

[języki : obce] w szkole

3... 2... 1... Start!

[Rozpoczynamy
trening językowy]



języki
w Europie

[*Dobre przejście. Współpraca i solidarność
międzypokoleniowa w szkole*]

pomysły
dla aktywnych

[*Lekcja z humorem. Praktyczne zastosowanie
materiału humorystycznego
na zajęciach z języka rosyjskiego*]

[RADA PROGRAMOWA]

ANNA AŁĄS, dyrektor programu „Uczenie się przez całe życie”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – przewodnicząca rady programowej Języków Obcych w Szkole
prof. dr hab. HANNA KOMOROWSKA, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. angielski
dr hab. ZOFIA BERDYCHOWSKA, prof. UJ, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki
dr WOJCIECH SOSNOWSKI, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. rosyjski
ALEKSANDRA RATUSZNAK, 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 Kształcenia Ogólnego i Wychowania, 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
JULIA PŁACHECKA
redaktor działu programów europejskich
WERONIKA SKACZKOWSKA współpraca redakcyjna
JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny
MICHAŁ GOŁAŚ skład
WERONIKA WALASEK korekta
AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta
MALWINA GÓRECKA fotoedycja i promocja
JAN NICAŁ współpraca wydawnicza
MICHAŁ CAŁKA redaktor serwisu internetowego
DOROTA KOWALSKA konsultacja j. angielski
ANNA PODORACKA tłumaczenie j. angielski | Biuro Tłumaczeń Poliglota

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



[WYDAWCA]

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

[ADRES REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
tel. 22 46 31 263; 22 46 31 265
e-mail: jows@frse.org.pl | www.jows.pl

Fotografia na str. 1. – autorka: Ewa Beldowska. Fotografia wykorzystana na okładce oraz fotografie na stronach: 17, 27 – 29, 34, 51, 86, 91 – 92, 95 pochodzą z zbiorów agencji fotograficznej Fotolia. Fotografie wykorzystane na stronach: 4 – 5, 47, 118, 121, 129, 133 pochodzą z zbiorów agencji fotograficznej THETA. Zdjęcia ze stron 40, 42, 81, 82, 104 – 105, 107, 125, 139 pochodzą z zbiorów Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Fotografie na stronach 71 – 72 pochodzą z zbiorów autora artykułu Huberta Skrzyńskiego. Fotografie wykorzystane na stronach 76 – 77 pochodzą z zbiorów autorów artykułu Bartosza Czerwińskiego i Justyny Marcinkiewicz-Limon. Fotografie wykorzystane na stronach 79-80 pochodzą z zbiorów autorki artykułu Moniki Gołdyn-Król. Fotografie wykorzystane na stronie 50 pochodzą z zbiorów autorek artykułu Iwony Kuczkowskiej i Patrycji Tajer. Fotografie wykorzystane na stronach 145 – 146 pochodzą z zbiorów autora artykułu Dariusza Witkowskiego.

PL ISSN 0446-7965

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.
© Copyright Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012
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

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 2 / 2012

[Od redakcji]

Szanowni Czytelnicy,

Oddajemy w Wasze ręce drugi numer „Języków Obcych w Szkole”. Szczególny, ponieważ ukazuje się tuż przed końcem roku szkolnego. Jednak ostatni dzwonek nie oznacza przerwy od nauki języków. Wręcz przeciwnie, oznajmia początek najważniejszego testu osiągnięć uczniów, mianowicie sprawdzenia zastosowania umiejętności językowych w praktyce: w trakcie zagranicznych wyjazdów, obozów językowych, udzielania informacji obcokrajowcom, których setki tysięcy odwiedzają nasz kraj z okazji mistrzostw Europy w piłce nożnej lub w trakcie oglądania relacji z Igrzysk Olimpijskich w Londynie. Dlatego też w niniejszym wydaniu JOWS prezentujemy artykuły dotyczące nauki języków obcych poprzez sport. Miłośnicy piłki nożnej znajdą gotowe scenariusze lekcji o angielskiej *Premier League* oraz rady, jak w ćwiczenia doskonalące drybling wpleść naukę j. niemieckiego. Ale tegoroczne wakacje to nie tylko Euro i Olimpiada. To przede wszystkim aktywny odpoczynek na świeżym powietrzu. W dziale *temat numeru i pomysły dla aktywnych* znajdą Państwo teksty prezentujące materiały dydaktyczne dotyczące nauki języków obcych w czasie zajęć pozaszkolnych i na letnich kursach językowych, a pomysł na lekcję j. obcego z humorem na pewno pomoże przetrwać deszczowy dzień.

Nie zapominajmy też, że lato to doskonała okazja, by przybliżyć otaczającą nas rzeczywistość dzieciom niepełnosprawnym, dla których nauka języka to nie tylko przyswajanie obcych ekwiwalentów rodzimych słów, lecz kolejna droga prowadząca do konceptualizacji świata. Stąd też w niniejszym numerze JOWS poświęcamy uwagę wyzwaniom, jakie stoją przed nauczycielami j. obcych pracującymi z dziećmi z wadami wzroku i słuchu.

Koniec roku szkolnego to również czas podsumowań. W kwietniu br. uczniowie trzecich klas gimnazjum przystąpili po raz pierwszy do egzaminu z j. obcego nowej formule. Dr Smolik proponuje nam spojrzenie na wypowiedź pisemną na egzaminie gimnazjalnym poprzez pryzmat praktyczności testowania. Ponadto 21 czerwca 2012 r. Instytut Badań Edukacyjnych opublikował wyniki, prowadzonego przez OECD i Komisję Europejską, badania kompetencji językowych piętnastolatków. Jaki poziom znajomości języków obcych prezentuje polska młodzież, dowiedzą się Państwo z tekstu Agaty Gajewskiej.

Nauczycieli szukających inspiracji do zajęć językowych z najmłodszymi zapraszamy również do zapoznania się z artykułami nagrodzonymi w ogłoszonym w 2011 r. przez ORE konkursie „Mały uczeń zdolny językowo - wspieram, rozwijam i kształtuję jego zdolności”. Scenariusz przedstawienia na motywach bajki o Czerwonym Kapturku po francusku, czy przepisy na wspólne gotowanie po angielsku na pewno zmotywują najmłodszych do nauki języków w formie zabawy.

1 lipca wakacje rozpoczynają nie tylko uczniowie. Latem swoje umiejętności językowe będą mieli również okazję sprawdzić studenci Uniwersytetów Trzeciego Wieku oraz słuchacze kursów i szkoleń dla dorosłych. Rok 2012 został ogłoszony przez Parlament i Komisję Europejską Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Pokoleniowej. Jest to zobowiązanie dla państw członkowskich UE do zwrócenia szczególnej uwagi na aktywizację seniorów oraz ich zaangażowanie w życie społeczne, zawodowe i rodzinne. Możliwości kontynuacji nauki, nie tylko języków obcych, przez osoby w wieku senioralnym proponuje program Grundtvig. Z oferty tego programu mogą również korzystać specjaliści zajmujący się edukacją dorosłych, w tym lektorzy języków obcych. W niniejszym numerze prezentujemy serię artykułów, które, mamy nadzieję, zachęcą dorosłych do nowej, nie tylko wakacyjnej, przygody z językami.

Wszystkich, którzy również w lipcu i sierpniu będą uczyć języków, zapraszamy na naszą nową stronę internetową: www.jows.pl. Znajdą tam Państwo wiele ciekawych pomysłów na zajęcia językowe poza szkolną klasą. Czekamy również na Państwa teksty i do zobaczenia we wrześniu w czasie Europejskiego Dnia Języków. Tegoroczne hasło EDJ to: Ucz się języków – Bądź aktywny! Czego sobie i Państwu na te letnie miesiące gorącą życzę.



Anna Grabowska

Redaktor naczelna
anna.grabowska@frse.org.pl



języki w Europie

JULIA PŁACHECKA
Dobre przejście. Współpraca między pokoleniami w szkole w ramach Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 3

ANNA JAROSZEWSKA
Edukacja obcojęzyczna polskich seniorów. Zarys problematyki w kontekście działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku 8

AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ
Badanie ESLC – pierwszy obraz umiejętności językowych młodzieży w Europie 16

MARCIN SMOLIK
Spójrzanie na wypowiedź pisemną na egzaminie gimnazjalnym przez pryzmat praktyczności testowania 17

AGNIESZKA ŚWIRKO
Praktyczne porady dla nauczycieli nie tylko języków obcych pracujących z uczniami niewidzącymi 27

JOLANTA ZAJĄC
Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej 32

BEATA WYSZYŃSKA
Teaching English to visually-impaired students 34

temat numeru

MARTA BORÓWKA
Edukacja językowa poprzez sport w przestrzeni pozaszkolnej 39

MONIKA KNAPKIEWICZ
3... 2... 1... Start! Rozpoczynamy trening językowy 44

IWONA KUCZKOWSKA, PATRYCJA TAJER
Mistrzowie Dryblingu. Projekt edukacyjny Goethe-Institut 48

PRACA ZBIOROWA
Graj w języki 51

IZABELA WITKOWSKA
Mike and his sports 59

unijna wieża Babel

ALINA RESPONDEK
Języki obce w niezawodowym uczeniu się dorosłych 66

HUBERT SKRZYŃSKI
W angielską kratę 71

BARTOSZ CZERWIŃSKI, JUSTYNA MARCINKIEWICZ-LIMON
Odkrywanie świata na nowo 75

MONIKA GOŁDYN-KRUL
Nauczyciel asystentem – sposób na wzbogacenie warsztatu zawodowego 78

ANNA DĘBSKA
Uczymy się (uczyć języków obcych), porównując doświadczenia z innych krajów 82

MARTA KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA
Mówić, czy nie mówić – oto jest pytanie 86

ANNA WOJCIECHOWSKA
Przepis na naukę języka. Relacja z wizyty studyjnej 92

pomysły dla aktywnych

DOROTA KONDRAT
Gry i zabawy towarzyskie na lekcjach języka angielskiego 95

KRYSZYNA MIHUŁKA
Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego 106

EDYTA KLIMIUK, URSZULA SZALAST-BYTYS
Lekcja z humorem, czyli praktyczne zastosowanie materiału humorystycznego na zajęciach z języka rosyjskiego 118

konkurs

Mały uczeń jest zdolny językowo!
Wspieram, rozwijam i kształtuję jego zdolności 129

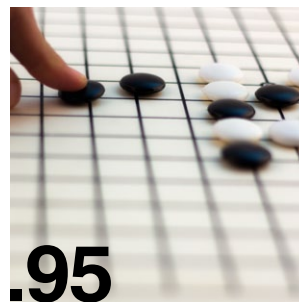
MAŁGORZATA MIKOŁAJCZYK 133

MARTA BORÓWKA 139

DARIUSZ WITKOWSKI 139



82



95



Dobre przejście

Współpraca między pokoleniami w szkole
w ramach Europejskiego Roku Aktywności Osób
Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej

[Julia Płachecka]

Języki obce w szkole nie muszą ograniczać się wyłącznie do pracowni językowych i punktów programu nauczania realizowanych w klasie czy podczas zajęć pozalekcyjnych. Wiemy o tym wszyscy, jednak niezwykle rzadko o tym pamiętamy. A gdyby tak naukę języków obcych „przemycić” w działaniu, które przy okazji zmieni coś w szkole, jej otoczeniu, zmieni nas samych?

Rok 2012 został ogłoszony przez Parlament i Komisję Europejską Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej. W praktyce oznacza to, że Unia Europejska szczególnie wspiera i promuje w tym czasie działania związane z samodzielnością i aktywnym udziałem osób starszych w życiu społecznym i zawodowym. Jakie znaczenie może mieć ustanowienie europejskiego roku okolicznościowego w perspektywie codziennej pracy polskiej szkoły? Przyjrzyjmy się przykładom szkolnej (i przedszkolnej) współpracy między pokoleniami, korzystającej z języka obcego jako narzędzia komunikacji i rozwijającej potencjał uczniów, nauczycieli oraz społeczności lokalnej.

Spotkanie pokoleń

Pierwszy przykład to projekt zrealizowany w latach 2009-2011 przez Zespół Szkół Specjalnych nr 2 im. Jana Brzechwy w Chorzowie, we współpracy ze szkołami z Francji (College Privé

Saint Julien), Włoch (I. C. ‘G. Ungaretti’), Rumunii (Colegiul National Economic ‘Theodor Costescu’), Turcji (Sehit Sadik Ilkogretim Okulu), Szwecji (Skolomrade 6 Ahus Villaskolan) i Hiszpanii (CEIP Angel Esteban). Przedsięwzięcie powstało dzięki wsparciu finansowemu Unii Europejskiej w ramach programu Comenius – Partnerskie Projekty Szkół. Celem projektu zatytułowanego *Pamięć dla przyszłości* było budowanie i wzmacnianie więzi między pokoleniami, wspólne poznawanie historii, rozwijanie umiejętności rozmowy i współdziałania, przekraczanie barier związanych z różnicami wieku, kultur i doświadczeń. W polskiej szkole działania projektowe były o tyle wyjątkowe, że uczestniczyły w nich przede wszystkim dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dla których integracja ze społecznością lokalną i wyjście poza mury szkoły są szczególnie ważnym, a często zaniechanym, uzupełnieniem klasycznych programów nauczania.

