyła zastosowania strategii komunikacji w ustnej komunikacji specjalistycznej studentów nauk ekonomicznych). Zajmuje się przede wszystkim nauczaniem niemieckiego języka gospodarki (*Wirtschaftsdeutsch*) w Centrum Nauki Języków Obcych Szkoły Głównej Handlowej.



Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego a ocenianie

Mariola Jaworska

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją rozwojową) mają specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Wymagają wsparcia, odpowiednich metod nauczania oraz właściwej organizacji lekcji. Niezwykle istotna w pracy z uczniami dyslektycznymi jest prawidłowa ocena ich osiągnięć, uwzględniająca określanie osiągalnych dla uczących się celów, dostosowanie wymagań edukacyjnych oraz zindywidualizowane formy kontroli.



Trudności w uczeniu się są dość szeroką kategorią diagnostyczną, użyteczną w praktyce klinicznej i polityce edukacyjnej. W szerszym ujęciu mogą być rozumiane jako różnorodne trudności w uczeniu się wynikające z przyczyn psychospołecznych i neurobiologicznych, w węższym zakresie – specyficznym – odnoszą się do osób, u których problemy występują pomimo dobrej sprawności intelektualnej oraz właściwych warunków środowiskowych i dydaktycznych.

Specyficzne trudności w uczeniu się, określane powszechnie dysleksją rozwojową lub w obszarze niemieckojęzycznym legastenią, mogą dotyczyć różnych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych. Najczęściej dotyczą nauki czytania oraz skojarzonych z nią lub występujących w izolacji trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, wypowiedzianiu się na piśmie, a także trudności w opanowaniu poprawnego poziomu graficznego pisma (Bogdanowicz 2012:44).

Specyficzne trudności w uczeniu się

Dzięki wielu badaniom wiemy już, że specyficzne trudności w uczeniu się nie wynikają z deficytu percepcyjnego, ale uwarunkowane są rozwojem i sprawnością językową. Nie są chorobą, lecz zespołem zaburzeń włączonym do Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Opanowania Umiejętności Szkolnych (ICD-10, DSM-IV)¹, u podłoża którego leżą zakłócenia rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych: analizy i syntezy wzrokowej, analizy i syntezy słuchowej, motoryki, integracji ww. procesów, pamięci wzrokowej, słuchowej, ruchowej, lateralizacji, orientacji w schemacie ciała. Mimo różnorodności dostępnych definicji zauważalny jest wspólny ich element w postaci językowego tła zaburzenia oraz etiologii uwarunkowanej biologicznie (Krasowicz-Kupis i Pogoda 2012:29). Formy, jakie może przyjąć dysleksja rozwojowa, to: **dysleksja** (w wąskim rozumieniu), obejmująca specyficzne trudności w opanowaniu umiejętności czytania, **dysgrafia**, czyli specyficzne trudności w wykształceniu poziomu graficznego pisma, oraz **dysortografia** – specyficzne trudności w nauczeniu się poprawnej pisowni, w tym popełnianie błędów ortograficznych (Bogdanowicz 2004:81).

¹ W klasyfikacji ICD-10 wyróżnia się szczegółowe formy specyficznych trudności w czytaniu, współwystępujące z trudnościami w poprawnym pisaniu: *specyficzne zaburzenie czytania* (F 81.0), izolowane trudności w pisaniu – *specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni* (F 81.1) oraz trudności z komunikacją pisemną – *inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych* (F 81.8).

Pomimo badań, wiedzy zawartej w licznych publikacjach na ten temat, wielu inicjatyw podejmowanych przez Polskie Towarzystwo Dysleksji wiedza na temat specyficznych trudności w uczeniu się ciągle wydaje się zbyt mała, a problemy uczniów dyslektycznych prowadzone są do „mylenia”, „zjadania” i „wykoślawiania” liter. Dlatego też ważne jest, aby nauczyciele dobrze rozumieli sposób funkcjonowania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz stosowali właściwy system ich wspomagania. Zagadnienie to jest istotne także z punktu widzenia dydaktyki języków obcych, ponieważ trudności, jakich przysparza uczniom z dysleksją rozwojową język ojczysty, są zazwyczaj zwielokrotnione w procesie uczenia się języków obcych (Jurek 2004:102). Główną przyczyną wydają się problemy wynikające z zaburzonej funkcji słuchu fonematycznego, a więc niemożność identyfikacji i rozróżniania fonemów, umiejętności będącej podstawą rozumienia ze słuchu, poprawnej wymowy oraz czytania ze zrozumieniem. Poza tym spowolnienie funkcjonowania pamięci długotrwałej utrudnia zapamiętywanie nowego materiału leksykalnego i gramatycznego, a zaburzenia percepcji motorycznej i słuchowej uniemożliwiają autokorektę (Zawadzka 2010:218).

Symptomy dysleksji rozwojowej mogą pojawić się na każdym etapie rozwoju, najczęściej jednak występują od początku nauki szkolnej. Charakterystyczne objawy, istotne z punktu widzenia nauki języka obcego, obejmują trudności w zakresie różnicowania głosek zbliżonych fonetycznie (wyrzów podobnie brzmiących), wymowy nowych słów, odróżniania podobnych liter, czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania głównych myśli, zapamiętywania tekstu, czytelnego i poprawnego ortograficznie pisania (opuszczanie, dodawanie, przestawianie liter i sylab, różne położenie liter w wyrazie, różny kierunek nachylenia liter, niewłaściwa interpunkcja lub jej brak, niewłaściwe stosowanie małych i wielkich liter). Uczniowie mogą też mieć problemy z zapamiętywaniem sekwencji nazw (np. dni tygodnia, miesiące, pory roku), z orientacją w czasie (określanie pory dnia, roku, godzin), z określaniem kierunku (np. przed-za, lewe-prawe), z odpowiednim rozmieszczeniem tekstu oraz zachowaniem wątku podczas pisania. Kłopot może stwarzać praca z mapą, różnego rodzaju diagramami oraz właściwa organizacja materiału, np. zapamiętywanie dłuższego ciągu informacji, serii poleceń. Czasami zauważalne jest złe rozmieszczenie pracy pisemnej w przestrzeni i niemożność zachowania marginesu (Bogdanowicz i Adryjanek 2009:39-56).

Ważne jest, aby nauczyciele dobrze rozumieli sposób funkcjonowania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz stosowali właściwy system ich wspomagania.

W przypadku języka niemieckiego do charakterystycznych dla dyslektyków błędów należą (Rybarczyk 2012:152):

- opuszczanie liter w wyrazach z podwójnymi spółgłoskami: *Somer* zamiast *Sommer*;
- dodawanie liter na końcu wyrazu: *kommene* zamiast *kommen*;
- przestawianie liter: *glicch* zamiast *gleich*;
- przestawianie, zamienianie liter o podobnym kształcie, inaczej położonych w przestrzeni: b/d/p/q, ie/ei, die/dei, Z/N, W/M;
- trudności z wyrazami, w których występują przegłosy i dyftongi: ei-eu, eu-au, eu-ö;
- mylenie głosek podobnych pod względem słuchowo-artykulacyjnym: ä/e, äu/eu, ai/ei, f/v, d/t, g/k;
- problemy z odróżnianiem m/n w 3. i 4. przypadku: dem/den;
- trudności z wymową nowych kilkusylabowych słów;
- pisanie rzeczowników małą literą (mimo znajomości reguły).

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają specjalne potrzeby edukacyjne, które odnoszą się do programu nauczania, stosowanych metod, przygotowania nauczycieli, ale także do systemu oceniania oraz rozwiązań organizacyjnych w tym zakresie. Ich specjalne potrzeby dotyczą więc prawie całego systemu nauczania. Uwzględnienie tych potrzeb wymaga indywidualnego podejścia do ucznia, poznania jego mocnych i słabych stron, specjalistycznej pomocy, ale też motywowania i zobligowania do pracy.

Ramy funkcjonowania ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w szkole wyznaczają obowiązujące akty prawne. Na mocy rozporządzeń MEN (Rozporządzenia A, B) dyslektycy mają prawo do: uzyskania opinii bądź orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych, zwolnienia (na cały okres kształcenia lub jego część w danym typie szkoły) z nauki drugiego języka obcego, dostosowania programu i metod do potrzeb i możliwości, nauki w klasach terapeutycznych, dostępu do poradnictwa i zajęć psychoedukacyjnych, udziału w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Celem pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi w przedszkolu czy szkole jest rozpoznanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawanie jego indywidualnych możliwości psychofizycznych. Skutecznym sposobem umożliwiającym wykorzystanie potencjału uczniów jest postulowana od jakiegoś czasu indywidualizacja działań pedagogicznych, bazująca na rozpoznawaniu mocnych i słabych stron ucznia, jego osobowości i postaw. Rozumiana jako ułatwienie procesu uczenia się poprzez celowe dobieranie technik nauczania do sposobów uczenia się obejmuje całość działań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych stosowanych podczas lekcji w celu uwzględnienia różnych możliwości uczących się i umożliwienia im pełnego rozwoju ich motorycznego, intelektualnego oraz emocjonalnego potencjału (Meyer 2004:97; Tönshoff 2004:227). Indywidualizacja wymaga diagnozy kompetencji ucznia na wstępie, zaplanowania właściwych działań dydaktycznych, przemyślanej organizacji lekcji, ale także zindywidualizowanej kontroli osiągnięć. Może być realizowana poprzez różnicowanie celów, treści, metod i form dydaktycznych oraz mediów (Hass 2008:4). Za bardzo ważne w pracy z uczniem dyslektycznym należy uznać stawianie realistycznych i osiągalnych dla niego celów. Z pewnością będzie uczył się efektywniej, gdy dostanie informację, jakie umiejętności już posiada, a jakie musi jeszcze opanować, czy się od celu oddala, czy do niego przybliża. Takiej informacji powinien dostarczyć nauczyciel w dobrze przemyślanym procesie oceniania (Zawadzka 2004:271).

Wsparcie ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego może przebiegać na dwóch płaszczyznach: psychologiczno-pedagogicznej i metodycznej. Pierwsza z nich dotyczy działań niespecyficznych, takich jak: rozwijanie autonomii ucznia, jego samodzielności, trening

strategii uczenia się, budowanie poczucia własnej wartości, niwelowanie napięć emocjonalnych i motywowanie do podejmowania działań. Druga zaś wiąże się z odpowiednim doborem treści, form i metod pracy, umożliwiającym usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych, doskonalenie sprawności słuchowo-językowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, doskonalenie koncentracji uwagi (Jaworska 2012:135). W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na zalety takich rozwiązań metodycznych, jak: nauczanie polisensoryczne, uczenie się w działaniu, uczenie się poprzez zabawę, wielokrotne powtarzanie materiału, uczenie się małymi porcjami, dostosowanie tempa pracy, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Bogdanowicz 2012:52; Reid 2005:37). Istotny jest wybór podręcznika – czytelnego i przejrzystego, nieskomplikowanego graficznie, zawierającego wyróżnienia reguł gramatycznych, o stonowanej kolorystyce (Bogdanowicz i Adryjanek 2009:174).

Aby zwiększyć efektywność pracy uczniów z dysleksją rozwojową na lekcji języka obcego, należy zwrócić uwagę na łączenie tekstu mówionego z jednoczesnym czytaniem, łączenie ilustracji z podpisem, nowego słownictwa z realnymi przedmiotami lub ich obrazowym przedstawieniem. Ważna jest także wizualizacja reguł gramatycznych, ujęcia tabelaryczne, stosowanie określonych kolorów do odróżniania rodzajów gramatycznych lub części mowy. Podstawę rozwijania sprawności pisania i mówienia powinny stanowić ilustracje, historyjki obrazkowe, schematy tekstów. W rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu pomocne mogą być materiały audiowizualne oraz piosenki i wiersze, które pozwalają utrzymać wrażliwość słuchową na dźwięki charakterystyczne dla danego języka oraz ćwiczyć wymowę. Istotne może okazać się stosowanie komputera na lekcji języka obcego, co z jednej strony daje możliwość korygowania błędnej pisowni, z drugiej zaś umożliwia – przy zastosowaniu specjalnych programów – ćwiczenie identyfikacji i rozróżniania fonemów, co stanowi podstawową trudność uczniów dyslektycznych (Zawadzka 2010:225n).

Praca z uczniem dyslektycznym na lekcji języka obcego musi odbywać się w zrozumiały dla niego, uporządkowany sposób. Obok stosowanych przez nauczyciela metod pracy istotna jest także odpowiednia organizacja przestrzeni klasy, dostosowanie tempa lekcji, właściwy dobór form organizacyjnych (Bogdanowicz 2004:94; Sellin 2008:98). Istotne jest stosowanie instrukcji bezpośredniej, czyli jasne

Ocenianie osiągnięć ma służyć wspieraniu ucznia i motywowaniu go. Punktem wyjścia tej złożonej czynności intelektualnej, na którą składa się analiza procesu nauczania i uczenia się, powinny być nie tylko wiedza i umiejętności, ale także indywidualność uczącego się i jego możliwości rozwojowe.

i zrozumiałe wyjaśnianie, które eliminuje błędne interpretacje i nieporozumienia, stosowanie pytań zamkniętych, umożliwienie pisania ołówkiem w większej liniaturze lub pisania na komputerze. Choć uczniowi dyslektycznemu nie brak umiejętności społecznych, problemem może być praca w grupach, gdyż trudności w planowaniu i działaniu organizacyjnym mogą ją utrudniać. Dlatego będzie on lepszym wykonawcą czynności niż przywódcą grupy, która ma w określonym czasie wykonać jakieś zadanie (Bogdanowicz i Adryjanek 2009:158). Niezwykle istotna jest w pracy z uczniami dyslektycznymi prawidłowa ocena ich osiągnięć, a specjalne potrzeby edukacyjne uczniów w tym zakresie wymagają dostosowania wymagań, zindywidualizowanych form kontroli, a przede wszystkim określonych kompetencji nauczyciela w zakresie oceniania oraz odpowiednich jego cech osobowościowych.

Ocenianie osiągnięć ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Ocenianie osiągnięć ma służyć wspieraniu ucznia i motywowaniu go. Punktem wyjścia tej złożonej czynności intelektualnej, na którą składa się analiza procesu nauczania i uczenia się, powinny być nie tylko wiedza i umiejętności, ale także – co szczególnie istotne w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – indywidualność uczącego się

i jego możliwości rozwojowe. W kontekście pracy z uczniami dyslektycznymi za szczególnie istotną należy uznać funkcję diagnostyczną oceniania osiągnięć. Jej celem jest z jednej strony diagnoza obejmująca określenie indywidualnych potrzeb uczących się i przyczyn ich trudności, z drugiej zaś – informacja o efektywności uczenia się, czyli opis rozwoju i postępów ucznia, ewaluacja i modyfikacja procesu nauczania (Chodnicki i in. 1991:41). Tak rozumiane ocenianie osiągnięć wspomaga ucznia, ponieważ ukierunkowane jest na monitorowanie postępów i opis rozwoju kompetencji w określonym czasie. Miarą sukcesu w nauce języka obcego staje się przyrost, a nie tylko poziom kompetencji osiągnięty na koniec określonego etapu edukacyjnego. W funkcji klasyfikującej ocenianie sprowadza się do określenia poziomu osiągniętego w danym czasie i służy przede wszystkim różnicowaniu i porządkowaniu uczniów w określonej skali, co nie jest korzystne dla ucznia z trudnościami, który przy takim podejściu do oceniania nie ma szansy na odniesienie najmniejszego nawet sukcesu w nauce języka obcego.

Istotne jest, aby ocenianie dostarczało informacji zwrotnej uczniowi, jego rodzicom i nauczycielowi. Informacja taka jest czynnikiem motywującym dla uczącego się, pobudza do refleksji nad własnym uczeniem się, dostarcza rodzicom wiedzy o postępach lub ich braku, nauczycielowi zaś pozwala na zorientowanie się w skuteczności własnych działań dydaktycznych (Zawadzka 2004:267). Ocenianie oznacza w tym kontekście informację o wyniku kształcenia połączoną z komentarzem dotyczącym warunków uczenia się, sposobie uzyskania informacji o wyniku oraz o możliwościach wykorzystania tej informacji w dalszym uczeniu się.

Ocenianie uczniów dyslektycznych w zakresie języków obcych jest zadaniem szczególnie trudnym, gdyż wiąże się z problemem pojęcia błędu językowego, jego przyczyn, akceptowalności wypowiedzi. Szczególnie trudne jest ustalenie rodzaju błędu i stwierdzenie, czy wynika on z braku znajomości reguł lub właściwego utrwalenia materiału, czy jest przejęzyczeniem, czy wynika z dysleksji. W przypadku umiejętności pisania istotna jest liczba i rodzaj błędów, czyli strona ortograficznej poprawności zapisu, gdyż z badań wynika, że osoby z trudnościami w pisaniu popełniają istotnie więcej błędów od osób bez takich problemów (Pietras 2009:115n).

Ocenianie osiągnięć jest tym elementem procesu uczenia się i nauczania, na który wpływ ma wiele różnorodnych czynników: obowiązujące podstawy programowe, ustalony

przez władze oświatowe system klasyfikowania i promowania uczniów, system egzaminów zewnętrznych, program nauczania, przygotowanie pedagogiczne nauczyciela, jego oczekiwania, nastawienie, ale także klimat i zasoby szkoły. Ocenianie osiągnięć uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – zwłaszcza w nauce języków obcych – wymaga określonych kompetencji nauczyciela w zakresie tworzenia metody oceniania, interpretowania i wykorzystywania wyników czy też nawet komunikowania wyników sprawdzania. Przykładem wskaźnika braku kompetencji przy konstruowaniu metody oceniania jest stosowanie tzw. pseudonorm (Niemierko 1999:25), wywodzących się z indywidualnych teorii nauczycieli. Genezą tych „zasad” jest przeniesienie pewnych doświadczeń życiowych na inne obszary poznania. Najczęściej spotykane pseudonormy to np.: definiowanie stopni w procentach opanowanej treści, ocenianie według krzywej (stałe proporcje poszczególnych ocen) czy dopasowywanie rozkładu wyników sprawdzania do poprzednich ocen.

Wśród cech osobowości obniżających trafność oceniania w literaturze wymienia się (Kołodziejczyk 1999:213): wysoki poziom neurotyczności i nieakceptowania siebie, wysoki poziom autorytarności, małą złożoność struktur poznawczych, koncentrację na sobie, makiawelizm. Wiedza, umiejętności i postawy nauczyciela determinują sytuację ucznia dyslektycznego na lekcji języka obcego. To od niego i przyjętych przez niego założeń zależy, czy oceniane będą przede wszystkim pozytywne aspekty wypowiedzi, komunikatywność, stopień poprawności, czy też liczba błędów i nieścisłości (Zawadzka 2004:267).

Proces oceniania kończy się zazwyczaj oceną, która może przyjąć formę stopnia wyrażonego cyfrą, formę opisową, punktową czy mieszaną. Nauczyciel może też stosować plusy i minusy przeliczane na stopnie, ale także komentarz wyrażający aprobatę lub dezaprobatę. W szkolnych zasadach oceniania w Polsce dominuje – poza pierwszym etapem edukacyjnym – ocena wyrażona stopniem. Obok niewątpliwych zalet, jakimi są prostota tego systemu i jego uwarunkowana kulturowo społeczna akceptacja, ocenę taką cechują jednak istotne wady: minimalna ilość przekazywanej informacji zwrotnej, zacieranie różnic pomiędzy osobami uczącymi się, a przede wszystkim nieuwzględnianie ich indywidualnych potrzeb. W kontekście uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się należy wskazać na zalety formy opisowej oceny, która jest informacją o wynikach i postępach z odpowiednim komentarzem. Ocena opisowa jest informacją zwrotną nauczyciela dla ucznia, dotyczy

jego mocnych i słabych stron, uwzględnia informacje takie jak uzdolnienia, zainteresowania, cechy osobowości, stosunki w klasie, współpracę z nauczycielem. Ponieważ nauczyciel może w ocenie opisowej podkreślić mocne strony ucznia, wskazać na braki i sposoby ich usunięcia, daje pełniejszy obraz osiągnięć i możliwości ucznia, a przez to umożliwia indywidualizację oceniania (Zawadzka 2004:268). Stopień daje uczniowi zbyt małą informację zwrotną, nie uwzględnia jego indywidualnych potrzeb, może być narzędziem hierarchizowania uczniów lub ich dyscyplinowania.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb uczniów z dysleksją rozwojową

Aby wyrównać szanse ucznia dyslektycznego w stosunku do rówieśników, nauczyciel jest zobowiązany, zgodnie z zaleceniami MEN (Rozporządzenie B), do dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Dostosowanie wymagań, często błędnie rozumiane jako ich obniżenie, odnosi się do ilości pracy i jej rodzaju oraz do przekazywania informacji zwrotnej. Polega na złagodzeniu wymagań w jednym zakresie, np. poprawności ortograficznej, z jednoczesnym podniesieniem wymagań w innym, np. konieczności wykonania dodatkowych ćwiczeń (Bogdanowicz 2012:58). Nie zmienia się zakres badanych umiejętności, który jest określony w podstawie programowej, lecz warunki organizacyjne dostosowywane są do możliwości uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w zakresie ilości pracy i jej rodzaju.

Ocenianie prac pisemnych uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się powinno koncentrować się na ich treści, kompozycji struktury i wkładzie pracy, nie zaś na poziomie graficznym pisma i poprawności ortograficznej. Podczas gdy błędy ortograficzne nie są przyczyną obniżenia oceny, lecz są oceniane jakościowo poprzez ich opis, inne kategorie oceny pracy pisemnej mają charakter ilościowy i uczeń otrzymuje stopień. Należy zauważyć, że dysleksja rozwojowa nie zwalnia ucznia z nauki ortografii, ale jego postępy w tym zakresie należy oceniać poprzez opis i wskazanie błędów, nad których usuwaniem należy pracować. W przypadku ucznia z dysgrafią sprawdzanie pracy może być niekonwencjonalne, np. jeśli nauczyciel nie może odczytać pracy ucznia, może poprosić go, aby zrobił to sam lub odpytać ustnie z tego zakresu materiału; istnieje też możliwość pisania ołówkiem w większej liniaturze, możliwość pisania na komputerze lub

tzw. drukowanymi literami. Istotne jest także uwzględnianie wolniejszego tempa pisania.

Uczeń dyslektyczny nie powinien czytać na głos przy całej klasie, ponieważ jest bardzo napięty emocjonalnie i z tego powodu czyta jeszcze gorzej niż zazwyczaj. Silne skupienie uwagi na technice czytania powoduje, że czytając na głos, nie rozumie treści tego, co czyta. To wszystko może utrwalić postawę lękową wobec czytania publicznie (Bogdanowicz 1994:93). Rozumienie tekstu czytanego należy oceniać wyłącznie po przeczytaniu tekstu po cichu. Ze względu na deficyty związane z analizą i syntezą słuchową, koncentracją, zapamiętywaniem i przypominaniem sobie wiadomości, uczniowie z dysleksją rozwojową mogą mieć problemy z rozumieniem ze słuchu. Wskazane jest więc powtarzanie wypowiedzi, stworzenie możliwości odniesienia się do konkretnego, zatrzymywanie nagrania i sprawdzanie rozumienia wysłuchanego fragmentu tekstu.

Wypowiedzi ustne uczniów dyslektycznych są lepszym wskaźnikiem ich umiejętności niż prace pisemne (Bogdanowicz 1994:97). Uczniowie zazwyczaj wolą prezentować się ustnie niż pisemnie, gdyż wtedy wypadają korzystniej. Ważne jest, aby przed wypowiedzią ustną przypomnieć znany już materiał i szczegółowo określić kontekst sytuacyjny. Ponieważ uczniowie dyslektyczni potrzebują wydłużonego czasu do namysłu, nauczyciel nie powinien oczekiwać natychmiastowej odpowiedzi na pytania, które z kolei należy formułować precyzyjnie i konkretnie.

W procesie oceniania uczniów dyslektycznych należy uwzględnić zachowania towarzyszące dysleksji, takie jak zaburzenia mowy, zaburzenia emocjonalne, trudności w koncentracji czy systematyczności. Podczas kontroli osiągnięć uczniów należy używać prostych wskazówek, prosić, by uczniowie je powtórzyli, w celu sprawdzenia, czy właściwie zrozumieli. Niekorzystne jest wydawanie zbyt wielu poleceń w tym samym czasie, wskazane zaś podzielenie zadania na części. Istotne jest stwarzanie przyjaznych warunków nauki, niedopuszczanie do poczucia winy i braku akceptacji z powodu niespełnienia oczekiwań, podkreślanie mocnych stron uczącego się, zachęcanie do pracy i samodzielności poprzez uwzględnianie nawet bardzo małych postępów. W tym celu przydatne może być zachęcenie ucznia do prowadzenia portfolio – teczki, która zawiera zgromadzone różnorodne wytwory jego pracy – mogą to być prace pisemne, autorskie materiały do lekcji, pisemne opracowania zrealizowanych obszarów tematycznych.

Ważne jest, aby przed wypowiedzią ustną przypomnieć znany już materiał i szczegółowo określić kontekst sytuacyjny. Ponieważ uczniowie dyslektyczni potrzebują wydłużonego czasu do namysłu, nauczyciel nie powinien oczekiwać natychmiastowej odpowiedzi na pytania, które z kolei należy formułować precyzyjnie i konkretnie.

Taki zbiór pozwala na porównanie zadań wykonanych w różnym czasie i obserwowanie postępów w rozwijaniu określonych kompetencji, co może mieć duże znaczenie dla uczniów z dysleksją, ponieważ umożliwia dostrzeżenie nawet najmniejszych postępów i jest ukierunkowane na przebieg procesu uczenia się języka, a nie tylko na jego efekty.

Dostosowanie warunków zdawania egzaminów zewnętrznych

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego lub maturalnego w warunkach dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej (Rozporządzenie B). Sposób dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu lub egzaminu do potrzeb i możliwości uczniów wskazuje rada pedagogiczna, wybierając spośród istniejących możliwości. Należy podkreślić, że w żadnej z form kontroli zewnętrznej nie

zmienia się zakres badanych umiejętności, lecz dostosowywane są warunki organizacyjne w zakresie ilości pracy i jej rodzaju.

Dostosowanie, którego sposób określa dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w specjalnych komunikatach, może mieć charakter merytoryczny, jest to np. modyfikacja kryteriów oceniania arkuszy, lub formalny: wydłużenie czasu egzaminu, możliwość zapisywania odpowiedzi za pomocą komputera lub pomocy nauczyciela, który zapisuje odpowiedzi w przypadku ucznia z dysgrafią lub głośno odczytuje informacje, teksty i treści zadań w przypadku ucznia z dysleksją właściwą. Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej opracowuje szczegółową informację o sposobach dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i matury do potrzeb i możliwości uczniów i podaje ją do publicznej wiadomości. W komunikatach na rok szkolny 2013/2014 (Komunikat A) dopuszczalne sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu oraz egzaminu gimnazjalnego w części dotyczącej języków obcych nowożytnych obejmują:

- zaznaczanie odpowiedzi do zadań zamkniętych w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi;
- przedłużenie czasu na wykonanie zestawu zadań, w przypadku sprawdzianu o 30 minut, w przypadku egzaminu gimnazjalnego o – odpowiednio – 20 minut (poziom podstawowy) i 30 minut (poziom rozszerzony);
- zapisywanie odpowiedzi do zadań na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej);
- korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi ucznia do zadań otwartych (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej i gdy uczeń w toku edukacji został wdrożony do takiej współpracy z nauczycielem). Przyznanie tego dostosowania oznacza automatyczne przyznanie płyty CD z dostosowanym nagraniem (wydłużone przerwy na zapoznanie się z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i ich wykonanie) oraz przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu;
- zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania zadań otwartych, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się.

W przypadku egzaminu maturalnego (Komunikat B) dostosowanie ogranicza się do pisania pracy na komputerze w sytuacji głębokich zaburzeń grafii oraz zastosowania

szczególowych kryteriów oceniania arkuszy egzaminacyjnych. Zdający egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie (Komunikat C) mogą skorzystać w części pisemnej i części praktycznej z przedłużenia czasu przeprowadzania egzaminu nie więcej niż o 30 minut oraz z możliwości pisania pracy na komputerze w przypadku głębokich zaburzeń grafii. Należy zauważyć, że w komunikatach dyrektora CKE brak jest informacji na temat kryteriów oceny pisowni uczniów posiadających opinię o dysleksji rozwojowej.

Podsumowanie

Uczeń dyslektyczny odniesie sukces w uczeniu się języka obcego, jeśli otrzyma pomoc pedagogiczną w formie zindywidualizowanego programu nauczania, specjalnych rozwiązań organizacyjnych, dostosowanych metod nauczania. Bardzo istotnym i trudnym zarazem elementem wsparcia jest poprawnie skonstruowany i zindywidualizowany system oceniania – ukierunkowany na ucznia, na jego możliwości i potrzeby. System taki powinien być bardziej procesem opisywania i wskazywania dalszej drogi rozwoju niż wartościowaniem czy osądzaniem, powinien spełniać funkcję informacyjną i motywacyjną, a nie klasyfikującą i różnicującą (Zawadzka 2004:271). Należy też podkreślić, że dostosowanie wymagań edukacyjnych oraz warunków zdawania egzaminów zewnętrznych nie oznacza obniżenia czy zwolnienia ucznia z wymagań. Wydłużenie czasu na egzaminie czy inne kryteria oceniania nie są przywilejem, lecz wyrównaniem szans w stosunku do rówieśników, a jednocześnie zobowiązaniem do większej pracy nad przewyciężaniem trudności.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1994) *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”.
- Bogdanowicz, M. (2004) Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 78-97.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2009) *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.
- Bogdanowicz, M. (2012) Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 42-70.
- Chodnicki, J., Grondas, M., Kołodziejczyk, A., Królikowski, J. (1999) *Ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Hass, F. (2008) Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren. W: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Differenzierung*, nr 94, 2-8.
- Jaworska, M. (2012) Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 132-147.
- Jurek, A. (2004) Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 98-116.
- Kołodziejczyk, A. (1999) Czynniki wpływające na ocenianie uczniów. W: *Program Nowa Szkoła, Ocenianie*. Warszawa: CODN.
- CKE (2013) Komunikat A: *Komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 30 sierpnia 2013 r. w sprawie sposobu dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2013/2014 sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów (stuchaczy) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, www.oke.lomza.pl; Komunikat B: *Komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 30 sierpnia 2013 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2013/2014 egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, www.oke.lomza.pl; Komunikat C: *Komunikat Dyrektora CKE w sprawie szczegółowej informacji o sposobach dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie do potrzeb i możliwości zdających ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od roku szkolnego 2013/2014*, www.oke.lomza.pl
- Krasowicz-Kupis, G., Pogoda, E. (2012) Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 13-41.
- Meyer, H. (2004) *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Niemierko, B. (1999) *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Pietras, I. (2009) Umiejętność pisania i możliwości jej diagnozowania. W: G. Krasowicz-Kupis (red.) *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 107-124.
- Reid, G. (2005) *Dysleksja*. Warszawa: Liber.
- MEN (2013) *Rozporządzenie (A) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, DzU nr 0, poz. 532.
- MEN (2007) *Rozporządzenie (B) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, DzU nr 83, poz. 562, z późn. zm.
- Rybarczyk, R. (2012) Uczeń z dysleksją rozwojową na lekcji języka niemieckiego. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 148-160.
- Sellin, K. (2008) *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tönshoff, W. (2004) Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. W: *Deutsch als Fremdsprache*, nr 4, 227-231.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawadzka, E. (2010) *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.

dr Mariola Jaworska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Adiunkt w Katedrze Filologii Germańskiej UWM w Olsztynie. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół indywidualizacji procesu nauczania języków obcych w kontekście uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.



Gdzie, jak i dlaczego polscy seniorzy uczą się języków obcych?

Anna Jaroszevska

Trwała tendencja do wydłużania się życia ludzkiego przy jednoczesnym spadku liczby urodzeń implikuje przełomowe zmiany w społeczno-kulturowym obrazie społeczeństw. Ich naturalną konsekwencją są transformacje zachodzące w systemach polityki społecznej czy w sferze gospodarki państw objętych narastającym zjawiskiem demograficznej starości.

Polska zalicza się do tej grupy, dlatego i w naszym kraju możemy obserwować dynamiczny rozwój gerontologii i dziedzin pokrewnych, które stają się swoistą wykładnią dla praktycznych działań dostosowawczych, ukierunkowanych na eliminację zagrożeń oraz zagospodarowanie potencjału, jaki kryje się w rosnącej populacji ludzi starszych, metrykalnie plasujących się w granicach wieku niemobilnego i/lub emerytalnego. W tym kontekście na znaczeniu zyskują: system kształcenia poszkolnego oraz edukacja całożyciowa, coraz częściej obejmujące swoim zakresem właśnie osoby w trzecim i czwartym wieku życia – uogólniając: seniorów. Wobec nowych potrzeb społecznych nie dziwi więc rozwój sieci polskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW) oraz tym podobnych instytucji, gdzie seniorzy mogą rozwijać swoje pasje i zainteresowania, korzystając z dostosowanej do ich potrzeb oferty kulturalno-oświatowej. Nie powinien też dziwić rokroczny wzrost nakładów finansowych na wszelkie inne projekty wspierające rozwój osobisty, w tym w obszarze kompetencji kluczowych w tej grupie społecznej. Aktywizacja osób starszych z jednej strony, z drugiej zaś deprecjacja negatywnych postaw wobec starości, poza wartością samą w sobie, stają się po prostu modne, o czym świadczą rozliczne strategie

polityczne – wdrażane na szczeblu lokalnym, ogólnopolskim oraz na mocy dyrektyw unijnych – czy chociażby kolejne obchody i święta, przypominające o tym, że starość może być częścią życia nie gorszą od młodości (por. Jaroszevska 2012a; Lewkowicz, Kott 2012; Komisja Europejska 2012).