Zmianę, jaka dokonała się pomiędzy szkołą a jej otoczeniem, dobrze oddaje diagnoza samych realizatorów projektu: *Udział w projekcie sprawił, że uczniowie podjęli działania, które pomogły przełamać bierność i z biorców stali się również dawcami*. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, ale też uczestniczący w szkolnych wydarzeniach seniorzy, nabrali pewności siebie, zdobyli nowe umiejętności, takie jak korzystanie z Internetu i nowych technologii, stali się bardziej otwarci na innych i ich potrzeby.

Międzynarodowy wymiar projektu pozwolił na podniesienie umiejętności językowych i otworzył nowe możliwości współpracy oraz realizacji celów edukacyjnych z wykorzystaniem wypracowanych rozwiązań. Uczniowie i nauczyciele nie tylko uczyli się języka angielskiego, będącego językiem roboczym projektu, ale też poznawali podstawowe struktury i potrzebne im słownictwo w językach krajów partnerskich.

Dobry szkolny projekt to przede wszystkim ciekawe i inspirujące działania, w których chętnie uczestniczy cała społeczność szkoły, a więc osoby w różnym wieku, o różnych zainteresowaniach, z różnym bagażem doświadczeń. W projekcie chorzowskiego Zespołu Szkół Specjalnych komunikowano się za pośrednictwem Internetu, wykorzystywano nowe technologie, stosowano innowacyjne metody pedagogiczne. Nauczyciele moderujący spotkania projektowe duży nacisk kładli na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych, w czym pomocne okazały się wideokonferencje z partnerami i zajęcia prowadzone w formie warsztatowej. Wypróbowane formy pracy, takie jak wystawa prac uczniów czy szkolne obchody Dnia Seniora, pozwoliły na prezentację osiągnięć projektu i zainteresowanie nimi społeczności lokalnej.

Szkoła współpracowała ze stowarzyszeniem „Klanza”. W międzypokoleniowych warsztatach brali udział seniorzy działający w lokalnych organizacjach, kołach artystycznych, pensjonariusze Domu Seniora, a także dziadkowie uczniów. Zajęcia zatytułowane *Polacy, którzy odnieśli sukces w bardzo młodym bądź starszym wieku*, Dzień Hiszpański i Dzień Włoski zorganizowane przez uczniów i nauczycieli w Domu Seniora, Dzień Francuski w Domu Pobytu Dziennego w Chorzowie i wystawa fotograficzna *Trzy pokolenia* oraz spotkania tematyczne z rodzicami i dziadkami – wszystko to otworzyło szkołę na nowe doświadczenia, pozwoliło wykorzystać potencjał środowiska i możliwości związane z realizacją projektu o wymiarze międzynarodowym. Podczas wyjazdów zagranicznych nauczyciele przygotowywali materiały dydaktyczne, poznawali europejskie systemy edukacji, analizowali przebieg projektu. W rolach przewodników po szkołach partnerskich występowali ich uczniowie.

Rezultatami projektu były: kwestionariusze, z pomocą których uczniowie rozmawiali z seniorami; pomysły na logo projektu biorące udział w konkursie ogłoszonym we wszystkich szkołach partnerskich; prezentacje multimedialne przedstawiające perspektywę młodych i starszych uczestników przedsięwzięcia. Nauczyciele opracowali przewodniki metodyczne, a uczniowie – broszurę informującą o tym, dlaczego projekt był im potrzebny i co dla nich oznacza więź międzypokoleniowa. Wszystkie produkty końcowe zostały udostępnione na stronie internetowej



projektu <http://memoryforthefuture.edu.ms>, są wykorzystywane jako pomoc dydaktyczna, materiał pomocniczy podczas lekcji, mogą też posłużyć jako inspiracja dla uczniów i nauczycieli z innych szkół. Co jednak szczególnie istotne, język obcy w szkole, a raczej przekazywane za jego pośrednictwem doświadczenia zmieniły sposób pracy, wpłynęły na program nauczania kilku przedmiotów, pozwoliły otworzyć szkołę na jej najbliższe otoczenie.

Niemal każdy z ponad 500 realizowanych rocznie w całej Polsce projektów Comeniusa wiąże się z włączaniem społeczności lokalnej w działania szkoły. Ten aspekt szkolnych partnerstw jest nie do przecenienia w polskim systemie szkolnictwa, który tradycyjnie w niewielkim stopniu otwiera się na rodziców, dziadków czy opiekunów. W ostatnich latach sytuacja ta ulega stopniowej poprawie, rodziny uczniów mogą w coraz większym stopniu uczestniczyć w decyzjach związanych z edukacją dzieci i młodzieży. Zupełnie inną kwestią jest, czy i jak z tego prawa korzystają (Mendel 2006).



Wspólne działanie

Pomysł powiązania uczestnictwa lokalnych społeczności w edukacji ich najmłodszych członków z ideą solidarności międzypokoleniowej wydaje się w pełni uzasadniony. Zwłaszcza w kraju takim jak Polska – o ciągle zbyt niskim kapitale społecznym, w każdym niemal pokoleniu doświadczającym społecznych i ekonomicznych przemian – przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu grup nienadających za szybkością zmian jest kwestią palącą.

Role w rodzinie nie są już sztywno rozpisane, społeczeństwa Europy starzeją się coraz bardziej, a postęp technologiczny i tempo życia sprawiają, że coraz rzadziej ze sobą rozmawiamy. W zatamizowanych społeczeństwach jest nam też coraz trudniej ze sobą współpracować. Z badań Eurostatu przeprowadzonych w marcu 2009 roku (*Active Ageing* 2011) wynika, że aż 63,8 proc. Europejczyków (badanie wykonano w 27 krajach należących

W czasach szybkich zmian ról społecznych zadaniem dorosłych jest jak najlepiej wyposażyć młodych ludzi w kompetencje umożliwiające łagodne przechodzenie pomiędzy różnymi środowiskami.

do UE) uważa, że możliwości współpracy osób w różnym wieku na poziomie lokalnym, w ramach różnorodnych inicjatyw, grup nieformalnych i wolontariatu, są ograniczone. Według badanych najpopularniejszym ze sposobów włączania starszego pokolenia w życie lokalnych społeczności pozostaje uczestnictwo dziadków we wczesnej edukacji i opiece nad wnukami. W tym kontekście współpraca pomiędzy przedszkolem, szkołą i domem (rodziną), lokalnymi organizacjami czy samorządem okazuje się jednym z kluczowych posunięć w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego odpowiedzialnego za wszystkich swoich członków i dobrze przygotowanego na wyzwania, jakie niesie ze sobą przyszłość. W czasach szybkich zmian ról społecznych, miejsc zamieszkania i zawodów, w jakich będą musieli odnaleźć się dzisiejsi uczniowie, zadaniem dorosłych jest jak najlepiej wyposażyć młodych ludzi w kompetencje umożliwiające łagodne przechodzenie (*transition competence*) (Griebel i Niesel 2005) pomiędzy różnymi środowiskami. Dlatego już dziś warto tworzyć wokół nich i z nimi międzypokoleniowe i międzykulturowe partnerstwa.

Współpracy na różnych poziomach sprzyjają oczywiście programy unijne. Przed złożeniem wniosku o dofinansowanie trzeba się jednak dobrze zastanowić, kiedy i w jakim obszarze działalności szkoły zaangażowanie partnerów może być szczególnie pomocne i przynieść najbardziej długofalowe efekty. Z takiego założenia wyszła Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, która w 2006 i 2007 r. otrzymała dofinansowanie w ramach Partnerskich Projektów programu Grundtvig i rozpoczęła realizację inicjatywy adresowanej do rodziców i nauczycieli, a skoncentrowanej wokół kwestii związanych z przechodzeniem przez dzieci progę szkolnego. Partnerstwo pięciu europejskich

organizacji (oprócz koordynującej projekt Fundacji Komeńskiego) były to Early Years Organization NIPPA z Irlandii Północnej, Unia Materskich Centier ze Słowacji, Society for the Development and Creative Occupation of Children EADAP z Grecji, Český Výbor Světové Organizace pro Předškolní Výchovu – OMEP, oddział w Czechach) postawiło sobie za cel opracowanie programu szkoleniowego dla rodziców, opiekunów i nauczycieli ze szkół i przedszkoli działających w kilku europejskich regionach, miastach i gminach, mającego na celu zainicjowanie współpracy dorosłych na rzecz ułatwienia dzieciom trudnego momentu przejścia z domu/przedszkola do szkoły.

W Polsce w działaniach objętych projektem uczestniczyli trenerzy i pracownicy Fundacji Komeńskiego, rodzice i nauczyciele z przedszkoli, ośrodków przedszkolnych i szkół podstawowych – między innymi z Warszawy, Jastkowa, Lublina, Pabianic i Łodzi. Pierwszy rok realizacji przedsięwzięcia przeznaczono na przeprowadzenie pogłębionej analizy potrzeb na podstawie rozmów z dziećmi, rodzicami i nauczycielami z krajów biorących udział w projekcie. Wywiady dotyczyły doświadczeń związanych z przechodzeniem progu szkolnego, a więc dziecięcych lęków i nadziei związanych z rozpoczęciem nauki w szkole, tego jak dorośli pamiętają swoje szkolne początki i jak przygotowują do nich własne dzieci oraz obaw nauczycieli. Raporty podsumowujące wyniki badań wykorzystano w pracy nad ramami wspólnego programu szkoleniowego i jego wersjami krajowymi dostosowanymi do potrzeb zdiagnozowanych przez badaczy w krajach partnerskich.

W roku szkolnym 2007/2008 trenerzy przeprowadzili pilotaż szkolenia *Rodzice partnerami nauczycieli w procesie adaptacji szkolnej* w każdym z krajów biorących udział w projekcie. W 12 szkoleniach przeprowadzonych przez 10 trenerów na terenie pięciu krajów Europy wzięło udział 315 uczestników, wśród których znaleźli się nauczyciele szkolni i przedszkolni, rodzice i opiekunowie dzieci przygotowujących się do rozpoczęcia nauki w szkole. Pilotaż poddano ewaluacji i omówieniu podczas spotkań projektowych, aby następnie, uwzględniając sugestie trenerów i jego uczestników, wspólnie zredagować scenariusz programu szkoleniowego. Gotowy program został włączony do oferty szkoleniowej organizacji biorących udział w działaniu, opracowano też broszury, poradniki dla rodziców, ulotki upowszechniające efekty kolejnych etapów realizacji projektu (http://www.frd.org.pl/programy/archiwalne/rodzice_partnerami_nauczycieli). O tym, co udało się osiągnąć przedstawiciele organizacji partnerskich opowiadali podczas konferencji i spotkań w swoich krajach i podczas 17. międzynarodowej konferencji *European Early Childhood Education Research Association*, która odbyła się w połowie realizacji projektu w 2007 r. w Pradze.



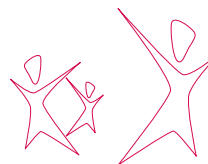
Jaką chcemy mieć starość?

2012 – Europejski Rok na rzecz budowy społeczeństwa przyjaznego dla osób starszych i młodych

Aktywne starzenie wymaga tworzenia osobom starszym możliwości na rynku pracy, w życiu społecznym oraz wspierania ich samodzielności. Jest podstawą solidarności pomiędzy pokoleniami.



www.active-ageing-2012.eu



© European Commission, 2012.

Baner promujący Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej

Szkolenia *Rodzice partnerami nauczycieli w procesie adaptacji szkolnej* są prowadzone do dziś i cieszą się niesłabnącym zainteresowaniem uczestników. Podczas sesji warsztatowych dorośli zaangażowani w proces przejścia dzieci z przedszkoli lub domów do szkoły wypracowują rozwiązania ułatwiające wspólne pokonanie progu szkolnego. Co ciekawe, z wypowiedzi nauczycieli wynika, że w polskim systemie szkolnictwa takie spotkania właściwie nie mają prawa się wydarzyć. W natłoku pracy na początku roku szkolnego często umyka uwadze sprawa dość oczywista: dziecko rozpoczynające naukę w szkole ma już własną edukacyjną historię, swoje doświadczenia, przyjaciół i sojuszników, ale też lęki związane ze zmianą i opracowane pierwsze strategie, jak sobie z nimi radzić. Ma też rodzinę, a więc grupę ekspertów do spraw konkretnego dziecka, których wiedza i pomoc są w pierwszych dniach szkoły nieocenione.

Lepsze przejście

Przy okazji obchodów Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej warto dużo i głośno mówić o dobrym przejściu. Dobrze – a więc bezpieczne, w partnerstwie z innymi, ze wsparciem instytucjonalnym – przejście pomiędzy różnymi etapami życia to nie tylko gwarancja lepszych nastrojów w społeczeństwie, ale i sposób na przeciwdziałanie wykluczeniu. Przedstawione powyżej projekty zrealizowane w szkołach i wokół nich w ramach programów dotacyjnych adresowanych do różne zdefiniowanych grup odbiorców mają ze sobą więcej wspólnego niż mogłoby się to na pierwszy rzut oka wydawać. W obszarze zainteresowań ich autorów – osób związanych z edukacją formalną i pozaformalną, trenerów i nauczycieli – znalazły się bowiem dwa niezwykle ważne z punktu widzenia solidarności międzypokoleniowej procesy. Przejście z domu/przedszkola/zerówki do szkoły i z pracy – na emeryturę to zdarzenia graniczne w życiu każdego człowieka, od ich pomyślnego przebiegu często zależy stopień, w jakim dana jednostka będzie dalej uczestniczyć w życiu społecznym. W przypadku najmłodszych sprawa jest dość oczywista: badania pokazują, że dobry start szkolny pozytywnie wpływa na dalszą karierę edukacyjną, uodparnia na stres związany ze zmianą, uspołecznia i wzmacnia. O dobrym przejściu na emeryturę mówi się mniej (stąd pomysł ustanowienia roku promującego tę tematykę), nie ulega jednak wątpliwości, że konsekwencje społeczne osamotnienia i poczucia odrzucenia, jakiego często doświadczają w tym okresie seniorzy, mogą być poważne.

Chorzowskim nauczycielom udało się stworzyć projekt, w którego realizację aktywnie włączyli się przedstawiciele trzech pokoleń. W działaniach realizowanych przez Fundację Komeńskiego i współpracujące z nią szkoły i przedszkola uczestniczyły całe rodziny pięcio- i sześciolatków. Oba projekty pozwoliły wypracować lokalne modele włączania rodzin w życie instytucji edukacyjnych, oba korzystały z doświadczeń szkół i organizacji europejskich działających w obszarze edukacji i współpracy międzypokoleniowej. I wreszcie, w obu przedsięwzięciach ogromny udział mieli nauczyciele-językowcy, którzy uczestniczyli w pracach szkolnych zespołów projektowych, sami organizowali wydarzenia językowe dla dzieci i dorosłych, poznawali systemy edukacyjne i realia życia w krajach partnerskich.

W wyniku realizacji w Polsce tych i setek innych europejskich projektów powstają programy nauczania dopasowane do potrzeb uczniów i nauczycieli, równoważące treści niezbędne na danym poziomie nauki języka i te związane z jego wymiarem praktycznym; rozwijające kompetencje i umiejętności, które przydają się uczniom (ale i nauczycielom) w późniejszym życiu. Wykorzystanie języka obcego w projekcie angażującym uczniów

i nauczycieli w sposób bezpośredni, prowadzący do osiągnięcia konkretnych (choć nie zawsze mierzalnych w szkolnej skali ocen) rezultatów, ciekawi i rozwija także nauczycieli, często pozwalając im na nowo odczuć przyjemność i satysfakcję z uczenia.

Bibliografia

- *Active Ageing and Solidarity Between Generations. A statistical Portrait of the European Union* (praca zbiorowa) (2011). Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- *Active Ageing. Report*. [dostęp: 9.05.2012] <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_en.pdf>.
- *Aktywne starzenie się*, Eurobarometr 378, 01/12. [dostęp: 9.05.2012] <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_fact_pl_pl.pdf> .
- Filipczuk, H. (1989) *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- *Future of Europe. Report*, Special Eurobarometer 379, 04.12. [dostęp: 9.05.2012] <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_379_en.pdf>.
- Furch, E. Benefiting from Diversity through Understanding Major Transitions in Life, W: *Training Resources: Education for Linguistic and Cultural Diversity*. [dostęp: 9.05.2012] <<http://ebookbrowse.com/benefiting-from-diversity-through-understanding-major-transitions-in-life-ef-doc-d17035174>> .
- Griebel, W., Niesel, R. (2005) Transition Competence and Resiliency in educational Institutions, *International Journal in Childhood, Vol. 1*. [dostęp: 9.05.2012] <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal_niesel_griebel.pdf>.
- *How to Promote Active Aging in Europe. EU Support to Local and Regional Actors* (2011) European Union, Committee of the Regions, Bruxelles/Brussels.
- Lubomirska, K. (1997) *Przedszkole: rzeczywistość i szansa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mandel, M. (2006) Rodzina a edukacja małego dziecka. W: T. Szlendak (red.) *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.
- Woodhead, M. (1998) *Dążenie ku tęczy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

[Julia Płachecka]

Specjalistka w programie Comenius w Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie”. Realizatorka projektów edukacyjnych, animatorka kultury, prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli. W latach 2006-2008 koordynatorka międzynarodowego projektu *Rodzice partnerami nauczycieli w procesie adaptacji szkolnej* w Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

Edukacja obcojęzyczna polskich seniorów

Zarys problematyki
w kontekście działalności
Uniwersytetów Trzeciego Wieku

[Anna Jaroszewska]

W populacji UE zwiększa się udział ludzi w wieku starszym. Utrzymująca się tendencja do wydłużania życia ludzkiego przy jednoczesnym spadku liczby urodzeń dopełnia proces zmiany w społeczno-kulturowym obrazie społeczeństw europejskich. Proces ten nie pozostaje jednocześnie bez wpływu na wzrost edukacyjnej aktywności osób w wieku senioralnym.

Otwarcie granic państwowych, trendy migracyjne, intensyfikacja międzynarodowej współpracy gospodarczej, procesów wymiany myśli, wartości czy idei, przemieszanie nacji, języków, religii oraz szeroko pojmowanych kultur to dziś zjawiska na świecie powszechne, a jednocześnie coraz bardziej dynamiczne i ekspansywne. Nie dziwi już, choć z punktu widzenia antropologii kulturowej być może nieco niepokoi, fakt, że rzeczywistość XXI wieku nieuchronnie przynosi stopniowy zanik tradycyjnie rozumianych monokultur. W ich miejsce pojawiają się i stale rozwijają społeczeństwa znacząco bardziej złożone: wielo- i międzykulturowe, globalne. Niespotykany dotychczas zasięg tego typu zmian pod pewnymi względami podnosi ewolucyjny potencjał tych społeczeństw. Jednocześnie generuje liczne dla nich zagrożenia (Golka 1997; Bauman 2000; Jaroszewska 2006). Polska mieszcząca się, i coraz bardziej aktywna, w granicach zuniifikowanej Europy nie stanowi w tym względzie wyjątku, w pełni poddając się procesom społeczno-kulturowej transformacji. Niezwykle ważnym celem politycznym, jaki rysuje się w kontekście powodzenia *projektu Unia Europejska*, w którym współuczestniczymy, jest więc wypracowanie takich rozwiązań prawnych oraz oświatowych, które pozwolą wykorzystać ów

potencjał, eliminując przy tym realne zagrożenia wynikające m.in. z pluralizmu języków oraz kultur.

Taki cel od wielu lat artykułowany jest w licznych planach, projektach oraz strategiach politycznych – zarówno międzynarodowych, jak i o zasięgu krajowym – które są ukierunkowane nie tylko na gospodarczy, lecz również na społeczno-kulturowy rozwój Unii Europejskiej w jej wymiarze globalnym, a także lokalnym oraz narodowo-etnicznym. Przesądza o tym już samo motto Unii – *Zjednoczona w różnorodności* – pierwszy raz oficjalnie ogłoszone na sesji Parlamentu Europejskiego 4 maja 2000 r. Przekaz, jaki niesie, odnajdujemy także w podstawowych aktach normatywnych regulujących funkcjonowanie UE (Traktat o Unii Europejskiej art. 2 i 3; Traktat o funkcjonowaniu Unii art. 165 i 167). Wydaje się to w pełni uzasadnione wobec rozmiarów i złożonego charakteru tych zmian. Nie można zapomnieć bowiem o tym, że współczesna Unia liczy 27 państw członkowskich i ok. 500 milionów obywateli. W jej granicach obowiązują trzy alfabety, 23 języki urzędowe i ok. 60 innych języków regionalnych i mniejszościowych (Komisja Europejska 2009:5; Haarmann 2010:11-n.). To zaś implikuje szczególnie poznawczo obraz pogranicza kultur i społeczeństw, w którym przyszło nam żyć.

O jakości tej egzystencji przesądzą nie tylko czynniki zewnętrzne, względnie niezależne od obywateli Europy. Istotne okazują się również szeroko pojęte kompetencje jednostkowe umożliwiające zaistnienie, w tym zaspokojenie indywidualnych potrzeb na takim pograniczu. Do kompetencji kluczowych zaliczyć należy m.in. znajomość języków obcych oraz umiejętność rozpoznawania, interpretowania i rozumienia inności kulturowej, a także zdolność kooperacji z tą innością (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej 2006; Rada Unii Europejskiej 2008). Kompetencje te, ujęte w ramy kompetencji międzykulturowej, z jednej strony umożliwiają więc skuteczne reakcje na przejawy inności kulturowej, z drugiej natomiast warunkują interkulturowy dialog odbywający się na poziomie jednostki oraz w większych, regionalnych i narodowych grupach społecznych. W szerszej perspektywie historycznej można sądzić, że nawiązanie, a następnie podtrzymanie takiego dialogu umożliwia względnie niezakończony rozwój społeczny.

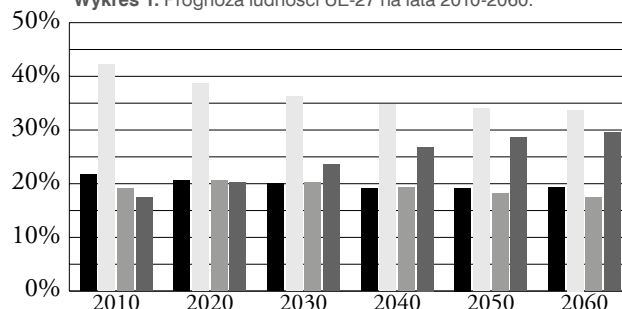
Edukacja europejska wobec demograficznych przemian

Współcześnie jesteśmy zatem świadkami głębokiej debaty tak politycznej, jak i toczącej się w środowiskach naukowych, na temat znaczenia kompetencji międzykulturowej w procesie usprawniania relacji społecznych. Jednym z głównych wątków tej dyskusji, która pociąga za sobą realne działania praktyczne, jest nauczanie języków obcych (Jaroszewska 2009). Wątek ten staje się tym ciekawszy i ważki zarazem, im bardziej złożone okazują się właściwe mu konteksty edukacyjne. Za jeden z takich kontekstów można uznać postępujący proces starzenia się Europejczyków. W konsekwencji przejścia demograficznego¹ w populacji UE znacząco zwiększa się bowiem udział ludzi w wieku 65 lat oraz starszych, aby w latach 2050-2060 osiągnąć apogeum (European Commission – DG ECFIN 2008; United Nations – DESA 2009; Eurostat – European Commission 2010). Utrzymująca się tendencja do wydłużania życia ludzkiego przy jednoczesnym spadku liczby urodzeń dopełnia więc proces zmiany w społeczno-kulturowym obrazie społeczeństw europejskich (zob. Wykresy 1. i 2.). Proces ten nie pozostaje jednocześnie bez wpływu na wzrost edukacyjnej aktywności osób w wieku senioralnym. Najnowsze prognozy demograficzne wyznaczają w tym względzie jednoznaczny kierunek rozwoju systemów edukacyjnych, które dziś mają być już nie tylko utylitarne, lecz przede wszystkim kompleksowe, ustawiczne i całożyciowe.

1 Klasykna definicja przejścia demograficznego wyraża historyczny proces przeobrażeń zastępowalności pokoleń, przebiegający od stanu wysokiej do stanu niskiej rodności i umieralności (zob. Okólski 2004).

A więc dostępne i dostosowane do potrzeb zarówno dzieci i młodzieży, jak i osób w wieku wczesnej, średniej oraz późnej dorosłości; zatem w praktyce bez ustanowionej górnej granicy wiekowej (Delors i in. 1996; Bednarczyk i in. 2010). I w tym przypadku obraz polskich przeobrażeń, jakie dokonują się na tym gruncie, podlega wpływom tendencji ogólnoeuropejskich,

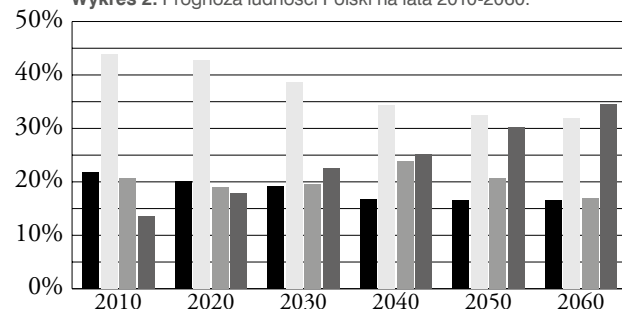
Wykres 1. Prognoza ludności UE-27 na lata 2010-2060.



	2010	2020	2030	2040	2050	2060
<20	21,37%	20,66%	19,97%	19,18%	19,20%	19,26%
20-49	42,21%	38,64%	36,18%	34,69%	34,02%	33,72%
50-64	19,06%	20,53%	20,20%	19,28%	18,16%	17,48%
≥65	17,37%	20,17%	23,65%	26,85%	28,61%	29,54%

Opracowanie na podstawie systemu bazodanowego Eurostat: *EUROPOP2010 – Convergence scenario, national level*; v2.7.6-20110629-4464-PROD_EUROBASE; http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

Wykres 2. Prognoza ludności Polski na lata 2010-2060.



	2010	2020	2030	2040	2050	2060
<20	21,78	20,20%	19,26%	16,79%	16,61%	16,56%
20-49	43,94%	42,81%	38,62%	34,29%	32,48%	31,96%
50-64	20,76%	19,07%	19,64%	23,85%	20,60%	16,97%
≥65	13,52%	17,92%	22,48%	25,08%	30,31%	34,50%

Opracowanie na podstawie systemu bazodanowego Eurostat: *EUROPOP2010 – Convergence scenario, national level*; v2.7.6-20110629-4464-PROD_EUROBASE; http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

uwidaczniających się przede wszystkim w ramach polityki UE; niekiedy także tendencji globalnych.