Niestety, moda na starość bardzo powoli wkracza w obszary zainteresowań – wydawałoby się – dość dynamicznej dyscypliny, również w Polsce już od wielu lat wpisującej się w ogólnoeuropejski trend rozwijania w społeczeństwie kompetencji kluczowych, wśród których umiejętność komunikowania się w językach obcych i szeroko pojmowana kompetencja międzykulturowa zajmują przecież ważną pozycję. Mowa tu o glottodydaktyce, która w wymiarze praktycznym z jednej strony, z drugiej zaś w wymiarze ściśle teoretycznym, zgłębia, a w konsekwencji – dostarczając nowych metod, środków i materiałów – czyni bardziej efektywnymi procesy nauczania/uczenia się języków obcych (por. Pfeiffer 2001:13-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010:29-n.). Tym samym podnosi też jakość międzykulturowego dialogu, w którym dzisiaj, dzięki otwarciu granic i swobodnemu przepływowi osób, towarów i usług, uczestniczy bądź może uczestniczyć większość z nas, niezależnie od wieku. W perspektywie historycznej bardzo łatwo zauważyć, w jak dużym stopniu

kierunki rozwoju glottodydaktyki były i są warunkowane przez mikro- i makrokontekst społeczno-kulturowy oraz polityczny. Zależność ta, współczesne przemiany, o których tu wspomniano, a także wzorce zagraniczne dla tej dyscypliny prowadzą do wniosku, że również w Polsce w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych nastąpi niebawem zwrot w kierunku starości, zaś specjalizacja naukowo-badawcza w tym względzie stanie się jeśli nie nieuchronna, to co najmniej pożądana. Obecny stan pozostawia jednak niedosyt. Nie są go w stanie zaspokoić pierwsze, w dalszym ciągu jeszcze nieliczne, rodzime prace badawcze (por. Jaroszevska 2013; Kic-Drgas 2013). Stanowią one dopiero podwaliny pod wyspecjalizowaną subdyscyplinę, którą na wzór niemiecki można tu nazwać *glottogeragogiką* (por. Berndt 2010; Jaroszevska 2011). Z racji naukowego charakteru i niewielkich nakładów wydawniczych tych opracowań krąg ich odbiorców pozostaje na razie wąski.

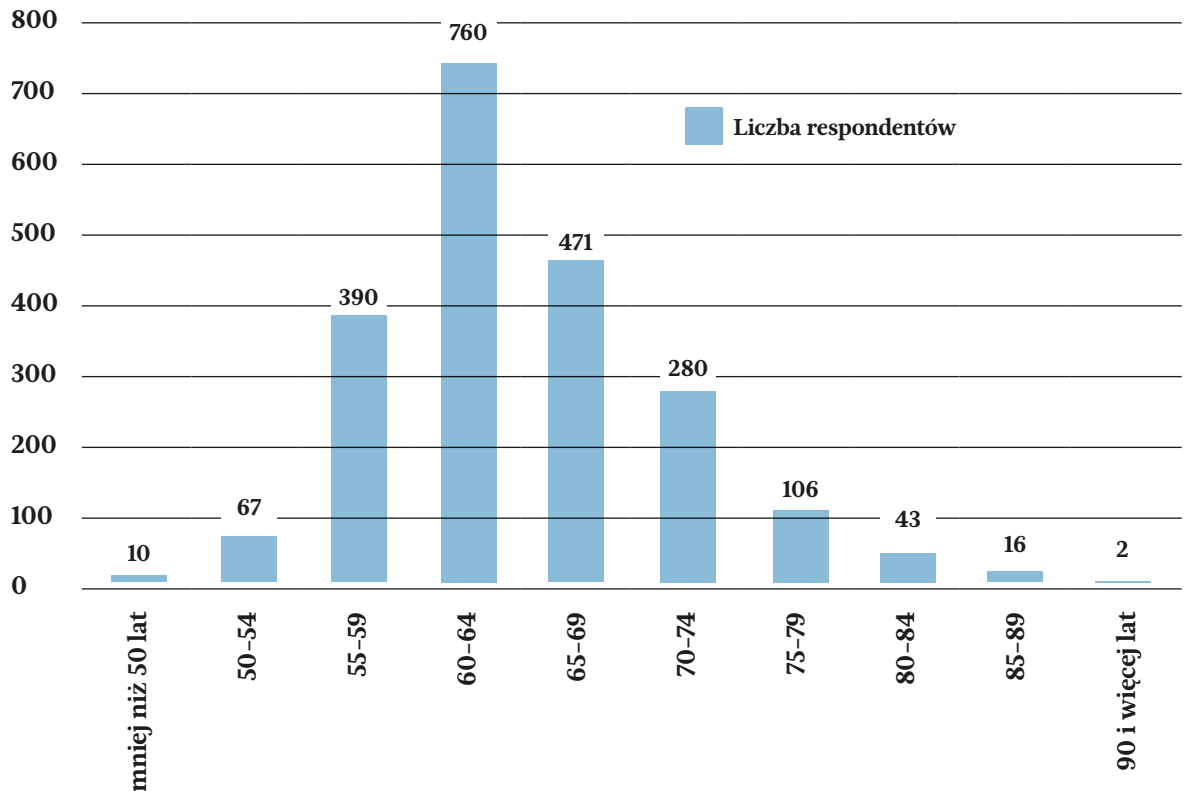
Kolejny numer „Języków Obcych w Szkole” jest zatem doskonałą okazją, aby uzupełnić zbiór artykułów na temat obcojęzycznego kształcenia seniorów, jakie dotychczas ukazały się na łamach tego czasopisma – w pewnym stopniu łączącego dysputę naukową z wymianą praktycznych doświadczeń w sferze nauczania/uczenia się języków obcych na wszystkich poziomach kształcenia i w różnych jego formach organizacyjnych, co nie jest bez znaczenia dla procesu popularyzowania *glottogeragogiki*¹ na szerszą skalę. Celem niniejszego artykułu nie jest jednak, jak w tekstach wcześniejszych, ukazanie tego zagadnienia z perspektywy teoretyka-badacza czy nauczyciela (por. Jaroszevska 2012a; Ciszewska 2013). W tym przypadku odpowiedzi na pytania postawione w tytule: *Gdzie, jak i dlaczego polscy seniorzy uczą się języków obcych?*, udzielią sami seniorzy, którzy znaleźli się w tym coraz bardziej modnym nurcie kształcenia ustawicznego i którzy zgodzili się wziąć udział w ogólnopolskim badaniu ankietowym, będącym częścią większego projektu badawczego w dziedzinie międzykulturowych badań glottogeragogicznych (por. Jaroszevska 2013).

¹ Uściślając, *glottogeragogika* – w myśl założeń teoretycznych – powinna koncentrować się wyłącznie na problematyce nauczania/uczenia się języków obcych uczniów w wieku senioralnym. Tym samym, w ściśle określonym obszarze problemowym, winna przejąć funkcje badawcze i teoriiwórcze dyscyplin dla niej nadrzędnych, a więc glottodydaktyki i geragogiki, które, funkcjonując samodzielnie, pozostają w pewien sposób odizolowane, przez co ich potencjał badawczy nie jest wykorzystywany w stopniu optymalnym. Dyscyplinarna koncentracja byłaby jednocześnie szansą na szybsze i znacznie bardziej skuteczne wdrożenie wypracowanych w ten sposób koncepcji teoretycznych do praktyki edukacyjnej, którą są objęci seniorzy. Dotyczy to również usprawnienia systemu kształcenia nauczycieli języków obcych (por. Jaroszevska 2013:307).

O tym, gdzie i w jakiej formie seniorzy uczą się języków obcych, przesądzają jednak nie tylko ich możliwości psychofizyczne, posiadane fundusze, styl życia czy chociażby dostęp do infrastruktury, lecz także konkretne doświadczenia i związane z nimi potrzeby oraz zainteresowania.

Przedmiotowe badanie przeprowadzono w roku 2011 w 43 Uniwersytetach Trzeciego Wieku oraz w 9 innych ośrodkach edukacyjnych oferujących kursy językowe dla seniorów, a także za pośrednictwem Internetu. Łącznie ankietą zostało objętych 2145 respondentów w przedziale wieku od 48 do 94 lat (por. Wykres 1).

Ponad 86 proc. spośród uczestniczących w badaniu seniorów to kobiety, zatem udział mężczyzn w tej grupie wynosi niespełna 14 proc. Jednocześnie, ponad 70 proc. ogółu badanych zamieszkuje w dużych miastach, nieco powyżej 25 proc. jest mieszkańcami małych miast liczących do 50 tys. mieszkańców, zaś niespełna 4,5 proc. pochodzi z obszarów wiejskich. Wyższe wykształcenie posiada ponad 63 proc., a średnie prawie 36 proc. respondentów. Wykształceniem podstawowym legitymuje się zaledwie 15 osób z całej grupy, co daje wskaźnik na poziomie 0,7 proc. Za szczególnie ważne należy uznać to, że ankietowani seniorzy reprezentują przeszło 200 różnego typu profili zawodowych, przy czym prawie 10 proc. z nich w ogóle nie wypowiedziało się na temat swojego wykształcenia i zawodu. Znaczne rozproszenie terytorialne placówek oświatowych, w których zlokalizowano badanie, jak i szeroko rozumiane społeczno-kulturowe różnice w ogólnym obrazie grupy badawczej, także istotne różnice wiekowe, pozwalają uznać charakter próby badawczej za ogólnopolski i reprezentatywny (por. Jaroszevska 2013).



Wykres 1. Liczba respondentów w przedziałach pięcioletnich.

Ogólnopolski sondaż ankietowy: *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce* (Jaroszevska 2013:247).

Gdzie?

Koncentrując się na pierwszym członie pytania, które wyznaczyło tok podjętych tu rozważań (*gdzie?*), na podstawie przeprowadzonego badania można przyjąć, że miejsc i form, w których polscy seniorzy uczą się języków obcych, i które odpowiadają ich potrzebom, jest wiele. I choć udzielone w tej kwestii odpowiedzi nie wyczerpują całego katalogu bezpośrednich, pośrednich bądź tzw. kombinowanych modeli kształcenia, które niezależnie od wieku można dziś realizować również w Polsce (por. Jaroszevska 2012a:11), to ich zróżnicowanie zwraca uwagę na wzrastającą świadomość starszego pokolenia, jak i na pewne tendencje dominujące w tym zakresie. Mając na względzie charakter placówek, w których przeprowadzono badanie, nie należy się dziwić, że spośród 17 kategorii rodzajowych wyróżnionych przez seniorów, Uniwersytety Trzeciego Wieku stanowią kategorię najliczniejszą. W tych placówkach języków obcych uczy się ponad 96 proc. badanych. Do innych form kształcenia poszkolnego seniorzy uczestniczący w badaniu zaliczają

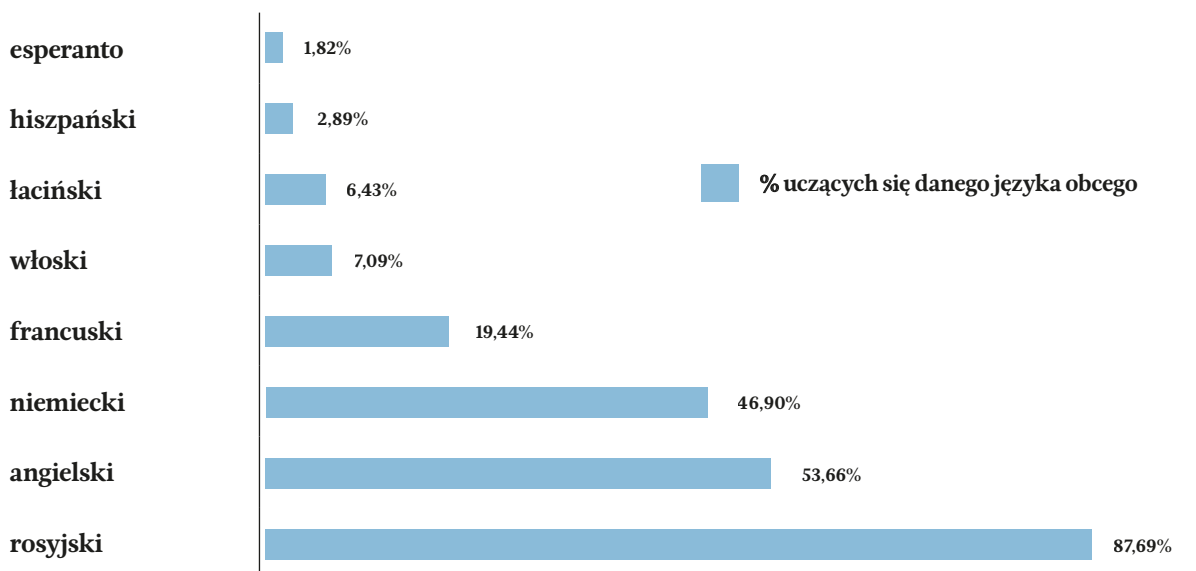
ponadto: samodzielne uczenie się (8,67 proc.), komercyjny kurs językowy dla mieszanych grup wiekowych (4,76 proc.), inne, bliżej niezdefiniowane kursy/modele kształcenia (1,26 proc.), szereg kursów realizowanych w ramach klubów seniora, akademii seniora, akademii pełni życia, akademii 50+ itp., a więc adresowanych do osób starszych (łącznie 1,36 proc.), a także różnego typu kursy językowe o charakterze dokształcającym, zawodowo profilowane, przeznaczone dla bezrobotnych, realizowane w ramach unijnych programów wsparcia edukacji ustawicznej seniorów, zwłaszcza programu Grundtvig, w tym z wykorzystaniem nowych mediów bądź realizowanych przy okazji wyjazdów zagranicznych (łącznie 0,57 proc.). Są to kategorie, które w ujęciu ilościowym, do jakich należy zaliczyć przedmiotowy sondaż ankietowy, wydają się mało zdiagnozowane i w świetle dominacji lektoratów językowych prowadzonych w UTW – niedoszacowane. Tymczasem ich rola w procesie kształcenia może być niekiedy bardzo ważna. Owszem, dla części uczących się seniorów stanowią one jedynie dopełnienie lub nawet znajdują się

poza sferą ich zainteresowań kulturalno-oświatowych, lecz dla innych – jest to prawdopodobnie grupa mniej liczna – są podstawową formułą uczenia się języka obcego. Oczywiście wynika to z konkretnych przyczyn i jednocześnie rodzi określone konsekwencje. Można to zaobserwować i zbadać dopiero na poziomie analizy jakościowej, ukierunkowanej na konkretnego ucznia, jego potrzeby i potencjał *uczniowy*, ale i postawy, zachowania, strategię itd. Godnym uwagi przykładem takiego jakościowego opisu jest studium indywidualnego przypadku opublikowane w 2012 r. w 38. tomie czasopisma „Orbis Linguarum” (Jaroszevska 2012b).

O tym, gdzie i w jakiej formie seniorzy uczą się języków obcych, przesądzają jednak nie tylko ich możliwości psychofizyczne, posiadane fundusze, styl życia czy chociażby dostęp do szeroko rozumianej infrastruktury, zapewniającej możliwość udziału w kursie językowym, lecz także konkretne doświadczenia i związane z nimi potrzeby oraz zainteresowania; także te bezpośrednio dotyczące przedmiotu nauczania/uczenia się – konkretnego języka obcego. Warto zatem odnotować, że nawet w tak niewielkiej grupie badawczej – względem ogółu społeczności seniorów – występuje duże zróżnicowanie w tym obszarze (por. Wykres 2).

Dzisiaj w dalszym ciągu dość powszechnym zjawiskiem jest ograniczony dostęp do oferty kulturalno-oświatowej skierowanej

do grupy najstarszych Polaków. Tę niedogodność, jak już powiedziano, w największym stopniu próbują przełamać polskie UTW. Ale i w ich przypadku różnicowanie oferty może następować i zwykle następuje przy dużym popycie na dany produkt – kurs językowy. W mniejszych placówkach specjalizujących się w kształceniu językowym seniorów najczęściej nauczane są przede wszystkim: współczesny *lingua franca* – język angielski – a także niemiecki, francuski, włoski oraz coraz częściej rosyjski i hiszpański. Natomiast to w dużych UTW, zrzeszających kilkuset i więcej członków – te funkcjonują głównie w dużych aglomeracjach – seniorzy mają możliwość uczenia się języków mniej popularnych, nawet takich, które w warunkach polskich uznawane są za egzotyczne, jak japoński, chiński czy esperanto. I – jak się okazuje – także wśród polskich seniorów nie brakuje chętnych do poznawania kultur i języków z odległych zakątków świata. Jeżeli zaś któregoś z języków, będącego przedmiotem zainteresowania, nie ma w ofercie programowej najbliższego UTW, klubu seniora czy choćby komercyjnej szkoły językowej, wówczas lukę tę wypełniają źródła i kursy multimedialne, do których z roku na rok ma dostęp coraz większa grupa seniorów. W tym miejscu warto jednak dodać, że nie zawsze zainteresowania są wystarczającą przeciwwagą dla innych czynników, które czynią daną ofertę mniej lub bardziej (nie)dostępna czy godną



Wykres 2. Deklarowane doświadczenie seniorów w uczeniu się języków obcych. Ogólnopolski sondaż ankietowy: *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce* (Jaroszevska 2013:256).

Wśród polskich seniorów nie brakuje chętnych do poznawania kultur i języków z odległych zakątków świata. Jeżeli zaś któregoś z języków, nie ma w ofercie programowej, wówczas lukę tę wypełniają źródła i kursy multimedialne.

uwagi. Przyczyn, dla których seniorzy podejmują trud uczenia się języków obcych, jest bowiem wiele. Zdarza się zatem, że choć ich przekonania, a nawet marzenia w tym zakresie, są jednoznacznie ukierunkowane, to ostateczne decyzje i wybory nie są z nimi tożsame (por. Jaroszewska 2013:262-n.).

Jak?

Nie zagłębiając się w szczegóły tak złożonego zagadnienia, jakim jest proces decyzyjny i jego determinanty, warto skoncentrować się na drugim członie postawionego na wstępie pytania (*jak?*), bo i w tej materii przeprowadzony sondaż przynosi dużo istotnych informacji, ważnych zwłaszcza z perspektywy organizacji i metodyki nauczania. Wśród preferowanych form aktywności, które seniorzy podejmują, ucząc się języków obcych – mowa tu raczej o realnych działaniach aniżeli wyobrażeniach – znalazły się takie kategorie, jak: sporządzanie notatek z wykładu (70,16 proc.), aktywne uczestnictwo w dyskusji (64,76 proc.), dopytywanie/wyjaśnienia problemów (47,65 proc.), praca samodzielna, np. przy rozwiązywaniu zadań pisemnych (40,56 proc.), praca w parach lub większych grupach (36,74 proc.), przysłuchiwanie się (21,59 proc.), uczestnictwo w projektach wymagających aktywności i kreatywności (13,38 proc. badanych), bierny udział w lekcji (6,62 proc.), edukacja w terenie (5,13 proc.), przejmowanie roli nauczyciela, np. prowadzenie zajęć, przedstawianie referatów (2 proc.), inne aktywności (łącznie 1,03 proc.), takie jak: wspólne wycieczki zagraniczne organizowane w ramach kursu językowego, czytanie tekstów a następnie rozwiązywanie

ćwiczeń do tych tekstów, pisemne ćwiczenia gramatyczne, powtarzanie przerobionego materiału, edukacja ruchowa, np. w tańcu, korzystanie z dyktafonu, a następnie odsłuchiwanie nagranych materiału i tym samym utrwalanie go, nauka poprzez gry i zabawy, odgrywanie scenek w języku obcym, oglądanie tematycznych filmów, a następnie dyskusja na ich temat, pisanie opowiadań na zadany temat, powtarzanie za lektorem, rozwiązywanie testów pisanych, słuchanie tekstów nagranych na CD, śpiewanie (jako przerywniki w lekcji), tłumaczenia ustne i pisemne, ustny lub pisemny opis zdarzenia, wspólne sprawdzanie pracy domowej z poprzedniej lekcji (Jaroszewska 2013:274-275).

Zarówno forma organizacyjna kursu, jak i przytoczone powyżej aktywności, zwłaszcza że są zróżnicowane, nie oddają w pełni charakteru procesów nauczania/uczenia się języka obcego w okresie starości. Dlatego też, dążąc do doprecyzowania informacji na ten temat, w toku ankietowania postawiono wprost dwa przeciwstawne sobie pytania:

- 1) *Co pomaga Pani/Panu w uczeniu się języka obcego?*
 - 2) *Co przeszkadza Pani/Panu w uczeniu się języka obcego?*
- Uzyskano na nie odpowiedzi, które dla zachowania przejrzystości treści przedstawiono tu w układzie tabelarycznym (por. Tabele 1–2, stanowiące aneks do niniejszego artykułu).



Aneks. Tabela 1 i 2

Nawet pobieżna analiza powyższych wypowiedzi wskazuje jednoznacznie na duże różnice występujące w sposobie uczenia się seniorów. Niektóre determinanty tego procesu mogą wydawać się prozaiczne i łatwe do wdrożenia bądź wyeliminowania, o ile jest to zasadne, jednak fakt, że w jednym badaniu są one przytaczane przez wielu respondentów, świadczy o tym, iż mają szczególną wagę i nie można ich bagatelizować. Tymczasem przedmiotowe badania pozwalają przypuszczać, że nauczyciele języków obcych, najczęściej lektorzy nieposiadający kierunkowego przygotowania z zakresu geragogiki, nie zawsze zwracają na nie uwagę. Być może nawet właśnie to zróżnicowanie typologiczne najstarszych uczniów sprawia nauczycielom/lektorom największe trudności zarówno na etapie planowania i organizacji zajęć, jak i w fazie właściwego nauczania. Co istotne, z przyczyn równie prozaicznych, bo ekonomicznych, nie w każdym przypadku i nie na każdym kursie jest możliwe ściśle przestrzeganie zasady podziału

grupowego chociażby ze względu na wiek, poziom kompetencji i doświadczeń czy zainteresowań starszych uczniów. A jest to przecież grupa szczególnie wymagająca. Owszem, sukcesy w zakresie uczenia się języków obcych w dużej mierze uzależnione są w tej grupie od predyspozycji psychofizycznych oraz od osobistego zaangażowania każdego z uczących się. Niewątpliwie jednak, aby mówić o optymalizacji procesu kształcenia, niezbędne jest dostosowanie możliwie dużej gamy zmiennych tego procesu do potrzeb oraz możliwości seniorów, co w znacznej części zostało tu wyartykułowane. Podejście takie, być może niewygodne, ale z pewnością słuszne, stawia szczególne wymagania zarówno systemom edukacyjnym, w których seniorzy podejmują aktywność, jak i nauczycielom zaliczanym do kadr gerontologicznych. Dotyczy to także materiałów nauczania, w szczególności podręczników, których jakość czy w ogóle poziom dostosowania do tych potrzeb i możliwości pozostawia wiele do życzenia (por. Kic-Drgas 2013).

Dlaczego?

Dopełnieniem powyższej analizy jest w konsekwencji rozwinięcie trzeciego, ostatniego już trzonu pytania, które postawiono w tytule (*dlaczego?*). To właśnie odpowiedź na nie w największym stopniu uwidacznia niezwykle szerokie spektrum potrzeb i możliwości polskich seniorów, jakie ci manifestują względem systemu kształcenia obcojęzycznego i jego uczestników, a więc nauczycieli/lektorów i siebie wzajemnie, a także wielu innych osób, znajdujących się nieco na marginesie układu glottodydaktycznego. Jednocześnie trzeba podkreślić, że przedstawione tu wypowiedzi stanowią jedynie wycinek większej całości, na którą składa się kompleksowe badanie. Niemniej jednak, pod pewnymi względami i jednocześnie jako wprowadzenie do rozważań glottogeragicznych, to właśnie ten zbiór można uznać za kwintesencję i doskonały punkt wyjścia do pogłębionej debaty. Wychodząc więc z założenia, że jest to wiedza wręcz podstawowa, w badaniu ogólnopolskim, które pokrótce tu scharakteryzowano, postawiono pytanie o treści następującej: *Dlaczego zdecydowała się Pani/Pan na naukę języka obcego w okresie późnej dorosłości?* (Odpowiedzi seniorów znajdują się w Tabeli 3, stanowiącej aneks do niniejszego artykułu).

Niniejszy tekst jest kolejnym z cyklu artykułów, poświęconych kształceniu obcojęzycznemu seniorów, jakie ukazały się na łamach „Języków Obcych w Szkole”. Jego autorka wyraża jednak nadzieję, że nie będzie to artykuł ostatni i że do zainicjowanej już dyskusji przyłączą się także inni teoretycy oraz praktycy, którzy na co dzień z różnych perspektyw mają możliwość obserwować i/lub współkształtować tak złożony i w gruncie rzeczy jeszcze niewyjaśniony proces. Tylko wymiana myśli i doświadczeń może przybliżyć jego istotę, przyczyniając się tym samym do jego optymalizacji, tak z punktu widzenia nauczycieli/lektorów, jak i samych uczniów. Co więcej, głos seniorów uczących się języków obcych i ich własny punkt widzenia może okazać się w tym względzie wielce użyteczny.

Bibliografia

- Berndt, A. (2010) Fremdspracheragogik. W: H. Barkowski, H.-J. Krumm (red.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 93.
- Ciszewska, K. (2013) Ciao seniorzy! Pomysły na budowanie i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u seniorów uczących się języka włoskiego. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 114-118 [online] [dostęp 25.06.2013].
- Jaroszewska, A. (2011) Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju „glottogeragiki”. W: „Neofilolog”, nr 37, 87-100.
- Jaroszewska, A. (2012a) Edukacja obcojęzyczna polskich seniorów. Zarys problematyki w kontekście działalności UTW. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 8-15 [online] [dostęp 25.06.2013].
- Jaroszewska, A. (2012b) W poszukiwaniu źródeł aktywności seniorów. Studium przypadku z pogranicza glottodydaktyki i geragogiki. W: „Orbis Linguarum”, vol. 38, Dresden/Neisse: Verlag i Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 571-595.
- Jaroszewska, A. (2013) *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kic-Drgas, J. (2013) *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag.
- Komisja Europejska (2012) *Wkład UE w propagowanie aktywnego starzenia się i solidarności między pokoleniami*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Lewkowicz, K., Kott F. (red.) (2012) *Rok 2012 Rokiem Uniwersytetów Trzeciego Wieku*. Warszawa: Uniwersytet Trzeciego Wieku Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.

dr Anna Jaroszewska

Absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW, członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, członek Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.



Aneks. Tabela 3



O poprawności gramatycznej: wczoraj – dziś – jutro

Krystyna Miłułka

Spór o to, jaką rolę odgrywa gramatyka w procesie przyswajania języka, toczy się od chwili, gdy zaczęto poważnie dyskutować o dydaktyce języków nowożytnych. Wyrażane poglądy mieściły się pomiędzy dwoma biegunami: od dominującej roli gramatyki, gdzie to właśnie ona miała stanowić podstawowy wspornik dla wyrobienia określonych sprawności językowych, do prawie całkowitej negacji zajmowania się nią na rzecz komunikowania się w języku przyswajanym, nawet za cenę bylejakości, jeśli komunikat został przez adresata odebrany poprawnie.

W tym drugim przypadku również hierarchia nabywania sprawności ulega zmianie – mówienie i rozumienie mowy skutecznie dominują nad czytaniem ze zrozumieniem i redagowaniem tekstów. Między tymi skrajnościami mieszczą się wszystkie możliwe kombinacje celów nauczania i przyswajania języka obcego, a co za tym idzie – również metod jego nauczania i uczenia się.

Poprawność gramatyczna w wybranych konwencjonalnych metodach nauczania języka obcego

Rozważania dotyczące roli gramatyki w procesie nauczania i uczenia się języka obcego należałoby rozpocząć od metody, w której gramatyka stała w centrum zainteresowania, co zresztą znalazło odzwierciedlenie w jej nazwie – od metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Język pojmowano w niej jako złożony system i wyobrażano go sobie w sposób metaforyczny jako budynek skonstruowany z cegieł językowych,

systematycznie połączonych i bazujących na logicznych związkach (Neuner i Hunfeld 1993:30). W taki też sposób przebiegało uczenie (się) języka obcego – wychodzono od jego pojedynczych elementów, a następnie łączono je z sobą, budując z czasem cały system danego języka. Świadomość formalnej budowy języka będącego przedmiotem nauczania oraz reguł go tworzących uważano za ważniejsze od praktycznego posługiwania się nim. Opanowanie języka było zatem równoznaczne z opanowaniem wiedzy językowej.

Lekcja języka obcego rozpoczynała się od zaprezentowania danej reguły gramatycznej w formie definicji w języku ojczystym uczniów, będącym zresztą w tej metodzie językiem wykładowym lekcji. Przedstawione zagadnienie gramatyczne poparte było przykładowymi zdaniami w języku obcym, przetłumaczonymi na język ojczysty w celu ich lepszego zrozumienia. Zadanie uczniów polegało na uświadomieniu sobie podanej reguły oraz wyuczeniu się jej na pamięć. Wprowadzanie zagadnień gramatycznych odbywało się więc drogą dedukcji – od reguły do przykładu. Zakładano, że

uczniowie po przestudiowaniu i zrozumieniu omawianego fenomenu gramatycznego będą w stanie stosować go poprawnie w tworzonych przez siebie zdaniach. W celu zautomatyzowania jego użycia uczniowie wykonywali wiele ćwiczeń, polegających głównie na tłumaczeniu i przekształcaniu zdań, uwzględniających ćwiczoną regułę, stojących obok siebie, lecz z sobą niepowiązanych, pozbawionych szerszego kontekstu. Kolejność omawiania poszczególnych problemów gramatycznych wynikała ze stopnia ich trudności, zaczynano zatem od zagadnień stosunkowo łatwych i przechodzono stopniowo do tych bardziej zawiłych, przy czym omówienie i wyćwiczenie „całej” gramatyki przewidywano już podczas kursu podstawowego. Zastosowanie wyuczonych reguł miało nastąpić dopiero w ramach kursu dla zaawansowanych, podczas tłumaczenia tekstów (głównie literackich) z języka ojczystego na obcy i obcego na ojczysty, czytania ze zrozumieniem oraz pisania w języku obcym (por. Neuner i Hunfeld 1993:28; Pfeiffer 2001:80). Na uwagę zasługuje fakt, że teksty literackie stanowiły tylko pewien procent tekstów zawartych w podręczniku. Znaczną większość bowiem stanowiły teksty dydaktyczne stworzone przez autora podręcznika na potrzeby kursu, które z racji podporządkowania kryteriom składniowym oderwane były od kontekstu sytuacyjnego.

Biorąc pod uwagę rozwój sprawności językowych, widać ewidentnie, że pisemne użycie języka obcego zdominowało tę metodę. Chodziło zatem o takie opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, jakie umożliwił samodzielne czytanie i rozumienie tekstów, a niekoniecznie używanie wyuczonych reguł w bezpośredniej komunikacji. Jak zaznaczyli Funk i Koenig (1991:41), osoby uczące się języka obcego z wykorzystaniem tej metody władały bez zarzutu abstrakcyjnym metajęzykiem gramatyki, dysponowały wszechstronną wiedzą językową oraz mogły pochwalić się staranną znajomością reguł w tym języku, nie potrafiły jednak w nim mówić. Ich wypowiedzi przepelnione były najczęściej błędami gramatycznymi, co tylko dowodzi, że teoretyczna znajomość reguł nie idzie w parze z ich poprawnym praktycznym użyciem.

Rezygnacja z komentarzy gramatycznych oraz wyraźnego eksponowania zagadnień gramatycznych w podręcznikach do nauki języka obcego (w spisie treści brak wyodrębnionej części gramatycznej, gramatyka wyłączona z jednostki lekcyjnej i zamieszczona w załączniku gramatycznym,

Teorię bezrefleksyjnego, mechanicznego uczenia się języka obcego odrzucała zupełnie metoda kognitywna, akcentująca duży wkład świadomości jednostki w proces nabywania języka.

w ćwiczeniach brak nazw kategorii gramatycznych) może prowadzić do fałszywego przekonania, że metoda audiolingwalna nie przypisuje gramatyce decydującego znaczenia w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Dzieje się tak za sprawą ukrytego sposobu prezentacji gramatyki. W rzeczywistości odgrywa ona w tej metodzie bardzo ważną rolę w rozplanowaniu materiału językowego, jest integralną częścią jego progresji, co trafnie ujął Pfeiffer (2001:75), nazywając *gramatykę osią organizacyjną materiału nauczania*. Rozkład materiału językowego uwzględniał wzrastający poziom jego trudności wynikający w dużej mierze z postępującego stopnia złożoności struktur gramatycznych danego języka. Na uwagę zasługuje fakt, że dostosowane do progresji gramatycznej były także teksty (najczęściej w formie dialogów) i prezentowane w nich treści. Zakotwiczenie gramatycznych wzorców językowych w konkretnym kontekście sytuacyjnym (odnoszącym się głównie do sytuacji dnia codziennego) miało przygotowywać uczących się do komunikacji rzeczywistej¹.

Sposób przedstawiania reguł gramatycznych różnił się znacznie od tego stosowanego w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Uczącym się nie podawano żadnych gotowych definicji reguł, lecz to oni sami na bazie przykładowych zdań formułowali własną definicję, mającą na celu wyjaśnienie tejże reguły (metoda indukcji – od przykładu

¹ Problem polegał jednakże na tym, że zdominowane przez gramatykę teksty stanowiły raczej przeciwieństwo tych typowych dla komunikacji w warunkach realnych, gdyż emanowały sztucznością i trywializacją poruszanych tematów.

do reguły). Oczywiście posługiwali się w tym celu językiem docelowym, który był jedynym językiem używanym podczas lekcji. Charakterystyczna dla metody audiolingwalnej była także wizualizacja zagadnień gramatycznych, kierująca uwagę ucznia na konkretny problem. Stosowano więc sygnały optyczne – strzałki, tłusty druk, kursywę itd., oraz tabelaryczne ujęcia bardziej rozbudowanych problemów.

Nie wiedza językowa, a więc znajomość reguł gramatycznych, lecz umiejętność posługiwania się językiem w sytuacjach rzeczywistych, głównie podczas komunikacji ustnej, była celem tej metody. Osiągnięcie tego celu miało być możliwe dzięki wypracowaniu u osób uczących się pewnych nawyków językowych poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie wzorów zdań (dryl językowy). Sposób uczenia się języka obcego proponowany przez metodę audiolingwalną opisuje najpełniej behawiorystyczny schemat *bodziec a reakcja*, który uwidacznia, że nauka (wyrabianie nawyków) przebiega bezrefleksyjnie i mechanicznie.

Teorię bezrefleksyjnego, mechanicznego uczenia się języka obcego odrzucała zupełnie metoda kognitywna, akcentująca duży wkład świadomości jednostki w proces nabywania języka. Może on zachodzić zatem tylko wówczas, kiedy świadomość uczących się jest w ten proces czynnie zaangażowana. Język pojmowano nie jako system mechanicznie wyrobionych nawyków, ale jako *niezwykle skomplikowany zbiór (system) tych reguł operacyjnych, na podstawie których poszczególne osoby tworzą, nadają (...), odbierają (...) i rozumieją wypowiedzi jako określone sygnały fizyczne. (...) [J]ęzyk jest pewnym składnikiem poszczególnych osób, ich pewną własnością i zarazem właściwością* (Grucza 1992b:13). Kognitywiści zwracali uwagę na twórczy i innowacyjny charakter języka. Za cel nauki przyjmowano rozwój kompetencji językowej interpretowanej przez Chomsky'ego (1957/2002) jako umiejętność posługiwania się językiem rozumianym jako zbiór reguł tworzenia zdań (por. Grucza 1992b:16-24). Inaczej rzecz ujmując, przy pomocy pewnej skończonej liczby reguł gramatycznych można rozumieć i samodzielnie tworzyć nieskończoną liczbę poprawnych wypowiedzi (por. Grucza 1992b:14) w języku obcym. Znajomość i świadomość struktur językowych (wiedza językowa) stanowią podstawę posługiwania się językiem, potrzebną nie tylko do rozumienia wypowiedzi innych autorów, lecz przede wszystkim do kreatywnego tworzenia własnych, nigdy dotychczas niesłyszanych

Metoda kognitywna preferuje spiralny układ materiału gramatycznego charakteryzującego się ciągłym powtarzaniem struktur podstawowych, uzupełnianych na kolejnych etapach nowymi elementami.

i nieczytanych. Kompetencja językowa nabywana jest więc stopniowo – najpierw reguły, później ich użycie w aktach mownych (Wille i Wawrzyniak 2001:31), co z kolei znajduje odzwierciedlenie w rozkładzie materiału gramatycznego.

Metoda kognitywna preferuje spiralny układ materiału gramatycznego charakteryzującego się ciągłym powtarzaniem struktur podstawowych, uzupełnianych na kolejnych etapach nowymi elementami. Uwzględniając stronę formalno-gramatyczną, uczniowie są więc w stanie na każdym poziomie zaawansowania językowego poprawnie wyrazić swoje intencje komunikacyjne. Oczywiście w miarę poznawania nowych zagadnień gramatycznych wyrażanie tych samych treści odbywa się w sposób bardziej precyzyjny i gramatyczny. Reguły gramatyczne wprowadzane są podczas lekcji metodą dedukcyjno-indukcyjną. Na uwagę zasługują także świadome odwołania do języka ojczystego i porównywanie go z językiem docelowym, głównie w zakresie struktur językowych i ich użycia. Wynikiem tego podejścia jest świadome prezentowanie podobieństw i różnic występujących pomiędzy tymi językami, co pozwala uczniom na lepsze zrozumienie omawianego problemu (por. Pfeiffer 2001:81).

Poprawność językowa (gramatyczna) wypowiedzi uznawana była we wszystkich zaprezentowanych metodach za zasadniczy cel lekcji języka obcego, do osiągnięcia którego winni dążyć wszyscy uczniowie. Niewątpliwie w zależności od tego, jak pojmowany był język w danej metodzie, drogi dotarcia do tego celu były skrajnie różne. W metodach nastawionych na świadome nabywanie języka, a więc

w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej i kognitywnej, nazywanej niekiedy współczesną, unowocześnioną wersją tej pierwszej (Wille i Wawrzyniak 2001:32; Komorowska 2005:23), dominowało przekonanie, że poznanie i zrozumienie reguł rządzących danym językiem obcym umożliwia poprawne posługiwanie się nim, przy czym szczególnie dużą wagę przypisywano sprawnościom receptywnym (słuchanie i czytanie w metodzie kognitywnej, czytanie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej). Wiedza językowa pojmowana była jako klucz do opanowania języka, a zarazem jego mocna podstawa, na której można było rozwijać u osób uczących się dalsze sprawności i umiejętności.

W przeciwieństwie do metod wyżej wymienionych, w metodzie audiolingwalnej nie przypisywano wiedzy językowej tak dużego potencjału w procesie nabywania języka obcego. Wychodzono z założenia, że umiejętność posługiwania się językiem (tj. mówienie w tym języku) jest ważniejsza niż wiedza o nim. Proces nabywania języka obcego przebiegał w myśl tej metody w sposób mechaniczny, poza świadomością uczących się, zaś wytworzenie trwałego nawyku miało być gwarantem poprawnego użycia danej struktury gramatycznej (której uczący się nawet do końca nie rozumiał i nie potrafił zdefiniować) w konkretnej bezpośredniej sytuacji komunikacyjnej.

We wszystkich wymienionych metodach dbałość o poprawność gramatyczną wypowiedzi uważano za nadrzędną podczas lekcji języka obcego. A takie podejście skutkowało z kolei wyrobieniem w uczniach przekonania o wadze gramatyki w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

Miejsce gramatyki w podejściu komunikacyjnym

Pojawienie się pojęcia *kompetencja komunikacyjna*, które w opinii jego twórcy – Hymesa – miało zastąpić wykazującą pewne braki przedmiotowe definicję kompetencji językowej Chomsky'ego², przyczyniło się do nowego formułowania celów w obrębie układu glottodydaktycznego. Hymes (1972:282) w swojej definicji kompetencji komunikacyjnej zwrócił uwagę zarówno na znajomość języka i ogólną

2 Grucza (1992b:57) apeluje, aby kompetencji językowej jako celu nauki języków obcych nie zastępować komunikatywną kompetencją w ogóle, lecz trzeba w jej miejsce najpierw postawić jedynie językową kompetencję komunikatywną. (...) [P]odstawę, na której się ta ostatnia opiera, stanowi „czysta” kompetencja językowa, czyli po prostu znajomość języka jako zbioru reguł tworzenia wypowiedzi.

W metodzie audiolingwalnej nie przypisywano wiedzy językowej tak dużego potencjału w procesie nabywania języka obcego. Wychodzono z założenia, że umiejętność posługiwania się językiem (tj. mówienie w tym języku) jest ważniejsza niż wiedza o nim.

umiejętność posługiwania się nim, jak i na dostosowaną do sytuacji i wynikającą z określonych celów umiejętność komunikowania się za pomocą tego języka. W definicji tej zauważyć się daje odniesienie tak do wiedzy językowej, jak i umiejętności posługiwania się nią, co wyraźnie wskazuje na fakt, że znajomość reguł językowych (w tym gramatycznych) nie jest sprawą zupełnie nieistotną w komunikacji. Do takich wniosków można dojść, dokonując pobieżnej analizy innych, dość powierzchownych definicji kompetencji komunikacyjnej, ukazujących ją jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiedni dla danej sytuacji komunikacyjnej. Oczywiście skuteczne porozumiewanie się jest możliwe dzięki znajomości form gramatycznych danego języka, funkcji wypowiedzi i ich wzajemnych zależności, ale o tym już nie wszyscy (mam na myśli nauczycieli języków obcych i osoby uczące się języka obcego) pamiętali czy pamiętają. Celem lekcji języka obcego jest, w myśl podejścia komunikacyjnego, takie opanowanie języka przez uczniów jako narzędzia komunikacji, jakie umożliwi im osiągnięcie porozumienia podczas komunikacji.

W podejściu tym, co zauważyła Komorowska (2005:27), po raz pierwszy zwrócono uwagę na fakt, że tak naprawdę *nie chodzi o naukę samego języka jako systemu, ale o naukę umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji*. Znajomość gramatyki języka obcego przestaje być zatem głównym celem lekcji, gramatyka nie wyznacza już treści

nauczania (jak w metodach wcześniej omówionych), a przebieg progresji gramatycznej uzależniony jest od kryteriów funkcji wypowiedzi (a nie od narastającego stopnia trudności zagadnień gramatycznych), co prowadzi do tego, że bardziej złożone struktury gramatyczne mogą się pojawić przed tymi mniej skomplikowanymi. Na kształt materiału nauczania wpływ ma wiele równoważnych czynników, a gramatyka jest tylko jednym z nich, nie zaś kryterium podstawowym i determinującym pozostałe. Typowy dla tej metody jest spiralny układ materiału, odznaczający się tym, że poszczególne struktury gramatyczne pojawiają się wielokrotnie w trakcie procesu nauki języka obcego, a to z kolei daje uczniom okazję ku temu, aby poznać różnorodne aspekty użycia danej struktury.

Zagadnienia gramatyczne omawia się w nawiązaniu do tekstu(-ów), są one więc osadzone w danym kontekście sytuacyjnym, co sygnalizuje ich rzeczywistą przydatność w komunikacji naturalnej. Uczniowie mają mieć świadomość tego, że poznają reguły gramatyczne po to, aby móc ich używać podczas komunikacji. Wprowadzanie reguł odbywa się metodą indukcji – uczniowie na podstawie przykładowych zdań z tekstu sami odnajdują rządzącą nimi regułę. W podręcznikach strony z gramatyką zamieszczone są najczęściej na końcu każdego rozdziału. Na uwagę zasługuje w tym podejściu szczególnie bogata wizualizacja gramatyki – oprócz tabelarycznych ujęć, podkreśleń, tłustego druku i kursywy używa się kolorów, abstrakcyjnych i dynamicznych symboli, wizualnych metafor itd. (por. Funk i Koenig 1991:76-93)³.

Zorientowanie lekcji języka obcego na rozwój sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) i możliwie szybkie zastosowanie ich w realnych sytuacjach komunikacyjnych spowodowało spadek zainteresowania przekazywaniem wiedzy językowej. Gramatykę zaczęto postrzegać jedynie w sposób funkcjonalny, podkreślając jednocześnie, że kompletna znajomość struktur gramatycznych danego języka nie jest wcale konieczna, aby móc rozumieć teksty autentyczne stworzone w tym języku i komunikować się przy jego pomocy. Nastawienie to przyczyniło się z pewnością do pojawienia się pojęć: *gramatyka rozumienia* (Neuner i Hunfeld

Zorientowanie lekcji języka obcego na rozwój sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) i możliwie szybkie zastosowanie ich w realnych sytuacjach komunikacyjnych spowodowało spadek zainteresowania przekazywaniem wiedzy językowej.

1993:102) i *gramatyka dydaktyczna* (Helbig 1993:23; Götze 1993:6; Düwell, Gnutzmann i Königs 2000).

Stosunkowo niska wartość przypisywana gramatyce w tym podejściu miała i ma wpływ na stosunek uczących się do wagi poprawności gramatycznej w procesie uczenia się języka i posługiwania się nim. Zredukowanie poprawności gramatycznej jedynie do *pewnej dozy poprawności gramatycznej* skutkuje sporą ilością błędów lokalnych (błędów formy) w wypowiedziach uczniów, które z racji tego, że powodują „jedynie” niepoprawność komunikatu, a nie zaburzają jego zrozumienia, przemilczane są często przez nauczycieli. Tolerowanie błędów gramatycznych przez nauczycieli prowadzi do ich fosylizacji, co z kolei skutkuje tym, że uczniowie nie są w stanie przejść na wyższy poziom interjęzyka.

Poprawność gramatyczna a polski kontekst edukacyjny

Powyżej zaprezentowany został wzorcowy opis pojmowania poprawności gramatycznej w podejściu komunikacyjnym. Rzadko znajduje on stuprocentowe odzwierciedlenie w rzeczywistości, mimo iż podejście to jest stosowane (np. w Polsce) już od prawie 30 lat. Biorąc pod uwagę metodę prezentacji form gramatycznych, sposób ich ćwiczenia i użycia w celu przekazania w miarę autentycznych znaczeń, odbiegają one

³ Należy jednak zaznaczyć, że sposoby wizualizacji gramatyki stosowane w podejściu komunikacyjnym nie zawsze postrzegano/postrzega się jako pomocne w zrozumieniu reguł, gdyż niekiedy są niedostatecznie przejrzyste i jednoznaczne w interpretacji.

bardziej bądź mniej (w zależności od preferencji nauczyciela języka obcego, programu i materiałów nauczania, z których korzysta) od teoretycznych założeń tego podejścia. Analiza studenckich arkuszy hospitacyjnych prowadzonych przez studentów filologii germańskiej UR podczas obserwacji lekcji języka niemieckiego w szkołach⁴ pozwala mi na stwierdzenie, że hospitowani nauczyciele reprezentują wobec nauczania gramatyki stanowisko eklektyczne, tzn. nie trzymają się tylko technik i procedur proponowanych w podejściu komunikacyjnym, lecz sięgają także po inne (zaczepnięte z innych metod nauczania) sposoby podawania i ćwiczenia struktur gramatycznych, które niekiedy okazują się bardziej skuteczne niż te sugerowane w omawianym podejściu. Przyczyn takiego zachowania nauczycieli może być wiele, że wspomnę tylko o wiedzy dotyczącej nauczania gramatyki wyniesionej ze studiów filologicznych, nieświadomym (a może świadomym) naśladowaniu swojego pierwszego nauczyciela języka obcego, zamiłowaniu do gramatyki, przekonaniu o ważności wiedzy i refleksji językowej (gramatycznej) w procesie szeroko rozumianej akwizycji⁵ języka obcego itd.

Pawlak (2008:79; 2010:35) zauważa, że planowanie i przeprowadzanie lekcji poświęconych gramatyce odbywa się w polskich szkołach najczęściej z wykorzystaniem modelu PPP (ang. *presentation-practice-production*). W modelu tym dana reguła jest najpierw wprowadzana w sposób dedukcyjny lub indukcyjny, następnie uczący się wykonują szereg ćwiczeń kontrolnych polegających na powtarzaniu, przekształcaniu, uzupełnianiu, tłumaczeniu zdań itd., a na koniec wykorzystują ją podczas produkcji własnych tekstów. Niestety, ostatni element tego modelu jest dość często zaniewany, na co zwrócił uwagę przywoływany autor, a co potwierdziła analiza wspomnianych wyżej arkuszy hospitacyjnych oraz wyniki badania ankietowego przeprowadzonego przez Broszkiewicz (2009:366).

⁴ Od roku akademickiego 2007/2008 pełnię w IFG UR funkcję kierownika praktyk (na studiach N1) i w związku z tym rokrocznie sprawdzam dokumentację praktyk (w tym arkusze hospitacyjne i konspekty) oddawaną przez studentów. Zaprezentowane w tej publikacji spostrzeżenia to wnioski wysnute jedynie na podstawie pobieżnej lektury arkuszy obserwacyjnych, a nie ich szczegółowej analizy typowej dla analizy dokumentów opisanej w metodologii badań glottodydaktycznych (patrz Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010).

⁵ W niniejszej publikacji *akwizycja* używana jest w jej najszerszym znaczeniu, tzn. nie rozróżniam pomiędzy typami akwizycji (akwizycja w środowisku naturalnym a akwizycja w środowisku instytucjonalnym) ani nie ograniczam się tylko do jej ortodoksyjnego znaczenia odnoszącego się jedynie do tzw. czystej akwizycji w środowisku naturalnym (patrz Paprocka-Piotrowska 2004:62).

Brak wystarczającego wyćwiczenia struktur gramatycznych oraz dość duża tolerancja dla błędów gramatycznych są z pewnością przyczyną tego, że osoby uczące się języka obcego posługują się nim w sposób niegramatyczny.

Zważywszy na fakt, że podejście komunikacyjne preferuje samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych przez uczniów, adnotacje studentów dokonane podczas hospitacji oraz wyniki badania Broszkiewicz (2009:366) wydają się stać z nim w sprzeczności. Znaczna większość nauczycieli języków obcych stosuje bowiem podczas wprowadzania zagadnień gramatycznych metodę dedukcji. Zalecane w tym podejściu odchodzenie od dedukcji na rzecz indukcji postrzega Pawlak (2010:40) jako dość ryzykowne, powołując się na wyniki badań Ellisa (2006) i swoje własne (Pawlak 2006), konstatuje, że w większości przypadków to właśnie metoda dedukcyjna przynosi lepsze efekty. Nie można jednak w jednoznaczny sposób stwierdzić, że jedna z metod jest po prostu lepsza od drugiej, ponieważ wybór jednej z nich powinien być uzależniony od stylu poznawczego uczniów, poziomu ich zaawansowania językowego oraz od samej struktury gramatycznej, tj. od stopnia jej złożoności.

Podczas gdy wykonywanie szeregu ćwiczeń mających na celu zautomatyzowanie użycia danej reguły przebiega w czasie lekcji języka obcego dość sprawnie, to ostatni element modelu PPP, a więc swobodna produkcja językowa przy użyciu danej struktury, jest mocno zaniewany w polskiej praktyce szkolnej. Uczniowie nie są więc w stanie opanować danej struktury w takim stopniu, aby móc ją skutecznie stosować podczas komunikacji, kiedy zwykle skupiają swoją uwagę na treści komunikatu, nie zaś na jego formie (por. Broszkiewicz 2009:366; Pawlak 2010:40).

Brak wystarczającego wyćwiczenia struktur gramatycznych oraz dość duża tolerancja dla błędów gramatycznych są z pewnością przyczyną tego, że osoby uczące się języka obcego posługują się nim w sposób niegramatyczny. Stwierdzenie to potwierdzają wyniki badania podłużnego przeprowadzonego przez Widłę (2005:40–45) wśród osób rozpoczynających naukę języka francuskiego jako L3 od poziomu A1. Wyniki pokazały, że podczas drugiego pomiaru liczba błędów gramatycznych popełnianych przez uczniów wzrosła w porównaniu z pomiarem pierwszym i utrzymała się na stosunkowo wysokim poziomie w porównaniu do pomiaru trzeciego, co uwidacznia, że dodatkowe sto godzin nauki języka nie przyczyniło się do ich redukcji/wyeliminowania. Zdaniem badaczki (Widła 2008:153), przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi między innymi w tym, że podejście komunikacyjne osłabiło kompleksy osób uczących się, które wcale nie przywiązują wagi do tego, że mówią niegramatycznie.

Podczas gdy ta dość duża wyrozumiałość dla błędów gramatycznych już u licealistów dziwi i wydaje się nie na miejscu, to akceptacja błędów gramatycznych przez studentów filologii obcej, przyszłych nauczycieli języka obcego, jest w mojej opinii niedopuszczalna. Taką sytuację opisuje m.in. Kurzyńska (2010:100–101) w odniesieniu do studentów filologii germańskiej, dla których *komunikacja ma być skuteczna, nie zaś poprawna* i podkreśla, że jest im obojętny sposób wyrażania intencji komunikacyjnych, popełniane błędy postrzegają jako błaha, niewiele znaczące, skoro i tak są rozumiani, i udaje im się wejść w udaną (?) relację komunikacyjną⁶.

Na koniec wypada podkreślić, że wśród minusów podejścia komunikacyjnego właściwie najczęściej wymienia się właśnie brak racjonalnej poprawy błędów przez nauczycieli (patrz np. Komorowska 2004:146), a więc pełne ich tolerowanie, które tylko utwierdza uczniów w przekonaniu, że dbałość o poprawność gramatyczną to przeżytek.

Zakończenie

Promowanie poprawności gramatycznej wydaje się obecnie nurtem *niemodnym* w dydaktyce języków obcych, głównie

6 Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów filologii angielskiej przez Broszkiewicz (2009:364–365) ukazują zupełnie inne nastawienie ankietowanych wobec wagi gramatyki w procesie komunikacji przebiegającej przy pomocy języka obcego. I tak np. 78 proc. badanych uważa, że gramatyka jest potrzebna do komunikacji, 80 proc. że struktury gramatyczne są niezbędne w precyzyjnym wyrażeniu się, a 95 proc. jest zdania, że znajomość struktur gramatycznych dodaje pewności siebie w wposługiwaniu się językiem obcym.

za sprawą podejścia komunikacyjnego i opacznie rozumianej kompetencji komunikacyjnej. Opinię tę potwierdzają nie tak nieliczne publikacje, których autorzy przekonują o tym, że najważniejsze jest przede wszystkim osiągnięcie celu komunikacyjnego, nie zaś sposób dotarcia do niego. To stanowisko odzwierciedla chyba najtrafniej maksyma Machiavellego – *cel usświęca środki* – używana obecnie na różnych płaszczyznach interakcji społecznej. W odniesieniu do posługiwania się językiem obcym można interpretować ją następująco: nie jest ważne, czy wyraziłeś się gramatycznie, czy też nie, jest ważne, że twoje intencje komunikacyjne zostały *jakoś* odczytane przez odbiorcę. Z tym stwierdzeniem zgadzam się jedynie częściowo, gdy dotyczy ono turystycznego poznawania świata i *turystycznego*, tj. opierającego się o rozmówki językowe lub słownik kieszonkowy, posługiwania się danym językiem obcym, którego wcześniej się nie uczyliśmy! Jeśli więc uda nam się zamówić obiad w restauracji lub kupić pamiątki w odwiedzanym kraju, możemy być dumni, że przy pomocy ograniczonej leksyki oderwanej od gramatyki zrealizowaliśmy swoje cele – nie jesteśmy głodni, mamy prezenty dla najbliższych. Jednakże gdy mówimy o posługiwaniu się językiem obcym, którego uczyliśmy się lub uczymy, nie możemy być zadowoleni z tak miernego użycia tego języka, gdyż nauka zobowiązuje do przestrzegania pewnych norm językowych. Uważam zatem, że zastępowanie bardziej wyszukanych form ekspresji mniej skomplikowanymi, prostszymi, bardziej prymitywnymi, oraz niezważanie na poprawność gramatyczną nie wynika z celowej ekonomizacji procesów produkcji wypowiedzi przez lokutorów (jak najszybsze dotarcie do celu), lecz jest po prostu wynikiem ich niedouczenia.

Postrzeżenie języka tylko jako narzędzia umożliwiającego *dogadanie się* z innymi prowadzi do takich sytuacji, że osoby uczące się danego języka obcego nie widzą potrzeby przyswajania reguł gramatycznych⁷ oraz poprawnego stosowania ich podczas

7 W badaniu opisanym przez Sowę (2013:176) ankietowani uczniowie szkół średnich (ostatnich klas) określili ilość treści gramatycznych omawianych w trakcie lekcji języka obcego jako nadmierną. To z kolei niekorzystnie wpływa na autentyczność komunikacji postrzeganej przez większość uczestniczących w badaniu uczniów jako prawdziwy cel nauki. Powyższe stwierdzenie można skomentować dwojako – z jednej strony ilość, a także sposób podejmowania zagadnień gramatycznych na lekcjach języka obcego obecnie znacznie odbiegają od metod stosowanych wcześniej. Gramatyki jest znacznie mniej i została ona ograniczona głównie do gramatyki funkcjonalnej. Widać jednak, że dla uczniów nawet ta ilość treści gramatycznych w nauczaniu to i tak za dużo. Z drugiej strony zaś, pojmowanie przez uczących się komunikacji jako procesu oderwanego od gramatyki może świadczyć o bardzo niskim poziomie ich wiedzy i świadomości językowej oraz przekonaniu o tym, że komunikacja wcale nie musi być poprawna gramatycznie, żeby była skuteczna.

komunikacji. Zapominają o tym, że język, którym się posługujemy, mówi o człowieku więcej, niż nam się wydaje, właściwie jest naszą wizytówką. Podobnego zdania jest cytowana wyżej Kurzyńska (2010:101), która dziwi się, że studentom – wkrótce absolwentom filologii germańskiej – nie przeszkadza, iż *przez swą niedbałość o poprawność wypowiedzi mogą zostać uznani przez rodzimych użytkowników języka [Niemców, KM] za osoby niedbale w ogóle, w całokształcie swoich działań*. Jeszcze nie tak dawno stwierdzenie rodowitego Niemca, że świetnie mówimy po niemiecku, odnoszące się do poprawnego użycia struktur gramatycznych, poprawnej wymowy i doboru słownictwa, uważane było przez uczących się tego języka za największy komplement. Dążono zatem do osiągnięcia doskonałości, aby posługiwać się językiem niemieckim niczym jego rodzimy użytkownik. Obecnie, niestety, ważne jest tylko to, aby się jakoś dogadać. Celowo piszę dogadać, a nie porozumieć, bo *porozumienie, a zwłaszcza wzajemne zrozumienie, nie jest w ogóle możliwe bez zdobycia pewnej kompetencji językowej*, co wyraźnie akcentował już ćwierć wieku temu Grucza (1989:41).

Bibliografia

- Broszkiewicz, A. (2009) Jaka instrukcja gramatyczna? Zadania nauczyciela gramatyki na poziomie zaawansowanym. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/ UAM w Poznaniu. Kalisz, 359-378.
- Chomsky, N. (1957/2002) *Syntactic Structures*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Düwel, H., Grunzmann, C., Königs, F.-G. (2000) *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Bochum: AKS.
- Funk, H. i Koenig, M. (1991) *Grammatik lehren und lernen*. Berlin/ München / Wien / Zürich/ New York: Langenscheidt.
- Götz, L. (1993) Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht, *Fremdsprache Deutsch*, z. 9, 4-9.
- Grucza, F. (1989) Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności. W: F. Grucza (red.) *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18-20 września 1986 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-49.
- Grucza, F. (1992a) Gramatyka a nauka języków obcych. W: F. Grucza (red.) *Gramatyka – konstrukty intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy. Materiały z XIV Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Warszawa, 16-18 grudnia 1988 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7-47.
- Grucza, F. (1992b) Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. 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, 9-70.
- Helbig, G. (1993) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* W: T. Harden, C. Marsh (red.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: IUDICIUM Verlag, 19-29.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. W: J.-B. Pride, J. Holmes (red.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 269-293.
- Komorowska, H. (2004) Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie. W: P.-P. Chruszczewski (red.) *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium (*Język a kultura* 5 t. 1), 137-148.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kurzyńska, A.-M. (2010) Komunikatywność czy poprawność językowa? Kilka spostrzeżeń o językowych priorytetach studentów neofilologii. W: M. Pawlak, E. Klimczak-Waniek (red.) *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/ UAM w Poznaniu. Kalisz.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin / München / Wien / Zürich/ New York: Langenscheidt.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2005) Psycholingwistyczne aspekty akwizycji języków obcych: ich implikacje dla dydaktyki nauczania. W: K. Karpińska-Szaj (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 61-68.
- Pawlak, M. (2008) Jak efektywnie nauczać gramatyki na lekcjach języka obcego w polskich szkołach. „Neofilolog”, nr 31, 77-85.
- Pawlak, M. (2010) Podręczniki do nauki języka obcego a nauczanie gramatyki. W: K. Drożdźal-Szelest (red.) *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, 31-42.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Sowa, M. (2013) Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w klasie języka obcego. Perspektywa ucznia. W: J. Stańczyk, (red.) *Kompetencje ogólne. Kształcenie nauczycieli*. („Neofilolog” nr 40, t. 2), 165-181.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010) Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie. Kraków: Avalon.
- Wille, L., Wawrzyniak, Z. (2001) *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Widła, H. (2005) Sposób akwizycji kolejnych języków: problemy metodologiczne i implikacje dydaktyczne. W: K. Karpińska-Szaj (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 37-48.
- Widła, H. (2008) Profil ucznia trójjęzycznego: dylematy językoznawcy a dylematy dydaktyka. W: A. Jaroszevska, M. Torenc (red.) *Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać. Kulturen und Sprachen verstehen – lernen – lehren. Księga jubileuszowa z okazji 65. urodzin Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Germanistyki, 149-158.

dr Krystyna Mihulka

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



Reden ist Silber!

Przygotowanie językowe uczniów do realizacji staży zawodowych w Niemczech w ramach programu Leonardo da Vinci

Michał Pachocki

Śledząc wyniki na listach rankingowych kolejnych konkursów o dofinansowanie staży w ramach programu Leonardo da Vinci, nietrudno zauważyć, że polscy uczniowie najczęściej odbywają praktyki w przedsiębiorstwach niemieckich (ponad połowa dofinansowanych wyjazdów). Warunkiem realizacji zawodowych wyjazdów edukacyjnych jest jednak nabycie szczególnych kompetencji językowych, co często wymaga nie lada wysiłku. O wiele łatwiej opanować bowiem słownictwo pozwalające na władanie językiem w codziennej komunikacji niż skomplikowaną zawodową terminologię.

Więcej niż sąsiedztwo

Dla beneficjentów programu Leonardo da Vinci Niemcy stanowią bardzo ciekawy przykład łączenia tradycji nauki rzemiosła z innowacyjnymi metodami przekazywania wiedzy i oceny nabytych osiągnięć. To, co wyróżnia niemiecką edukację zawodową, to przede wszystkim dualny system kształcenia, który obejmuje tam ponad 70 proc. uczniów. Bazą merytoryczną dla takiej formy edukacyjnej jest program nauczania stanowiący syntezę wiedzy teoretycznej z praktyczną nauką zawodu. Dualny system kształcenia zawodowego zakłada równoległą naukę zarówno w szkole, jak i w wybranym przedsiębiorstwie. Młodzi stażyści już od pierwszych dni praktyk są traktowani jak pracownicy firmy i stopniowo otrzymują coraz bardziej wymagające zadania, odpowiednie do coraz większych umiejętności. Za realizację powierzonych obowiązków otrzymują również stosowne wynagrodzenie. W praktyce takie rozwiązanie znacząco poprawia pozycję absolwentów szkół na rynku pracy. Posiadają oni bowiem realne doświadczenie pracy w wyuczonym zawodzie. Warto dodać, że doświadczenie

problemów ekonomicznych pierwszej połowy ubiegłej dekady pozytywnie wpłynęło na tamtejszy rynek pracy, czyniąc go bardziej elastycznym i koherentnym w odniesieniu do instytucji kształcenia. Współpraca pomiędzy szkołami i przedsiębiorcami nauczyła tych drugich komunikować swoje potrzeby odnośnie do pożądanych kwalifikacji absolwentów. Dzięki dualnemu systemowi kształcenia udało się powstrzymać wzrost stopy bezrobocia wśród osób do 25. roku życia, która w styczniu 2013 r. wynosiła w Niemczech nieco powyżej 7 proc.

Oczywiście, dualny system kształcenia zawodowego to niejedyny czynnik świadczący na korzyść niemieckiego wzorca edukacji. Relatywnie wysokie budżety przeznaczane w ciągu ostatnich lat przez niemieckie landy na rozwój szkolnictwa zawodowego sprawiły, że tamtejsze centra kształcenia praktycznego są bardzo dobrze wyposażone, oferując idealne warunki do nauki zawodu *in vitro*, na specjalnie utworzonych i zorganizowanych stanowiskach, przypominających rzeczywiste miejsca pracy w przedsiębiorstwach. Proces podnoszenia kwalifikacji wspierają również działania na rzecz wdrożenia *Europejskiego*

systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), który z założenia wspiera proces uznawania oraz oceny poziomu nabycia umiejętności związanych z daną ścieżką kształcenia zawodowego. Z perspektywy organizacji stażu w niemieckich przedsiębiorstwach istotna może być również możliwość korzystania z doświadczeń transformacji gospodarczej i ustrojowej wschodnich landów, które przeżyły znaczący skok gospodarczy nie tylko dzięki zastrzykowi środków z budżetu federalnego, ale także wskutek adaptacji zachodnich wzorców, także tych dotyczących organizacji pracy.

Niemiecka precyzja i polska otwartość

Od początku realizacji programu Leonardo da Vinci w Polsce niemieckie instytucje są najczęściej wybieranymi partnerami przyjmującymi w projektach zawodowych wyjazdów edukacyjnych. W latach 2007-2012, w ramach obecnej fazy programu, polska Narodowa Agencja Programu Leonardo da Vinci sfinansowała prawie osiem tysięcy wyjazdów uczniów na staże i praktyki zawodowe w Niemczech. W ramach projektów, które otrzymały dofinansowanie w ostatnim konkursie, do niemieckich przedsiębiorstw i centrów kształcenia wyjedzie jeszcze ponad półtora tysiąca młodych osób. Podczas gdy organizatorami takich wyjazdów po stronie polskiej są przede wszystkim szkoły, statystyki kolejnych rund selekcyjnych pokazują, że wśród niemieckich partnerów stażystów przyjmują najchętniej instytucje zajmujące się kształceniem zawodowym (w tym centra kształcenia praktycznego), sektor małych i średnich przedsiębiorstw, a także lokalne stowarzyszenia wspierające poszczególne branże w ramach działalności non profit.

W marcu 2011 r. Narodowa Agencja dokonała przeglądu jakościowego projektów realizowanych we współpracy z niemieckimi instytucjami partnerskimi. Z informacji przedstawionych przez beneficjentów w dokumentach aplikacyjnych i raportach przygotowanych po zakończeniu staży wynika, że niejednokrotnie czynnikiem decydującym o wyborze instytucji przyjmującej uczniów okazuje się po prostu bliskie sąsiedztwo, dlatego o dofinansowanie staży w Niemczech często wnioskują szkoły położone w zachodnich województwach Polski. Istotne znaczenie mają również wieloletnie doświadczenia współpracy z niemieckimi partnerami, w tym osobiste kontakty osób merytorycznie zaangażowanych w projekty. Beneficjenci często podkreślają też dostępność nowoczesnej bazy dydaktycznej, profesjonalizm kadry pedagogicznej i opiekunów praktyk, wreszcie wysoki poziom organizacji i etyki pracy.

Warto w tym miejscu podkreślić szerokie możliwości realizacji praktyk oferowanych przez niemieckich partnerów, zdolnych do przyjmowania polskich stażystów kształcących się na co dzień w różnych specjalnościach. Te najbardziej popularne to przede wszystkim rolnictwo, przemysł samochodowy oraz budowlany, a także wiele staży uczniowskich z zakresu gastronomii, hotelarstwa i turystyki. Coraz częściej pojawiają się również projekty z dziedziny mechatroniki czy też branży informatycznej.

Do najczęściej obserwowanych, długotrwałych i wartościowych rezultatów tych wyjazdów należy zaliczyć nie tylko te wynikające z podniesienia kompetencji zawodowych czy też interkulturowych. Bardzo ważna okazuje się również szansa na zwiększenie umiejętności językowych uczniów. Zauważalne jest, że współpraca z poznanymi partnerami niemieckimi często przeradza się w długoletnią współpracę, która niejednokrotnie rozwija się również poza obszarem działania programu Leonardo da Vinci.

Kłopoty z leksyką

W listopadzie 2011 r. Komisja Europejska opublikowała dokument podsumowujący działania mające na celu oszacowanie wpływu projektów realizowanych w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” na poprawę jakości kształcenia i szkolenia w krajach objętych programem (*Commission Staff Working Paper. Impact Assessment on Education and Training Actions*). Diagnoza problemów i potrzeb związana z oceną jakości edukacji zawodowej wykazała, że jedną z przeszkód w efektywnym podnoszeniu jakości zagranicznych wyjazdów zawodowych jest niedostatek kompetencji językowych nie tylko wśród uczniów, ale także wśród nauczycieli i trenerów zawodu. Konieczność wzmocnienia systemowego w zakresie nauczania języków obcych w szkołach zawodowych została również dostrzeżona na poziomie krajowym. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. wprowadziło do nowej podstawy programowej pojęcie języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOUZ), w rzeczywistości realizowanego jako osobny przedmiot, niezależnie od języka obcego nowożytnego, którego nauczanie wchodzi w zakres kształcenia ogólnego. Celem zmiany jest umożliwienie absolwentom polskich szkół realizacji zadań i czynności zawodowych w języku obcym (m.in. posługiwanie się zasobem środków językowych właściwych dla realizacji konkretnych zadań na danym stanowisku, porozumiewania się w środowisku pracy

poprzez właściwe interpretowanie wypowiedzi dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych, wreszcie korzystania z obcojęzycznych źródeł informacji).