Starość demograficzna wymusza zmiany systemowe – polityczne i formalno-prawne. Z perspektywy funkcjonowania państwa zmiany te zmiernają przede wszystkim do obniżenia kosztów ekonomicznych, które są generowane przez przyrost frakcji seniorów w społeczeństwie. Nie powinno to dziwić, gdyż koszty te ponoszone są głównie z budżetu państwa. Dotyczą np. świadczeń emerytalno-rentowych, opieki socjalnej czy też refundacji leczenia seniorów. Istotne jest jednak to, że tak ukierunkowane zmiany systemowe są, a przynajmniej powinny być, nierozdzielnie powiązane z propagowaniem w społeczeństwie filozofii pozytywnego starzenia się. W skrócie filozofię tę można opisać jako styl życia prowadzący do maksymalnego wydłużenia stanu aktywności fizycznej, psychicznej i socjalnej. Również jako strategię polegającą na wypracowaniu nawyków oraz postaw życiowych, które pozwalają osobom starszym na zachowanie względnej niezależności od otoczenia oraz na realizację indywidualnych potrzeb. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku nabycie przez nie umiejętności pozwalających na radzenie sobie z negatywnymi czy też regresywnymi następstwami starzenia się, jak np. pogarszający się stan zdrowia czy malejąca wydolność psychofizyczna organizmu. W propagowaniu tej filozofii coraz częściej pomagają międzynarodowe oraz krajowe rządowe strategie polityczne, w tym programy wsparcia zagrożonych grup społecznych, np. osób bezrobotnych bądź zagrożonych bezrobociem, osób zagrożonych ubóstwem, niepełnosprawnych, chorych czy społecznie wykluczonych, a więc grup, w których duży procent stanowią właśnie seniorzy oraz osoby znajdujące się na przedprożu starości, w tzw. wieku niemobilnym. Przyczyniają się do tego również międzynarodowe i krajowe akcje oraz projekty tematyczne, niekiedy o charakterze cyklicznym, np.: Międzynarodowy Rok Seniora (1995), Międzynarodowy Rok Ludzi Starych (1999), Międzynarodowy Dzień Człowieka Starego (1 października), Światowy Dzień Seniora (14 listopada), Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej (2012) czy chociażby ogólnopolska akcja Rok 2012 – Rokiem Uniwersytetów Trzeciego Wieku (Zych, 2010:98). Towarzyszące im kongresy naukowe, prowadzone w mediach kampanie informacyjne oraz liczne wydarzenia kulturalne skutecznie zwracają uwagę na problematykę starości, jednocześnie podnosząc jej rangę na tle innych kluczowych problemów społecznych.

W kategorii działań powszechnych, nieokazjonalnych, istotną rolę w realizacji programów wsparcia oraz społeczno-kulturalnej aktywizacji seniorów odgrywają ponadto krajowe

organizacje pożytku publicznego, których działalność została w Polsce uregulowana przepisami Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (DzU. z 2003 r. Nr 96, poz. 873 z późn. zm.). W myśl zapisów ustawy do organizacji takich zaliczają się organizacje niebędące jednostkami sektora finansów publicznych (w rozumieniu ustawy o finansach publicznych), których działalność jest prowadzona zgodnie z zasadą non profit. Należą do nich m.in.: osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej, którym odrębna ustawa przyznaje zdolność prawną, w tym fundacje i stowarzyszenia. Warto odnotować, że według danych za rok 2010 w Polsce było zarejestrowanych 12 tysięcy fundacji i 71 tysięcy stowarzyszeń (Herbst, Przewłocka 2011: 10). Do zadań statutowych znacznej części spośród nich wpisano działalność na rzecz osób starszych². Działalność ta obejmuje przy tym różne formy aktywności, jak również różne zakresy problemowe, na których ta aktywność się koncentruje. Przyjęty kontekst rozważań – nauczanie/uczenie się języków obcych seniorów w Polsce – skłania do zwrócenia uwagi na szczególną w tym kontekście grupę organizacji pożytku publicznego. Grupę tę stanowią Uniwersytety Trzeciego Wieku, których dynamiczny rozwój w obliczu przytoczonych tu zmian należy uznać za uzasadniony i korzystny.

Udział UTW w edukacji obcojęzycznej seniorów w Polsce

W kontekście edukacyjnym oraz w odniesieniu do międzykulturowych relacji społecznych zjawisko demograficznej starości determinuje rozkwit różnych form kształcenia ustawicznego skierowanych do osób starszych. Uniwersytety Trzeciego Wieku są więc tylko jedną z wielu możliwych alternatyw. Obserwowany dziś rozwój ilościowy oraz jakościowy systemu edukacji nieformalnej i poszkolnej, w który coraz chętniej angażują się również polscy seniorzy, jest z pewnością odpowiedzią na rodzące się potrzeby i aspiracje tej grupy społecznej. Jednocześnie służy adaptacji starszych pokoleń do dynamicznie zmieniających się warunków życia, m.in. poprzez umożliwienie im nabywania i doskonalenia kompetencji kluczowych niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, nowych technologii oraz pluralizmu językowo-kulturowego. Powiedzano już, że jedną z tych kompetencji jest umiejętność porozumiewania się w językach obcych (Halicki 2000:12-13). Okazuje się, że rola UTW jest na tym gruncie nieprzeceniona. Zanim jednak zostanie ona omówiona, odwołując się do

2 Szczegółowy wykaz organizacji pożytku publicznego, w tym opis i kierunki ich działalności, został udostępniony na internetowym portalu organizacji pozarządowych: <http://www.ngo.pl/>.

typologii form organizacyjnych językowego kształcenia seniorów, warto uprzednio podkreślić, jakimi możliwościami kształcenia językowego dysponują dziś polscy seniorzy (Jaroszewska, w druku).

Decydując się chociażby na pośrednią formę uczenia się języka obcego, seniorzy, podobnie jak osoby młodsze, mogą skorzystać z możliwości takich jak: kursy korespondencyjne; audiokursy; kursy radiowe; kursy telewizyjne; kursy multimedialne udostępniane na wybranym portalu internetowym; tradycyjna bądź e-mailowa wymiana korespondencyjna z rodzimym użytkownikiem języka (obcego); tradycyjnie rozumiane samokształcenie odbywające się na podstawie lub z pomocą dostępnych źródeł pisanych i digitalizowanych. Te źródła to w szczególności: podręczniki, słowniki, translatory, rozmówki, krzyżówki, testy językowe, prasa i literatura obcojęzyczna, nagrania audio-wideo, audycja radiowa i telewizyjna, kursy multimedialne zapisane na nośniku CD/DVD, internetowe chatboty lub linguaboty itd.

W zakresie udziału w bezpośrednich formach nauczania/uczenia się języków obcych możliwości seniorów również nie odbiegają znacząco od możliwości osób młodszych. Być może są nawet większe. Bowiem współcześnie seniorzy mają równy dostęp do następujących form kształcenia:

- indywidualny kurs językowy prowadzony w trybie konwersacyjnym z nauczycielem filologiem lub rodzimym użytkownikiem nauczanego języka;
- kurs językowy zorganizowany w klubie seniora lub w podobnym stowarzyszeniu;
- lektorat językowy prowadzony w ramach zajęć Uniwersytetu Trzeciego Wieku;
- lektorat językowy w ramach zajęć zorganizowanych na Uniwersytecie Otwartym, odbywający się najczęściej w mieszanej grupie wiekowej;
- lokalny komercyjny kurs językowy dedykowany seniorom;
- lokalny komercyjny kurs językowy prowadzony w mieszanej grupie wiekowej;
- kurs językowy (komercyjny lub refundowany) zorganizowany przy instytutach kultury narodowej lub ambasadach działających w Polsce lub za granicą;
- wyjazdowy kurs językowy (komercyjny lub refundowany) odbywający się w naturalnym otoczeniu obcojęzycznym i kulturowym, dedykowany seniorom reprezentującym różne narodowości, kultury i języki;
- wyjazdowy kurs językowy (komercyjny lub refundowany) odbywający się w naturalnym otoczeniu obcojęzycznym i kulturowym, prowadzony w mieszanej grupie wiekowej składającej się z przedstawicieli różnych narodowości, kultur i języków;
- wyjazdowy kurs językowy (komercyjny lub refundowany) odbywający się w naturalnym otoczeniu obcojęzycznym i kulturowym, prowadzony w mieszanej lub jednorodnej grupie wiekowej składającej się wyłącznie z przedstawicieli jednej nacji, np. polskich seniorów;
- samokształcenie bazujące na kontakcie z rodzimym użytkownikiem języka, niekiedy także z nauczycielem tego języka, odbywające się w czasie rzeczywistym z wykorzystaniem nowoczesnych środków komunikacji, np. telefon, internetowy chat, wideokonferencja;
- samokształcenie poprzez zanurzenie w naturalnym otoczeniu obcojęzycznym/kulturowym (dłuższy pobyt za granicą) z wyłączeniem profesjonalnego wsparcia dydaktycznego

Dopełnienie katalogu wyszczególnionych tu możliwości kształcenia językowego, w których mogą uczestniczyć seniorzy, stanowią komplementarne formy kształcenia językowego. Opierają się one zarówno na bezpośrednim kontakcie uczącego się z nauczycielem lub rodzimym użytkownikiem języka (w czasie rzeczywistym – online), jak i na jednoczesnym jego nauczaniu/uczeniu się za pośrednictwem określonych mediów i materiałów nauczania. W tym przypadku można wyróżnić:

- kurs językowy prowadzony na internetowej platformie edukacyjnej, np. Moodle;
- samokształcenie kierowane – wspierane poprzez cykliczne doradztwo nauczyciela;
- jednoczesne uczestnictwo w różnych formach kształcenia językowego.

Co zatem sprawia, że udział w kursach językowych organizowanych przez Uniwersytety Trzeciego Wieku cieszy się wśród polskich seniorów tak dużą popularnością, a rozwój ich oferty edukacyjnej, także w zakresie kształcenia językowego, znacząco przewyższa dynamikę przyrostu innych, wyszczególnionych tu modeli nauczania/uczenia się języków obcych? W znacznej mierze odpowiedź na to pytanie przynosi wgląd w genezę oraz zasady funkcjonowania UTW.

Pierwszy na świecie Uniwersytet Trzeciego Wieku powstał w 1973 r. w Tuluzie, we Francji. Jego założycielem był profesor prawa międzynarodowego Pierre Vellas (1924-2005). Wzrost zainteresowania problemami ludzi starszych oraz wzrost aktywności tej grupy wiekowej stosunkowo szybko przyczyniły się do rozpowszechnienia jego koncepcji także poza granicami Francji (Halicki 2000:42-n.; Czerniawska 2007:214). Zaledwie w dwa lata później, bo w 1975 r., polska uczona, doktor medycyny i specjalistka z zakresu gerontologii, profesor Halina Szwarz, będąc pod wielkim wrażeniem osiągnięć Pierre'a Vellasa, utworzyła pierwszy polski UTW z siedzibą w Warszawie (Konieczna-Woźniak 2001; Ziębińska 2010).

W 1989 r. w Polsce funkcjonowało już dziewięć UTW, a ich liczba z roku na rok wzrastała. W roku 2007 było ich 125. Według *Diagnozy Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce* w 2009 r. placówek tego typu było 250 (Lenart 2009). Na Kongresie Uniwersytetów Trzeciego Wieku zorganizowanym w Warszawie w dniu 19 marca 2012 r. w ramach ogólnopolskiego projektu *Rok 2012 rokiem UTW* szacowano natomiast, że w granicach Polski funkcjonuje już 385 UTW. Tak duży przyrost ilościowy, powiązany ze znaczącym rozszerzeniem kierowanej do seniorów oferty kulturalno-oświatowej, jednoznacznie informuje o zmianach zachodzących w polskim społeczeństwie. Wzrastająca liczba UTW oraz dysproporcje w ich koncentracji w obrębie poszczególnych regionów kraju, a jednocześnie zróżnicowanie liczby, możliwości i potrzeb samych członków determinują niejednorodny charakter tych placówek. Dotyczy to zarówno formy organizacyjnej oraz źródeł finansowania, jak i oferty programowej. W Polsce występują trzy podstawowe typy UTW: stowarzyszenia lub fundacje, UTW funkcjonujące w strukturach uczelni wyższych oraz placówki działające w ramach jednostek samorządu terytorialnego. UTW mogą być finansowane z dotacji i darowizn, ze składek członkowskich, a także z opłat wnoszonych przez słuchaczy. Filarem ich działalności mogą być również różnego typu przejawy ofiarności publicznej, np. wolontariat (Lenart 2009: 4-n).

Zawężając obszar rozważań do problematyki kształcenia językowego, warto zauważyć, że oferta kursów językowych, z której mogą korzystać seniorzy będący słuchaczami UTW, uwarunkowana jest przede wszystkim potrzebami słuchaczy oraz zasobami kadrowymi. W pierwszym przypadku istotną rolę odgrywa liczba seniorów, którzy w ramach zajęć UTW chcą doskonalić swoje kompetencje komunikacyjne w języku obcym. Jeżeli jest duża, należy spodziewać się znacznego zróżnicowania potrzeb względem oferty edukacyjnej. Większa grupa potencjalnych uczących się przesądza jednocześnie o potrzebie zróżnicowania poziomów językowych oraz zakresów tematycznych w paście oferowanych kursów/lektoratów językowych. Dlatego też to w wielkomiejskich UTW oferta programowa zdaje się być najbogatsza. Zwłaszcza, gdy na jednym obszarze funkcjonuje kilka konkurujących ze sobą UTW. Tu też zresztą – w aglomeracjach – najłatwiejszy okazuje się dostęp do zasobów kadrowych, zarówno tych opłacanych, jak i zatrudnianych na zasadzie wolontariatu.

Godnymi uznania przykładami sukcesów w dziedzinie nauczania języków obcych seniorów są: Łódzki Uniwersytet Trzeciego Wieku im. Heleny Kretz w Łodzi (zob. <http://www.3wiek.uni.lodz.pl/start/>), Uniwersytet Trzeciego Wieku Szkoły Głównej Handlowej

w Warszawie (zob. <http://www.sgh.waw.pl/ksztalcenie/u3w/>) oraz Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku (zob. <http://www.ug.edu.pl/pl/gutw/>). Pierwszy został utworzony w 1979 r. i aktualnie zrzesza 950 członków. Drugi działa zaledwie od pięciu lat, zaś z jego oferty programowej korzysta 650 słuchaczy. Trzeci z kolei został utworzony w 2004 r. i liczy dziś ponad 1200 członków. Każdy z nich, poza nowatorską koncepcją organizacyjną, otwarciem na współpracę z innymi instytucjami rządowymi lub pożytku publicznego, także w ramach programów unijnych, cechuje się m.in. wyjątkowo bogatym programem kształcenia językowego. Słuchacze łódzkiego UTW mogą uczestniczyć w lektoratach języka: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego oraz włoskiego. Uniwersytet organizuje także sekcję języka i kaligrafii japońskiej. Natomiast w warszawskim UTW realizowane są lektoraty z języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, włoskiego oraz japońskiego. Co więcej, prowadzone są zapisy na kurs języka chińskiego. W Gdańsku w ramach lektoratów językowych na UTW seniorzy mogą uczyć się języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego oraz włoskiego. Dodatkowo kursanci mogą uczestniczyć w zajęciach poświęconych nie tyle językowi, co kulturze danego kraju czy regionu. Podobną ofertę kieruje do swoich słuchaczy wiele innych UTW, rozszerzając ją np. o kurs języka esperanto, jak w przypadku UTW w Białymstoku (zob. <http://www.utw.uwb.edu.pl/>).

Specyfika kursów czy też lektoratów językowych prowadzonych na Uniwersytetach Trzeciego Wieku jest jednak podobna, niezależnie od formy organizacyjnej czy wielkości UTW. Są to kursy dedykowane seniorom lub osobom w wieku 50+, co sprawia, że zyskują one przewagę nad innymi propozycjami, w których brak jest takiego rozdziału i specjalizacji. Zajęcia prowadzone są w systemie klasowo-lekcyjnym, zazwyczaj z podziałem na grupy zaawansowania, choć liczba grup i stopień podziału są uzależnione, jak już wspomniano, od potrzeb słuchaczy, możliwości kadrowych oraz zaplecza lokalowego. Wysoka fluktuacja lektorów przesądza o zróżnicowaniu jakościowym prowadzonych kursów, o niejednorodnym materiale oraz różnych środkach i metodach nauczania. Nauczanie języków obcych może odbywać się przy tym, w zależności od UTW, w siedzibie uniwersytetu albo też w wynajętej lub użyczanej sali. Niestety nie zawsze lokal, w którym seniorzy uczą się języka obcego, jest dostosowany do możliwości i potrzeb fizycznych osób starszych. W każdym przypadku są to zajęcia odpłatne, choć ich cena jest nieporównywalnie niższa od cen komercyjnych kursów językowych. Oferta

kursów językowych organizowanych przez UTW ma przy tym charakter dynamiczny, gdyż w dużym stopniu uzależniona jest od aktualnego zainteresowania słuchaczy, a także od dyspozycyjności kadry nauczycieli, o czym już wspomniano. Im uniwersytet jest mniejszy, tym prawdopodobieństwo zróżnicowania programu kształcenia językowego maleje, choć nie jest to regułą bezwarunkową. W większości takich przypadków na popularności zyskują jednak języki o statusie *lingua franca* dla regionu, przede wszystkim język angielski, niemiecki i rosyjski.

Kwestie powyższe wymagają jednak dogłębnej weryfikacji na gruncie badań empirycznych. Kilka przykładów nie może bowiem stać się podstawą dla wniosków i ocen uogólniających. Warto podkreślić, że znaczącą barierę w procesie poznania i oceny tych zagadnień stanowią: skala popularności, jaką cieszą się lektoraty językowe UTW, terytorialne rozproszenie uniwersytetów (także poszczególnych kursów), nierzadko też brak odgórnej koordynacji w zakresie kształcenia. Niemniej nawet w obliczu tej niewiedzy należy uznać istotny wkład UTW w system kształcenia obcojęzycznego polskich seniorów. Wartością nieprzecenioną – której zazwyczaj nie oferują inne instytucje bądź inne modele kształcenia, z których mogą korzystać seniorzy – jest też możliwość łączenia swoich zainteresowań i pasji lub też realizowanie ich przy okazji innych aktywności, zazwyczaj w gronie poznanych, często bliskich osób. Nauczanie języków obcych jest bowiem tylko jednym z wielu, a przy tym bardzo licznych elementów składających się na kompleksowy program kulturalno-oświatowy Uniwersytetów Trzeciego Wieku. To czyni te placówki wyjątkowymi, choć nie jedynymi.

Zakończenie

Analiza historycznych oraz społeczno-kulturowych czynników determinujących niezwykle zróżnicowaną jakość i aktywność życia osób starszych w Polsce pozwala postawić tezę, że nie wszyscy polscy seniorzy są świadomi możliwości, jakie oferuje im dynamicznie rozwijający się system edukacji poszkolnej. Co więcej, wielu z nich nie posiada na tyle silnego potencjału edukacyjnego oraz silnej motywacji, które pozwalałyby przełamać negatywne stereotypy na temat starości, zakorzenione w nich bądź w ich najbliższym otoczeniu. Wszelkie bariery fizyczne, także ekonomiczne, niewątpliwie nadal występujące i utrudniające seniorom dostęp do edukacji, w zetknięciu z brakiem takiej świadomości oraz wobec praktykowanej postawy bierności i autowykluczenia z życia społeczno-kulturalnego, stanowią istotne zagrożenie dla tej

rosnącej przecież grupy społecznej³. Niekorzystny okazuje się przy tym fakt, że polscy seniorzy w przeważającej większości zaliczają się do grupy cyfrowo wykluczonej, a więc do osób, które z różnych względów nie potrafią bądź nie chcą wykorzystać pełni możliwości, jakie w system edukacji wnoszą nowe technologie informacyjne, w szczególności Internet (Krejtz 2009; Wenzel i in. 2009; Krzyżanowska, Danielewicz 2010; Batorski i in. 2010). Ten stan nie pozostaje bez wpływu na intensywność i poziom edukacji obcojęzycznej polskich seniorów. Stąd nie tracą na aktualności postulaty o wielowymiarowe wsparcie i aktywizację tej grupy wiekowej.

Jednocześnie te same, przytoczone powyżej źródła podają, że z roku na rok aktywność kulturalno-oświatowa starszych pokoleń Polaków stopniowo wzrasta. Dotyczy to również nauczania/uczenia się języków obcych. Duży udział w tym procesie mają właśnie Uniwersytety Trzeciego Wieku, coraz bardziej nowoczesne i otwarte na ogólnoeuropejskie trendy edukacyjne, a w skali ogólnopolskiej prawdopodobnie też najlepiej i najbardziej kompleksowo przygotowane do wspierania rozwoju kluczowych kompetencji seniorów⁴. Tym bardziej, że ich oferta wykracza poza działalność stricte edukacyjną i koncentruje się także wokół szeroko rozumianych procesów socjalizacyjnych, wspomagających, kulturalno-rekreacyjnych i ogólnej aktywizacji społecznej, które dla spełnionej egzystencji seniorów okazują się niezwykle ważne (Trafiałek 2006:179-n.; Bubolz-Lutz i in., 2010:161-n.). W realizacji swoich zadań statutowych UTW coraz częściej są wspierane z unijnych źródeł finansowania. Jest to o tyle istotne, że choć można dziś odnotować w tym kontekście przyrost środków z budżetu państwa oraz z budżetów samorządowych, to jednak w dalszym ciągu ich poziom jest niewystarczający. Możliwość wdrożenia wielu programów aktywizacji, społecznej integracji oraz edukacji seniorów, które objęte są patronatem poszczególnych UTW, często też przy współpracy z zagranicznymi ośrodkami tego typu, zapewniają więc liczne programy pomocowe realizowane w ramach członkostwa Polski w Unii Europejskiej. Do programów tych należy zaliczyć przede wszystkim: Europejski Fundusz Społeczny, Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego, program Progress, program

3 Duże zróżnicowanie i w dalszym ciągu utrzymujące się negatywne tendencje w tym zakresie uwidaczniają szeroko zakrojone badania ogólnopolskie, jak: *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski* (2008), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (zob. Czapiński, Panek 2009) czy znacznie bardziej uszczegółowione *Badanie PolSenior* (Mossakowska i in. 2012).

4 Analiza jednostkowa oferty programowej oraz sposobu jej realizacji przez poszczególne UTW wykazuje jednak duże rozbieżności, od przykładów negatywnych do ich godnych pochwały przeciwności.

„Uczenie się przez całe życie” (zwłaszcza jego komponent Grundtvig), program „Zdrowie publiczne”, programy szczególnie poświęcone technologiom informacyjno-komunikacyjnym oraz naukom społeczno-ekonomicznym i humanistycznym realizowane w ramach siódmego programu ramowego w zakresie badań i rozwoju, plan działania: *Komfortowe funkcjonowanie osób starszych w społeczeństwie informacyjnym*, program Wspólny AAL, program ramowy na rzecz konkurencyjności i innowacji czy też program Calypso dotyczący turystyki społecznej (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej 2011:7-8).

Na tym tle to jednak w dalszym ciągu seniorzy ze swoim potencjałem, potrzebami, przekonaniem, postawami i kulturowym stylem życia stanowią największą gwarancję powodzenia tych programów. Ich aktywność przesądza bowiem nie tylko o sensie wdrażania poszczególnych projektów, lecz daje także podstawy do rozwoju nowych dyscyplin naukowych, które pozwalają zidentyfikować, opisać, a następnie rozwiązać liczne jeszcze na tym gruncie problemy, a tym samym zoptymalizować dotychczasowe działania, także te dydaktyczne. W kontekście kształcenia językowego seniorów za taką nowo zawiązującą się dyscypliną należy uznać glottogeragogikę (Berndt 2010; Jaroszewska 2011).

Bibliografia

- Batorski, D., Czerniawska, D., Fenrich, W., Kowalik, W., Kubicki, P., Olcoń-Kubicka, M., Zając, J.M., Żychlińska, M. (2010) Raport Otwarcia Koalicji „Dojr@łość w sieci”. *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*. [dostęp: 23.03.2011] <http://0cwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf>.
- Bauman, Z. (2000) *Globalizacja – i co z tego dla ludzi wynika?* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bednarczyk, H., Pawłowa, M., Przybylska, E. (red.) (2010) *Życie i uczenie się dla pomysłnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. UNESCO – CONFINTEA VI. Radom: Polski Komitet ds. UNESCO, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych.
- Berndt, A. (2010) *Fremdspracheragogik*. W: H. Barkowski, H.-J. Krumm, (red.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag, s. 93.
- Bubolz-Lutz, E., Gösen, E., Kricheldorf, C., Schramek, R. (2010) *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*. Das Lehrbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Czapieński, J., Panek, T. (red.) (2009) *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Raport. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego – Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Czerniawska, O. (2007) *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Delors, J. i in. (1996) *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO [dostęp: 23.03.2011] <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf>.
- European Commission – DG ECFIN (2008) *The 2009 Ageing Report: Underlying Assumptions and Projection Methodologies*. European Economy 7/2008. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat – European Commission (2010) *Europe in figures – Eurostat yearbook 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Golka, M. (1997) *Oblicza wielokulturowości*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.) *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Haarmann, H. (2010) *Die Sprachenlandschaft Europas*. W: U. Hinrichs (red.) *Handbuch der Eurolinguistik*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Halicki, J. (2000) *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Herbst, J., Przewłocka, J. (2011) *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych. Raport z badania 2010*. Warszawa: Wydawca Stowarzyszenie Klon/Jawor.
- Jaroszewska A. (2006) *Konsekwencje pluralizmu kulturowego*. W: *Studia Niemcoznawcze pod red. Lecha Kolago*, tom XXXIII. Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki.
- Jaroszewska, A. (2009) *Nauczanie języków obcych warunkiem dialogu, porozumienia i współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych kultur*. W: Z. Jancewicz (red.) *W dialogu języków i kultur*. Warszawa: Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie.
- Jaroszewska, A. (2011) *Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju „glottogeragogiki*. W: *Neofilolog – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, Nr 37 „Kształcenie językowe dorosłych – nowe doświadczenia i wyzwania dla nauczycieli i lektorów” pod redakcją prof. dr hab. Anny Michońskiej-Stadnik, s. 87-100.
- Jaroszewska, A. (w druku) *Typologia form organizacyjnych językowego kształcenia seniorów*. W: *Studia Niemcoznawcze pod red. Lecha Kolago*, tom XLIX. Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki.