Wychodząc naprzeciw problemom związanym ze znajomością języków niezbędnych do realizacji staży, program Leonardo da Vinci oferuje wsparcie w postaci dodatkowych środków przeznaczonych na przygotowanie językowe uczestników w maksymalnej wysokości 250 euro na przeszkolenie każdej z wyjeżdżających osób. Kurs powinien obejmować przede wszystkim zwroty i słownictwo zawodowe związane z obszarem merytorycznym realizowanej praktyki zagranicznej. Doświadczenie pokazuje, że oferowane stawki wystarczają nie tylko na zorganizowanie kursu językowego, ale również dodatkowych zajęć na temat zwyczajów i kultury kraju przyjmującego. Część szkół decyduje także o kontynuacji kursów podczas pobytu za granicą, co pozwala na zdobycie przez uczestników dodatkowych kompetencji językowych w ramach dodatkowych godzin zajęć po zakończeniu pracy.

Po pierwsze: terminologia

W nauce języka obcego nauczyciele i lektorzy często kładą nacisk przede wszystkim na rozwój kompetencji komunikacyjnych i sprawnego posługiwania się używanym na co dzień słownictwem. Taka wiedza pozwala bowiem uniknąć szeregu problemów komunikacyjnych podczas pobytu za granicą. Zupełnie inaczej wygląda jednak nauka języka obcego, gdy za główny cel stawiamy sobie nabycie umiejętności związanych z porozumiewaniem się z innymi osobami w miejscu pracy, w środowisku profesjonalistów, podczas wykonywania codziennych obowiązków służbowych. Wówczas o wiele bardziej istotne jest poznanie nie tylko zwrotów codziennej mowy potocznej, ale przede wszystkim specjalistycznej leksyki z zakresu słownictwa branżowego. Ponieważ zasady programu Leonardo da Vinci nie pozwalają na dofinansowanie ze środków Komisji Europejskiej kursów językowych realizowanych w ramach programu nauczania, taka sytuacja wymusza na beneficjentach organizowanie dla uczestników dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, komplementarnych do równoległe prowadzonych lekcji.

Nad najbardziej adekwatną formą przygotowania językowego do realizacji stażu dobrze jest zastanowić się już na wstępnym etapie pomysłu na wyjazd. Jeszcze przed przystąpieniem do opracowywania koncepcji wyjazdu warto zadać sobie pytanie o kształt i program kursu. Z doświadczenia beneficjentów

wynika, że warto podkreślić wagę wysokiej jakości przygotowania językowego nie tylko w zakresie terminologii specjalistycznej, ale również konkretnych zwrotów przydatnych w komunikowaniu się na stanowisku pracy. Ograniczony czas na realizację projektów znacząco wpływa na intensywny charakter kursu. Warto zaplanować jednak możliwie największą liczbę godzin zajęć i jak najpełniej wykorzystać przyznane dofinansowanie. Dobrą praktyką realizowanych projektów jest również angażowanie w przygotowanie uczniów, którzy wykonują dodatkowe zadania związane z odgrywaniem scenek związanych z wykonywaniem pracy na konkretnych stanowiskach, samodzielnym opracowywaniem leksyki czy też wyszukiwaniem materiałów dotyczących kultury kraju przyjmującego. Zdarza się, że po powrocie do kraju grupy stażystów opracowują również słowniczki terminologii zawodowej lub minirozmówki, stanowiące nie tylko ciekawy efekt projektu, ale także sposób pozwalający na upowszechnienie zdobytej wiedzy. Prawdopodobnie to właśnie znajomość terminów związanych z wykonywaniem danego zawodu będzie atutem w starciu z rzeczywistością ogromnej konkurencji na dzisiejszym rynku pracy. Z pewnością pomoże też podjąć zatrudnienie za granicą, co niezmiennie stanowi pożądaną cel kariery wielu polskich uczniów.

Opinie nauczycieli biorących udział w projektach Leonardo da Vinci

1. Anna Jassak (nauczycielka języka niemieckiego), Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 2 w Gdańsku

Moja przygoda z nauczaniem niemieckiego języka zawodowego rozpoczęła się wraz z organizacją przygotowania językowego pierwszej z wielu grup uczniów biorących udział w programie Leonardo da Vinci. Nie było to łatwe ze względu na niewielką ilość materiałów dydaktycznych z zakresu ochrony środowiska, a także na trudności z przyswojeniem przez uczniów specyficznej i trudnej terminologii fachowej.

Ważne jest stosowanie metod aktywizujących. Świetnie sprawdzają się m.in. metoda projektu, mapy mentalne, lista pytań, metoda puzzli oraz gry i zabawy językowe. Na zajęciach najlepiej wykorzystywać autentyczne materiały. Uczniów aktywizuje także stosowanie nowych technologii – praca z komputerem i rzutnikiem multimedialnym oraz tablicą interaktywną.

Zdobytą wiedzę najlepiej weryfikować podczas pobytu ucznia w Niemczech, gdzie autentyczne sytuacje zmuszają go do używania wcześniej przyswojonych zwrotów. Konieczna jest też duża ilość powtórek i aranżowanie na zajęciach komunikacji zbliżonej do warunków naturalnych. Pozwala to przelamywać bariery językowe i doskonalić umiejętność komunikacji. Każdy kolejny cykl zajęć to nowe doświadczenia, nowe metody i coraz ciekawsze materiały dydaktyczne.

**2. Anna Fafara (koordynatorka projektu),
Małgorzata Pierścińska-Żydek (nauczycielka
języka niemieckiego), Zespół Szkół Projektowania
i Stylizacji Ubioru, Centrum Kształcenia Zawodowego
i Ustawicznego w Sosnowcu**

Kurs językowy, przygotowujący do trzytygodniowej praktyki w Niemczech, zrealizowaliśmy w wymiarze 25 godzin lekcyjnych. Przygotowanie obejmowało leksykę związaną z zabiegami i technikami fryzjerskimi, pielęgnacją i stylizacją włosów, kosmetologią, obsługą klienta (m.in. zwroty grzecznościowe), a także przygotowaniem stanowiska pracy oraz higieną i bezpieczeństwem w salonach fryzjerskich. Do istotnych aspektów opanowania fachowej niemieckiej terminologii fryzjerskiej należało nabycie umiejętności obsługi klienta oraz napisanie CV i listu motywacyjnego w języku niemieckim. Największy problem stanowiło jednak na początku zgromadzenie odpowiedniego słownictwa fachowego.

Wspólnie z nauczycielem języka niemieckiego uczennice ułożyły kartę diagnostyczną włosów. Na każde zajęcia przygotowane były ćwiczenia leksykalne, często w formie asocjogramu, rozsypanek wyrazowych czy też krzyżówek. Wszystkie spotkania rozpoczynały się od ustnego i pisemnego zweryfikowania wcześniej poznanego słownictwa. Wyjaśniano najważniejsze zagadnienia gramatyczne. Uczennice nie miały problemów z zapamiętaniem nowego słownictwa, a wspólne powtarzanie słów i zwrotów pozwoliło im opanować prawidłową wymowę.

Podczas stażu w Niemczech uczennice robiły notatki oraz nagrywały autentyczne dialogi. Po powrocie do Polski stażystki opracowały słownik fryzjerskich pojęć zawodowych, dostępny na stronie internetowej szkoły.

**3. Anna Konieczna (nauczycielka języka niemieckiego),
Zespół Szkół nr 3 w Bochni**

Oprócz kluczowych umiejętności zdobywanych w ramach kursu przygotowującego, takich jak rozumienie tekstu słuchanego oraz mówienie, szczególny nacisk położono na opanowanie przez uczniów fachowego słownictwa dotyczącego branży gastronomiczno-hotelarskiej. Beneficjenci projektu poznawali na kolejnych zajęciach słownictwo związane z przyszłym zawodem, budując szeroką bazę leksykalną, która obejmowała zarówno nazwy produktów spożywczych, dań i sprzętu niezbędnego do ich przygotowania, jak też nazwy czynności wykonywanych w trakcie tej pracy. Podczas końcowych zajęć uczestnicy opracowali w zespołach listę niezbędnego słownictwa przydatnego podczas realizacji stażu. Wyniki ich pracy zostały opublikowane w formie szkolnego polsko-niemieckiego słownika gastronomicznego, którego egzemplarze otrzymali wszyscy uczniowie biorący udział w projekcie. Zebrane w ten sposób słownictwo ułatwiło im szybkie powtórzenie leksyki zarówno tuż przed wyjazdem na staż, jak też w trakcie jego realizacji.

Pobył za granicą pozwolił zweryfikować przydatność opracowanej broszury. Podczas stażu praktykanci sporządzali notatki, uzupełniając poszczególne kategorie dodatkowym słownictwem. Wzbogacony w ten sposób słownik posłużył kolejnej grupie uczniów odbywających praktykę zagraniczną w ramach tego samego kierunku kształcenia.

Po zakończeniu projektu słownik jest wykorzystywany na lekcjach języka niemieckiego oraz na dodatkowych zajęciach i kursach językowych w klasach kształcących w zawodzie technik żywienia i usług gastronomicznych, cieszącym się obecnie dużą popularnością wśród kandydatów do szkół ponadgimnazjalnych.

Michał Pachocki

Z wykształcenia filolog i kulturoznawca. Od kilku lat związany z sektorem edukacji i współpracy rozwojowej. Pracował w programach rozwojowych m.in. w Fundacji Batorego, Szkole Liderów, a także instytucjach realizujących projekty finansowane ze środków Europejskiego Funduszu Sąsiedztwa i Partnerstwa. Od trzech lat zatrudniony w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, gdzie zajmuje się projektami mobilności Leonardo da Vinci.

FELT

rozwój zawodowy NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

nasz cel

WARTO PRZENIEŚĆ DOŚWIADCZENIA i dobre praktyki nauczania języka angielskiego z prywatnych szkół językowych do szkół publicznych. Celem niniejszego projektu jest rozwój kompetencji nauczycieli uczących w szkołach na wsiach i w małych miastach Wielkopolski. Chcemy, aby w ten sposób województwo wielkopolskie stało się konkurencyjne dla innych województw pod względem znajomości języka angielskiego wśród dzieci i młodzieży. Wierzymy, że uda się to osiągnąć dzięki naszemu autorskiemu programowi rozwoju zawodowego nauczycieli.

o zajęciach

W TROSCE O TO, by Państwo maksymalnie skorzystali z poszczególnych etapów programu, zajęcia prowadzone będą w niedużych, 13-osobowych grupach. Przydział do grup poprzedzony zostanie badaniem Państwa indywidualnych potrzeb szkoleniowych, a także badaniem biegłości w języku angielskim, co pozwoli precyzyjnie dopasować treści szkoleń do Waszych zainteresowań, potrzeb i poziomu kompetencji merytorycznych a także językowych. Grupy szkoleniowe będą zróżnicowane pod względem Państwa stażu zawodowego, co wspomagać będzie wzajemną wymianę doświadczeń. Poza tym, jako uczestnicy programu, zostaną Państwo wyposażeni w zestawy autorskich materiałów dydaktycznych do wykorzystania na lekcjach w celu uzupełnienia podręcznika.

założenia programowe

AUTORSKI PROGRAM KURSU został ułożony w taki sposób aby udoskonalić metody i formy prowadzenia zajęć języka angielskiego i w efekcie przyczynić się do poprawy wyników, jakie uzyskują uczniowie w Państwa szkołach.

PROGRAM KURSU OBEJMIĘ ŁĄCZNIE 96 GODZIN SZKOLEŃ I WARSZTATÓW, A W TYM:

35 godzin warsztatów metodycznych

29 godzin praktycznej nauki języka angielskiego na poziomie post-proficiency

4 godziny indywidualnych sesji informacji zwrotnej

12 godzin szkolenia informatycznego, dotyczącego twórczego wykorzystywania technologii informacyjnych w nauczaniu j. angielskiego i do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych

16 godzin zajęć z autoprezentacji, których celem będzie podniesienie autorytetu nauczyciela w klasie i wzrost odpowiedzialności za postępy uczniów.

gdzie i kiedy?

WSZYSTKIE ZAJĘCIA projektu odbywać się będą w Poznaniu i obejmą pięć weekendowych zjazdów (piątek-niedziela) rozłożonych równomiernie w ciągu roku szkolnego. Wszystkim uczestnikom kursu zapewniamy zakwaterowanie i pełne wyżywienie w hotelu w centrum Poznania, w odległości 5 minut od Starego Rynku. Natomiast indywidualne sesje informacji zwrotnej przeprowadzone będą na podstawie obserwacji zajęć bezpośrednio w Państwa szkołach.

jak Państwo skorzystają?

- o poznać Państwo nowe, atrakcyjne metody nauczania języka angielskiego i przypomnieć sobie te stare; sprawdzone choć może trochę zapomniane

- o dzięki zajęciom prowadzonym przez native speaker'ów na poziomie post-proficiency odświeżyć i rozwinąć znajomość języka angielskiego

- o podpatrzycie warsztat zawodowy doświadczycie samych wypróbujecie nowe metody i ćwiczenia

- o nauczyć się tworzyć własne, aktualne i motywuujące materiały dydaktyczne, wykorzystując w tym celu programy multimedialne

- o na zajęciach z autoprezentacji, pod okiem profesjonalnego aktora rozwiniecie zdolności aktorskie i nauczycie się wykorzystywać je w celu efektywnego zarządzania grupą

- o poznać swoje mocne strony i dowiedzieć się w jaki sposób możecie jeszcze skuteczniej prowadzić własne lekcje

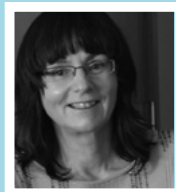
- o będziecie mieli możliwość podzielić się swoimi doświadczeniami z innymi nauczycielami

ROZWINIECIE SWOJĄ NAUCZYCIELSKĄ PASJĘ!

trenerzy projektu



MARIETTA MILEWSKA-MOULT od dwudziestu lat prowadzi z mężem własną szkołę językową pod nazwą CREAM TEA, w której z sukcesem i z ogromnym zapalem uczy angielskiego dzieci i nastolatki. Z wykształcenia artysta plastyk, a z zamiłowania wędrowiec, wykorzystuje na lekcjach przywiezione z podróży fotografie, kamienie i muszle. Przez trzy lata koordynowała IATEFL Poland Young Learners SIG i organizowała warsztaty z udziałem znanych postaci ELT m.in. Andrew Wright'a i Chuck'a Pugliese.



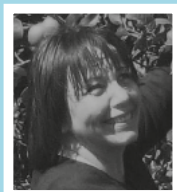
MARIA HEIZER ma bogate doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego. Uczyła dzieci, młodzież licealną i dorosłych w Szkole Języków Obcych LEKTOR International House. Prowadziła zajęcia w Kolegium Języków Obcych w Poznaniu a obecnie pracuje w gimnazjum w Suchym Lesie, gdzie prowadzi lekcje wg własnego programu nauczania. Stosuje różne techniki nauczania w tym dramę. Lubi dzielić się swoim doświadczeniem ale też poznawać nowe metody. Jako koordynator IATEFL zajmuje się szkoleniami dla nauczycieli dzieci i młodzieży.



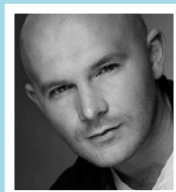
ANNA KOLBUSZEWSKA od ponad 20 lat zajmuje się uczeniem i szkoleniem nauczycieli. Pracowała jako nauczyciel języka angielskiego, metodyk, dyrektor d/s nauczania oraz dyrektor szkoły językowej. Szkoli nauczycieli w ramach kursów CELTA i DELTA Uniwersytetu Cambridge; jako metodyk współpracowała z renomowanymi szkołami: Bell, International House, Pilgrims i in. Od paru lat zajmuje się szkoleniem kadry managerskiej oraz doradztwem akademickim w ramach szkół publicznych. Od 2000 roku jest inspektorem międzynarodowego stowarzyszenia EAQUALS, prowadzi również szkolenia dla inspektorów EAQUALS. Razem z mężem Andrzejem Stęsikiem, prowadzi profesjonalne centrum szkoleniowe INTERSECTION w Poznaniu.



ROB PAGETT przyjechał do Polski w 1993 tuż po studiach, jako świeżo upieczony absolwent, pełen młodzieńczego entuzjazmu. Pracował jako nauczyciel w szkołach językowych i na uniwersytetach w Polsce i w Anglii, zdobywając po drodze kwalifikacje CELTA i DELTA. Minęło prawie 20 lat i jego twarz prawdopodobnie straciła już swą młodzieńczą świeżość, ale tamten entuzjazm pozostał. Wciąż czerpie radość z wyzwania jakie przynosi nauczanie języka, szczególnie przygotowywanie lekcji na podstawie autentycznych materiałów. Aktualnie prowadzi szkołę językową NATIVE ENGLISH i pracuje jako Cambridge ESOL Regional Team Leader do spraw egzaminów ustnych. Mimo tylu zajęć nadal udaje mu się uczyć 30 lekcji w tygodniu, na poziomach od Elementary do Proficiency, a jego celem jest zawsze wprowadzać w życie nowe pomysły.



ANNA GĘBKĄ-SUSKA, wieloletni metodyk nauczania j. angielskiego w jednej z poznańskich szkół językowych, prowadzi liczne szkolenia na konferencjach metodycznych w Polsce i za granicą, jest inspektorem PASE i EAQUALS (organizacji nadzorujących jakość nauczania w szkołach językowych) a także organizatorem konferencji metodycznych. Pełni funkcję prezesa Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce IATEFL Poland. Od pięciu lat prowadzi własną firmę szkoleniową Centrum 4ELT i ma ambicję przenieść dobre praktyki z prywatnych szkół językowych do szkół publicznych. Jest autorką niniejszego projektu.



GRZEGORZ CHOŁUJ, aktor zawodowy z bogatym doświadczeniem teatralnym – przez wiele lat związany z poznańskim Teatrem Nowym. Trener rozwoju osobistego w biznesie – m.in. szkolenia i warsztaty ze sztuki autoprezentacji i prezentacji, emisji głosu, mocy perswazji, szkolenia dla trenerów. Wykładowca i trener w „Poznańskiej Wyższej Szkole Biznesu” – szkolenia dla kadry uczelni i wykłady/ćwiczenia dla studentów ze „Sztuki prezentacji i autoprezentacji” i „Wystąpienia publicznego”. Certyfikowany trener „REFA Wielkopolska” Stowarzyszenia ds. Badań Pracy i Organizacji Przedsiębiorstw. Fundator i Vice Prezes FUNDACJI WROTA EDUKACJI – EduGate – działalność artystyczna i szkoleniowa. Twórca i realizator autorskich projektów edukacyjnych z pogranicza teatru i psychologii dla młodzieży i dorosłych.

KONTAKT:

4ELT Anna Gębka-Suska
ul. Trzemeszeńska 16
61-0T36 Poznań
tel. 509553260 fax 61 8794977
biuro@4elt.pl
www.projektdlanauczycieli.4elt.pl

* Projekt pn. „4ELT Rozwój zawodowy nauczycieli języka angielskiego z terenów wiejskich Wielkopolski” nr POKL.09.04.00-30-065/11, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, wymaga 15% wkładu własnego JST.



Niemelodyjny niemiecki szansą na sukces, czyli muzyczno-językowy projekt edukacyjny w szkole podstawowej

Agnieszka Lemmer

W polskim systemie szkolnictwa język niemiecki zdecydowanie stracił na znaczeniu w ostatnich latach. Młody człowiek styka się z nim najczęściej dopiero w gimnazjum. Po sześciu (lub więcej) latach funkcjonowania w świecie wszechobecnego języka angielskiego trudno jest zachęcić dziecko do nauki niemieckiego. Najistotniejsze jest przełamanie stereotypów: że to język trudny, „niemelodyjny”, bez cech wspólnych z językiem polskim i niepotrzebny, skoro potrafimy komunikować się w języku angielskim. Konieczny jest zatem dobry pomysł, by tę początkową niechęć do języka zniwelować, z czasem zamieniając ją w ciekawość, a ostatecznie w zaangażowanie ze strony ucznia.

Trafionym pomysłem na promocję języka niemieckiego wśród uczniów stał się językowy projekt edukacyjny pt. *Schule macht Musik, Musik macht Schule. Szkoła tworzy muzykę, muzyka tworzy szkołę*. To projekt stworzony na potrzeby uczniów klas V-VI Szkoły Podstawowej nr 9 w Lubinie kontynuujących naukę języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Utworzona wraz z nowym rokiem szkolnym 2012/2013 grupa pn. Schulmusikanten/Szkolni muzykanci, uwzględniając autorski plan pracy koła języka niemieckiego, spotykała się dwa razy w tygodniu, by rozwijać umiejętności komunikacji w języku niemieckim oraz poszerzać wiedzę z zakresu kultury krajów niemieckojęzycznych.

Za priorytety naszej wspólnej pracy uznaliśmy:

- naukę języka z wykorzystaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
 - praktyczne wykorzystanie języka w jego naturalnym środowisku;
 - naukę poprzez zabawę i sztukę.
- Poszerzenie wiedzy o kulturze niemieckiego obszaru językowego ze szczególnym uwzględnieniem aspektów muzycznych**
- Celem wspólnego działania było wprowadzenie uczniów w świat muzyki niemieckojęzycznej poprzez naukę wybranych piosenek, poznanie nazwisk współczesnych wykonawców wywodzących się z krajów niemieckiego obszaru językowego, poszerzenie podstawowego słownictwa w zakresie nazewnictwa instrumentów muzycznych oraz wzbudzenie wśród uczniów zainteresowania kulturą krajów niemieckojęzycznych, w szczególności muzyką.

Włączenie uczestników projektu w planowanie zajęć, wspólne określanie zadań, nad którymi dalej będą pracować, było tak samo ważnym ćwiczeniem kształującym samodzielność i współodpowiedzialność, jak działania podejmowane przez uczniów. W pierwszych dniach naszej pracy zapoznałam uczniów z instrukcją projektu, razem ustaliliśmy zasady współpracy, wyznaczaliśmy główne cele zajęć oraz określiliśmy harmonogram spotkań. Uczestnicy opracowali ponadto m.in. podział obowiązków i pełnionych funkcji.

Punktem wyjścia do pracy w pierwszym okresie stał się utwór *Meine Welt/ Mój świat* Petera Heppnera – niemieckiego piosenkarza i tekściarza znanego z grupy Wolfsheim czy występów z Schillerem lub Jachimem Wittem. Wybór tej właśnie piosenki pozwolił na opracowanie treści doskonalących rozumienie ze słuchu. Uczestnicy zajęć ćwiczyli w głównej mierze globalne rozumienie tekstu. Selektywne słuchanie doskonałe było z wykorzystaniem pierwszej zwrotki piosenki oraz refrenu. Utrwalony przy okazji tych zadań materiał leksykalny obejmował takie tematy, jak kolory, części ciała czy czynności dnia codziennego:

*Für den Mund nehm' ich rot und für die Augen blau.
Deine Haare mal' ich bunt, in gelb und lila, grün und grau.
Ich weiß auch, dass das nicht stimmt, aber es sieht doch lustig aus.
Ich mach' das so wie's mir gefällt, denn ich mal' ja... meine Welt.*

Pomaluję usta na czerwono, a oczy na niebiesko. Twoje włosy pomaluję na kolorowo, na żółto, fioletowo, zielono i szaro. Wiem, że to wszystko jest udawane, ale wygląda przecież śmiesznie. Zrobię tak, jak mi się podoba, bo maluję... mój świat.

Tekst piosenki pobrano ze strony <http://www.tekstowo.pl>

Praca z utworem podzielona została na kilka etapów, podczas których uczniowie m.in. zapamiętywali tekst piosenki, śpiewając go wraz z towarzyszeniem oryginalnego nagrania, omawiali treść rysunków z materiału wideo, układając je w odpowiedniej kolejności, przyporządkowywali poszczególne fragmenty tekstu odpowiednim obrazkom. Uczestnicy zajęć uzupełniali kształcenie kompetencji językowych o praktyczne działania manualne, jak np. rysowanie własnej wersji

Mojego świata, traktując jako punkt wyjścia treść i zdjęcia pochodzące z teledysku. Wyniki swojej pracy publikowali na blogu wraz ze zdjęciami oryginalnych fragmentów wideo. Za pośrednictwem Facebooka przesłali swoje rysunki także autorowi piosenki.

List z podziękowaniami od piosenkarza okazał się prawdziwą niespodzianką. Fakt otrzymania tak miłej odpowiedzi wpłynął automatycznie na szersze zainteresowanie uczestników projektu twórczością artysty oraz podjęcie decyzji o wykorzystaniu fragmentu innej piosenki autora w przedstawieniu przygotowywanym przez uczniów w drugiej części projektu.

*Liebe Kinder,
ich habe mich sehr über Eure wunderschönen Bilder gefreut.
Ich war aber auch ein bisschen überrascht, denn wisst Ihr, als ich noch zur Schule ging, da haben meine Lehrer uns immer nur ganz, ganz alte Musik vorgespielt.
Das war auch ganz schöne Musik, aber ein Musikvideo gab es dazu niemals zu sehen!*

Um so toller finde ich es, dass Eure Lehrerin heute so etwas mit Euch macht. Ich hoffe ihr hattet Euren Spaß mit dem Lied und dem Video. Ich fand Eure vielen schönen Ideen ganz toll, Dankeschön!

*Liebe Grüße
Peter Heppner*

*Drogie Dzieci,
bardzo ucieszyły mnie przesłane przez Was przepiękne rysunki. Jednocześnie byłem trochę zaskoczony, bo wiecie, kiedy ja jeszcze chodziłem do szkoły, wówczas moi nauczyciele ciągle puszczały nam tylko starą muzykę. To też była piękna muzyka, ale nie było możliwości obejrzenia nagrania wideo do niej!*

Myszę, że to wspaniale, że Wasza nauczycielka w ten sposób z Wami pracuje. Mam nadzieję, że dobrze bawiliście się przy piosence i teledysku. Uważam, że Wasze liczne pomysły są naprawdę świetne. Bardzo dziękuję!

*Serdecznie pozdrawiam,
Peter Heppner*

List z dnia 2 kwietnia 2013 r. przesłany za pośrednictwem portalu społecznościowego Facebook pochodzi ze zbiorów własnych autorki artykułu.

W ramach cotygodniowych spotkań zrealizowano ponadto cykl ćwiczeń, których celem było zapoznanie uczniów z najpopularniejszymi instrumentami, ich brzmieniem oraz nazewnictwem w języku niemieckim. Inne tematy cieszące się dużym zainteresowaniem to chociażby zajęcia poświęcone współczesnej muzyce rozrywkowej. Szkolni muzykanci samodzielnie wyszukiwali informacje na temat niemieckiej muzyki popularnej. Wspólnie z nauczycielem dokonywali analizy i selekcji wybranych materiałów, które następnie wykorzystali w przygotowaniu plakatów poświęconych poszczególnym artystom.

Nauka języka z wykorzystaniem TIK

Projekt oparty był na idei nauki języka niemieckiego jako drugiego języka obcego z wykorzystaniem TIK. Powyższy priorytet realizowany był w czasie trwania całego projektu na bieżąco poprzez systematyczne korzystanie z dostępnej w szkole bazy dydaktycznej. Uczniowie mieli zapewniony stały dostęp do Internetu, możliwość korzystania z pracowni komputerowej oraz centrum multimedialnego w bibliotece szkolnej. Na większości zajęć wykorzystywano tablicę multimedialną. Zastosowanie tego narzędzia wspomagało rozwój umiejętności językowych, pobudzało wyobraźnię, jednocześnie stając się bodźcem motywującym do dalszej samodzielnej pracy w domu.

Przy planowaniu projektu istotne było uwzględnienie faktu, żeby wyniki pracy grupy uczestniczącej w programie zaprezentowane zostały możliwie szerokiemu gronu odbiorców. Udany pomysłem było więc wykorzystanie platformy blogger.com do utworzenia bloga poświęconego projektowi. Opracowany przez uczestników zajęć z pomocą nauczyciela blog, którego adres rozpowszechniliśmy pośród wszystkich uczniów szkoły, ich rodziców i w lokalnym środowisku, dał prostą możliwość dokumentacji i skutecznej prezentacji projektu. Członkowie koła języka niemieckiego sami podejmowali decyzje o wyborze materiału graficznego do prowadzonej przez siebie kroniki, wybierali zdjęcia zamieszczane następnie w galerii zdjęć, za pomocą postów relacjonowali wydarzenia, w których bezpośrednio uczestniczyli. Dzięki możliwości „żywego” współredagowania strony (np. poprzez funkcję komentarzy) przez czytelników blog zyskał na interaktywności i atrakcyjności.

Dodatkowo podczas realizacji projektu korzystano z platformy Fronter, na której utworzono ogólnodostępną

podstronę pt. *Schulmusikanten*, na której publikowano najważniejsze wydarzenia z realizacji projektu. Dostęp do strony mieli nie tylko uczniowie, rodzice i pracownicy szkoły, ale także wszyscy inni użytkownicy platformy Fronter, obejmującej swym zasięgiem teren Dolnego Śląska. Ponad 90 narzędzi Frontera wspomagało przygotowanie, przeprowadzenie i dokumentowanie zajęć oraz komunikację pomiędzy szkołą, nauczycielami, uczniami i rodzicami.

Praktyczne wykorzystanie języka w jego naturalnym środowisku

Zorganizowana w ramach projektu wycieczka do Drezna jako miasta muzyki dała uczniom możliwość praktycznego zastosowania języka niemieckiego w życiu codziennym, tym samym wzmacniając w nich poczucie własnej wartości i sensu nauki języka niemieckiego. Wyjazd wspomógł kształtowanie u uczniów umiejętności współdziałania w grupie i dzielenia się zadaniami. Zdobyte w trakcie pobytu w Niemczech doświadczenia wspomogły dalszą pracę grupy, polegającą m.in. na poszukiwaniu różnych źródeł informacji i korzystaniu z ich zasobów, zapisywaniu i prezentowaniu zebranych materiałów oraz przygotowaniu i prezentacji publicznych występów.

Uczennice klasy piątej tak wspominały wyjazd do Drezna:

Wycieczka do Drezna była ciekawa. Jechaliśmy szynobusem. Wysiedliśmy na stacji Dresden-Hauptbahnhof. (...) Po zwiedzaniu miasta wszystkich bolały nogi :) Gdy wracaliśmy z Legnicy do Lubina autokarem przez całą podróż śpiewaliśmy.

Weronika K., klasa 5b

Było ciekawie i po prostu super. To była najlepsza wycieczka na świecie.

Ola K., klasa 5b

Na wycieczce w Dreźnie bardzo mi się podobało. Nasz przewodnik bardzo ciekawie opowiadał nam o różnych miejscach. Według mnie najładniejsze były: Opera Sempera, Pałac Zwinger i Kunsthofpassage. Było bardzo sympatycznie i miło.

Julia J., klasa 5b

Bardzo pozytywne wrażenia z wycieczki i ogromne zaangażowanie uczniów w przygotowanie m.in. reportażu

z wyjazdu były bezpośrednią przesłanką do podjęcia decyzji o organizacji w drugim semestrze roku szkolnego 2012/2013 jednodniowej wycieczki do Berlina. Co istotne, inicjatorami wyjazdu byli sami uczniowie, przy dużym wsparciu ze strony swoich rodziców.

Nauka poprzez zabawę i sztukę

Nauka poprzez zabawę i sztukę przyniosła bardzo wiele wymiernych efektów. Przygotowanie przedstawienia *Die Bremer Stadtmusikanten/ Muzykanci z Bremy* wpłynęło pozytywnie zarówno na rozwój umiejętności językowych, jak i aktorskich uczniów. Zabawa w teatr zdecydowanie udoskonaliła ich umiejętności fonetyczne i wzbogaciła słownictwo. Jednocześnie pogłębiła znajomość treści mniej znanej bajki braci Grimm. Dzięki udziałowi w konkursie uczniowie mieli możliwość weryfikacji własnych umiejętności w bezpośredniej konfrontacji z rówieśnikami, wzmacniając tym samym poczucie własnej wartości.

Szkolni muzykanci zaprezentowali swoje umiejętności językowe i aktorskie podczas XII Polkowickich Dni Teatru, w ramach Przeglądu Małych Form Teatralnych w Języku Obcym pt. *Obcojęzyczne teatrykowanie* i zdobyli wyróżnienie. Tak wspominali swój występ krótko po jego zakończeniu:

(...) Nadeszła nasza kolej. Przedstawienie bardzo dobrze nam wyszło. Występy innych grup też były bardzo ładne. Po chwili przyszedł czas na ogłoszenie wyników. Zdobyliśmy WYRÓŻNIENIE i wieceelką paczkę cukierków, którymi później podzieliliśmy się w naszej sali. Wszyscy dobrze się bawili. Mam nadzieję, że za rok też weźmiemy udział w tym konkursie.

Gosia M., klasa 5b

Wszystkie podejmowane w trakcie projektu działania miały na celu poprawę efektów kształcenia w zakresie języka niemieckiego, wzbudzenie zainteresowania tym językiem oraz kulturą naszego zachodniego sąsiada wśród uczniów szkoły. Projekt wpłynął motywująco na uczniów uczestniczących w przedsięwzięciu. Liczba osób biorących udział w zajęciach koła języka niemieckiego na koniec pierwszego semestru roku szkolnego 2012/2013 zwiększyła się o 42 proc. w porównaniu z wrześniem, gdy projekt się rozpoczął. Ponadto chęć uczestniczenia w zajęciach zgłosiło kilka uczennic klas III-IV, które nie miały obowiązkowych zajęć języka niemieckiego

Wszystkie podejmowane w trakcie projektu działania miały na celu poprawę efektów kształcenia w zakresie języka niemieckiego, wzbudzenie zainteresowania tym językiem oraz kulturą naszego zachodniego sąsiada wśród uczniów szkoły.

w szkole. Można też zauważyć zdecydowanie większe zainteresowanie wśród uczniów kulturą krajów niemieckojęzycznych, w szczególności w dziedzinie muzyki. Uczniowie coraz częściej sięgają po utwory wykonawców niemieckojęzycznych, jeszcze chętniej uczą się nowych piosenek w języku obcym.

Dopełnieniem edukacyjnego sukcesu realizowanych przez Szkolnych muzykantów działań jest uznanie, jakie zyskał projekt w oczach jury konkursu *European Language Label*, które przyznało mu w 2013 r. certyfikat *Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych* w kategorii instytucjonalnej. Niezmiernie cieszy fakt wyróżnienia szkoły w tym prestiżowym konkursie, a tym samym docenienia ogromu pracy wykonanej przez uczniów i wszystkie osoby zaangażowane w realizację tego projektu.

* Wypowiedzi uczniów pochodzą ze zbiorów własnych autorki.

Agnieszka Lemmer

Germanistka. Swoje zainteresowania kulturą krajów niemieckojęzycznych, szczególnie w dziedzinie muzyki i sztuki, stara się wykorzystywać w codziennej pracy jako nauczyciel i lektor języka niemieckiego na różnych poziomach zaawansowania. Zwolenniczka stosowania nowych technologii informatycznych w nauczaniu języków obcych.