- Komisja Europejska (2009) *Wielojęzyczność. Ku wzajemnemu zrozumieniu*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Krejtz, K. (red.) (2009) *Diagnoza Internetu 2009*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kruse, A. (1987) *Kompetenzerhaltung, Kompetenzsteigerung und Kompetenzwiedergewinnung im Alter*. W: A. Kruse, U. Lehr, C. Rott (red.) *Gerontologie – eine interdisziplinäre Wissenschaft. Beiträge zur I. Gerontologische Woche Heidelberg*. München: Bayrischer Monatsspiegel Verlagsgesellschaft.
- Krzyżanowska, Ł., Danielewicz, M. (2010) *Mobilny Internet 50+*. Nowe media w rękach starszych użytkowników. Raport badawczy. iPlus ThinkTank: Projekt Mobilność, [dostęp: 25.03.2011] <<http://projektmobilnosc.pl/>>.
- Lenart, M. (2009) *Raport z Diagnozy Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce*. Nowy Sącz: Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku.
- Mossakowska, M., Więcek, A., Błędowski, P. (red.) (2012) *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce – PolSenior*. Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne oraz Międzynarodowy Instytut Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie.
- Okólski, M. (2004) *Demografia. Podstawowe pojęcia, procesy i teorie w encyklopedycznym zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2006) *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. W: *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394 z dnia 30.12.2006*, s. 10-18.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2011) *Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady Nr 940/2011/UE z dnia 14 września 2011 r. w sprawie Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej (2012) (Tekst mający znaczenie dla EOG)*. W: *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 246 z dnia 23.09.2011*, s. 5-10.
- Rada Unii Europejskiej (2008) *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie kompetencji międzykulturowych (2008/C 141/09)*. W: *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 141*, s. 14-16.
- *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski (2008)*. Warszawa: Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów [dostęp: 25.03.2011] <http://pliki.innowacyjnosc.gpw.pl/Kapital_Intelektualny_Polski.pdf>.
- *Skonsolidowane wersje Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej uwzględniające zmiany wprowadzone Traktatem z Lizbony podpisanym w dniu 13 grudnia 2007 r. w Lizbonie*. W: *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 115*, Tom 51 z dnia 9 maja 2008, wydanie polskie.
- Trafiałek, E. (2006) *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*. Kielce: Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska.
- United Nations – DESA (2009) *World Population Ageing 2009*. ESA/P/WP/212. New York: The Department of Economic and Social Affairs of the United Nations.
- *Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (DzU. z 2003 r. Nr 96, poz. 873 z późn. zm.)*.
- Wenzel, M., Feliksiak, M., Toczyński, P. (red.) (2009) *Portret internauty*. Raport. CBOS, Gazeta.pl, [dostęp: 23.03.2011] <<http://badania.gazeta.pl/pr/115297/portret-internauty-raport-cbos-i-gazeta-pl?changeLocale=PL>> .
- Zych, A.A. (2010) *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Źródła internetowe

- <http://badania.gazeta.pl/pr/115297/portret-internauty-raport-cbos-i-gazeta-l?changeLocale=PL>
- http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database
- http://pliki.innowacyjnosc.gpw.pl/Kapital_Intelektualny_Polski.pdf
- <http://projektmobilnosc.pl/>
- <http://www.3wiek.uni.lodz.pl/start/>
- <http://www.ngo.pl/>
- http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf
- <http://www.sgh.waw.pl/ksztalcenie/u3w/>
- <http://www.ug.edu.pl/pl/gutw/>
- <http://www.utw.uwb.edu.pl/>
- http://www.dojrzaloscswieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf

[dr Anna Jaroszewska]

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

Badanie ESLC – pierwszy obraz umiejętności językowych młodzieży w Europie

[Agata Gajewska-Dyszkiewicz]

21 czerwca 2012 r. Komisja Europejska zaprezentowała wyniki pierwszego cyklu Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (European Survey on Language Competences).

Dzięki innowacyjnemu podejściu do tworzenia i oceny zadań testowych, przygotowywane od 2008 r., badanie umożliwiło pomiar umiejętności językowych młodzieży z 14 krajów europejskich w zakresie pięciu najczęściej nauczanych języków w Europie: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego. Ze względu na grupę objętą badaniem (odpowiednik ostatniej klasy polskiego gimnazjum) oraz standardy analizy danych, badanie ESLC jest porównywane do badania PISA i tak jak ono ma szansę stać się jednym z głównych punktów odniesienia w myśleniu nad formalną i nieformalną edukacją językową.

ESLC obejmowało testy rozumienia tekstu pisanego, rozumienia ze słuchu oraz wypowiedzi pisemnej. W każdym kraju reprezentatywna próba uczniów badana była w zakresie jednego z dwóch najczęściej nauczanych języków. W Polsce był to angielski i niemiecki. Uczniowie wypełniali testy na poziomie: A1/A2, A2/B1 lub B1/B2 w skali ESOKJ. Badanie obejmowało również ankietowanie uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół. Uzyskane w ten sposób dane uzupełniają wyniki o cenne informacje na temat systemowych, szkolnych i domowych uwarunkowań nauki.

Badanie ESLC potwierdziło wiele założeń współczesnej glottodydaktyki i polityki językowej, równocześnie poddając w wątpliwość inną ich część. Analizy danych kontekstowych wskazują m.in. na pozytywny wpływ wczesnej nauki języka obcego, oferty językowej szkół, styczności z językiem obcym i używania go przez media oraz częstości użycia języka obcego podczas lekcji. Podobnie jak w innych badaniach edukacyjnych potwierdza się również znaczący wpływ na poziom umiejętności językowych dzieci czynników społeczno-kulturowych. Jednocześnie inne czynniki uznawane za sprzyjające nauce języków, takie jak użycie nowych technologii, czy goszczenie nauczycieli z innych krajów, nie wykazały wyraźnego pozytywnego wpływu na wyniki.

Zebrane dane pokazują wyraźnie duże zróżnicowanie środowisk nauczania języków obcych w poszczególnych krajach, pod względem okresu intensywności i sposobu nauczania języków. W Europie można wskazać duże grupy uczniów osiągających wyniki na dwóch krańcach skali umiejętności. Dla pierwszego najczęściej nauczanego języka, do 16 proc. uczniów nie osiągnęło najniższego z poziomów wyznaczonych przez ESOKJ. Do 32% uczniów uzyskało wyniki na poziomie A1. Jednocześnie podobna grupa uczniów uzyskała wyniki na najwyższym z objętych badaniem poziomów – B2. W porównaniu, udział polskich uczniów osiągających poziom B2 to, w zależności od badanej umiejętności, do 13 proc., natomiast uczniów nie osiągających poziomu A1 – do 28 proc.

Wyniki dla drugiego najczęściej nauczanego języka są znacznie niższe. Także w Polsce wyniki w drugim najczęściej nauczonym języku (język niemiecki) są znacząco niższe – do 83-87 proc. z nich osiąga poziom A1 lub niższy. W zależności od badanej umiejętności, poziom A1 osiągnęło do 40 proc. europejskich uczniów. Poniżej tego poziomu znajduje się co piąty uczestnik badania. Uczniów osiągających najwyższy badany poziom biegłości (B2) jest niewiele – do 16 proc.

Wyniki pierwszego cyklu badania pokazują punktowy obraz edukacji językowej i jej efektów w Europie. Jednak, podobnie jak w badaniu PISA oraz innych badaniach edukacyjnych, dopiero kolejne cykle dostarczą informacji o dynamice zmian a tym samym pozwolą lepiej zrozumieć proces uczenia się języków obcych przez europejskich uczniów.

[Agata Gajewska-Dyszkiewicz]

Absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych i Instytutu Orientalistycznym UW. Stypendystka The European Institute for Jewish Studies w Sztokholmie. Od 2005 r. koordynatorka międzynarodowych programów w Fundacji im. Stefana Batorego. Od 2009 r. badaczka w Pracowni Języków Obcych w IBE. Pełni funkcję Krajowego Koordynatora ESLC.



Spojrzenie na wypowiedź pisemną na egzaminie gimnazjalnym przez pryzmat praktyczności testowania

[Marcin Smolik]

Dla osób niebędących nauczycielami ocenianie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej przez uczniów może wydawać się czynnością najprostszą pod słońcem: podaje się temat i uczniowie piszą. Wystarczy jednak krótka rozmowa z każdym nauczycielem języka polskiego, obcego lub historii, aby przekonać się, ile obaw towarzyszy procesowi oceniania wypowiedzi pisemnych i ile spraw związanych z tym zagadnieniem nadal pozostaje niejasnych.

Skoro tak liczne są wątpliwości na poziomie klasy, można sobie tylko wyobrazić, ile kłopotów musi nastęrczać ocenianie umiejętności pisania w egzaminach ogólnokrajowych, do których przystępuje prawie pół miliona uczniów. W artykule omówię najważniejsze zagadnienia związane z ocenianiem umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym przez pryzmat użyteczności testu w ujęciu Bachmana i Palmera (1996).

Testować, czy nie testować?

Chociaż może się to wydawać dziwne, nie ma jednomyślności co do tego, czy umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej lub szerzej – umiejętność pisania – w ogóle powinna być sprawdzana na egzaminach z języka obcego. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, najważniejsze z nich wymieniam poniżej.

- Liczne próby stworzenia jednolitego psycholingwistycznego modelu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku drugim/obcym nie zakończyły się – jak dotąd – sukcesem. Wyniki badań wskazują na skomplikowane sieci połączeń wiążące wiedzę lingwistyczną (wiadomości i umiejętności) w zakresie języka rodzimego i drugiego/obcego oraz wiedzę związaną z tworzeniem spójnego tekstu tak pisanego, jak i mówionego. Rozsupłanie tych zależności, prowadzące do wyłuskania z tej pogmatwanej sieci powiązań wyłącznie tego, co można by

określić jako wiedzę związaną z tworzeniem wypowiedzi pisemnej w języku drugim/obcym, umożliwiłoby opracowanie zasad pożądanych działań dydaktycznych, a w późniejszym etapie – działań nakierowanych na mierzenie interesującej nas umiejętności. Jak dotąd jednak się to nie udało, chociaż oczywiście podejmowane są próby opracowania takiej definicji w – nazwijmy to – wersji roboczej, niekoniecznie nieskazitelnej pod względem empirycznym, ale umożliwiającej podjęcie praktycznych działań w klasie i na egzaminie. Wiele tych prób to działania naprawdę udane.

- Niektórzy kwestionują celowość sprawdzania umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej z szeroko pojętych względów kulturowych. Pomijając kontekst szkolny i akademicki, w życiu codziennym rzadko stajemy przed koniecznością stworzenia dłuższego tekstu samodzielnie. Nie oznacza to, że poza kontekstem edukacyjnym nie piszemy. Jest wręcz przeciwnie. Można by zaryzykować stwierdzenie, że piszemy więcej, niż miało to miejsce kiedyś, zmianie uległa jednak natura tworzonych tekstów. Wypowiedzi takie jak SMS czy e-mail mają charakter interaktywny i – tak naprawdę – pomijając kanał transmisji, noszą więcej cech charakterystycznych dla tekstów mówionych niż dla tekstów pisanych (Bachman i Palmer 1996:75).
- Nie bez znaczenia jest również wysuwany przez niektórych postulat dotyczący nieautentyczności tworzenia wypowiedzi

pisemnej pod presją ograniczonego czasu. Tworzenie tekstu – tutaj specjaliści wydają się być wyjątkowo jednomyślni – jest procesem twórczym, w którym cyklicznie powtarzane są ściśle ze sobą powiązane działania, takie jak sporządzanie planu, pisanie kolejnych wersji roboczych, analizowanie, strukturyzowanie wypowiedzi itp. (Hyland 2003). Próba odtworzenia tego procesu na egzaminie z języka obcego – nawet jeśli nie jest niemożliwa – byłaby ogromnym wyzwaniem¹. W większości przypadków tekst stworzony na egzaminie traktowany jest jako produkt – ocenieniu podlega nie sam proces tworzenia, ale efekt tego procesu, tj. namacalny wytwór w postaci zapisu na kartce albo wydruku. To behawiorystyczne w swojej naturze podejście spotyka się z ostrą krytyką ze strony wielu specjalistów zajmujących się zawodowo pisaniem.

- Ściśle związana z autentycznością jest również kwestia celu tworzenia wypowiedzi pisemnej. W życiu codziennym każdy tekst piszemy po coś oraz dla kogoś, nawet jeśli tym kimś jesteśmy my sami, jak dzieje się np. w przypadku pamiętnika albo dziennika. Na egzaminie sytuacja ta jest w znacznym stopniu zaburzona. Jedynym realnym odbiorcą tworzonej wypowiedzi jest egzaminator, nawet jeżeli polecenie zawiera zapis, że tekst jest tworzony dla kolegi. Natomiast jedynym prawdziwym celem tworzenia wypowiedzi jest wykazanie się, w jakim stopniu zdający posiadał wiedzę związaną z tworzeniem wypowiedzi pisemnej w języku drugim/obcym (o problemach związanych z tym zagadnieniem pisałem już wyżej).
- Jako ostatnie – ale pod żadnym pozorem nie najmniej ważne – wymienię kwestie związane z samą sytuacją pomiarową. Nie ma zgody co do tego, które aspekty wypowiedzi oceniać i jak to robić. Czy powinniśmy skupić się na – najogólniej rzecz ujmując – treści, jakości języka, czy obydwu tych cechach? Czy powinniśmy stosować ocenianie analityczne, czy holistyczne (Weigle 2002)? Kto powinien dokonywać oceny? Ile wypowiedzi pozyskać od każdego zdającego? Te i wiele innych pytań rodzi mnóstwo wątpliwości związanych z trafnością i rzetelnością pomiaru (Weir 2005).

Powyższa lista z pewnością nie wyczerpuje zagadnienia. Skoro zatem sprawdzanie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej nastęrcza tylu wątpliwości oraz problemów, dlaczego nie sposób znaleźć egzaminu, który nie zawierałby komponentu o nazwie *Pisanie* lub podobnej? Po pierwsze, wykluczenie tej umiejętności

z egzaminów wiązałoby się zapewne z ograniczeniem jej obecności w kształceniu językowym, w którym pisanie funkcjonuje nie tylko jako cel sam w sobie, ale stanowi również środek (technikę nauczania) umożliwiający nauczanie i uczenie się gramatyki, słownictwa, rozumienia tekstów pisanych. Po drugie, pisanie zwiększa repertuar technik, które nauczyciel ma do dyspozycji, umożliwiających zaangażowanie uczniów w wykorzystanie nowo zdobytej wiedzy w sposób twórczy. Po trzecie wreszcie, samodzielne tworzenie wypowiedzi pisemnej – zwłaszcza dłuższej niż kilkudzaniowa – to ćwiczenie wymagające przekazania własnych myśli w sposób spójny i logiczny, wymagające zaangażowania nie tylko wiedzy językowej, ale również strategicznej, w tym metakognitywnej, związanej z planowaniem, monitorowaniem i ewaluacją osiągniętych rezultatów.

Pomimo licznych problemów związanych ze sprawdzaniem umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej nie sposób zaprzeczyć, że jest to działanie użyteczne, a użyteczność jest – według Bachmana i Palmera (1996:17) – najważniejszą cechą każdego testu. W następnej części artykułu omówię zagadnienie użyteczności testu na przykładzie trzeciej części egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym.

Użyteczność jako nadrzędna cecha dobrego testu

Bachman i Palmer (1996:17) definiują użyteczność jako wypadkową sześciu cech: trafności, autentyczności, interakcyjności (zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego), oddziaływania na proces kształcenia, rzetelności i praktyczności. Choć wszystkie powyższe aspekty są równie ważne, należy od razu zaznaczyć, że opracowanie procedury testowania, którą charakteryzowałoby występowanie wszystkich tych cech w maksymalnym natężeniu, jest praktycznie niewykonalne. Najbliższe ideałowi było – niestety wyłącznie w swych założeniach – podejście komunikacyjne w testowaniu, jednakże *testowanie w pełni komunikacyjne i naturalne byłoby [...] nierealistyczne i niepraktyczne – wymagałoby organizowania wielogodzinnych, zindywidualizowanych egzaminów, na co nie pozwala czas, lokal i budżet* (Komorowska 2005:48). Te oraz inne ograniczenia sprawiają, że w praktycznych sytuacjach sprawdzania wiedzy uczniów konieczne jest osiągnięcie stanu, w którym cechy te osiągną natężenie właściwe dla danego kontekstu i tego, czego oczekuje się od wyników testowania. Przejdę teraz do omówienia tych cech po kolei. Ze względu na ograniczone miejsce zostaną one przedstawione jedynie pobieżnie; skupię się na wybranych aspektach każdego zagadnienia.

¹ Istnieją oczywiście alternatywne formy sprawdzania umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej w ogromnym stopniu realizujące założenia pisania jako procesu, np. portfolio.

Trafność to słuszność interpretacji wyniku uzyskanego w procesie testowania oraz wykorzystania tego wyniku. Test ma sprawdzać to, co zamierzaliśmy, a wyniki pozyskiwane podczas testowania powinny być właściwie interpretowane oraz wykorzystywane zgodnie z ich zakładanym przeznaczeniem.

Trafność

Trafność jest jednym z najbardziej problematycznych zagadnień nie tylko w sprawdzaniu umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej, ale w ogóle w teorii pomiaru (Kane 2006; Komorowska 2002; Fulcher i Davidson 2007; Smolik 2008; Weir 2005); szczególnie jej opisanie zdecydowanie wykraczałoby poza zakres omawianego zagadnienia. Dla potrzeb niniejszego artykułu wystarczy, jeżeli zdefiniuję ją jako słuszność interpretacji wyniku uzyskanego w procesie testowania oraz wykorzystania tego wyniku (Messick 1989; Niemierko 1999). Dalej upraszczając, chodzi o to, aby test mierzył to, co zamierzaliśmy, że ma mierzyć, a wyniki pozyskiwane w wyniku procesu testowania były właściwie interpretowane oraz wykorzystywane zgodnie z ich zakładanym przeznaczeniem.

Trafność nie jest tworem jednowymiarowym; składają się nań różne sposoby gromadzenia danych o słuszności i poprawności interpretacji wyniku. Dwa podstawowe wymiary trafności to trafność konstruktu (ang. *construct validity*), zwana również teoretyczną, oraz trafność oparta na analizie treści (ang. *content validity*). W zadaniach/testach sprawdzających szeroko rozumianą umiejętność pisania trafność konstruktu ustala się, odnosząc zadanie do konkretnego modelu teoretycznego pisania bądź wybranych aspektów kilku takich modeli. Natomiast w przypadku trafności opartej na analizie treści – porównuje się wymagania w danym zadaniu np. z wymogami określonymi w programie nauczania bądź podręczniku.

W przypadku części egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego oba te wymiary trafności pokrywają się w znacznym stopniu ze względu na fakt, że podstawą tworzenia zadań egzaminacyjnych są wymagania ogólne i szczegółowe określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla III etapu edukacyjnego (MEN 2008). Wymagania stanowią niejako definicję konstruktów, a jednocześnie określają treści, które powinny być nauczane oraz sprawdzane. Oczywiście nie

nie stoi na przeszkodzie, aby wymagania podstawy programowej odnieść do wybranego modelu teoretycznego pisania albo – nawet szerzej – kompetencji komunikacyjnej (np. Bachman 1990)².

Jeżeli chodzi o tworzenie wypowiedzi, podstawa programowa III.1 (MEN 2008) określa, że uczeń III klasy gimnazjum, który kontynuuje naukę języka obcego ze szkoły podstawowej, czyli uczy się tego samego języka około sześciu lat, *tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne* (np. *notatka, ogłoszenie, zaproszenie, pozdrowienia, życzenia, wiadomość, ankieta, pocztówka, e-mail, opis, krótki list prywatny*). To wymaganie szczególnie zostało doprecyzowane w *Informatorze o egzaminie gimnazjalnym* (CKE 2010), w którym określono, że zadanie sprawdzające umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej *polega na napisaniu krótkiego (50-100 słów) tekstu użytkowego (listu prywatnego, wiadomości, e-maila) z elementami opisu, relacjonowania, zaproszenia, wyrażania i uzasadniania opinii i uczuć itp., zgodnie ze szczegółowymi wskazówkami podanymi w poleceniu. W każdym poleceniu podane są trzy elementy, które uczeń powinien rozwinąć w wypowiedzi* (str. 102). Innymi słowy – wymagania podstawy programowej wyznaczyły zakres tego, co może być sprawdzane na egzaminie.

Przyjrzyjmy się teraz, w jaki sposób powyższe zapisy zostały zrealizowane praktycznie w zadaniach, które były wykorzystane podczas sesji egzaminacyjnej w kwietniu br. W tym roku uczniowie mogli wybrać jeden z języków obcych, którego uczyli się w gimnazjum jako przedmiotu obowiązkowego. Mieli wybór spośród następujących: język angielski, język francuski, język hiszpański, język niemiecki, język rosyjski, język włoski. Ponieważ wszyscy uczniowie przystępowali do części trzeciej egzaminu tego samego dnia, możliwe było wykorzystanie

² Warto w tym miejscu podkreślić, że wymagania podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego w dużej mierze bazują na skalach biegłości zawartych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (CODN 2003). Skale zawarte w ESOKJ nie są jednak modelem kompetencji komunikacyjnej. Szerzej o problemach związanych ze skalami w ESOKJ piszą m.in. Weir (2005), Alderson (2007), Hulstijn (2007), Davidson i Fulcher (2007).

tego samego zadania w arkuszach z różnych języków. W Tabeli 1. przedstawiony jest opis obu zadań wraz z wymaganiami z podstawy programowej. Warto w tym miejscu podkreślić, że pomimo ewidentnych różnic, oba zadania równie dużo łączy, zwłaszcza jeżeli chodzi o wymagania szczegółowe, których spełnienie jest sprawdzane.

Tabela 1. Wypowiedź pisemna na egzaminie gimnazjalnym z języków obcych w kwietniu 2012 r.

	Zadanie 1.	Zadanie 2.
Treść	<p>Napisz wiadomość e-mail do kolegi/koleżanki z (Anglii/Hiszpanii/Włoch):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ poinformuj, w jakich okolicznościach straciłeś(-łaś) swój telefon komórkowy; ■ opisz, jak na to zdarzenie zareagowali Twoi rodzice; ■ wyjaśnij, jakie problemy masz z powodu braku telefonu. 	<p>W Twojej szkole odbędzie się spotkanie ze sławną osobą. W e-mailu do kolegi/koleżanki z (Francji/Niemiec/Rosji):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ napisz, dlaczego zaprosiliście tę osobę do szkoły; ■ wyjaśnij, na czym polega Twój udział w przygotowaniach do tego spotkania; ■ opisz, jak zamierzasz ubrać się w tym dniu.
Języki	angielski, hiszpański, włoski	francuski, niemiecki, rosyjski
Wymagania ogólne	<p>I. Znajomość środków językowych III. Tworzenie wypowiedzi IV. Reagowanie na wypowiedzi</p>	<p>I. Znajomość środków językowych III. Tworzenie wypowiedzi IV. Reagowanie na wypowiedzi</p>
Wymagania szczegółowe	<p>1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiającą realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 1) człowiek; 2) nauka i technika.</p> <p>5. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne, np. e-mail: 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości; 6) przedstawia opinie innych osób; 1) opisuje ludzi (emocje); 8) opisuje swoje doświadczenia; 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.</p> <p>7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, w typowych sytuacjach: 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia.</p>	<p>1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiającą realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 1) człowiek; 3) szkoła; 9) kultura.</p> <p>5. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne, np. e-mail: 1) opisuje ludzi i czynności; 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości; 7) opisuje plany na przyszłość; 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.</p> <p>7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, w typowych sytuacjach: 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia.</p>

Aby sprawdzić, czy zakładane umiejętności zostały istotnie sprawdzone, przeanalizujemy kilka przykładowych wypowiedzi zaczerpniętych z prac gimnazjalistów, którzy przystąpili do egzaminu z języka angielskiego (Zadanie 1. w Tabeli 1.). W cytowanych poniżej fragmentach zachowano oryginalną pisownię.

<p><i>I was yesterday in the cinema and lost my mobile.</i></p>	<p>5.4) Uczeń relacjonuje wydarzenia z przeszłości. 7.2) Uczeń przekazuje informacje i wyjaśnienia.</p>
<p><i>My mum and dad weren't happy when I told them about this situation. They screamed at me whole weekend. I think they have dissapointed on me and I feel terrible with that.</i></p>	<p>5.4) Uczeń relacjonuje wydarzenia z przeszłości. 5.6) Uczeń przedstawia opinie innych osób. 5.8) Uczeń opisuje swoje doświadczenia.</p>
<p><i>Now I feel terrible, because I can't text with my friends and even ask them about homework. What's more I've lost all my photos and all numbers.</i></p>	<p>5.4) Uczeń relacjonuje wydarzenia z przeszłości. 5.8) Uczeń opisuje swoje doświadczenia. 1.12) Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiających realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematu nauka i technika.</p>

Oczywiście wśród setek tysięcy prac egzaminacyjnych znajdują się również takie, w których nie znajdziemy dowodów na to, że uczeń potrafi przekazać wymagane informacje w formie pisemnej. Nie stanowi to jednak problemu z punktu widzenia pomiaru, ponieważ taka wypowiedź po prostu nie uzyska punktów za treść, co oznacza, że wynik tego ucznia będzie odzwierciedlał brak umiejętności, które podlegały sprawdzeniu.

W tych z konieczności krótkich rozważaniach nad trafnością nie można pominąć fundamentalnego pytania, tj. przejawem jakich umiejętności jest właściwie stworzona przez ucznia wypowiedź? Przecież w testowaniu nie może chodzić wyłącznie o to, aby dowiedzieć się, czy uczeń potrafi wykonać konkretne zadanie, w naszym przypadku – napisać e-mail o straconym telefonie komórkowym. Zadanie stanowi jedynie pretekst do tego, aby dowiedzieć się czegoś o szerszych umiejętnościach ucznia, niezbędne jest jednak wyznaczenie granic takiej generalizacji wyniku. Z pomocą może nam tu przyjść wspomniany wcześniej Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (CODN 2003), do którego w komentarzu nawiązują autorzy podstawy programowej. Określają oni, że poziom III.1 podstawy ma wymagania zbliżone do poziomu A2+ w sześciostopniowej skali poziomów biegłości zdefiniowanej przez Radę Europy³. Jeżeli sięgniemy do skali nazwanej *Pisanie twórcze*, znajdziemy tam następujący deskryptor dla poziomu A2:

Potrafi sporządzić bardzo krótkie, proste opisy obecnych i przeszłych wydarzeń i osobistych doświadczeń. Potrafi w formie połączonych zdań pisać o codziennych sprawach własnego otoczenia, np.: o ludziach, miejscach [...] (CODN 2003:76).