Wirtualna wizyta w Pekinie, czyli CLIL oraz kompetencja językowa i międzykulturowa w tandemach polsko–chińskich

Elżbieta Gajek

W artykule przedstawiono możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych do wspomagania uczenia się języka z jednoczesnym nabywaniem kompetencji międzykulturowych na przykładzie projektu polsko–chińskiego.

Celem polsko–chińskiego projektu, realizowanego przez studentów Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Szkoły Języka Angielskiego i Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Biznesu Międzynarodowego i Ekonomii (School of English and International Studies, University of International Business and Economics) w Pekinie, było kształtowanie językowej kompetencji komunikacyjnej oraz międzykulturowej. Studenci uczestniczący w projekcie posługiwali się językiem angielskim jako językiem globalnym, a dystans geograficzny i kulturowy stwarzał dobre warunki do kształtowania kompetencji międzykulturowej, tj. do zdobywania wiedzy o innej kulturze, ćwiczenia praktycznych umiejętności negocjowania oraz budowania postaw akceptacji dla inności. W porównaniu z kontaktami z przedstawicielami kultur europejskich – kiedy poczucie wspólnych korzeni jest związane z przekonaniami o identyczności wspólnych wartości – kontakt ze studentami chińskimi wyostrzał postrzeganie zarówno uniwersalnych wartości kulturowych, jak i przyciągał egzotyką dalekiej kultury. Wiedza oraz sprawności zdobyte dzięki projektowi miały budować postawę otwartości kulturowej, zarówno

w sferze osobistej, jak i zawodowej. Miały też zachęcać do inicjowania projektów polegających na komunikacji z partnerami zagranicznymi w przyszłej pracy nauczycielskiej.

Praca w tandemach jako technika dydaktyczna

Tandem jako technika pracy nad językiem jest znany od początku XIX wieku. Początkowo nazywany był metodą wzajemną. W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wykorzystywano pracę w tandemach, stosując technologie informacyjno-komunikacyjne (Warschauer 1996). Uczenie się języka w tandemie polega na współpracy uczniów w parach. Najlepiej, jeśli każdy z uczniów uczy się języka, który dla drugiej osoby w parze jest językiem rodzimym. W początkach pracy w tandemach uczniowie wymieniali się listami elektronicznymi (Gajek 2000). Potem, wraz z postępem techniki, rosło znaczenie komunikacji ustnej i audiowizualnej. Obecnie, w zależności od potrzeb i celów dydaktycznych, do rozwijania sprawności pisania, czytania i interakcji pisemnej do pracy w tandemach stosuje się teksty pisane. W celu rozwoju kompetencji słuchania i interakcji ustnej wybiera się pracę w tandemach z wykorzystaniem komunikatorów internetowych (O'Dowd 2006).

Przebieg i partnerzy projektu

Celem projektu było kształcenie: kompetencji językowej w mowie i w piśmie; kompetencji międzykulturowej obejmującej wiedzę o kulturze Chin; sprawności i postawy wobec kultury innej i własnej; kompetencji cyfrowej (narzędzia e-learningu); postawy innowacyjności przyszłych nauczycieli języków; technik pracy w projekcie językowym.

W projekcie wzięło udział 48 polskich studentów ILS UW oraz 49 studentów Szkoły Języka Angielskiego i Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Biznesu Międzynarodowego i Ekonomii w Pekinie.

Zadaniem studentów było przeprowadzenie 10 rozmów (1 godz. tygodniowo) na podane przez prowadzących zajęcia tematy:

- Hobby: czytanie literatury, oglądanie filmów, wspinanie się, spędzanie czasu w barach, zwiedzanie, wycinanie z papieru, ogrodnictwo, granie w Madżonga i inne.
- Życie uniwersyteckie: miejsce i warunki lokalowe, wielkość uczelni, rankingi uniwersyteckie, studiowane kierunki, wybierane zajęcia, obciążenie studentów pracą, organizacje studenckie, aktywność studentów, zabawy studenckie.
- Święta: główne święta chińskie i polskie, czynności świąteczne, znaczenie świąt tradycyjnych, np. święto wiosny, święto połowy jesieni, Święto Niepodległości, walentynki, dzień Qi Xi Day (chińskie walentynki), Qingming Day itp.
- Kuchnia: główne rodzaje kuchni w Chinach i w Polsce, popularne przekąski i dania lokalne.
- Edukacja: edukacja powszechna – obowiązkowa, koszty edukacji podstawowej i średniej, rywalizacja w dostępie do edukacji (egzamin, obciążenie pracą, dodatkowe godziny na zajęcia uzupełniające), edukacja na poziomie wyższym a perspektywy zatrudnienia.
- Podróże: miejsca historyczne w twoim kraju, miejsca, które chcesz odwiedzić, ulubiony środek transportu.
- Czas wolny: oglądanie wystaw sklepowych, zwiedzanie muzeów, granie w Tajji w parkach, uprawianie fitnessu, chodzenie do kina, śpiewanie w chórze.
- Uczenie się języków obcych: cele uczenia się języka obcego, kursy językowe na uczelni, metody uczenia się języków w grupie, powodzenie w uczeniu się języka obcego.
- Biznes: etykieta w biznesie (strój, posiłki, spotkania), podróże służbowe, podarunki biznesowe, korupcja, sukces w biznesie (jakie czynniki mogą wpłynąć na sukces w komunikacji z Chińczykami, Polakami).

- Zatrudnienie: wymarzona praca, edukacja a zawód (jak twoje wykształcenie buduje podstawy twojej idealnej pracy), bieżąca sytuacja na rynku pracy w twoim kraju, gotowość do zmiany.

Tematy były neutralne, dotyczyły treści omawianych w czasie kursów językowych. Studenci polscy mieli nie podejmować tematów politycznych i kontrowersyjnych, takich jak np. prawa człowieka, regulacja urodzeń czy ochrona środowiska, chyba że partnerzy chińscy sami zaczęliby o nich mówić. W kształceniu kompetencji międzykulturowej studenci mieli koncentrować się na podobieństwach życia studenckiego, wartościach uniwersalnych, a nie na podkreślaniu różnic.

Narzędzia

Do komunikacji wykorzystywano prosty w obsłudze komunikator QQ International firmy Tencent z angielskim interfejsem, który obsługuje ponad 700 mln chińskich kont (Jego wadą jest brak wersji angielskiej na Linux). Zapewnia on komunikację audio, wideo i tekstową. Ponadto ma wbudowany słownik angielsko-chiński i chińsko-angielski.

Badanie i ewaluacja

Studenci polscy mieli obowiązek tworzenia cotygodniowych raportów i publikowania ich na forum kursu (nie miały to być streszczenia rozmów, gdyż tematy były ściśle określone, ale wybrane informacje o bardzo istotnym znaczeniu. Szczegółowy opis ewaluacji znajduje się w artykule *Interkulturowe QQanie Polsko-chińskie* (Gajek 2012).

Polscy studenci wypełnili także dwie ankiety ewaluacyjne – jedną po polsku, drugą po angielsku. Studenci chińscy prowadzili rodzaj pamiętnika zawierającego refleksje na temat rozmów i osobistą ewaluację projektu.

Wiedza o współczesnych Chinach – CLIL

Lektura 480 wpisów na temat przeprowadzonych rozmów dostarcza bardzo interesujących informacji na temat życia studenckiego na chińskim uniwersytecie. Ponad 200 stron tekstu, podających bezpośrednią relację o młodzieży chińskiej, staje się wirtualną podróżą do Chin i na wybrany uniwersytet w Pekinie. Wszyscy uczestnicy projektu, a także ich koledzy i koleżanki, którzy w trakcie kursu wykonywali inne zadania, mieli dostęp do raportów z prowadzonych rozmów. Poniżej przedstawiono wybrane spostrzeżenia, które były istotne dla studentów.

Hobby

Studenci obu grup zauważyli podobieństwo swoich zainteresowań sportowych. W Polsce i Chinach popularne jest bieganie, tenis stołowy, piłka nożna i koszykówka. Część dziewcząt deklaruje niechęć do uprawiania sportu, chociaż znalazły się także miłośniczki wspinaczki.

Pojawiały się również tematy z zakresu literatury. Chińska partnerka polecała książki Eileen Chang oraz pamiętniki Anny Frank. Oglądanie filmów amerykańskich i rodzimych jest traktowane także jako hobby. Okazało się, że młodzież słucha podobnej muzyki. Chińczycy chętnie grają czwórkami w Madżonga nawet za pośrednictwem QQ. Podkreślano brak czasu na własne zainteresowania z powodu zajęć uniwersyteckich.

Życie uniwersyteckie

Chiński kampus uniwersytecki nie jest duży, akademiki i sale wykładowe położone są blisko siebie. Część studentów wynajmuje pokoje lub mieszkania poza kampusem, jednak większość studentów mieszka w ogromnych akademikach. Wielu pochodzi z miejscowości odległych nawet o kilka tysięcy kilometrów. Tęsknią za rodzinami, które odwiedzają bardzo rzadko.

Studenci chińscy chętnie opisywali warunki życia na uniwersytecie.

Aby rozpocząć studia na prestiżowych kierunkach, takich jak ekonomia i prawo, należy zdać dwa trudne egzaminy: z prawa i z angielskiego. Na uczelni studiuje też wielu studentów z Ameryki, Europy i Indii.

Zajęcia zaczynają się o 8 rano i kończą często o 22. Tylko niedzielnie przedpołudnie jest wolne. Nauczyciele, którzy są bardzo szanowani przez studentów, zwykle przygotowują prezentacje PowerPoint. Nie ma natomiast studiów zaocznych i zajęć w weekendy. Studenci otrzymują stypendia za dobre wyniki w nauce. Poza zajęciami kierunkowymi mają obowiązek uczestniczyć w zajęciach określanych jako stowarzyszenia (w czasie których omawiane są treści akademickie, a część z nich dotyczy zainteresowań – podróżowanie, jazda na rowerach). Semestr kończy się sesją egzaminacyjną. Praca w organizacjach uniwersyteckich przynosi bonus w postaci częściowego zwolnienia z opłaty za studia. Studenci uczą się głównie podczas wybieranych samodzielnie zajęć, choć kilkoro deklaruje, że dużo czasu spędzają w bibliotekach. Intensywnej nauce towarzyszy nadziewanie na pracę w administracji

rządowej. Studenci przywiązują dużą wagę do tego, które miejsce ich uczelnia zajmuje w rankingu. Zależy im też na jakości kształcenia.

Młodzi mężczyźni, którzy stanowią na uniwersytecie mniejszość, odczuwają bardzo silną presję robienia kariery w celu zapewnienia rodzinie utrzymania w przyszłości.

Święta

Najważniejsze dla Chińczyków jest święto wiosny. Studenci dokładnie opisywali także rytuały święta zmarłych Quing Ming, chińskie walentynki (7 lipca) oraz obchody dnia singla 11 listopada (liczba 11 jest bowiem kojarzona z samotnością).

Kuchnia

Ekscytującym tematem była kuchnia. Młodzi ilustrowali swoje wypowiedzi licznymi fotografiami lub omawiali zdjęcia potraw zamieszczone w Wikipedii. Rozważano regionalne odmiany kuchni chińskiej i podkreślano jej zdrowy charakter.

Studenci polscy odkryli, że potrawy serwowane w polskich restauracjach jako dania kuchni chińskiej mają niewiele wspólnego z kuchnią chińską – może poza znaną na całym świecie kaczka pieczoną po pekińsku. Chińczyków bawiły wersje ich potraw z polskich restauracji. Zainteresowanie wzbudziły dania regionalne serwowane w McDonald's. Dla Polaków szokujące były informacje o zjadaniu żywych zwierząt oraz gotowaniu kurczaka w coca-coli, a także o symbolicznym znaczeniu potraw.

Studenci z przyjemnością odkrywali odmiany regionalne różnych tradycyjnych potraw i wymieniali się przepisami.

Edukacja

Okazało się, że istnieje wiele podobieństw pomiędzy systemami edukacji w Polsce i w Chinach. Przedszkole nie jest obowiązkowe, podobnie jak szkoła ponadgimnazjalna. Uczniowie kierowani są do szkół lokalnych. Podana liczebność klas – od 50 do 70 uczniów – szokowała polskich studentów. Istnieją także szkoły prywatne – bardzo drogie i elitarne. Uczniowie muszą zdać dwa egzaminy – na zakończenie szkoły średniej i wstępny na uczelnię. W szkole i na uczelni dominuje ostra rywalizacja. Wielu studentów jest przekonanych, że ukończenie studiów jest dowodem posiadania wiedzy i kompetencji oraz gwarantuje zdobycie dobrej pracy. Za najlepsze uczelnie uznawane są Peking University i Tsinghua University, gdzie trafiają najbardziej utalentowani, tzw. dzieci

Boga. Pojawiały się jednak też głosy krytyczne, że studia są za bardzo teoretyczne i nie przygotowują dobrze do pracy. Przesyłane do przejrzenia życiorysy partnerów chińskich w języku angielskim imponowały liczbą praktyk, staży i różnych rodzajów prac społecznych, w tym wolontariatu. Obie grupy zgodnie narzekały na zbyt dużą ilość nauki.

W Chinach w 2000 r. wprowadzono opłaty za studia, aby ograniczyć liczbę studentów. Można jednak otrzymać stypendia za wyniki w nauce, które są weryfikowane po każdym semestrze.

Dyskutowano też o wynagrodzeniach i statusie nauczycieli akademickich. Zauważono, że w obu krajach bycie profesorem uczelni daje prestiż, ale niezbyt wysokie wynagrodzenie.

Podróże

Podróże okazały się bardzo interesującym tematem. Chińczycy zgodnie rekomendowali takie atrakcje, jak Wielki Mur, Pałac Letni, Pałac Zimowy, Zakazane Miasto, pałace cesarskie dynastii Ming i Quing. Studenci wyjaśniali symbolikę Wielkiego Muru, który wyraża: *ducha wytrwałości i nieustannego dojrzwania do stawania się coraz silniejszym i lepszym*. Popularne chińskie powiedzenie mówi, że *ten, kto nie widział Wielkiego Muru, nie jest prawdziwym człowiekiem*. Uprzedzali też o bardzo zanieczyszczonym powietrzu w Pekinie. Studenci wymieniali się fotografiami miejsc wartych odwiedzenia w Chinach i w Polsce.

Ze względu na ogromne odległości podróże wewnątrz Chin to całe wyprawy. Studenci skupiali się na planach i marzeniach dotyczących podróży. Popularne kierunki wyjazdów zagranicznych to Japonia, Korea, Wietnam i Tybet. Kilkoro studentów dzięki projektowi dowiedziało się o istnieniu Polski, więc uprzejmie deklarowali chęć odwiedzenia naszego kraju. Inne kierunki europejskie wskazywane jako cele podróży marzeń to Grecja, Francja, Londyn, Wenecja i Amsterdam. Studenci rozważali możliwość otrzymania stypendium na studia w Polsce. Kilka osób chciałoby pojechać do USA – jeden z interlokutorów dzielił się radością otrzymania wizy amerykańskiej.

Czas wolny

Sposoby spędzania wolnego czasu, którego jest niewiele, studenci omówili częściowo w zadaniu o hobby i świętach. Ponownie odkrywano wiele podobieństw – spotkania z przyjaciółmi, oglądanie filmów, wspólne zabawy, karaoke,

krótkie wyjazdy, czytanie, zakupy. Okazało się, że Chińczycy niechętnie, w porównaniu z Europejczykami, bawią się w nocnych klubach. Deklarowali zamiłowanie do spokojnej rozrywki bez zbytniego napięcia i szaleństwa. Rozmawiano o *wyjściach do willi*, czyli wynajmowaniu przez grupę (15-20) przyjaciół domu na jeden dzień i wspólnym oglądaniu filmów, grach, zabawach i gotowaniu. Treści filmów są czasami traktowane jako rodzaj terapii, a także sposób poznawania świata i kultury. Filmy są często ściągane z Internetu, ponieważ piractwo komputerowe nie jest w Chinach karane. Dla niektórych studentów sposobem spędzania czasu wolnego jest działalność w organizacjach studenckich.

Uczenie się języków obcych

Głównym językiem obcym nauczonym w Chinach jest angielski. Zdaniem rozmówców, otwiera on drzwi do lepszej przyszłości. Dzieci chińskie, podobnie jak polskie, zaczynają się uczyć angielskiego bardzo wcześnie. Jako drugi język obcy na studiach wybierają japoński, hiszpański lub francuski – który jest dla nich bardzo trudny. Lekcje prywatne i nauka w systemie jeden uczeń–jeden nauczyciel nie są popularne. Studenci wyrażali różne opinie na temat ceny dodatkowych kursów języka angielskiego – jedni twierdzili, że są drogie, inni, że tanie. Oglądanie filmów i seriali amerykańskich jest traktowane jako praktyka językowa. Ponadto na uczelni w tzw. *English Corner* można przyłączyć się do towarzyskiej rozmowy po angielsku. Często poruszonym tematem jest jedzenie. Studenci, którzy zamierzają kontynuować studia w Ameryce, zdają egzamin GMAT (*The Graduate Management Admission Test*) lub GRE (*The Graduate Record Examinations*). Podczas rozmów studentów bawiło powtarzanie zdań w ojczystym języku interlokutora. Chińczycy mają problem z uczeniem się języków europejskich, głównie ze względu na ich różnorodność. Proponowali więc, aby to inne nacje uczyły się chińskiego.

Biznes

Temat biznesu nie przypadł do gustu większości studentów, gdyż ich doświadczenie związane z działalnością gospodarczą było niewielkie. Wiele tandemów skorzystało z opcji wyboru innych treści. Nieliczni, którzy podjęli ten temat, podawali informacje bardzo ogólne lub znane tylko z mediów. Czasami rozmawiali o globalnych markach ubrań lub omawiali produkty chińskie dostępne w Polsce. W chińskich sferach biznesu przyjęte jest dawanie prezentów, ale nie powinny

być one zbyt kosztowne, aby nie stały się łapówką. Oficjalnie podejmowane są nieustanne próby walki z korupcją, za którą grozi nawet kara śmierci.

Zatrudnienie

Temat zatrudnienia pojawił się w prawie wszystkich rozmowach. Prezentowano bardzo skrajne opinie: z jednej strony podawane były informacje, że o pracę jest stosunkowo łatwo, problemem jest natomiast znalezienie zajęcia przynoszącego wysokie dochody. Z drugiej strony, twierdzono, że o zatrudnienie jest trudno, a bez znajomości i znakomitego wykształcenia nie ma szans na dobrą posadę. Pomimo że kobiety są dyskryminowane w staraniach o pracę, a czasami muszą nawet podpisywać deklarację, że nie wyjadą za mąż i nie będą miały dzieci, większość młodych osób była mocno skoncentrowana na karierze. Jedna z Chinek rozpatrywała możliwość pracy w oddziale chińskiego banku w Polsce, a polska partnerka – pracę jako nauczycielka angielskiego w Chinach, pomimo że praca nauczyciela, podobnie jak lekarza, daje prestiż, ale też niezbyt wysokie zarobki. Obie grupy wyrażały nadzieję, że ciężka praca na uczelni przyniesie efekty.

Inne tematy

Poza wskazanymi przez prowadzących treściami studenci korzystali z możliwości rozmawiania na inne tematy. Z zainteresowaniem mówiono o przesadach. Przejście przed samochodem jadącym po pannę młodą jest złym znakiem, ale przejście przed karawanem z trumną przynosi szczęście.

Studenci porównywali też ideał piękna w obu krajach. Omawiane były także zwyczaję ślubne.

Wiedza o współczesnej Polsce

Wielu chińskich studentów nie miało dużej wiedzy na temat Polski. Większość z nich znała nazwiska Marii Skłodowskiej-Curie i Fryderyka Chopina.

Zainteresowanie wzbudziła krakowska parada smoków, jako że smok jest bardzo ważnym symbolem w kulturze chińskiej. Ponadto malowanie jaj wielkanocnych oraz obchody Niedzieli Palmowej okazały się dla Chińczyków bardzo intrygujące.

Chińskim studentom bardzo podobał się brak opłat za studia w Polsce oraz duże możliwości nauki za granicą w ramach programu Erasmus, a także możliwość uczenia się różnorodnych języków.

Przywołane informacje odzwierciedlają osobiste doświadczenia studentów. Są obarczone subiektywizmem oglądu rzeczywistości przez partnerów pracujących w danym tandemie. Ich wartość polega jednak na przedstawieniu bieżącej sytuacji właśnie z perspektywy uczestników kształcenia uniwersyteckiego w obu uczelniach. W bezpośrednich kontaktach studenci odkrywali podobieństwa i różnice obu kultur, uniwersalne wartości i wpływ globalizacji na życie młodzieży w odległych częściach świata.

Podsumowanie projektu przez studentów

Studenci chińscy

Studenci chińscy pisali o poprawie swoich kompetencji w języku angielskim oraz zwiększeniu pewności siebie w komunikacji z cudzoziemcami. Doceniali piękną angielszczyznę studentów ILS. Wzrosła także ich świadomość własnej kultury.

Studenci polscy

Polacy uczestniczący w kursie zwiększyli pewność siebie w komunikacji międzynarodowej, pokonali bariery emocjonalne. Poznali kulturę Chin. Podkreślali znaczenie wymiany *kultura za kulturę*. Interesowali się różnicami kulturowymi. Zdobywali praktyczne doświadczenie życiowe. Okazało się, że kilkoro studentów ILS uczyło się wcześniej chińskiego, więc w rozmowach ćwiczyli także ten język. Doceniali dobry angielski wielu studentów chińskich.

Problemy

Studenci zwracali uwagę głównie na problemy techniczne. Narzekali na brak angielskiej wersji komunikatora QQ w systemie Linux. Obciążenie sieci wpływało na niską jakość połączenia głosowego lub wideo w piątek po południu, a wysoką – w niedzielę rano. Różnica sześciu godzin powodowała, że rozmowy musiały odbywać się albo wcześniej rano, albo późno wieczorem, ponieważ w najlepszej porze do kontaktów (o godz. 9 w Warszawie, czyli o godz. 15 w Pekinie, mieli inne zajęcia na uczelni). Słaby angielski niektórych partnerów chińskich demobilizował studentów ILS do używania wyrafinowanej angielszczyzny (w projekcie polsko-amerykańskim pojawiały się podobne komentarze studentów Instytutu Lingwistyki Stosowanej, por. Gajek 2010). Obie grupy zgodnie narzekały na odwoływanie ustalonych wcześniej terminów rozmów.

Kontrowersje

Prezentowane opinie były bardzo subiektywne. Różnorodność wypowiedzi na te same tematy uwarunkowała na konieczność krytycznego podejścia do uzyskiwanych informacji i oddzielania faktów od ich indywidualnego postrzegania. Był to ważny czynnik kształcenia kompetencji międzykulturowej.

Podsumowanie projektu przez nauczycieli

Cele projektu zostały zrealizowane. Studenci z powodzeniem komunikowali się w języku angielskim (za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych) z przedstawicielami innej kultury. Typowe zadania i treści omawiane na kursach językowych stały się, dzięki osobistym rozmowom, narzędziem kontaktu z inną kulturą. Studenci poznali nowe narzędzie e-learningu – komunikator QQ. Wielu z nich podkreślało, że pomimo wysokiej kompetencji językowej sukcesem było pokonanie niepewności wynikającej z nielicznych wcześniejszych kontaktów z cudzoziemcami. Dla innych poznanie lub pogłębienie znajomości kultury chińskiej było w tym projekcie najistotniejsze. Przekonali się, że edukacyjny projekt językowo-kulturowy może stać się jedną z efektywnych technik kształcenia językowego. Jako wartość dodaną można wskazać doświadczenie życiowe istotne dla humanisty, językoznawcy i przyszłego nauczyciela języków obcych.

Realizacja projektu pozwoliła autorce na realizację zasady: *Stosuj to, czego nauczysz* (ang. *Teach what you preach*), czyli uwiarygodnienia przekazywanych treści i metod. Jeśli celem nauczania języków jest komunikacja, to obowiązkiem nauczyciela jest zapewnienie uczniom warunków do jej prowadzenia już w trakcie nauki. Stworzone więc zostało środowisko uczenia się integrujące wiedzę i sprawności: językowe, kulturowe, międzykulturowe i cyfrowe. Ponadto podczas przygotowania do podjęcia projektu i jego realizacji podkreślano obszary niepewności wynikające z innowacyjności projektu, konieczność reagowania na zachowania partnerów, szczególnie na początkowym etapie tworzenia tandemów, oraz na niewiadome towarzyszące zwykle współpracy międzynarodowej. Celem projektu było kształtowanie postawy innowacyjnej studentów w ramach ich przygotowania do zawodu nauczyciela języków.

Podsumowanie i wnioski

Wielowymiarowość prostego organizacyjnie projektu polegającego na ustaleniu warunków i treści współpracy

pozwoiliła na jednoczesne kształcenie kompetencji językowej, międzykulturowej i cyfrowej. Studenci uczyli się przez doświadczenie autentycznej komunikacji z cudzoziemcami. W bezpośrednich rozmowach typowe zadania i treści używane w nauczaniu języków nabierały osobistego znaczenia. Rozmówcy samodzielnie odnajdowali podobieństwa i różnice kulturowe widziane oczami rówieśników znajdujących się w podobnej sytuacji życiowej. Uczyli się uprzejmego reagowania na informacje dziwne lub szokujące z punktu widzenia kultury własnej. Dzielenie się informacjami uzyskanymi od chińskich partnerów z kolegami i koleżankami z polskiej grupy pozwalało na identyfikację subiektywizmu przekazu. Spotkania w sieci stały się więc wirtualną podróżą do wybranego uniwersytetu w Pekinie.

Informacje uzyskane od interlokutorów nie dają podstaw do uogólnień, ale pozwalają na wgląd we współczesne życie akademickie w obu krajach. Ponadto innowacyjny charakter współpracy zachęcał do podejmowania nowatorskich zadań w przyszłej pracy nauczyciela, który nie musi, a może nawet nie powinien, kontrolować każdego momentu uczenia się. Powinien natomiast stwarzać warunki, które pozwolą uczniowi nauczyć się więcej niż nauczyciel może początkowo określić lub przewidzieć. Bowiem stwierdzenie, że *znakomitym nauczycielem jest dopiero ten, kto umie innych nauczyć nawet tego, czego sam nie umie* (Kotarbiński 1986:22) nabiera we współczesnej edukacji akademickiej szczególnego znaczenia.

Bibliografia

- Gajek, E. (2012) Interkulturowe QQuanie polsko-chińskie. W: „EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej”, nr 2 (4) 69-79 oraz na stronie Instytutu Lingwistyki Stosowanej w sekcji 2012 rok.
- Gajek, E. (2000) E-mail for English. W: *Network*, vol. 3, nr 1, 9-12.
- Kotarbiński, T. (1986) *Aforyzmy i myśli. Wyboru dokonali J. Kotarbińska i Z. Libera* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- O'Dowd, R. (2006) *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. München: Langenscheidt-Longman.
- Warschauer, M. (1996) *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

dr inż. Elżbieta Gajek

Adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w metodyce nauczania języków z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz nowych mediów. Zajmuje się także nauczaniem na odległość. Teksty jej licznych publikacji z powyżej wskazanych dziedzin są dostępne na stronie internetowej ILS.

EUROPEAN 'læŋgwidz LABEL

2014

PODZIEL SIĘ PASJĄ DO JĘZYKA!



European Language Label to europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych przyznawany instytucjom, nauczycielom i osobom uczącym się języków za osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne.

Komisja Europejska wyznaczyła na lata 2014-2015 następujące priorytety tematyczne konkursu:

- Języki na rzecz spójności społecznej;
- Języki i sport.

Jury konkursowe European Language Label uzupełniło je o krajowe priorytety tematyczne:

- Integracja i reintegracja językowa osób powracających z zagranicy oraz imigrantów uczących się języka polskiego i języków obcych;
- Promowanie nauki języka polskiego jako obcego.



Zapraszamy do zapoznania się z opisami projektów nagrodzonych ELL w latach 2012-2013.

Szczegółowe informacje o 13. edycji konkursu European Language Label będą dostępne na początku 2014 roku na stronie www.ell.org.pl



Języki obce

nie tylko w szkole!

Mateusz Wit Jeżowski

Słownictwo i gramatykę języka obcego poznajemy podczas zajęć w szkole, jednak sprawne posługiwanie się nim wymaga sporo praktyki. Edukacja pozaformalna stwarza ku temu doskonałe możliwości.

Podstaw języka młodzież uczy się zazwyczaj w szkole. Uczniowie poznają zasady gramatyki, uczą się słownictwa, odgrywają między sobą scenki imitujące życie codzienne. Mimo to wielu z nich, kupując bilet do paryskiego metra, nie wie, czy poprosić o *billet* czy o *ticket*, a pytając o drogę na Trafalgar Square, niektórzy uczniowie nie są w stanie wykrztusić z siebie więcej niż *excuse me*. Dzieje się tak dlatego, że brakuje im praktyki w posługiwaniu się językiem obcym, a rozmowa po angielsku czy francusku z nauczycielem albo z kolegami z klasy nijak się ma do tego, jak języka używają autochtoni. Wymiany szkolne (np. w ramach programu Comenius) sprzyjają co prawda nawiązywaniu kontaktów z młodzieżą z innych krajów i umożliwiają kontakt z językiem, nie należy jednak zapominać, że języka obcego uczyć się możemy także w ramach edukacji pozaformalnej, czyli opierającej się na dobrowolnym udziale i przebiegającej w czasie wolnym.

Jednym z narzędzi wspierających edukację pozaformalną jest kończący się z rokiem 2013 program Komisji Europejskiej „Młodzież w działaniu” (w perspektywie budżetowej 2014-2020 młodzi ludzie będą mogli korzystać z programu Erasmus+),

który pozwalał uzyskać dofinansowanie na realizację projektu o właściwie dowolnej tematyce. Dzięki niemu młodzi ludzie w wieku 13-30 lat mogli realizować swoje pasje, rozwijać umiejętności i zdobywać nowe doświadczenia w czasie wolnym od nauki. Wiele projektów realizowanych w ramach programu „Młodzież w działaniu” miało międzynarodowy charakter (wymiany młodzieży, Wolontariat Europejski). Projekty przygotowywane były w całości przez młodzież – od fazy pomysłu, poprzez złożenie wniosku, na rozliczeniu finansowym kończąc.

Międzynarodowe badanie efektów programu „Młodzież w działaniu” (RAY – *Research-based Analysis of the Youth in Action Programme*), prowadzone w 16 krajach od 2010 r. pozwala na sprawdzenie, czego i w jakich okolicznościach młodzi ludzie uczyli się poprzez udział w takich projektach. Z badania wynika, że uczestnictwo w nich pozytywnie wpływało na rozwój kompetencji kluczowych¹, w szczególności

¹ Kompetencje kluczowe opisane są w *Europejskich Ramach Odniesienia* i obejmują: 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, świadomość i ekspresję kulturalną.

zaś stopniu rozwijana była umiejętność porozumiewania się w językach obcych. Aż 85 proc. ankietowanych twierdzi, że dzięki uczestnictwu w projekcie w ramach programu „Młodzież w działaniu” potrafi lepiej komunikować się w języku obcym (Jeżowski, Urbaś 2013:30). Czy zatem edukacja pozaformalna szczególnie sprzyja rzetelnej nauce języka obcego? Kiedy konkretnie zachodzi proces uczenia się i czy jest bardziej (lub mniej) efektywny niż nauka w szkole? Wreszcie: czy edukacja pozaformalna jest bardziej skuteczna od formalnej, gdy chodzi o naukę języków obcych?

Zgodnie z modelem poznawczym opisanym przez Kraigera (1993:311), na efektywny proces uczenia się składają się trzy czynniki: wiedza, umiejętności i postawy (innymi słowy: to, co wiemy; to, co możemy z tą wiedzą zrobić; i to, jacy jesteśmy i jakie mamy podejście do dwóch poprzednich czynników). Wiedza to zakres wiadomości, które każdy uczący się posiada i potrafi odtworzyć. Może ona obejmować na przykład zasób słownictwa języka obcego czy znajomość jego reguł gramatycznych. Umiejętności, z uwagi na swój praktyczny charakter, obejmują wszystko to, co uczący się jest w stanie zrobić dzięki posiadanej wiedzy. Wymagają one praktyki oraz, do pewnego stopnia, automatyzmu, co oznacza, że uczący się może wykonywać dane czynności bez zastanawiania się nad ich poszczególnymi etapami (np. umiejętność porozumiewania się w języku obcym – zazwyczaj nie zastanawiamy się nad tym, jakiego czasu czy trybu użyć – po prostu go automatycznie używamy). Postawy z kolei określają podejście uczącego się do danego tematu, są ściśle związane z jego motywacją oraz autoewaluacją i autopercepcją. Odnoszą się do tego, jacy jesteśmy – spokojni czy impulsywni, pracowici czy leniwi. W przypadku nauki języków obcych te trzy czynniki nie są zhierarchizowane, lecz równorzędne i często niezależne od siebie. Możemy przecież znać setki angielskich słówek i zasady gramatyki (wiedza), lecz nie umieć porozumiewać się płynnie po angielsku z powodu braku praktyki (umiejętność). Z drugiej strony, możemy mówić świetnie po francusku (umiejętność), lecz nie umieć wytłumaczyć zasad francuskiej zgodności czasów czy mowy zależnej (wiedza), co często można obserwować u rodzimych użytkowników języka.

Skuteczność edukacji pozaformalnej

Edukacja pozaformalna daje niepowtarzalną możliwość połączenia wiedzy nabytej w szkole z praktyką, czyli tego, co w trójce wiedza-umiejętności-postawy wydaje się

Edukacja pozaformalna z definicji przeznaczona jest dla każdego. Opiera się bowiem na dobrowolnym udziale i – co ważne – aby zacząć z niej korzystać, nie trzeba spełniać żadnych formalnych kryteriów. Dobrowolny udział sprawia, że w ramach edukacji pozaformalnej młodzi ludzie zajmują się tym, co ich naprawdę pasjonuje, a to z kolei wpływa na ich motywację.

najtrudniejsze. Edukacja taka stwarza warunki do nauki poprzez praktykę (*learning by doing*) i dostosowuje się do indywidualnych stylów uczenia się, a jej skuteczność ma cztery podstawowe przyczyny.

Po pierwsze, edukacja pozaformalna z definicji przeznaczona jest dla każdego. Opiera się bowiem na dobrowolnym udziale i – co ważne – aby zacząć z niej korzystać, nie trzeba spełniać żadnych formalnych kryteriów. Na przykład: zgodnie z *Przewodnikiem po programie „Młodzież w działaniu”*, program ten promuje mobilność w obrębie UE i poza jej granicami, edukację pozaformalną, dialog międzykulturowy, możliwości zatrudnienia, a także sprzyja integracji wszystkich młodych ludzi, niezależnie od ich wykształcenia, środowiska społecznego i kulturowego. Dobrowolny udział sprawia, że w ramach edukacji pozaformalnej młodzi ludzie zajmują się tym, co ich naprawdę pasjonuje, a to z kolei wpływa na ich motywację. Na przykład biorąc udział w badaniu RAY polska grupa fanów gier RPG realizowała projekt wymiany młodzieży z grupą zagraniczną. Językiem projektu był angielski. Obydwie grupy, aby skutecznie porozumiewać się na tematy ich interesujące, musiały włożyć sporo pracy

w doskonalenie swojego słownictwa związanego właśnie z RPG. Robili to z własnej woli, nie dla stopni czy rodziców, i nikt nie sprawdzał poziomu ich wiedzy z angielskiego. Mieli motywację do nauki, gdyż jeśli opanowałyby słownictwo w stopniu niedostatecznym, nie mogłyby w pełni uczestniczyć w projekcie, który ich pasjonował.

Po drugie, edukacja pozaformalna stwarza warunki do luźnych, nieformalnych rozmów czy spotkań pomiędzy uczestnikami (bardzo często z grup międzynarodowych), co także niesie za sobą walory edukacyjne, a rzadko ma miejsce w szkole. Wymiany młodzieży czy Wolontariat Europejski w programie „Młodzież w działaniu” niejako wymuszały na uczestnikach posługiwanie się językiem obcym także w czasie wolnym od działań projektowych. Wspólne posiłki, spacer po mieście czy zwiedzanie zabytków sprawiały, że młodzi ludzie nabywali swobodę wypowiedzi, poszerzali swoje słownictwo i uczyli się, jak sobie radzić, gdy nie są w stanie przekazać swoich myśli czy opinii. Potwierdzają to wyniki badań: młodzi ludzie biorący udział w projektach programu „Młodzież w działaniu” deklaruowali, że języka obcego najlepiej uczyli się właśnie podczas nieformalnych spotkań z innymi uczestnikami projektu (Jeżowski, Urbaś 2013:34).

Po trzecie, edukacja pozaformalna daje możliwość przetestowania w bezpiecznym środowisku tego, czego się nauczyliśmy wcześniej, czyli przekucia wiedzy na umiejętności. Przełamanie bariery wstydu jest bardzo ważne w nauce języków obcych. W edukacji pozaformalnej, opartej na zasadzie wzajemnego uczenia się, nikt nie ocenia jej uczestników. Każdy z nich porozumiewa się tak, jak umie, ważne jest, aby przekazać wiadomość czy myśl. Ci, którzy posługują się językiem obcym bardziej swobodnie, pomagają tym, którzy radzą sobie gorzej, przez co ci ostatni mogą się uczyć i nie obawiać się, że ich niewiedza czy brak umiejętności zostaną ocenione negatywnie. Dlatego edukacja pozaformalna to doskonałe pole do prób dla osób nieśmiałych, które w grupie rówieśniczej, bez obecności nauczyciela, bez kartkówki i testów, mogą w bezpiecznych warunkach podjąć próbę przełamania swej nieśmiałości związanej z mówieniem w języku obcym. Edukacja pozaformalna nie opiera się na schemacie uczeń–mistrz, przez co jest bardziej egalitarna, a jej uczestnicy uczą się od siebie nawzajem.

Po czwarte, nauka języków obcych w edukacji pozaformalnej to nie tylko rozwijanie kompetencji językowych.

To także budowanie pewności siebie. Aż 82,5 proc. uczestników programu „Młodzież w działaniu” deklaruje, że po uczestnictwie w projekcie pewniej się czuje, poruszając się na własną rękę za granicą (Jeżowski 2012:29).

Sprawne porozumiewanie się w języku obcym to umiejętność, którą można posiadać tylko dzięki praktyce, popartej oczywiście solidną i ugruntowaną wiedzą. Edukacja pozaformalna stwarza możliwości do praktycznego przetestowania i rozwinięcia wiedzy zdobytej w szkole. Ponadto ma bardzo pozytywny wpływ na motywację – młodzi ludzie uczą się dlatego, że chcą, a nie dlatego, że muszą. Dodatkowym motywatorem jest to, że ich wiedza nie jest poddawana formalnej ocenie. Wreszcie, uczestnicy projektów edukacji pozaformalnej uczą się od siebie nawzajem, widząc przy tym, że wszyscy popełniają błędy, także ich rówieśnicy. Mogą odnieść swoje umiejętności do ich poziomu i często stwierdzają, że w porównaniu z innymi mówią całkiem niezłe w języku obcym.

Jednak aby rozwijać umiejętności w praktyce, potrzeba solidnych podstaw opartych na wiedzy i systematycznej pracy. Można zatem stwierdzić, że w dziedzinie nauki języków obcych edukacja pozaformalna uzupełnia edukację formalną. Wiedzę nabytą w szkole możemy bowiem wypróbować, doskonalić i rozwijać w bezstresowych warunkach właśnie w edukacji pozaformalnej. Daje ona konkretne umiejętności, lecz nie może istnieć bez teoretycznych podstaw, które zapewnia edukacja formalna.

Bibliografia

- Jeżowski, M. (2012) *Analiza badawcza programu „Młodzież w działaniu” (RAY)*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Jeżowski, M., Urbaś, S. (2013) *Analiza badawcza programu „Młodzież w działaniu” (RAY), Raport ze specjalnego badania*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kraiger, K., Ford, J., Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation W: *Journal of Applied Psychology*, nr 78, 311-328.

Mateusz Wit Jeżowski

Starszy specjalista ds. badań i analiz w programie „Młodzież w działaniu”. Odpowiedzialny za analizę badawczą programu „Młodzież w działaniu” (RAY) oraz szereg projektów badawczych i analitycznych w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Absolwent Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i Interdyscyplinarnych Studiów Europejskich w College of Europe.

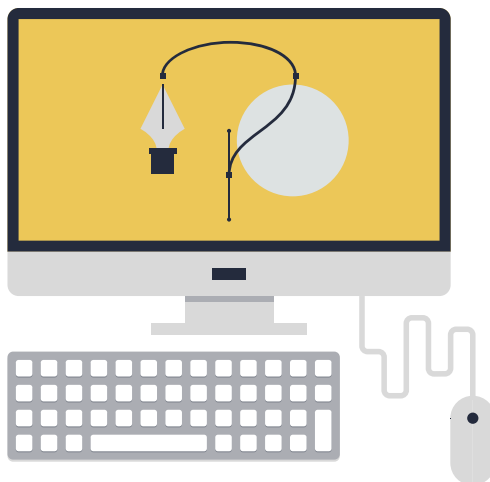


Otwarcie na sukces

– alternatywne formy pracy
w dydaktyce języków obcych

Beata Karpeta-Peć

Otwórzcie się, macie możliwości – chciałoby się powiedzieć uczniom na lekcji językowej w niejednej klasie. Lekcja niemieckiego (jak i każdego języka obcego) może wzbudzić w uczniach poczucie bycia samodzielnym, kreatywnym – po prostu chęć działania.



Jedną z możliwości wspierania takich postaw i zachowań uczniów są otwarte formy pracy. Ich planowanie wymaga od nauczyciela wysiłku, czasu i korzystania z własnych talentów. Wychodzę jednak z założenia, że kreatywny nauczyciel to kreatywny uczeń. Przyjemność planowania przez nauczyciela nietypowej lekcji przekłada się na przyjemność uczenia się odczuwaną przez uczniów na takiej lekcji.

Poniżej przedstawiam cztery scenariusze lekcji języka niemieckiego (do wykorzystania także na lekcjach innych


języków), każdy wykorzystujący inną otwartą formę pracy. Mają być one inspiracją dla nauczycieli, którzy najlepiej znają swoich uczniów, ich możliwości i zainteresowania. Na wstępie wypada zapytać samego siebie: czego potrzebują moi uczniowie? Co pobudziłoby ich jeszcze bardziej do pracy na moich lekcjach? Co o nich wiem? Jacy są? Czym się interesują? Jakie ich talenty są już widoczne? Czego potrzebują ja jako nauczyciel? Jakie moje zdolności mogę wykorzystać w planowaniu tych lekcji?

Praca swobodna

W kontekście glottodydaktycznym praca swobodna jest taką otwartą formą pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając samodzielnie z udostępnionych im materiałów, przy czym zakres działań uczniów jest bardzo szeroki i ogranicza go jedynie związek z tematyką danej lekcji języka obcego (Karpeta-Peć 2008:11).



 **Temat:** Szkoła

 **Poziom:** II, III i IV etap edukacyjny – w zależności od użytych materiałów. Propozycja zastosowania pracy swobodnej na I etapie edukacyjnym por. Karpeta-Peć, Sobańska, Torenc 2013:42-45, 59-60.



Cele główne:

- uczniowie potrafią samodzielnie zdobywać wiedzę na temat szkół, przedmiotów szkolnych, przyborów szkolnych w kraju X;
- uczniowie potrafią w języku obcym czytać, słuchać, pisać i mówić na temat szkoły;
- uczniowie nabywają umiejętność samodzielnego poszukiwania informacji, korzystania z technologii komputerowej i informatycznej;
- uczniowie potrafią współpracować ze sobą, rozwiązywać konflikty, negocjować;
- uczniowie potrafią samodzielnie dokonywać wyboru treści uczenia się zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potrzebami;
- uczniowie są zainteresowani tematyką lekcji i czują się zmotywowani do dalszej nauki języka obcego;
- uczniowie potrafią zdobyć się na refleksję nad swoją pracą (swoimi osiągnięciami językowymi i zachowaniem na lekcji).

Materiały:

1. Materiały dydaktyczne:
 - wypowiedzi uczniów z kraju X na temat szkoły, nagrania wywiadów z uczniami kraju X na temat szkoły, listy

zakupów przyborów szkolnych, schematy systemu szkolnego w kraju X i w Polsce;

- plany lekcji w języku obcym itp.;
2. Materiały uzupełniające:
 - komputer, Internet, czasopisma młodzieżowe do nauki języka obcego, słowniki itp.;
 3. Materiały pomocnicze:
 - piśmiennicze: duże arkusze papieru, flamastry, karteczki samoprzylepne, klej, nożyczki, papier kolorowy, spinacze itp.;
 - artystyczne: patyczki, włóczka, skrawki materiałów, balony, koraliki, piórka itp.;
 - muzyczne: nagranie piosenki w języku obcym na temat szkoły, spokojne nagrania instrumentalne (do wykorzystania jako tło podczas pracy swobodnej), instrumenty muzyczne itp.;
 - dodatkowe: przybory szkolne (piórnik z wyposażeniem), rekwizyty szkolne (teczka, plecak, mundurek szkolny z papieru), szylidy;
 4. Arkusze ewaluacyjne;
 5. Domowe wyposażenie do aranżacji kącików pracy;
 6. Propozycja zadań do wykonania.

Przebieg lekcji: interakcje, komentarz, cele

Pracownia językowa zostaje przygotowana do lekcji w formie językowego atelier. Nauczyciel wyznacza dwa obszary w pra-



cowni: strefę ogólną (do wspólnych spotkań wszystkich uczniów z nauczycielem) oraz strefę specjalną, przeznaczoną do pracy indywidualnej i zespołowej. W strefie ogólnej krzesła zostają ustawione w krąg. Nauczyciel umieszcza w widocznym miejscu listę z propozycją zadań językowych do wykonania. W strefie specjalnej nauczyciel aranżuje przytulne kąciki do pracy oraz kąciak z materiałami dydaktycznymi i uzupełniającymi, a także specjalny kąciak z materiałami pomocniczymi (piśmienniczymi, artystycznymi, muzycznymi itp.; obydwie kąciaki są w formie tzw. szwedzkiego stołu). W pracowni aranżuje się także strefę odpoczynku i wytchnienia: przytulny kąciak z poduszkami, świecami, kwiatami, kamieniami, muszlami itp. Każda strefa i należące do niej kąciaki otrzymują odpowiedni szyld z intrygującą nazwą.

1. Inicjowanie (na forum) – 5 min

Nauczyciel mówi uczniom, że mottem lekcji są słowa *zrób coś po niemiecku (anglijsku/francusku...)*. Następnie omawia z uczniami otwartą listę z propozycją zadań językowych do wykonania i krótko objaśnia zasady pracy i zachowania obowiązujące na tej lekcji. W trakcie zajęć każdy uczeń powinien wykonać dowolne zadanie (jedno lub kilka), które go wyjątkowo zainteresuje. Można pracować indywidualnie lub w małych zespołach (maksymalnie czteroosobowych).

2. Eksploracja (indywidualnie) – 5 min

Uczniowie podchodzą do kąciaka z materiałami, czytają listę proponowanych zadań i wybierają według własnych preferencji. Mogą też wykonać zadanie, które sami wymyślą, a które nie zostało zamieszczone na liście.

3. Praca swobodna (indywidualnie/zespołowo) – 20 min

Uczniowie zajmują miejsca w wybranych przez siebie kąciakach pracy indywidualnej lub zespołowej. Pracują samodzielnie, korzystając z przygotowanych materiałów. Nauczyciel pomaga tylko wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba. Stara się w tym czasie obserwować uczniów i lepiej poznać ich zachowania i zainteresowania.

4. Dyskusja i kontrola (na forum) – 10 min

Uczniowie przedstawiają wyniki swojej samodzielnej pracy pozostałym kolegom. Dzielą się ze sobą doświadczeniami, pogłębiają wiedzę, ucząc się od siebie nawzajem.

5. Refleksja (indywidualnie/na forum) – 5 min

Nauczyciel organizuje w dowolnej formie ewaluację lekcji. Uczniowie oceniają swoją własną pracę, np. zaznaczając na wykresie, w jakim stopniu opanowali nowe wyrażenia i zwroty. Formułują, czego się właśnie nauczyli, co teraz potrafią. Zastanawiają się nad swoim zachowaniem. Dzielą się spostrzeżeniami

na temat pracy swobodnej. Proponują, co można zmienić w przyszłości, by taka lekcja była jeszcze bardziej udana.

Propozycja zadań

Impuls 1.

Przeczytaj kilka wypowiedzi uczniów na temat szkoły. Przedstaw najważniejsze informacje w formie asocjogramu.

Impuls 2.

Wysłuchaj kilku wywiadów z uczniami kraju X na temat szkoły. Przygotuj się do odegrania scenki – wywiadu na temat szkoły (pamiętaj o rekwizytach).

Impuls 3

Jest wrzesień. Sporządź listę zakupów przyborów szkolnych dla rodzeństwa w wieku: 7 lat (bliźniaki: dziewczynka i chłopiec), 10 lat (chłopiec), 13 lat (dziewczynka), 17 lat (chłopak).

Impuls 4.

Porównaj system szkolny w kraju X i w Polsce. Wymyśl najwspanialszy system szkolny, który mógłby być z powodzeniem wykorzystany na Marsie.

Impuls 5.

Porównaj plany lekcji uczniów z różnych krajów świata. Weź udział w konkursie na najwspanialszy plan świata. Wykonaj plan.

Impuls 6.

Poszukaj w Internecie informacji na temat szkoły w kraju X. Porównaj te informacje z tym, co wiesz o Polsce. Zanutuj cztery informacje – hity.

Impuls 7.

Przejrzyj czasopisma do nauki języka, które poświęcone są tematowi „Szkoła”. Wybierz to, co cię najbardziej zainteresuje. Przygotuj prezentację dla klasy (może być multimedialna).

Impuls 8.


Wybierz ze słownika wyrażenia i zwroty związane z tematem „Szkoła”. Pogrupuj je. Przygotuj z tymi słówkami kartotekę lub trójwymiarowego pajęczka (do zawieszenia pod sufitem).



Praca w formie stanowisk, tzw. stacji dydaktycznych

Praca w formie przystanków uczenia się w kontekście glottodydaktycznym jest (...) otwartą formą pracy na lekcjach języka obcego, stanowiącą odmianę pracy swobodnej, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając samodzielnie z materiałów przygotowanych dla nich na tzw. przystankach uczenia się, przy czym zakres działań uczniów jest wyznaczony przez nauczyciela (Karpeta-Peć 2008:30).

 **Temat:** Zaangażowanie uczniów w różnych krajach

 **Poziom:** II, III i IV etap edukacyjny – w zależności od użytych materiałów. Na I etapie edukacyjnym można przygotować dla dzieci na każdym stanowisku jedną grę językową (por. Karpeta-Peć, Sobańska, Torenc 2013:52–53).

Cele główne:

- uczniowie potrafią samodzielnie zdobywać wiedzę na temat zainteresowań uczniów w kraju X;
- uczniowie potrafią w języku obcym czytać, słuchać, pisać i mówić na temat zainteresowań;
- uczniowie nabywają umiejętność samodzielnego poszukiwania informacji, korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- uczniowie potrafią współpracować ze sobą, rozwiązywać konflikty, negocjować;
- uczniowie potrafią samodzielnie dokonywać wyboru treści uczenia się, zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potrzebami;
- uczniowie są zainteresowani tematyką lekcji i czują się zmotywowani do dalszej nauki języka obcego;
- uczniowie potrafią zdobyć się na refleksję nad swoją pracą (swoimi osiągnięciami językowymi i zachowaniem na lekcji).

Materiały:

- numerowane szylidy;
- propozycja zadań do wykonania;
- karty obiegowe;
- materiały i zadania na stanowiskach.



Przebieg lekcji: interakcje, komentarz, cele

Pracownia zostaje przygotowana do zajęć w formie stanowisk dydaktycznych. Na ośmiu stołach, stojących w różnych miejscach sali, nauczyciel rozkłada materiały dydaktyczne. Każde stanowisko zostaje opatrzone szylidem z numerem, odpowiednio od 1 do 8. Na każdym stanowisku znajduje się tylko jedno zadanie (z odpowiednimi materiałami).

1. Informacja i struktura (na forum) – 5 min

Nauczyciel zapoznaje uczniów z zasadami pracy na lekcji w formie stanowisk dydaktycznych. Należy wykonać dowolną liczbę zadań, w zależności od własnych zainteresowań. Ucznio-



wie otrzymują kartę obiegową, na której będą sukcesywnie zaznaczać wykonane zadania.

2. Orientacja (indywidualnie)

Uczniowie poruszają się swobodnie po pracowni, przyglądają się zadaniom zamieszczonym na poszczególnych stanowiskach (przystankach).

3. Praca na stanowiskach (indywidualnie/zespołowo) – 20 min

Uczniowie wybierają pierwsze zadanie, zajmując miejsce przy odpowiednim stanowisku. Po jego ukończeniu wybierają następne zadanie. W przypadku, gdy wszystkie stanowiska są zajęte, przechodzą do zadania dodatkowego (nr 8).

4. Zakończenie (na forum) – 10 min

Uczniowie przedstawiają wyniki opracowanych samodzielnie zadań, dzielą się doświadczeniami, pogłębiają wiedzę, uczą się od siebie nawzajem.

5. Refleksja (indywidualnie/na forum) – 5 min

Uczniowie oceniają swoją pracę na lekcji. Rozmawiają z nauczycielem na ten temat.



Karta obiegowa: materiał pełnoformatowy do wydruku jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Przykładowe zadania

Stanowisko 1.

Przeczytaj przygotowane przez nauczyciela ogłoszenia internetowe pt. „Szukam kolegi/ koleżanki, który(-a) ...”. Wybierz ucznia, z którym najchętniej nawiążesz kontakt listowny. Wykonaj krótką pracę pt. „Jego/ jej zainteresowania i moje” (asocjogram, collage itp.).

Materiały: ogłoszenia internetowe w języku X; materiały pomocnicze

Stanowisko 2.

Wysłuchaj wywiadów z uczniami z kraju X. Zaznacz spinaczem na arkuszu to, co jest zgodne z prawdą. Następnie odwróć kartę i sprawdź poprawność swoich rozwiązań.

Materiały: nagrania wywiadów z gimnazjalistami na temat hobby i zainteresowań, karta pracy (prawda/fałsz), odtwarzacz CD, spinacze

Stanowisko 3.

W ramach wymiany młodzieży przyjechała do ciebie kolega/koleżanka z X. Przygotuj się do odegrania scenki, podczas której:

- zapytasz, czym się interesuje;
- opowiesz o swoich zainteresowaniach;
- ustalicie wspólne spędzenie czasu po południu.

Materiały: materiały dodatkowe do wykonania rekwizytów

Stanowisko 4.

Przyporządkuj odpowiedzi do pytań na temat zainteresowań. Wynik porównaj z kluczem.

Materiały: arkusiki z wyciętymi pytaniami i odpowiedziami, klucz z rozwiązaniem

Stanowisko 5.

Napisz krótki list do swojego nauczyciela, w którym przedstawisz swoje nietypowe zainteresowania.

Materiały: słownik, duża papeteria, flamastry

Stanowisko 6.

Przygotuj pantomimę przedstawiającą wybrane zainteresowania oraz karty z ich nazwami w języku obcym. Podczas prezentacji inni uczniowie odgadną określenia zainteresowań, które przedstawisz.

Materiały: karteczki notesowe

Stanowisko 7.

Co odróżnia twoje zainteresowania od zainteresowań innych? Wybierz przedmiot, który najlepiej je zilustruje. Weź go do ręki i przygotuj wypowiedź na temat swoich wyjątkowych zainteresowań. Jeśli żaden z przygotowanych przedmiotów nie odzwierciedla twoich zainteresowań, możesz wykonać odpowiedni rekwizyt samodzielnie.

Materiały: różne przedmioty ilustrujące rozmaite zainteresowania

Stanowisko 8.

Wykonajcie wspólnie wielki plakat na temat zainteresowań gimnazjalistów w kraju X i w Polsce. Wykonaj część plakatu. Gdy zwolni się dla ciebie inne stanowisko, przejdź do niego. Kto inny będzie kontynuował to zadanie.


Materiały: karton, kolorowe flamastry, papier kolorowy, stare gazety, koraliki, farby, kredki

Praca projektowa

Pracę projektową w kontekście glottodydaktyki można zdefiniować następująco: jest to taka otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów, przy czym zakres działań uczniów określony zostaje w fazie planowania i przekracza ramy czasowe i przestrzenne danej lekcji (Karpeta-Peć 2008:65).



 **Temat:** Życie w mieście i na wsi

 **Poziom:** wszystkie etapy edukacyjne – uczniowie formułują tematy projektów w zależności od swoich możliwości językowych i rozwojowych.



Cele główne:

- uczniowie potrafią samodzielnie zdobywać wiedzę na temat życia w miastach oraz na wsi w kraju X;
- uczniowie potrafią pytać o drogę i udzielać właściwych odpowiedzi;
- uczniowie znają obcojęzyczne nazwy podstawowych instytucji i budynków miejskich i wiejskich;
- uczniowie potrafią w języku obcym czytać, słuchać, pisać i mówić na temat miasta i wsi;
- uczniowie nabywają umiejętność samodzielnego poszukiwania informacji, korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- uczniowie potrafią współpracować ze sobą, rozwiązywać konflikty, negocjować;
- uczniowie potrafią samodzielnie dokonywać wyboru treści uczenia się, zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potrzebami;
- uczniowie są zainteresowani tematyką lekcji i czują się zmotywowani do dalszej nauki języka obcego;
- uczniowie potrafią zdobyć się na refleksję nad swoją pracą (swoimi osiągnięciami językowymi i zachowaniem na lekcji).

Materiały:

1. Materiały dydaktyczne:
 - nagrania dialogów (pytanie o drogę), nagrania odgłosów miejskich i wiejskich, teksty z informatorów turystycznych, wypowiedzi gimnazjalistów mieszkających na wsi/w mieście, mapy, plany miast, bilety do kina, teatru, muzeum, foldery;
2. Materiały uzupełniające:
 - komputer, Internet, słowniki, leksykony i encyklopedie, zdjęcia i reprodukcje obrazów związane z życiem na wsi i w mieście;
3. Materiały pomocnicze:
 - piśmiennicze: duże arkusze papieru, flamastry, karteczki samoprzylepne, klej, nożyczki, papier kolorowy, spinacze itp.;
 - artystyczne: patyczki, włóczka, skrawki materiałów, balony, koraliki, piórka itp.;
 - muzyczne: nagranie piosenki w języku obcym na temat życia na wsi i w mieście, spokojne nagrania instrumentalne (do wykorzystania jako tło podczas pracy projektowej), instrumenty muzyczne itp.;
 - dodatkowe: rekwizyty potrzebne do odgrywania scenek *Życie w mieście i na wsi* (elementy ubioru charakterystyczne dla mieszkańców miast i wsi itp.).

Przebieg lekcji: interakcje, komentarz, cele

W pracowni przygotowane zostają materiały dydaktyczne, uzupełniające i pomocnicze, które będą wykorzystywane podczas pracy projektowej. Można zaaranżować glottodydaktyczne atelier.

Inicjowanie (na forum) – 5 min

Nauczyciel opowiada uczniom krótko, na czym polega praca projektowa. Na lekcji będą opracowywane projekty do tematu *Życie w mieście i na wsi*. Uczniowie zastanawiają się wspólnie z nauczycielem, jakie tematy szczególnie mieszczą się w tym ogólnym. Następnie wspólnie sporządzają listę zagadnień i proponują formy projektów.

Dyskusja (indywidualnie/zespołowo) – 5 min

Uczniowie formułują wspólnie ostateczne tematy projektów, którymi będą zajmować się na lekcji (wybierają z list zagadnień i formę projektu) i zapisują każdy z nich na oddzielnej karcie. Następnie każdy uczeń wybiera spośród tych tematów ten, którym chciałby się zająć i zapisuje swój symbol na odpowiedniej karcie z tematem. Uczniowie, którzy wybrali ten sam temat, mogą pracować razem, ale nie muszą. Zespoły/uczniowie planują swoją pracę.

Praca projektowa (indywidualnie/zespołowo) – 20 min

Uczniowie pracują indywidualnie i w zespołach nad swoimi projektami. Nauczyciel współpracuje ze wszystkimi, pomaga, uczestniczy w decyzjach. Wszyscy korzystają swobodnie z dostępnych materiałów, poruszają się swobodnie po pracowni, pracując w miejscach samodzielnie wybranych.

Prezentacja wyników (na forum) – 10 min

Uczniowie przedstawiają wyniki pracy projektowej, dzielą się doświadczeniami, pogłębiają wiedzę, ucząc się od siebie nawzajem.

Ewaluacja (na forum) – 5 min

Uczniowie wspólnie z nauczycielem opowiadają o doświadczeniach, jakie zdobyli podczas pracy projektowej. Wyciągają wnioski na przyszłość.

Przykładowa lista zagadnień do pracy projektowej:

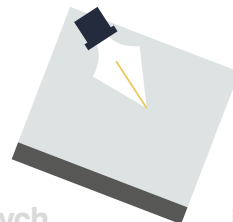
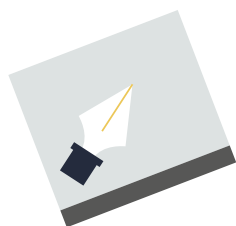
- pytanie o drogę;
- kupowanie biletów do kina/teatru/muzeum;
- środki komunikacji miejskiej;
- instytucje i budynki w mieście i na wsi;
- wiejskie i miejskie krajobrazy;
- życie w mieście i na wsi;
- miasta w kraju X i w Polsce;
- wieś w kraju X i w Polsce.

Przykładowe formy projektów na temat *Życie w mieście i na wsi*:

- mapa myśli;
- tabela;
- lista;
- plakat;
- prezentacja PowerPoint;
- nagranie audio;
- nagranie wideo;
- scenka;
- piosenka;
- artykuł do gazetki szkolnej.

Przykładowe tematy projektów:


- Nagranie wywiadu z uczniami na temat: zalet i wad życia na wsi/ w mieście;
- Opracowanie listy najważniejszych instytucji i budynków w mieście X;
- Sporządzenie kolażu na temat wiejskich krajobrazów (z podpisami).



Praca według planu dnia/tygodnia

Pracę według planu tygodniowego w kontekście glottodydaktycznym można zdefiniować następująco: jest to otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, wykonując samodzielnie zadania określone w przygotowanych dla nich celowo planach dnia/tygodnia (Karpeta-Peć 2008:47).

 **Temat:** Rodzina

 **Poziom:** I-III etap edukacyjny (w zależności od materiałów oraz sposobu formułowania zadań w planie pracy).
Propozycję dla IV etapu edukacyjnego (por. Karpeta-Peć, Sobańska, Torenc 2013:50-52).

Cele główne:

- uczniowie potrafią samodzielnie zdobywać wiedzę na temat życia rodzinnego w kraju X;
- uczniowie potrafią w języku obcym czytać, słuchać, pisać i mówić na temat rodziny;
- uczniowie nabywają umiejętność samodzielnego poszukiwania informacji, korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- uczniowie potrafią współpracować ze sobą, rozwiązywać konflikty, negocjować;
- uczniowie potrafią samodzielnie dokonywać wyboru treści uczenia się, zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potrzebami;
- uczniowie są zainteresowani tematyką lekcji i czują się zmotywowani do dalszej nauki języka obcego;
- uczniowie potrafią zdobyć się na refleksję nad swoją pracą (swoimi osiągnięciami językowymi i zachowaniem na lekcji).

Materiały:

1. Materiały dydaktyczne:
 - nagrania wywiadów z uczniami na temat rodziny, arkusze do zanotowania wyrażen z tekstu, wypowiedzi uczniów

o swoich rodzinach, tabela z podobnymi wypowiedziami gimnazjalistów;

2. Materiały uzupełniające:

- komputer, Internet, słowniki, leksykony i encyklopedie;

3. Materiały pomocnicze:

- piśmiennicze: duże arkusze papieru, flamastry, karteczki samoprzylepne, klej, nożyczki, papier kolorowy, spinacze itp.;
- artystyczne: patyczki, włóczka, skrawki materiałów, balony, koraliki, piórka itp.;
- muzyczne: nagranie piosenki w języku obcym na temat rodziny, spokojne nagrania instrumentalne (do wykorzystania jako tło podczas pracy z planem), instrumenty muzyczne itp.;
- dodatkowe: albumy ze zdjęciami rodzinnymi, skrzyneczka z pamiątkami rodzinnymi (buciki niemowlęce, zdjęcie przedszkolaka, pierwszy zeszyt szkolny, najlepsza kartkówka, prezent od dziadków itp.), skrzynka pocztowa (na listy uczniów).

Przebieg lekcji: interakcje, komentarz, cele

W pracowni przygotowane zostają materiały dydaktyczne, uzupełniające i pomocnicze, które będą wykorzystywane podczas pracy według planu. Można zaaranżować glottodydaktyczne atelier.

1. Planowanie (na forum) – 5 min

Nauczyciel opowiada krótko, na czym polega praca z planem dnia. Każdy uczeń otrzyma swój własny plan, w którym będzie zaznaczał każde wykonane samodzielnie zadanie. Będą w nim zadania konieczne do rozwiązania, zadania do wyboru (trzeba wykonać co najmniej jedno z nich) oraz zadania dodatkowe dla chętnych (można je wykonywać dopiero po ukończeniu zadań koniecznych). Wszystkie zadania związane są z tematem *Rodzina*.

2. Kontrakt (na forum)

Nauczyciel wspólnie z uczniami ustala najpierw zasady pracy na lekcji.

3. Praca według planu (indywidualnie/zespołowo) – 20 min

Każdy uczeń otrzymuje kopię *Planu pracy w dniu...* i dokonuje wyboru zadań. Uczniowie rozwiązują je w dowolnej kolejności, sukcesywnie zaznaczając na swoim planie każde samodzielnie wykonane zadanie. Uczniowie pracują indywidualnie lub w małych (maksymalnie czteroosobowych) zespołach. Mogą zmieniać osoby, z którymi współpracują. Wszyscy swobodnie korzystają z dostępnych materiałów, poruszają się po pracowni, pracując w miejscach wybranych

samodzielnie. Nauczyciel w tym czasie obserwuje pracę uczniów, sprawdza zadania, które mu uczniowie prześlą (np. listy z klasowej skrzynki pocztowej).

4. Prezentacja wyników (na forum) – 10 min

Uczniowie przedstawiają wyniki pracy według planu, dzielą się doświadczeniami, pogłębiają wiedzę, ucząc się od siebie nawzajem.

5. Refleksja (na forum) – 5 min

Uczniowie opowiadają, jak im się podobała praca z planem dnia i czy chcą w przyszłości w ten sposób pracować.

6. Podsumowanie (na forum) – 5 min

Uczniowie wspólnie z nauczycielem podsumowują, czego się nauczyli, co nowego teraz potrafią. Wymieniają nowe wyrażenia i zwroty. Podsumowują w języku obcym podstawowe informacje na temat rodziny.



Przykładowy plan pracy dziennej do tematu *Rodzina* jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Podsumowanie

Otwarte formy pracy są z powodzeniem stosowane w nauczaniu języka niemieckiego (i innych języków obcych) na wszystkich etapach edukacyjnych. Dostosowanie do poziomu językowego, możliwości rozwojowych uczniów, ich zainteresowań i zdolności odbywa się już w fazie planowania lekcji przez nauczyciela. Poprzez zastosowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, uzupełniających i pomocniczych oraz planów pracy, kart obiegowych itp. możliwe staje się wewnętrzne różnicowanie i indywidualizowanie procesów

uczenia się i nauczania języka. Wszystkie otwarte formy wymagają uwzględnienia możliwie wielu kanałów sensorycznych, a tym samym powodują aktywizację obydwu półkul mózgowych każdego ucznia. Praca na lekcji języka obcego zostaje indywidualnie dostosowana do preferowanych stylów uczenia się poszczególnych uczniów. Dzięki temu stają się oni otwarci na realizowanie osobistych celów uczenia się. Lekcja kończy się sukcesem zarówno z perspektywy uczniów, jak i nauczyciela.

Bibliografia

- Karpeta-Peć, B. (2008) *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpeta-Peć, B., Sobańska-Jędrzych, J., Torenc, M. (2013) *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

dr Beata Karpeta-Peć

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (praca doktorska na temat otwartych form uczenia się i nauczania języków obcych). Wykładowca Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (Zakład Glottodydaktyki). Posiada doświadczenie w nauczaniu języków obcych na wszystkich etapach edukacyjnych. Szkoli nauczycieli.



Literatur.pl to pierwszy i jedyny w Polsce serwis gromadzący linki do stron, na których znajdują się informacje o literaturze niemieckojęzycznej. Portal powstał z inicjatywy Austriackiego Forum Kultury w Warszawie, Goethe-Institut, Szwajcarskiej Fundacji dla Kultury Pro Helvetia oraz serii wydawniczej Kroki/Schritte i pomyślany jest jako platforma dla osób zainteresowanych literaturą z Austrii, Niemiec i Szwajcarii.

Staramy się dostarczać ciekawych i aktualnych informacji o współczesnych pisarzach i ich twórczości – prozaikach, poetach, dramatopisarzach, eseistach, twórcach literatury dziecięcej i młodzieżowej; o premierach książek na polskim rynku wydawniczym, spotkaniach autorskich, spektaklach teatralnych i innych projektach związanych z literaturą.



Innowacyjne materiały dydaktyczne do realizacji projektów edukacyjnych Goethe-Institut

Iwona Kuczkowska, Ewa Dorota Ostaszewska, Patrycja Tajer

Goethe-Institut obok bogatej oferty kulturalnej, kursów językowych, stypendiów i zbiorów bibliotecznych prowadzi szeroko zakrojoną niekomercyjną działalność edukacyjną skierowaną do nauczycieli i uczniów. W ramach oferty edukacyjnej przy współpracy z lokalnymi partnerami, nauczycielami oraz dyrektorami szkół realizuje projekty skierowane do uczniów różnego typu szkół.

Na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” w latach 2012-2013 ukazały się artykuły na temat wybranych projektów Goethe-Institut, między innymi: *Mistrzowie dryblingu*, *Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea*.

Projekty edukacyjne Goethe-Institut mają na celu nie tylko rozbudzić zainteresowanie uczniów kulturą i językiem niemieckim oraz zmotywować do dalszej nauki, ale również, nawiązując



do aktualnych tematów, zwrócić uwagę na bieżące wydarzenia i problemy. Projekty prowadzone metodą CLIL (Content Language and Integrated Learning) równocześnie pozwalają rozwinąć wśród uczniów dodatkowe kompetencje, jak kreatywność, samodzielność i logiczne myślenie, a praca w grupach przyczynia się do integracji wszystkich uczniów

w klasie. Prowadzenie zajęć nie tylko w szkole, ale także poza jej murami, wzbogaca wiedzę uczniów o elementy spoza podręcznika, rozwija kompetencje socjalne i uwrażliwia na problemy lokalne.

Poniżej prezentujemy fragmenty scenariuszy, opracowanych w ramach trzech projektów: *Mistrzowie dryblingu*, *Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea* oraz *Rok Braci Grimm*. Odnośniki do pełnych wersji materiałów znajdują się przy opisach poszczególnych materiałów.

Mistrzowie dryblingu

Patrycja Tajer



Mistrzowie dryblingu to projekt edukacyjny Goethe-Institut w Warszawie, który został zainicjowany w 2012 r. z okazji Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej. Projekt w innowacyjny sposób łączy tematykę piłki nożnej i język niemiecki. To niecodzienne połączenie jest sposobem na efektywne zajęcia i zwiększenie motywacji uczniów. Dzięki innowacyjnej dydaktyce w ramach zajęć szkolnych i pozaszkolnych uczniowie łatwiej uczą się języka, zdobywając dodatkowo wiedzę ogólną o Niemczech i o Polsce, o sporcie i jego roli w społeczeństwie. A ponadto – wspólne wyzwania uczą ich pracy zespołowej i integrują klasę.

Na potrzeby projektu Goethe-Institut stworzył, przy wsparciu Biura Edukacji m.st. Warszawy, obszerne materiały dydaktyczne. Obejmują one:

- podręcznik z ćwiczeniami;
- skrypt dla nauczyciela (wraz kluczem);
- płytę CD.

Materiały zostały opracowane przez native speakerów z wieloletnim doświadczeniem metodyczno-dydaktycznym, i uwzględniają wymagania podstawy programowej dla gimnazjów.

Materiały mogą znaleźć zastosowanie na dwóch poziomach językowych: A1/A2 oraz B1/B2, i są podzielone tematycznie:

- hobby;
- piłka nożna;
- Mistrzostwa Europy w Piłce Nożnej (EURO 2012);

- kulisy przygotowań miasta do masowych imprez sportowych;
- dziennikarstwo sportowe.

Tematy są bardzo różnorodne. Pomimo, że niektóre nawiązują do wydarzeń, które miały już miejsce, to są one ponadczasowe. Szerzą bowiem ducha sportu, zachęcają do aktywnego trybu życia oraz pomagają wyrobić postawę obywatelską oraz rozwinąć kompetencje socjalne przez pokazanie kulisy świata piłki nożnej.

Do każdego tematu zostały przygotowane materiały na pełne jednostki lekcyjne (po 45 minut), alternatywne 15-20-minutowe minilekcje oraz dwuminutowe przerywniki (mikrolekcje). Koncepcja ta pozwala nauczycielowi na indywidualne skomponowanie lekcji języka niemieckiego oraz dostosowanie jej do potrzeb, zainteresowań i poziomu uczniów.

Dodatkowo materiały dydaktyczne mogą znaleźć zastosowanie na lekcjach wychowania fizycznego, w zależności od poziomu językowego klasy. Najlepiej sprawdzą się tutaj dwuminutowe przerywniki (bardzo często pomyślane jako rozgrzewka lub krótkie zabawy językowo-sportowe w języku niemieckim) oraz płyta CD, między innymi z liczebnikami i słownictwem piłkarskim przydatnym na boisku. Na lekcjach języka niemieckiego uczniowie poznają więc słownictwo z zakresu piłki nożnej, a na lekcjach wf wykorzystują je w praktyce, ucząc się dodatkowo taktyki i techniki piłkarskiej.

W 2014 r. planowana jest trzecia edycja projektu, w której będą mogły uczestniczyć szkoły z całej Polski.

Ein Tag im Leben eines Fussballers

1. Przeczytaj harmonogram dnia Philippa Lahma.

Ein Tag von Philipp Lahm

6.00	Aufstehen/duschen
6.30	Joggen
7.00	Frühstücken (Müsli und Orangensaft)
9.00-12.00	Training
12.00-13.00	Mittagessen
13.30-15.30	Pause

16.30-17.30	Mit dem Bus zum Hotel. Sauna. Ausruhen.
17.30-18.00	Abendessen
18.30-19.00	Mit dem Bus zum Stadion.
20.00	Fußballspiel
22.30	Zurück zum Hotel. Bar.
23.30	Schlafen

2. Połącz zdania w tabeli.

Vor dem Frühstück	ist gesund.
Nach dem Frühstück	findet um 20.00 Uhr statt.
Sein Frühstück	kann er sich entspannen.
Vor dem Spiel	muss er ins Bett gehen.
Die Mannschaft fährt	mit dem Bus zum Fußballplatz.
Das Spiel	fährt er wieder zum Hotel zurück.
Nach dem Spiel	joggt er.
Vor Mitternacht	geht er zum Training.

3. Przeczytaj przebieg dnia Philippa Lahma i opisz go. Użyj do tego poniższych wyrażień. Pracujcie w grupach.

Er steht ... auf / duscht / joggt / frühstückt / isst...

Dann fährt er... / Danach geht er zum Training / zum Mittagessen / zum Abendessen

Später fährt er mit dem Bus / mit dem Auto

Um ... Uhr beginnt das Spiel / Um ... Uhr isst er Mittagessen

Vor dem Frühstück / Vor dem Training / Vor dem Spiel

Nach dem Spiel / Nach dem Essen / Nach dem Training

Er geht in die Sauna / Er ruht sich aus / Er trifft sich mit seinen Freunden

Er geht schlafen...

Am Morgen / Am Mittag / Am Nachmittag / Am Abend geht er...



Material pełnoformatowy do wydruku jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea

Iwona Kuczkowska

Co mają ze sobą wspólnego nadbrzeżne turbiny wiatrowe i nauka niemieckiego? Projekt *Morze Bałtyckie: wspólny obszar – wspólna idea* to przykład, jak łącząc naukę języka obcego ze zdobywaniem wiedzy z innych przedmiotów, można prowadzić interesujące zajęcia i dodatkowo motywować uczniów.

Projekt opiera się na koncepcji nauczania dwujęzycznego CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Gimna-

zjaliści, ucząc się niemieckiego, jednocześnie poznają region Morza Bałtyckiego – jego geografę, faunę i florę oraz sposoby dbania o środowisko naturalne. Niemiecki staje się kluczem do zdobywania wiedzy o świecie, a nauka jest dużo efektywniejsza i bardziej interesująca.

Projekt skierowany jest do uczniów gimnazjów, którzy mają w programie język niemiecki oraz biologię lub geografę.

Przykładowe ćwiczenia ze scenariusza

Aufgabe 1

a) Ordnet die Überschriften den einzelnen Texten zu.

1. Polnische Pläne
2. Deutsche Offshore-Windkraftanlagen
3. Tourismusbranche gegen Windparks
4. Ökologische Folgen
5. Situation in der ganzen Ostsee

Überschrift 1:

Die deutsche Regierung will, dass bis zum Jahr 2020 30% des deutschen Stroms aus erneuerbaren Energien kommt. In der Ostsee gibt es schon einen großen Windpark. Er heißt Baltic 1. Baltic 1, das sind zusammen 21 Windkraftanlagen. Sie produzieren Strom für ungefähr 50.000 Haushalte. Vier andere Windparks werden sicher noch in der deutschen Ostsee gebaut.

Überschrift 2:

Deutschland ist nicht das einzige Land, das Windparks in der Ostsee hat. Dänemark hat schon neun Windparks in der Ostsee und damit die meisten, Schweden hat vier Windparks und Finnland hat wie Deutschland einen Windpark. Finnland und Schweden planen den Bau von zusammen zwei neuen Windparks.

Überschrift 3:

Und Polen? Bisher gibt es in Polen nur Onshore-Windparks, zum Beispiel an der Ostseeküste in Tymiń. Aber der polnische Energiekonzern PGE will zum Beispiel drei Offshore – Windparks in der Ostsee bauen. Sie werden Baltica 1, Baltica 2 und Baltica 3 heißen. Und drei andere Firmen wollen auch Windparks bauen.

Überschrift 4:

Windenergie ist gut für die Umwelt, weil kein CO2 produziert wird. Aber Offshore-Windparks bringen auch Probleme für die Umwelt mit sich. So fürchtet man, dass der Bau von Windparks für den Schweinswal nicht gut ist. Während des Baus gibt es sehr viel Lärm. Und auch später produzieren Windparks Schall. Und Windparks können die Seevögel stören. Es gibt die Gefahr, dass Vögel in eine Windkraftanlage fliegen und sterben.

Überschrift 5:

Skeptisch ist vor allem die Tourismusbranche. Sie glaubt, dass die Touristen nicht mehr kommen, wenn man am Horizont der Ostsee Windparks sehen kann. Sie fürchten auch, dass Schiffe mit Windkraftanlagen kollidieren und dann Öl die Strände verschmutzt.

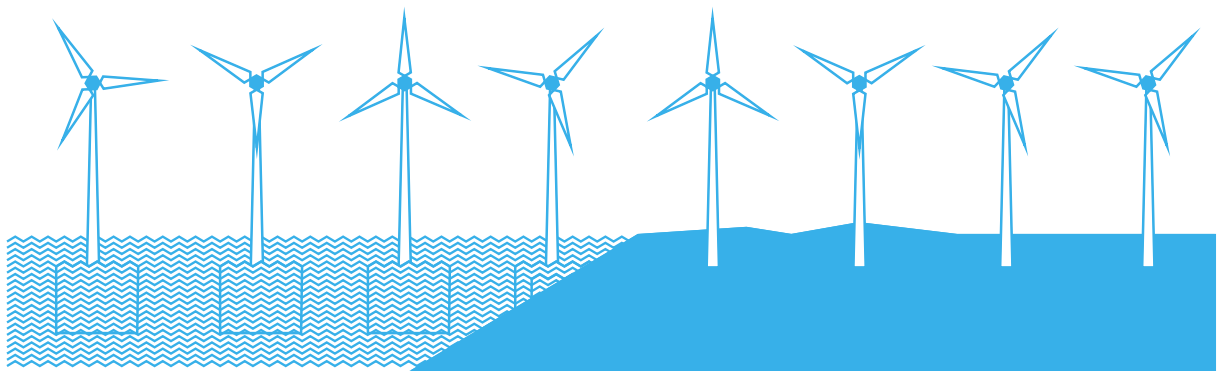
b) Entscheidet, ob die Aussagen richtig oder falsch sind.

		richtig	falsch
1.	30% der Deutschen wollen erneuerbare Energie.		
2.	In Zukunft gibt es 5 deutsche Windparks in der Ostsee.		
3.	Dänemark steht bei den Windparks an erster Stelle.		
4.	Polen will keine Offshore-Windparks in der Ostsee.		
5.	Offshore-Windparks haben auch negative Effekte auf die Umwelt.		
6.	Schweinswale stört der Lärm, wenn man Offshore-Windparks baut.		
7.	Die Tourismusbranche ist für Windparks.		

**c) Vergleicht die Angaben der Onshore-Windkraftanlage in Tymień und des Offshore – Windparks Baltic 1.
Welcher Windpark ist größer, welcher hat mehr Leistung, welcher hat mehr gekostet?**

	Baltic 1	Tymień
Windkraftanlagen	21	25
Potentielle Leistung jeder Windkraftanlage	2,3 Megawatt	2,0 Megawatt
Potentielle Gesamtleistung	48,3 Megawatt	50 Megawatt
Kosten	200 Millionen Euro	240 Millionen Złoty

Welche Information fehlt hier, um die beiden Windparks gut vergleichen zu können?



Material pełnoformatowy do wydruku jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Rok Braci Grimm

Ewa Dorota Ostaszewska



Sto lat temu, w grudniu 1812 r., ukazały się po raz pierwszy drukiem *Baśnie dla dzieci i dla domu* zebrane i spisane przez Braci Grimm. Jacob i Wilhelm Grimmowie postanowili ocalić je od zapomnienia, gdyż istniały one wyłącznie w przekazie ustnym. Nikt wówczas nie przypuszczał, że baśnie te zostaną przetłumaczone na 160 języków i staną się – po *Biblii* Lutra – najbardziej znaną niemiecką książką.

Z tej okazji obchodzono w Niemczech rok 2012 jako *Rok Braci Grimm*, a Goethe-Institut przygotował szereg szkoleń dla nauczycieli pragnących wykorzystać temat baśni na lekcjach. Ukoronowaniem tych działań była wystawa interaktywna *Baśniowe Światy*, pokazywana w wielu krajach, a w Polsce – w Warszawie i Krakowie w listopadzie i grudniu 2012 r. Do odwiedzenia wystawy zaprosiliśmy wszystkich, ale dla uczniów uczących się języka niemieckiego przygotowaliśmy ofertę szczególną, wpisując ją w ramy programu *Pozaszkolne miejsca nauki*.

Zaproponowaliśmy dwie lekcje języka niemieckiego. Chcieliśmy wykorzystać okazję spotkania z kulturą i językiem niemieckim z dala od Niemiec i dać uczniom możliwość autentycznego użycia języka, uzyskania w tym języku nowych informacji i przeżycia w nim pozytywnych emocji. Ważnym elementem było także zaplanowanie zajęć, aby uczniowie mogli kształcić i rozwijać różnego typu kompetencje, w tym kompetencję społeczną.

Zadanie to nie było łatwe, bo choć wszyscy lubimy baśnie, powszechne jest błędne przekonanie, że są one przeznaczone tylko dla małych dzieci. Cóż więc mają robić na wystawie *Baśniowe Światy* gimnazjaliści i licealiści, zwłaszcza jeśli od

niedawna uczą się języka niemieckiego? Bracia Grimm znani są w Polsce głównie jako autorzy okrutnych bajek (sic!), więc zwiedzanie tego typu wystawy nie wszystkim wydawało się oczywiste. Wystawa – inspirująca i nowoczesna, zaprojektowana i wykonana w Niemczech – wymagała od zwiedzających znajomości języka niemieckiego na poziomie C. Tę trudność udało się pokonać, przygotowując różne arkusze pracy i scenariusze lekcji, dopasowane do wieku uczniów, ich poziomu znajomości języka i liczebności grup.

Zadanie przeprowadzenia lekcji powierzone zostało doświadczonym nauczycielom języka niemieckiego z Goethe-Institut.

Wszyscy uczniowie i nauczyciele witani byli w w języku niemieckim. W tym języku przedstawiali się prowadzący oraz uczniowie, mający często pierwszy raz okazję użycia języka niemieckiego w autentycznej sytuacji. Wprowadzenie do wystawy odbywało się dwujęzycznie lub tylko w języku polskim. Osoby prowadzące spotkanie opowiadały o braciach Grimm i ich baśniach, dobierając treść do wieku słuchaczy. Małym dzieciom przypominaliśmy znane baśnie i opowiadaliśmy o dzieciństwie Grimmów. Z uczniami starszymi rozmawialiśmy o życiowych decyzjach braci, różnicach w kolejnych wydaniach baśni i interpretacji zachowań ich bohaterów. Najstarszych uczniów staraliśmy się zainteresować interpretacjami baśni i ich aspektami psychologicznymi oraz terapeutycznymi wykorzystywanymi we współczesnych psychoterapiach oraz miejscem baśni w życiu dorosłych. Celem tej części lekcji było uwrażliwienie odwiedzających na uniwersalne wartości baśni, przybliżenie postaci Jacoba i Wilhelma Grimmów oraz wzbudzenie zainteresowania wystawą.

Uczniowie wykonywali zadania znajdujące się na arkuszach pracy i szukali odpowiedzi na postawione pytania. Mieli też możliwość przejścia po siedmiu stacjach prezentujących najważniejsze motywy niemieckich baśni i współczesnych bohaterów. Wykonywali przy tym zadania językowe, porównywali odgłosy zwierząt w różnych językach, szukali imion bohaterów w książkach, zastanawiali się nad cechami języka baśni i efektami filmowymi, słuchali baśni w oryginale i bawili się efektami akustycznymi. Wystawa stawiała pytania, nie dając gotowych odpowiedzi, ale zachęcając odwiedzających do refleksji.

W kolejnej części lekcji uczniowie pracowali sami – bez pomocy nauczycieli. Samodzielnie decydowali o kolejności wykonywanych zadań i czasie poświęconym na pracę i zabawę. Wyraźnie można było zaobserwować zaangażowanie większości uczniów i wysoką motywację do pokonania trudności bez pomocy nauczycieli. Praca w grupach przyczyniła się z pewnością do dalszego rozwoju kompetencji społecznej uczniów.

Po upływie 30–45 minut (zależnie od wieku uczniów) nauczyciel prowadzący omawiał z uczniami wyniki w języku niemieckim.

Ostatnia część pobytu uczniów na wystawie poświęcona była jednej z baśni. Najczęściej czytany był ostatni, lecz zupełnie nieznan w Polsce fragment baśni o Czerwonym Kapturku (a czy Państwo może wiecie, ile wilków spotkał Czerwony Kapturek?). Zależnie od poziomu grupy, fragment ten czytany był po niemiecku lub dwujęzycznie.

Inną propozycją było opowiadanie z wykorzystaniem teatryku Kamishibai. Język baśni jest trudny i zrozumienie ich

w języku niemieckim wymaga wizualizacji. Chcąc zachować niecodzienny charakter wydarzenia, zdecydowaliśmy się na Kamishibai – teatr ilustracji, zwany też sztuką teatralną na papierze. Jest to tradycyjna japońska sztuka opowiadania historii za pomocą obrazków wykonanych na kartonowych planszach. Opowiadanie z użyciem tej techniki pomagało słuchającym śledzić akcję opowiadania, wypełniając luki w rozumieniu poprzez patrzenie na ilustracje. Symboliczny charakter ilustracji pozostawiał miejsce na wyobraźnię słuchaczy, pozwalał zanurzyć się w języku i przeżyć w nim emocje. Uczniom początkującym lub nieznającym jeszcze języka opowiadaliśmy baśnie, wplatając w kluczowych dla zrozumienia momentach informacje w języku polskim. Obowiązywała przy tym zasada, że język niemiecki był językiem emocji, towarzyszyła mu modulacja głosem i gesty oraz mimika, a język polski miał jedynie funkcję pomostową i informacyjną.

Wystawa cieszyła się ogromnym zainteresowaniem – w Warszawie odwiedziło ją w ciągu dwóch tygodni 2,3 tys. osób. Uczniowie chwalili sposób prezentacji, a nauczyciele podkreślali jej innowacyjny charakter. Jesteśmy przekonani, że ta forma uczenia się zdała egzamin i mamy nadzieję, że zachęci ona nauczycieli do wykorzystywania innych pozaszkolnych miejsc nauki, a może nawet do samodzielnej ich organizacji.

Czego nauczyli się uczniowie? Nie testowaliśmy wyników, ale uśmiech na twarzach opuszczających salę po dwóch intensywnych godzinach pozwala nam wierzyć, że więcej niż paru nowych słów.

Przykładowe ćwiczenia ze scenariusza

1. Verbindet die richtigen Reimpaare: (Połączcie rymowanki:)

a. Die guten ins Töpfchen...	wer knuspert an meinem Häuschen?
b. Spieglein, Spieglein an der Wand...	dass ich Rumpelstilzchen heiß!
c. Knusper, Knusper, Knäuschen...	wer ist die Schönste im ganzen Land?
d. Ach wie gut, dass niemand weiß...	die Schlechten ins Kröpfchen!

2. Wie heißen die Zitate auf Polnisch? (Co znaczą te cytaty po polsku?)

3. Und zu welchem Märchen gehören diese 4 Zitate? (Z jakich bajek pochodzą te cztery cytaty?)

4. Verbindet den deutschen Märchentitel mit dem passenden polnischen Namen! Welche Märchen kennt ihr?

(Połączcie niemieckie tytuły baśni z ich polskimi odpowiednikami! Jakie baśnie znacie?)

Schneewittchen	Kopciuszek
Sterntaler	Stoliczku, nakryj się
Das tapfere Schneiderlein	Królowna Śnieżka
Frau Holle	Czerwony Kapturek
Rumpelstilzchen	Miejscy muzykanci z Brem
Rotkäppchen	Rumpelszyk
Der Wolf und die sieben Geißlein	Gwiazdne talary
Der Froschkönig	Rozpunka
Hänsel und Gretel	O wilku i siedmiu kozłatkach
Dornröschen	Jaś i Małgosia
Aschenputtel	Dzielny krawczyk
Die Bremer Stadtmusikanten	Pani Zamięć
Tischlein deck dich	Żabi Król albo Żelazny Henryk
Rapunzel	Śpiąca królowna



Materiał pełnoformatowy do wydruku jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Iwona Kuczkowska

Absolwentka filologii germańskiej i stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Warszawskim. Stypendystka Ministerstwa Edukacji Narodowej w Wiedniu. Koordynator projektów edukacyjnych i językowych EUNIC w Goethe-Institut w Warszawie.

Patrycja Tajer

Absolwentka Wydziału Filologii Germańskiej UW. Koordynatorka projektów edukacyjnych w Goethe-Institut, odpowiedzialna m.in. za współpracę w ramach projektu *DELFORT*, szkolenia dla nauczycieli oraz promocję języka niemieckiego.

Ewa Dorota Ostaszewska

Absolwentka Instytutu Germanistyki i Podyplomowego Studium Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Do 2000 r. wykładowca na Uniwersytecie Warszawskim i nauczycielka języka niemieckiego w Goethe-Institut. Od roku 2000 koordynatorka projektów edukacyjnych w Goethe-Institut w Warszawie. W roku 2012 koordynatorka projektu *Rok Braci Grimm* w regionie Europy Środkowowschodniej.



Książki naszego dzieciństwa w języku niemieckim – czyli jak polubić niemiecki

Katarzyna Ewa Zegadło

W niniejszym artykule prezentujemy cykl zajęć z języka niemieckiego na poziomie B1 dla uczniów w wieku od gimnazjalnego do emerytalnego.

Wszystko zaczęło się w momencie, gdy po raz kolejny usłyszałam zdanie: *Ja tak nie lubię tego niemieckiego! To taki brzydki język.* Z podobnymi opiniami spotykałam się w karierze zawodowej, niestety, już wielokrotnie, i to bez względu na wiek uczących się. Nieraz się zastanawiałam, skąd bierze się niechęć do niemieckiego? Może wynika ona z pewnej jego fonetycznej „twardości”? Może przyczyniają się do tego konotacje historyczne? A może ci, którzy kiedyś się go uczyli, trafiali na nie najlepszych nauczycieli? Można byłoby wymieniać pewnie jeszcze wiele przyczyn takiego stanu, ale nie to jest tu najważniejsze. O wiele większe znaczenie ma znalezienie sposobu, by to zmienić. Co mogłoby spowodować, żeby niemiecki budził u uczniów w różnym wieku przyjemne skojarzenia? Jak można poprawić nastawienie do uczenia się tego języka, co automatycznie przyczyniłoby się do poprawy efektów kształcenia?

Trudno jest wymyślić uniwersalny sposób postępowania, temat czy środek, który byłby skuteczny w przypadku wielu różnych osób i który pomógłby zmienić negatywne nastawienie do nielubianego przedmiotu. Poszukując czynnika, który budziłby u większości ludzi pozytywne emocje (niejako

pewnego wspólnego mianownika), pomyślałam o dzieciństwie. Przecież jest to okres w życiu, który dobrze wspominamy (oczywiście poza rzadkimi przypadkami losowymi) i który budzi w nas przyjemne skojarzenia. Dlaczego by zatem nie opracować dla poziomu średnio zaawansowanego krótkiego, kilkugodzinnego cyklu zajęć opartego na książkach z dzieciństwa? Koncepcja wydała mi się niezła i przystąpiłam do jej realizacji.

Pierwszym krokiem był wybór pisarzy oraz utworów, na których mogłabym się oprzeć. Sięgnęłam po następujące pozycje:

- Jacob i Wilhelm Grimm: *Aschenputtel* oraz *Rotkäppchen*;
- Hans Christian Andersen: *Prinzessin auf der Erbse* oraz *Des Kaisers neue Kleider*;
- Carlo Collodi: *Pinocchio's Abenteuer*;
- Alan Alexander Milne: *Pu-De-Bär*;
- Antoine de Saint-Exupéry: *Der kleine Prinz*;
- Astrid Lindgren: *Wir Kinder aus Bullerbü.*

Cykl, który ostatecznie zatytułowałam *Książki naszego dzieciństwa w języku niemieckim*, to nie tylko zajęcia prowadzone w oparciu o treści pozytywnie kojarzące się, dobrze usposabiające odbiorcę i w większości przypadków znane

w języku ojczystym. To również wyśmienity pretekst do zastosowania ciekawych technik oraz form pracy. To także okazja, żeby oddziaływać na uczącego się dodatkowymi bodźcami, takimi jak np. kolory, kształty, ruch. Bodźce te mają za zadanie, oprócz aktywowania w trakcie nauki języka ośrodków lewej półkuli mózgu, uaktywnić ośrodki prawej półkuli odpowiedzialnej za emocje. Postanowiłam to wykorzystać. Opracowałam ogólny scenariusz całego cyklu, a po zakupieniu potrzebnych książek zaczęłam szczegółowo przygotowywać kolejne etapy projektu.

Wykonałam następujące elementy:

- rysunki przedstawiające wybranych bohaterów wraz z podaniem ich niemieckich nazw;
- karteczki/kartoniki z nazwiskami autorów oraz – oddzielnie – z tytułami utworów;
- krótkie notki biograficzne o autorach;
- karteczki/kartoniki z pytaniami do quizu o autorach opartego na informacjach znajdujących się w notkach biograficznych (pytania bez odpowiedzi);
- lista z wybranymi cytatami;
- krzyżówka na temat treści utworów;
- karteczki/kartoniki z pytaniami do quizu dotyczącego treści utworów;
- krótka ilustracja wybranych zagadnień gramatycznych (zdania okolicznikowe celu, zdania przydawkowe, użycie dwuczłonowego spójnika *je... desto*) na podstawie przykładów zaczerpniętych z przeczytanych cytatów z dołączonymi kilkoma ćwiczeniami.

Zajęcia przeprowadziłam w sprzyjającym momencie, kiedy mogłam pozwolić sobie na mały przerywnik w realizacji programu. Muszę przyznać, że efekty przerosły moje oczekiwania: pomysł został chętnie i aktywnie podjęty. Co więcej, dało się zauważyć mobilizację oraz duże zaangażowanie ze strony uczniów. Reakcja ta powtarza się zresztą każdorazowo, ilekroć podejmuję ten temat, i to bez względu na wiek uczących się (dotyczy to również studentów UW czy dorosłych, z którymi pracuję w ramach Uniwersytetu Otwartego).

W proponowanym cyklu wykorzystuję zazwyczaj wszystkie osiem wymienionych wyżej elementów, jednak za każdym razem zajęcia przebiegają nieco inaczej.

Można oczywiście (w zależności od potrzeb, czasu, który ma się do dyspozycji, czy też w zależności od innych czynników) wykorzystać jedynie wybraną część przedstawionego tu materiału i na tym poprzestać lub też zakres tego materiału

Trudno jest wymyślić uniwersalny sposób postępowania, temat czy środek, który byłby skuteczny w przypadku wielu różnych osób i który pomógłby zmienić negatywne nastawienie do nielubianego przedmiotu.

rozszerzyć dodatkowo o własne pomysły. Dlatego między innymi niniejszy tekst nie jest przewidziany jako zbiór gotowych konspektów poszczególnych lekcji z ich wszystkimi obligatoryjnymi częściami składowymi. Pomyślany jest on raczej jako pewnego rodzaju baza, która zawiera prezentację opracowanych przeze mnie treści, przykładową kolejność wprowadzania ich, jak również uwzględnia cel czy sposób ich wykorzystania przy jednoczesnym zostawieniu nauczycielowi sporej autonomii. Zachowanie tej formy z jednej strony sprawia, że dostaje on do ręki pewne gotowe narzędzie, z drugiej zaś strony stwarza możliwość rozwinięcia jego własnej inwencji i pomysłowości.

Wprowadzeniem do moich zajęć jest rozwieszenie w sali rysunków, które mają ułatwić przeniesienie się uczniów w świat dzieciństwa. W tym samym czasie prowadzę prostą konwersację, kto jaką lekturę lubił jako dziecko i dlaczego (tytuły można podawać w tej fazie oczywiście w języku ojczystym).

Następnie rozdaję uczniom podzielonym na dwu- lub trzyosobowe zespoły kartoniki z tytułami utworów oraz z nazwiskami ich autorów i proszę o przyporządkowanie tytułom autorów. W tym momencie można, w zależności od potrzeby, pomóc w zrozumieniu występującego w tytułach nieznanego słownictwa.

Po ustaleniu autora danego dzieła przechodzę do rozmowy dotyczącej rysunków. Objaśniam to, co nieznanne, uczniowie

zastanawiają się wspólnie, w których utworach występują znajdujący się na rysunkach bohaterowie. Niektóre postaci pojawiają się więcej niż w jednym utworze, np. lis pojawia się zarówno w *Małym Księżciu*, jak i w *Przygodach Pinokia*, książkę w *Małym Księżciu*, *Kopciuszku* i *Księżniczce na ziarnku grochu*, zaś myśliwy w *Czerwonym Kapturku* oraz w *Małym Księżciu*, w rozmowie Małego Księcia z lisem. Staram się tak kierować konwersacją, żeby w razie trudności naprowadzić na prawidłową odpowiedź. Tę część można rozbudować o pytania dodatkowe, typu: kto z występujących w wymienionych utworach wiele podróżował? (Mały Książę); Kto lubił śpiewać? (dzieci z Bullerbyn); Kto nie miał rodzeństwa? (wiele możliwych odpowiedzi); Która z historii jest realistyczna? (*Dzieci z Bullerbyn*) itp. Można postawić kilka pytań, które wymagają nieco dłuższej odpowiedzi, np. co o danej postaci można powiedzieć lub jakie wydarzenie się z nią kojarzy?

Kolejnym krokiem jest na ogół krótka konwersacja na temat samych utworów (czy są wszystkim dobrze znane, czy są lubiane, dlaczego tak/nie? itp.).

Ta początkowa faza zajęć, podobnie jak późniejsza praca nad wybranymi cytatami, ukierunkowana jest przede wszystkim na rozwijanie sprawności mówienia, która często sprawia największą trudność wielu osobom na poziomach A2 czy B1. Dobór tematyki i atmosfera lekcji sprawiają, że również osoby zazwyczaj rzadko zabierające głos stają się aktywne.

Następne zadanie wiąże się z przeczytaniem rozdanych przeze mnie notek biograficznych. Po zastanowieniu się uczniowie mają odpowiedzieć na pytanie, którego autora dotyczy dana notka, przy czym proszę o podanie (w miarę możliwości) więcej niż jednego uzasadnienia danej odpowiedzi. Nie zadowolam się np. stwierdzeniem: *Mamy tu zaimkę onaloni, a wśród autorów jest tylko jedna kobieta, Astrid Lindgren/w liczbie mnogiej występują tylko bracia Grimm*. Mimo że w notkach znajdują się również słówka nieznanne, nie przewiduję w tym momencie odrębnej pracy nad leksyką. Uczniowie mogą pytać o znaczenie słówek, których nie rozumieją, a które wydają im się istotne, i wówczas objaśniam ich znaczenie w języku niemieckim. Gdy wszystkim zespołom uda się poprawnie przyporządkować notki do nazwisk autorów, uzupełniam ustnie, w formie gawędy, informacje o twórcach, podając ciekawostki z życia pisarzy, czego wszyscy słuchają z dużym zainteresowaniem.

Kolejnym punktem zajęć jest quiz oparty na informacjach znajdujących się w notkach biograficznych (np. który z autorów

Początkowa faza zajęć, podobnie jak późniejsza praca nad wybranymi cytatami, ukierunkowana jest przede wszystkim na rozwijanie sprawności mówienia, która często sprawia największą trudność wielu osobom na poziomach A2 czy B1.

był pisarzem, dziennikarzem i lotnikiem?). Każde pytanie do quizu umieszczone jest na osobnym kartoniku, a zestawy kartoników rozdzielam pomiędzy 2-, 3-osobowe zespoły. Uczniowie odczytują pytania kolejno w ramach danego zespołu i albo odpowiada osoba znająca odpowiedź, albo cały zespół zastanawia się wspólnie nad rozwiązaniem. Ewentualne błędy uczniowie poprawiają między sobą, a w razie problemów czy wątpliwości proszą mnie o pomoc.

W dalszej kolejności następuje praca nad słownictwem z cytatów. Żeby nie trwała ona zbyt długo (szczególnie w grupach słabszych, gdzie do objaśnienia jest więcej słówek), można podzielić ją na dwa etapy: leksyka do pierwszej połowy cytatów oraz do pozostałych cytatów. Nieznane danej grupie uczniów słówka wypisuję na tablicy, a znaczenie objaśniam w języku niemieckim. Gdy słówka są już znane, przechodzę do samych cytatów. Poszczególne osoby czytają kolejne cytaty i następuje krótka rozmowa na temat każdego z nich, np. z której książki pochodzą dane słowa, kto i do kogo, kiedy, w jakiej sytuacji je wypowiedział itp.

Ciekawszą formą byłoby wypisanie wszystkich cytatów na karteczkach oraz dodatkowe umieszczenie ich na kartce w formie ponumerowanej listy. Wówczas nie pojawiałyby się one po kolei, lecz byłyby losowane i dopiero następnie odszukiwane na liście.

Po pracy nad cytatami, których liczbę można w zależności od potrzeb zredukować, przechodzę do quizu dotyczącego treści



Rysunki wykonane przez autorkę artykułu

utworów. Pytania do niego są rozpisane, podobnie jak pytania dotyczące autorów, na kartonikach, z tym że zawierają trzy propozycje odpowiedzi, z których tylko jedna jest prawidłowa. Quiz można przeprowadzić, tak jak poprzednio, w grupach. Następująca po nim krzyżówka zadawana jest przeze mnie z reguły jako jedna z prac domowych.

Punktem zamykającym cały cykl jest krótka część gramatyczna, w której staram się przedstawić wybrane zagadnienia na przykładzie znanych z języka ojczystego słów, np. *Dlaczego masz takie duże uszy? Żeby cię lepiej słyszeć.* – zdanie okolicznikowe celu, czy też *Im bardziej wchodził do środka, tym bardziej prosiaczka tam nie było.* – użycie dwuczłonowego spójnika *je ... desto* z zastosowaniem prawidłowego szyku zdania. Tu z kolei można byłoby, w zależności od potrzeby, rozbudować część ćwiczeniową czy też wybrać w ogóle całkiem inne zagadnienia i przykłady.

Nie proponuję tutaj konkretnych prac domowych, ponieważ, jak wiadomo, każda z nich powinna być zintegrowana z daną lekcją i konsekwentnie wynikać z treści i przebiegu

zajęć, co indywidualnie pozostawiam w gestii nauczyciela. Przykładowymi pracami zadawanymi przeze mnie są zadania typu: pisemna odpowiedź na postawione pytanie/pytania, ustne opowiadanie wybranego fragmentu czy wątku, ułożenie kolejnych pytań do quizu o autorach bądź quizu do treści utworów, wymyślenie innego zakończenia danego utworu itp.

Trzeba podkreślić, że przebieg zajęć różni się każdorazowo w zależności od grupy. Niezmiernie istotne jest przy tym, by żywo reagować na bieżącą sytuację i dostosowywać się do potrzeby chwili, np. skrócić dany etap, jeżeli zaczyna się on dłużyć, ominąć jakiś punkt, gdy nie jest on konieczny, rozbudować fragment, który wzbudził większe zainteresowanie czy bardziej niż inne sprowokował do aktywności językowej. Uwaga ta dotyczy zresztą wszystkich prowadzonych lekcji, bez względu na ich temat, ponieważ efekty pracy z każdą grupą zawsze będą wypadkową wielu czynników i uwarunkowań, którym musimy podporządkowywać działania.

Jakie cele udaje się osiągnąć poprzez realizację proponowanego cyklu?

Prezentowane materiały wykorzystuję od czterech lat w pracy z różnymi grupami wiekowymi. Wpływa to na zmianę negatywnego nastawienia uczniów do języka niemieckiego, co widać już bezpośrednio na zajęciach. Ujawnia się także w wewnętrznej ankiecie, którą przeprowadzam na własny użytek.

Bez wątpienia zaprezentowany cykl stanowi rodzaj bodźca stymulującego sprawność mówienia. Uczniowie chętnie wypowiadają się na „bajkowe” tematy. Być może wynika to z wyjątkowej atmosfery zajęć, a może ze znanej treści utworów. A może słuchacze czują się na tych zajęciach trochę dziećmi, co powoduje, że odczuwają mniejszy niż zazwyczaj lęk przed popełnieniem błędu językowego? Obawa ta stanowi często silny hamulec u osób ze słabszą znajomością języka albo u tych mniej pewnych siebie.

Oczywiście nabranie pozytywnego stosunku do nielubianego przedmiotu nie następuje w jednym momencie i nie pozostaje samo z siebie na zawsze. Zwykle dochodzi się do tego dzięki systematycznej pracy i pewnemu wysiłkowi. Następnie musi być ono pielęgnowane poprzez codzienne drobne zabiegi. Prezentowany cykl może stanowić niejako fundament tych działań.



Ilustracje do scenariusza zajęć

Scenariusz

1. Kurze Biografien der Kinderbuchautoren

Ordnen Sie den Biografien die Namen der Autoren zu.

**Jacob und Wilhelm Grimm, Hans Christian Andersen, Carlo Collodi,
Alan Alexander Milne, Antoine de Saint-Exupery, Astrid Lindgren**

1. wurde 1805 geboren. Er war das einzige Kind seiner Eltern. Seine Mutter verdiente ihr Geld als Wäscherin und war Analphabetin. Der Vater, Schuhmacher von Beruf, starb als sein Sohn 11 Jahre alt war.

Als er 14 Jahre alt war, verließ er sein Elternhaus. Drei Jahre lang hungerte und fror er. Dann fand er eine reiche Familie, die ihm seine weitere Bildung finanzierte.

Nach dem Studium schrieb er nur Texte für Erwachsene. Schon bald war er ein bekannter Autor.

Erst 1835 begann er Märchen zu schreiben. Insgesamt schrieb er über 160 Märchen.

Seine Erzählungen waren nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Königen in ganz Europa beliebt.

Er selbst bezeichnete sein Leben als Märchen: Aus einem armen Jungen ist ein erfolgreicher Autor geworden.

Er starb 1875, im Alter von 70 Jahren.

2. war Schriftsteller und Journalist. Er lebte 1826-1890. Er studierte Philosophie, Redekunst und Literatur. Er kämpfte für die politische und kulturelle Selbständigkeit seines Landes, das damals unter österreichischer Besatzung war.

..... war Autor vieler Romane und Komödien. Er übersetzte auch viele französische Märchen in seine Muttersprache. Sein bekanntestes Werk ist dennoch sein Kinderbuch: „.....“.

Leider wurde das Buch von den Literaturkritikern erst nach seinem Tode anerkannt.

3. war eine bekannte Kinderbuchautorin. Sie wurde 1907 als Bauerntochter geboren und hatte auf dem Lande eine glückliche Kindheit mit viel Geborgenheit und Freiheit.

In den 1920er und 30er Jahren arbeitete sie als Journalistin und Sekretärin. In den 40er Jahren schrieb sie ihr erstes

Kinderbuch, das ein Geburtstagsgeschenk für ihre Tochter Karin sein sollte.

Insgesamt schrieb sie über 100 Kinderbücher. Viele von ihnen wurden verfilmt.

Allein in Deutschland tragen 90 Schulen den Namen der bekannten Schriftstellerin. Sie wurde von verschiedenen Institutionen mit Preisen und Ehrungen ausgezeichnet.

Die Autorin starb 2002 im Alter von 94 Jahren.

4. wurde 1900 geboren. Er leistete seinen Militärdienst in einem Fliegerregiment und wurde zum Piloten ausgebildet. 1927 wurde er bei einer Luftfrachtgesellschaft eingestellt, wo er zuerst beim Bodenpersonal, dann als Pilot arbeitete.

In den 30er Jahren führte er eine gemischte Existenz als Flieger, Journalist und Autor. Im Jahre 1935 stürzte er über der ägyptischen Wüste ab.

Im Zweiten Weltkrieg emigrierte er nach der Besetzung Frankreichs in die USA.

Als die Alliierten 1942 in Nordafrika landeten, schloss er sich der Armee des Generals de Gaulle an. Am 31. Juli 1944 startete er zu seinem letzten Flug; Er kehrte nicht zurück ...

Als Schriftsteller schrieb er Texte für erwachsene Leser. Sein bekanntester Text, der bis heute in über 140 Sprachen übersetzt wurde, ist dennoch „.....“, eine märchenhafte Erzählung von einem in der Wüste notgelandeten Flieger, der dort einen kleinen Jungen von einem anderen Planeten trifft.

5., Autor von Romanen, Theaterstücken, Poesie und Kinderbüchern, wurde 1882 als Sohn eines Schuldirektors geboren.

Er unterbrach sein Mathematikstudium, um Journalist zu werden.

Während des Ersten Weltkrieges schrieb er seine Komödien für das Theater und nach dem Kriege wurde er ein regelrechter Autor für komische Bühnenstücke.

Nachdem er und seine Frau ein Kind bekommen hatten, begann er für Kinder zu schreiben. 1926 erschien sein bekanntestes Buch „.....“. Vorbild für dieses Werk waren die Kuscheltiere seines Sohnes, sowie der Schwarzbär Winnie im Londoner Zoo. Die Stofftiere sind heute in New York ausgestellt. Der Autor starb am 31. Januar 1956.

6. lebten in der Zeit der Romantik und waren Sprachwissenschaftler und Sammler von Märchen.

Schon während ihres Studiums begannen sie, die bis dahin mündlich weiter gegebenen Volksmärchen zu sammeln und aufzuschreiben. Viele Freunde und Dichter, insgesamt über 50 Personen, halfen ihnen dabei.

..... haben die Märchen in einem einheitlichen Stil und in einer einfachen Sprache aufgeschrieben, damit sie jeder verstehen konnte. Sie waren also nicht selbst die Autoren der Märchen, sondern deren Herausgeber.

Alle gesammelten Märchen gaben sie dann in zwei Bänden unter dem Titel: „*Kinder- und Hausmärchen*“ heraus.

Die Märchen wurden ein so großer Erfolg, dass sie noch zu Lebzeiten ihrer Herausgeber mehrfach nachgedruckt wurden.

2. Pytania do quizu z wiedzy o autorach

Bücher aus unserer Kindheit – Autorenquiz

Wessen Erzählungen waren bei den Königen in ganz Europa beliebt?	Welcher der Autoren war Flieger, Journalist und Schriftsteller?
Welcher der Autoren sammelte Volksmärchen und schrieb sie auf?	Welcher der Autoren hatte eine glückliche Kindheit mit viel Freiheiten und Geborgenheit?
Bei welchem Autor waren die Kuscheltiere seines Sohnes Vorbild für sein Buch?	Welcher der Autoren hungerte und froh, nachdem er sein Elternhaus verlassen hatte?
Wessen Mutter war Wäscherin und konnte weder lesen noch schreiben?	Welcher der Autoren wurde mit vielen Ehrungen und Preisen ausgezeichnet?
Wessen Heimat war zu seinen Lebzeiten unter österreichischer Besatzung?	Welcher der Autoren stürzte über der ägyptischen Wüste ab?
Welcher der Autoren war Italiener?	Welcher der Autoren hat nur EIN Kinderbuch geschrieben?
Welcher der Autoren kam während des Zweiten Weltkrieges tragisch ums Leben?	Welcher der Autoren bezeichnete sein Leben als Märchen, weil er aus einem armen Jungen ein erfolgreicher Schriftsteller wurde?
Welcher der Autoren gab die „Kinder- und Hausmärchen“ heraus?	Welcher der Autoren starb in den fünfziger Jahren?

3. Bücher aus unserer Kindheit in deutscher Sprache – ZITATE

Aus welchem Buch/aus welcher Geschichte stammt das Zitat?

- „Meine Zeichnung stellte aber keinen Hut dar. Sie stellte eine Riesenschlange dar, die einen Elefanten verdaut.“
- „Da er ein Bär von sehr wenig Verstand war, fielen ihm die Worte nicht ein.“
- „>Ich habe die ganze Nacht fast kein Auge zugetan! Gott weiß, was in dem Bett gewesen ist. Ich habe auf etwas Hartem gelegen, sodass ich am ganzen Körper grün und blau bin! Es ist schrecklich!<“
- Aber er konnte nichts sehen. >Herrgott<, dachte er, >sollte ich dumm sein? Das habe ich nie gedacht und das darf kein Mensch erfahren! Sollte ich für mein Amt nicht passen?<“
- „Eule konnte ihren eigenen Namen, OILE, buchstabieren, und sie konnte >Dienstag< so schreiben, dass man merkte, dass es nicht Mittwoch war, und sie konnte ganz gut lesen, **wenn** man ihr nicht ständig über die Schulter sah.“
- „Die Münze steckte er sich in den Mund, denn **wenn** er sie hier in der Dunkelheit fallen ließe, würde er sie bestimmt nie wieder finden.“
- „Dann zog er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge zu.“
- „>Weißt du, was dies ist?<
>Nein<, sagte Ferkel.
>Es ist ein A.<
>Oh<, sagte Ferkel.
- >Kein O, ein A<, sagte I-Ah. >Kannst du nicht hören, oder glaubst du, du hast mehr Bildung als Christopher Robin?<“
- „Da spielten wir Indianer in der Hütte. Lasse war der Häuptling und hieß Starker Panther, Bosse hieß Schneller Hirsch und Ole Fliegender Falke, Britta wurde Brummender Bär genannt, Inga Gelber Wolf und ich Lustiger Fuchs. (...) Wir hatten kein Feuer in der Hütte, aber wir taten, als hätten wir eins, und wir saßen um das Feuer und rauchten die Friedenspfeife.“
- „>Ja, ist es nicht ein hübsches Stück Stoff?< sagten die beiden Betrüger und zeigten und erklärten das wunderbare Muster, **das** gar nicht da war.“
- „Da fielen ein goldenes und ein silbernes Kleid und mit Seide und Silber ausgestickte Pantoffeln auf sie herab. In aller Eile zog sie das Kleid an und eilte zur Hochzeit. Ihre Schwestern und die Stiefmutter erkannten sie nicht und meinten, es müsste eine fremde Königstochter sein, so schön sah sie in dem goldenen Kleid aus.“
- „Der Prinz nahm sie also zur Frau, denn nun wusste er, **dass** er eine richtige Prinzessin hatte.“
- „>Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren!<
>Damit ich dich besser hören kann!<
>Ei, Großmutter, was hast du für große Augen!<
>Damit ich dich besser sehen kann.<“
- „>Um diese Zeit nehme ich gewöhnlich ein kleines Sowieso zu mir.<“

- „Es gibt eine Blume ... ich glaube, sie hat mich gezähmt ... <
>Das ist möglich<, sagte der Fuchs. >Man trifft auf der Erde alle möglichen Dinge ...<
>Oh, das ist nicht auf der Erde<, sagte der kleine Prinz.
Der Fuchs schien sehr aufgeregt:
>Auf einem anderen Planeten?<
>Ja.<
>Gibt es Jäger auf diesem Planeten?<
>Nein.<
>Das ist interessant! Und Hühner?<
>Nein.<
>Nichts ist vollkommen!<, seufzte der Fuchs.
- „Die Nase wuchs und war schon einen halben Meter lang.“
- „>Was ist denn mit deinem Schwanz passiert?< sagte er überrascht.
>Was ist denn mit ihm passiert?< sagte I-Ah.
>Er ist nicht da!<
>Bist du sicher?<
>Also, entweder ist ein Schwanz da, oder er ist nicht da. Da kann man keinen Fehler machen, und deiner ist nicht da.<“
- „>Keine andere soll meine Gemahlin werden als die, an deren Fuß dieser goldene Schuh passt.<“
- „Je mehr er in die Wohnung spähte, desto mehr war Ferkel nicht zu Hause.“
- „>Aber er hat ja gar nichts an!<, sagte ein kleines Kind.
- „Wir bettelten und baten, **ob** wir sie nicht bekommen könnten, wenigstens zur Probe. Stellt euch vor, sie reichten gerade für uns alle: ein Kätzchen für den Nordhof, eins für den Mittelhof und eins für den Südhof. Lasse suchte das Kätzchen aus, **das** wir haben wollten. Es war ein kleines, gestreiftes, mit einem weißen Fleck auf der Stirn. Britta und Inga bekamen ein ganz weißes und Ole eins, **das** schwarz war.“

- „>Zufällig befindest du dich auf dem Feld der Wunder. Und dieser Baum ist ein Geldbaum<, sagte der Kater.“
- „>Was heißt bewundern?<
>Bewundern heißt erkennen, dass ich der schönste, der bestangezogene, der reichste und der intelligenteste Mensch des Planeten bin.<
>Aber du bist doch allein auf deinem Planeten!<
>Mach mir die Freude, bewundere mich trotzdem!<“
- „Sie lebten glücklich und zufrieden bis an ihr Lebensende. Und **wenn** sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“
- „Also packte er Pus Vorderpfoten, und Kaninchen packte Christopher Robin, und sämtliche Bekannten und Verwandten von Kaninchen packten Kaninchen, und alle zogen ...“

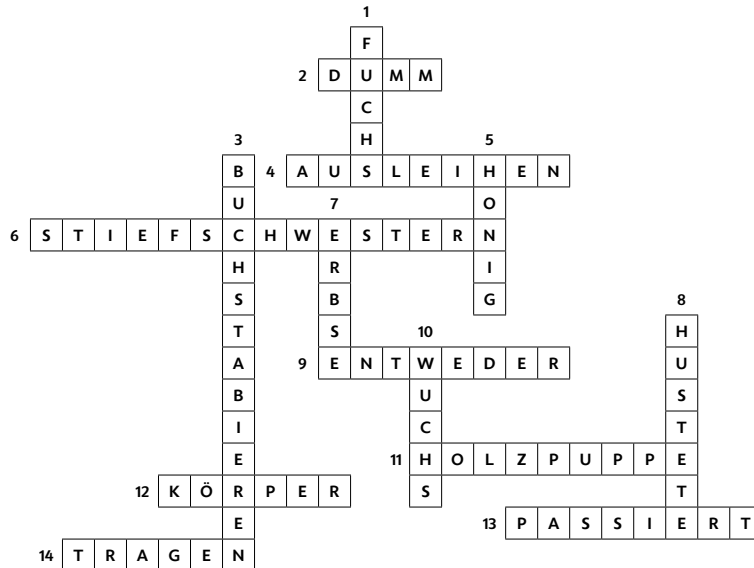
Die Zitate kommen aus den folgenden Büchern und Geschichten:

Wszystkie powyższe cytaty pochodzą z następujących książek:

- Jacob und Wilhelm **Grimm**: „Aschenputtel“ „Rotkäppchen“ „Mein großes Märchenbuch“, Schwager & Steinlein Verlag GmbH, Köln und „Grimms Märchen“, Bilderbuchverlag Otto Moravec, Wien;
- Hans Christian **Andersen**: „Prinzessin auf der Erbse“ „Des Kaisers neue Kleider“ „Das große Märchenbuch“, 2. Auflage 2004 der deutschsprachigen Ausgabe 2004 Patmos Verlag GmbH & Co. KG, Sauerländer Verlag, Düsseldorf;
- Carlo **Collodi**: „Pinocchio Abenteuer“, 1. Auflage 2006 Edition Bücherbär im Arena Verlag GmbH, Würzburg 2006;
- Alan Alexander **Milne**: „Pu-Der-Bär“ und „Pu baut ein Haus“, Cecilie Dressler Verlag, GmbH & Co.KG, Hamburg 1988, Neuausgabe 1999 Atrium Verlag AG, Zürich 1988 (für die Neuübersetzung);
- Antoine **de Saint-Exupéry**: „Der Kleine Prinz“, 1950 und 2008 Karl Rauch Verlag KG, Düsseldorf;
- Astrid **Lindgren**: „Wir Kinder aus Bullerbü“, Oetinger Friedrich GmbH Verlag; Auflage: 14 (Februar 1988);



Bücher unserer Kindheit in der deutschen Sprache Kreuzworträtsel



Waagrecht:

2. >Herrgott<, dachte der Kaiser, >solte ich sein?<
4. >Wir dürfen von unserer Lehrerin manchmal Bücher<
6. Aschenputtel hatte zwei böse (Die zweite Frau ihres Vaters hatte zwei böse Töchter.)
9. >Also ist ein Schwanz da, **oder** er ist nicht da. Da kann man keinen Fehler machen. Und deiner ist nicht da.<
11. Pinocchio war eine, die laufen und sprechen konnte.
12. >Ich habe auf etwas Hartem gelegen, sodass ich am ganzen grün und blau bin.<

13. I-Ah wusste nicht, was mit seinem Schwanz war.
14. Die Kinder aus Bullerbü halfen ihrer Lehrerin, das Brennholz ins Haus

Senkrecht:

1. Rose und waren Freunde des kleinen Prinzen.
3. Eule konnte ihren eigenen Namen OILE
5. >Tiger mögen keinen<
7. Die alte Königin legte der Prinzessin eine ins Bett.
8. Die Blume Aber das kam nicht von der Erkältung.
10. Wenn Pinocchio nicht die Wahrheit sagte, seine Nase.

4. Bücher aus unserer Kindheit, grammatische Übungen

FINALSATZ (zdanie okolicznikowe celu)

Warum hast du so große Ohren?

Damit *ich dich besser hören kann*

Warum hast du so große Augen!

Damit *ich dich besser sehen kann*.

nach J.W Grimm, „Rotkäppchen“, „Grimms Märchen“

Zdania te odpowiadają na pytania:

Wozu? (*po co?*), Zu welchem Zweck? (*W jakim celu?*)

1. **Er** arbeitet schwer. (Wozu?) **Er** will sich einen teuren Sportwagen kaufen.
 - a. Er arbeitet schwer, um sich einen teuren Sportwagen zu kaufen.

- b. Er arbeitet schwer, damit er sich einen teuren Sportwagen kaufen kann.
2. Er arbeitet schwer. (Wozu?) **Seine Frau** soll sich einen teuren Pelzmantel kaufen.
- a. X
- b. Er arbeitet schwer, damit sich seine Frau einen teuren Pelzmantel kaufen kann.

Jeżeli w obu zdaniach występuje ten sam podmiot, zdania te mogą być połączone ze sobą zarówno przy pomocy spójnika „damit”, jak i przy pomocy bezpodmiotowej konstrukcji bezokolicznikowej „um ... zu”.

W przypadku dwóch różnych podmiotów możliwe jest wyłącznie użycie spójnika „damit”.

UWAGA: W zdaniach okolicznikowych celu nie mogą być użyte czasowniki modalne wyrażające cel, chęć, zamiar lub wolę (*wollen, sollen, mögen*), ponieważ „damit” oraz „um ... zu” zawierają już w swoim znaczeniu cel, zamiar oraz wolę.

Übung 1

- Verbinden Sie die Sätze mit „damit”.
 - Er lernt Japanisch. (Er kann nach Japan auswandern.)
 - Der kleine Prinz wiederholte die Worte des Fuchses. (Er wollte sie sich merken.)
 - Hans Christian Andersen verließ mit 14 Jahren sein Elternhaus und ging in die Stadt. (Er wollte lernen.)
 - Wir sollen uns am Abend treffen. (Wir können alles ruhig besprechen.)
 - Ich rufe meine Freundin an. (Sie soll mir die E-Mail-Adresse von Herrn Schwarz geben.)
 - Sie nimmt ein heißes Bad. (Sie will sich entspannen.)
 - Ich setze die Brille auf. (Ich kann besser sehen.)
 - Er erzählt ihr alles von sich. (Sie soll ihn besser verstehen/kennen lernen.)
- Welche der Satzpaare könnte man auch mit „um ... zu“ verbinden?

KONSTRUKCJA „je ... desto“

„Je mehr er in die Wohnung spähte, desto mehr war Ferkel nicht zu Hause“.

„Pu baut ein Haus“, Cecile Dressler Verlag, GmbH & Co.KG, Hamburg 1988, Neuauflage 1999 Atrium Verlag AG, Zürich 1988 (für die Neuübersetzung)

Übung 2

- Verbinden Sie die Satzpaare mit „je ... desto“ wie im obenstehenden Beispiel.
 - Wir lernen mehr. Wir bekommen bessere Noten.
 - Sie isst mehr Süßigkeiten. Sie wird dicker.
 - Es wird kälter. Wir ziehen uns dicker an.
 - Die Tage werden kürzer. Die Menschen sind düsterer gestimmt.
 - Ich stehe früher auf. Ich fühle mich besser.

RELATIVSATZ (Zdanie przydawkowe)

„... fragte er **den Säufer**, den er stumm vor einer Reihe leerer und einer Reihe voller Flaschen sitzend antraf“.

„... erkundigte sich **der kleine Prinz**, der ihm schon bedauerte“.

„... fragte **der kleine Prinz**, der den Wunsch hatte, ...“.

„Der Kleine Prinz“, 1950 und 2008 Karl Rauch Verlag KG, Düsseldorf

Übung 3

- Verbinden Sie die Satzpaare nach dem Muster:

Meine Zeichnung stellte **eine Riesenschlange** dar. (Die Schlange verdaut einen Elefanten.) „Meine Zeichnung stellte **eine** Riesenschlange dar, die *einen Elefanten verdaut*“.

„Der Kleine Prinz“, 1950 und 2008 Karl Rauch Verlag KG, Düsseldorf

- Tim Bendzko hat zwei Songs geschrieben. (Die Songs sind zu großen Hits geworden.)
- Lisa, Lasse und Bosse nahmen das Kätzchen. (Das Kätzchen war klein, gestreift, mit einem weißen Fleck auf der Stirn.)
- Zähmen ist eine Sache. (Die Sache ist in Vergessenheit geraten.)
- Es gibt eine Blume. (Sie hat mich gezähmt.)
- Hans Christian Andersen war ein berühmter Autor. (Viele europäische Könige kannten ihn.)
- Ich habe meiner kleinen Schwester das Märchenbuch von Brüdern Grimm gekauft. (Sie wollte es schon immer haben.)
- Astrid Lindgren hatte eine sehr glückliche Kindheit. (In der Kindheit gab es keine Verbote und keine Pflichten.)
- Er hat mir endlich die CD geliehen. (Ich habe ihn um die CD schon längst gebeten.)

5. Pytania do quizu dotyczącego treści książek

Bücher-Quiz

<p>Wer hatte die größte Zahl von Bekannten und Verwandten?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Christopher Robin 2. Kaninchen 3. I-Ah 	<p>Wen fand der kleine Prinz NICHT lächerlich?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. den Laternenanzünder 2. den Geschäftsmann 3. den Eitlen
<p>Aschenputtel</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. war die jüngste Tochter ihrer Eltern. 2. hatte eine Stiefmutter und zwei Stiefschwestern. 3. musste viel arbeiten, weil ihre Eltern sehr arm waren. 	<p>Wenn Pinocchio nicht die Wahrheitsagte,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. wuchs seine Nase. 2. wurde er immer größer. 3. wurde er ganz rot.
<p>Wer befreite das Rotkäppchen aus dem Bauch des Wolfs?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die Großmutter 2. der Vater 3. der Jäger 	<p>Was bekam Lisa zu ihrem siebten Geburtstag?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ihr eigenes Zimmer 2. ein wunderschönes Märchenbuch 3. eine Barbie-Puppe
<p>Wer sagte als Erster, dass der Kaiser keine Kleidung trug?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ein fremder Mann 2. einer der kaiserlichen Minister 3. ein kleines Kind 	<p>Wer verlor seinen Schwanz?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pu 2. I-Ah 3. Känga
<p>Aschenputtel verlor nach dem Ball</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ihren Handschuh. 2. ihren goldenen Schal. 3. ihren Pantoffel. 	<p>Wer war KEIN Freund des kleinen Prinzen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. das Kaninchen 2. die Rose 3. der Fuchs
<p>Was erlebte Pinocchio NICHT?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Er war im Bauch von einem Walfisch. 2. Er hat eine Reise zum Mond gemacht. 3. Er wurde von einem Fuchs und von einem Kater bestohlen. 	<p>Wohin legte die alte Königin der Prinzessin eine Erbse?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ins Bett unter die Bettdecke 2. ins Bett unter die Matratze 3. ins Bett unter 20 Matratzen
<p>Was sagte Rotkäppchen NICHT? Ei, Großmutter,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. was hast du für große Ohren! 2. was hast du für große Füße! 3. was hast du für große Augen! 	<p>Pinocchio ist eine Figur</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. aus Stoff. 2. aus Porzellan. 3. aus Holz.
<p>Was spielten die Kinder aus Bullerbü NICHT?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indianer 2. Astronauten 3. Erwachsene 	<p>Wen besuchte der kleine Prinz NICHT?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. den Physiker 2. den König 3. den Geografen

Katarzyna Ewa Zegadło

Absolwentka Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciel języka niemieckiego, wieloletni lektor Szkoły Języków Obcych UW; prowadzi również w ramach Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego kursy oparte na programach autorskich.



Mike's day

Izabela Witkowska

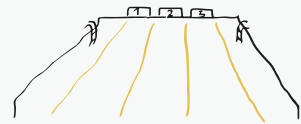
Mike's day to materiał przygotowany dla uczniów klasy czwartej oraz dla wszystkich tych, którzy zaczynają poznawać lub chcą utrwalić zasady tworzenia zdań w czasie *Present Simple*.



Mike gets up at eight.
He is always late...



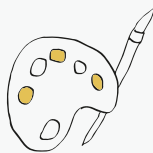
for breakfast with mom
and her toasts with jam.



Then he goes to school,
meets friends at the pool,



eats a yummy roll
at the baker's stall.



At ten he has Art,
he learns very hard,

$$2 + 2 = 4$$

does sums and takes tests,
he's always the best.



He goes home at three
tired as can be.



After dinner Mike
rides his mountain bike.



Then at half past five
watches matches – live.



He loves "cooking books"
so he always cooks.



spaghetti with cheese.
– Can I have some, please?



At seven o'clock
Mike walks with his dog.



After that at eight
chats with his schoolmate.



His mom and his dad
already in bed



shout – "switch off the light,
time to sleep, good night".

Memory

Na początek możemy uczniom zaproponować zwykłą grę typu memory z wykorzystaniem rysunków z tekstu, do których na oddzielnych kartkach możemy wykonać podpisy z czynnościami przedstawionymi w historyjce. Zadaniem uczniów będzie dobranie w pary obrazków i właściwych podpisów. W ten sposób, zanim przejdziemy do typowych zadań gramatycznych, upewnimy się, że uczniowie dobrze operują słownictwem i znają jego znaczenie.

I get up and...

Zasadą zabawy jest powtarzanie czynności poznanych w historyjce. Nauczyciel zaczyna wypowiedź: *I get up and...*, a wybrany uczeń powtarza zdanie i dodaje nową czynność, na przykład: *I get up and go to school*, kolejny uczeń powtarza wcześniej wymienione czynności, zachowując odpowiednią kolejność i dodaje nowy czasownik. Uczeń, który pomyli kolejność, czyli nie powtórzy wymienionych czasowników,

odpada z zabawy. Zabawa trwa do momentu wyczerpania poznanych w historyjce czynności. Inną wersją zabawy jest budowanie zdań w trzeciej osobie liczby pojedynczej, z wykorzystaniem zdań Mike'a. Poznane w historyjce czynności to: *get up, go to school, meet friends, eat a roll, have Art, learn very hard, do sums, take tests, go home, ride a bike, watch matches, cook spaghetti, walk with a dog, chat with schoolmates, sleep*.

Bingo

Wybieramy z tekstu zdania, w których podane są godziny: *he gets up at eight, at ten he has Art, he goes home at three, at half past five he watches matches – live, at seven o'clock Mike walks with his dog, at eight he chats with his schoolmate*. Rozdajemy uczniom po trzy kartoniki, na których mają za zadanie napisać za pomocą cyfr trzy wybrane z powtórzonych zdań godziny. Czytamy sześć zdań w dowolnej kolejności, a uczeń, który jako pierwszy zakryje swoje godziny, krzyczy *Bingo!*

What do you do?							
People	8 o'clock	10 o'clock	3 p.m	after dinner	5.30 p.m	7.00 p.m	8 p.m
Mike	get up	have Art	go home	ride a mountain bike	watch matches	walk with a dog	chat with a schoolmate
..... My name							
..... My partner's name							

What do you do...?

Zachęcamy uczniów do pracy w parach. Przygotowujemy dla każdego ucznia tabelę z informacjami na temat Mike'a, tego właśnie ucznia oraz jego kolegi z ławki. W pustych miejscach zapisujemy czynności wykonywane przez podane osoby o zasugerowanych godzinach zapisanych w górnym wierszu.

Na początku przypominamy czynności Mike'a, budując poprawne zdania w trzeciej osobie liczby pojedynczej, następnie prosimy uczniów o wpisanie swoich własnych czynności, w końcu przechodzimy do zadania, w którym uczniowie muszą zwrócić się do kolegi, formując poprawne pytanie: *What do you do at 8 o'clock?, ... 10 o'clock?, ... 3 o'clock?, ... after dinner?* itd. Po zakończeniu zadania uczniowie mają okazję do przedstawienia siebie oraz kolegi, a tym samym utrwalają różnicę pomiędzy zdaniami w pierwszej oraz trzeciej osobie.

Snakes and ladders

Celem gry jest zwrócenie uwagi na błędy najczęściej popełniane w użyciu czasu *Present Simple*. Na tablicy rysujemy tabelę z sześcioma wierszami i sześcioma kolumnami. Następnie w wybranych polach umieszczamy pięć lub sześć drabin o różnej długości oraz tyle samo węży, po których uczniowie będą zjeżdżać na dół planszy. Klasę dzielimy na dwie drużyny, których zawodnicy na zmianę podchodzą do tablicy i rzucają kostką, następnie przechodzą tyle pól, ile wskazała kostka. Jeśli uczeń wylądował na drabinie, nauczyciel czyta zdanie z popełnionym błędem, drużyna poprawia błąd i przesuwa się w górę na to pole, gdzie wskazuje koniec drabiny, w razie gdyby pojawiły się problemy z poprawieniem błędu, drużyna nie wykonuje żadnego ruchu. Jeśli uczeń wylądował na polu z wężem, procedura jest taka sama, tyle tylko, że poprawione zdanie pozwala uczniom pozostać na tym samym polu wskazanym przez kostkę, a w razie błędu uczniowie

przesuwają się na dół, w miejsce, gdzie znajduje się ogon węża. Drużyna, która pierwsza dotrze do mety, wygrywa.

Przykładowe zdania z tekstu z ukrytymi błędami:

- *Mike get up at eight.*
- *He always is late.*
- *In ten he has Art.*
- *Then he goes school.*
- *He goes to the home.*
- *After dinner Mike ride his mountain bike.*
- *He cooks always spaghetti with cheese.*
- *In seven o'clock Mike walks with his dog.*
- *His mom and his dad shouts – „switch off the light”.*

Grę można również wykorzystać do sprawdzenia rozumienia tekstu. Zamiast błędnych gramatycznie i leksykalnie zdań przedstawiamy zdania fałszywe dotyczące szczegółów spędzania dnia przez Mike'a, na przykład: *He gets up at seven (eight), He meets friends at the baker's stall (pool), After dinner Mike rides a horse (his mountain bike), He cooks spaghetti with tomatoes (cheese), At ten he has English (Art), At seven o'clock Mike walks with his friend (dog), He eats a yummy biscuit (roll), At eight he chats with his teacher (schoolmate)* itp.



Materiał pełnoformatowy do wydruku jest dostępny w wersji PDF na stronie www.jows.pl

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej największym hobby, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa: *Proszę Pani, jeszcze raz!* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu materiałów edukacyjnych.



Erasmus+

Zmienia życie, otwiera umysły

Unijny program w dziedzinie
kształcenia, szkoleń,
młodzieży i sportu 2014 – 2020



Program Erasmus+ zapewni
14,7 mld euro w ciągu najbliższych
siedmiu lat na wzmocnienie
inicjatyw w dziedzinie kształcenia,
szkoleń, młodzieży i sportu
w Europie.

Erasmus

Więcej informacji o programie na: ec.europa.eu/erasmus-plus
erasmusplus.org.pl

www.jows.pl
[języki : obce]
w szkole