Można wstępnie przyjąć, że wynik, jaki uzyska uczeń za wypowiedź pisemną na egzaminie gimnazjalnym, można interpretować jako wskaźnik takich umiejętności, bez nadmiernej obawy o przekraczanie granic generalizacji. Oczywiście wnioski takie jest wyłącznie efektem analiz teoretycznych, dla pełnego jego potwierdzenia konieczne byłyby pogłębione badania empiryczne. Cała powyższa dyskusja wskazuje jednak, że trafność zawsze stanowiła dla twórców egzaminu ważny element w rozważaniach nad użytecznością wypowiedzi pisemnej na egzaminie gimnazjalnym.

Autentyczność

Bachman i Palmer (1996:23) definiują autentyczność jako stopień, w jakim zadanie egzaminacyjne odzwierciedla typy zadań, z jakimi zdający muszą sobie radzić w sytuacjach nieegzaminacyjnych. Z jednej strony sprawa jest prosta – komunikacja elektroniczna praktycznie zastąpiła tradycyjny list, zatem można by zakończyć rozważania stwierdzeniem o wysokiej autentyczności zadania i przejść do omówienia kolejnej cechy. Z drugiej strony jednak, po głębszym zastanowieniu wnioski nie wydają się już tak oczywiste.

³ Więcej o powiązaniach pomiędzy częścią egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego i *ESOKJ* można znaleźć w: Smolik i Trzcińska (2011).

Po pierwsze, samo zagadnienie autentyczności w testowaniu jest niezwykle skomplikowane (Lewkowicz 2000); niektórzy w ogóle wątpią w możliwość uzyskania autentycznej sytuacji komunikacyjnej na egzaminie językowym⁴. Po drugie, wychodząc z założenia, że autentyczne jest to, co się wydaje autentyczne odbiorcy, można przyjąć, że uczniowie, którzy nie potrzebują umiejętności pisania do realizacji swoich potrzeb komunikacyjnych w języku obcym, z góry założą, że zadanie jest nieautentyczne [szerzej o uwzględnieniu potrzeb komunikacyjnych uczących się w kształceniu i egzaminowaniu pisze Komorowska (2005)]. Chociaż powyższe argumenty trudno byłoby uznać za niesłuszne, trzeba jednak zauważyć, że zadaniem szkoły jest przygotować uczniów nie tylko do funkcjonowania tu i teraz, ale również starać się przewidzieć ich potrzeby, które mogą pojawić się po ukończeniu nauki. Nie możemy na etapie gimnazjum wykluczyć, że za kilka lat uczeń, któremu w tej chwili wydaje się, że pisanie e-maila po angielsku jest zadaniem jałowym, stanie przed koniecznością porozumiewania się w języku obcym chociażby w kontekstach zawodowych z innymi użytkownikami języka angielskiego jako obcego. Stąd, między innymi, decyzja o wprowadzeniu elementu tworzenia wypowiedzi pisemnej na egzaminie.

Powracając do samego zadania, warto wskazać cechy nadające mu znamiona autentyczności:

- podobnie jak w e-mailach, które wysyłamy do znajomych w życiu codziennym, w wypowiedzi na egzaminie najważniejsze jest pełne przekazanie informacji w spójny i logiczny sposób; język stanowi jedynie środek do osiągnięcia tego celu. Znajduje to odzwierciedlenie w skali oceniania: uczeń może zdobyć maksymalnie 6 punktów za treść i spójność wypowiedzi, a 4 punkty za zakres i poprawność środków językowych;
- na stworzenie wiadomości uczeń ma ograniczony czas – około 15-20 minut. W autentycznej sytuacji komunikacyjnej nie poświęcilibyśmy pół dnia na napisanie trzydzielnego e-maila do kolegi, nie ma zatem podstaw, aby na egzaminie stwarzać taką sytuację. E-mail prywatny jest z założenia szybką formą komunikacji niewymagającą nadmiernej staranności stylistycznej, choć również nieczwalać na gwałcenie podstawowych norm językowych, co znajduje odzwierciedlenie w skali oceniania;
- polecenie określa sytuację, w której pisanie w języku obcym byłoby uzasadnione, tj. e-mail do kolegi z kraju, w którym język docelowy stanowi podstawowy sposób komunikacji;

⁴ Perren (1967, za Stevenson 1985:47), pisząc o egzaminach ustnych, stwierdził: *nonsensem byłoby przypuszczać, że sytuacja egzaminator-kandydat odzwierciedla prawdziwe życie albo komunikację społeczną; obaj uczestnicy wiedzą doskonale, że uczestniczą w teście, a nie w podwieczorku przy herbacie, i obaj podlegają presjom psychologicznym oraz takim ograniczeniom stylu i rejestru, jakie obydwu stronom wydają się stosowne do okazji.*

- tekst tworzony przez ucznia dotyczy zagadnień bliskich doświadczeniom jego oraz/lub jego kolegów i koleżanek.

Interakcyjność: zaangażowanie intelektualne i emocjonalne

Bachman i Palmer (1996:25) podkreślają, że zadania egzaminacyjne powinny odzwierciedlać taki poziom zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego (ang. *interactiveness*) zdających, jaki towarzyszyłby analogicznemu działaniu językowemu w sytuacji nieegzaminacyjnej. Uzyskanie możliwie wysokiej interakcyjności zadania jest istotne, ponieważ brak zaangażowania ze strony zdającego może w istotny sposób wpłynąć na poziom wykonania zadania ze względu na zmniejszoną motywację do działania.

W zestawie zadań na poziomie rozszerzonym znajdują się zadania o stosunkowo niskim poziomie interakcyjności. Są to zadania sprawdzające znajomość środków językowych, w których zdający musi jedynie dokonać odpowiednich przekształceń syntaktycznych, morfologicznych i leksykalnych, aby stworzyć poprawne gramatycznie i leksykalnie zdania. W tym przypadku trudno oczekiwać szczególnego zaangażowania emocjonalnego; działanie jest w znacznym stopniu mechaniczne i w średnim stopniu angażuje zdających poznawczo.

W przypadku wypowiedzi pisemnej jednakże można przypuszczać, że zaangażowanie intelektualne i emocjonalne będzie większe. Konieczność stworzenia własnego tekstu angażuje nie tylko wiedzę językową, ale również strategiczną, wymaga odpowiedniego planowania, oszacowania dostępnych środków językowych i podjęcia kroków umożliwiających pełne przekazanie informacji, nawet pomimo braków leksykalnych i gramatycznych. Aby otrzymać maksymalny wynik za treść, zdający muszą nie tylko odnieść się do wszystkich podpunktów z polecenia, ale również rozwinąć swoją wypowiedź, co czasami może się wiązać z koniecznością porozumienia się z odbiorcą pomimo braków w znajomości środków językowych (kompetencja plurilingwalna; CODN 2003, Komorowska 2005).

Odpowiednio opracowana skala oceniania nie ogranicza odpowiedzi uczniów do inwentarza oczekiwanych fraz kluczowych, których egzaminator wyszukiwałby w wypowiedzi (słownego klucza, o którym – z mniejszym lub większym sensem – rozpisuje się prasa). Uczeń ma ogromną swobodę w realizacji tematu, co skutkuje niejednokrotnie niestandardowymi rozwiązaniami, w których bez trudu odnajdziemy ślady pełnego zaangażowania emocjonalnego w tworzenie wypowiedzi. Poniższy przykład (przycięty z całości) stanowi dobrą ilustrację omawianej kwestii. W wypowiedzi zachowano oryginalną pisownię.

Hi Mark!

I know you were calling me, but 3 days ago I lost my mobile. I was going home when 3 bold guys went to me.

One ask me for a time, and another steal my phone.

My mum was very angry, but my dad understands me.

He even wanted to ride on that 3 guys, with a hatchet, but we didn't, because mum was crying.

Now I cant answer my phone, so no one has a contact with me. It makes my very angry. Life is brutal.

Take care

XYZ

Podsumowując, nawet jeżeli nie można przyjąć a priori, że zadanie ma „wbudowaną” wysoką interakcyjność, można śmiało uznać, że nie wyklucza stworzenia wypowiedzi, która będzie zaangażowana emocjonalnie i – co istotne – wysoko oceniona.

Oddziaływanie na proces kształcenia

Każdy egzamin wysokiej stawki (ang. *high-stakes exam*), a za taki z pewnością można uznać egzamin gimnazjalny, wywiera wpływ na wszystkich uczestników i wszystkie elementy procesu kształcenia, np. uczniów, nauczycieli, materiały nauczania [szerzej pisałem o tym w poprzednim numerze tego czasopisma (Smolik 2012), problem omawia również Komorowska (2005)]. Troska o to, aby to oddziaływanie było jak najbardziej korzystne, powinna stanowić integralną część procesu testowania od momentu rozpoczęcia prac nad egzaminem. Tak właśnie było w przypadku egzaminu gimnazjalnego z języka obcego – mieliśmy pełną świadomość, że wprowadzenie elementu z pisania będzie miało wpływ na działania pedagogiczne podejmowane przez nauczycieli w procesie kształcenia, jak również na zmianę przekonania nauczycieli i uczniów na temat tego, czego warto nauczać i się uczyć oraz jak kierować nauczaniem, aby wspierało proces uczenia się. Bez wątplenia kluczowym elementem tej układanki jest podstawa programowa kształcenia ogólnego, która reguluje i integruje dwa, skądinąd nierozzerwalne, procesy kształcenia językowego, tj. nauczanie i sprawdzanie wiedzy, dzięki temu, że wymagania ogólne i szczegółowe wyznaczają zarówno to, co ma być nauczane, jak również to, co ma być sprawdzane na egzaminie (Smolik 2012). Dzięki temu egzamin gimnazjalny z języka obcego przestaje być wyłącznie testem biegłości (ang. *proficiency test*), a staje się – w pewnym stopniu – testem osiągnięć (ang. *achievement test*). Powstaje swoistego rodzaju hybryda tych dwóch rodzajów testowania, nazywana często w literaturze *proachievement testing* (np. Gonzalez Pino 1989; Shrum i Glisan 2009).

Nie można oczywiście przyjąć prostego założenia, że wprowadzenie wypowiedzi pisemnej na egzaminie całkowicie zmieni wszystkich i wszystko. Efekt zwrotny testowania to niezmiernie skomplikowana kwestia, obejmująca nie tylko zmiany techniczne, prawne, regulaminowe, ale również zagadnienia związane z osobistymi poglądami i przekonaniem nauczycieli i uczniów. Nie można również zapomnieć o wymiarze stricte konkursowym egzaminu. Cokolwiek by o tym nie sądzić, wyniki egzaminacyjne są brane pod uwagę w procesie rekrutacji do szkół wyższego szczebla. Sytuacja taka nie ma jeszcze miejsca w przypadku części egzaminu z języka obcego na poziomie rozszerzonym⁵, tym niemniej dyrektorzy szkół mogą wykorzystać te wyniki, aby wstępnie zakwalifikować uczniów do grup o odpowiednim poziomie zaawansowania językowego. Kilkuletni okres karencji dla wyniku z egzaminu na poziomie rozszerzonym należy przyjąć jako przejaw troski o wyrównanie szans dla wszystkich uczniów. Nie każdy nauczyciel i nie każda szkoła przykładali równie dużo uwagi kształceniu umiejętności pisania, należy dać im czas na nadrobienie zaległości.

Rzetelność

Dbałość o rzetelność procesu testowania to – w dużej mierze – dbałość o jego trafność, ponieważ obie te cechy łączy wręcz symbiotyczna zależność. Testowanie nie jest rzetelne, jeżeli nie umożliwia pozyskania wyników, które są w dużej mierze niezależne od partykularnych charakterystyk sytuacji testowej. Jeżeli testowanie nie jest rzetelne, najprawdopodobniej nie będzie również trafne.

Lista czynników, które rzutują na rzetelność testowania jest długa i nie sposób omówić ich wszystkich w tak krótkim tekście. Dla porządku wspomnę tylko o samym zadaniu, skali oceniania, sposobie przygotowania osób sprawdzających, warunkach pisania oraz oceniania wypowiedzi (por. Barkaoui 2007). Zmienność tych czynników wpływa na rzetelność, dlatego należy dołożyć starań, aby zmienność ta była jak najmniejsza. W przypadku wypowiedzi pisemnej na egzaminie gimnazjalnym z języka obcego:

- wszyscy uczniowie przystępujący do egzaminu z tego samego języka tworzą wypowiedź na ten sam temat (rodzi to inne problemy związane np. z brakiem wyboru tematu przez ucznia oraz wnioskowaniem o umiejętnościach na podstawie jednej próbki; por. Weigle, 2002, 2012);
- każde zadanie jest zbudowane w identyczny sposób, składa się z wstępu oraz trzech podpunktów; określone jest, jak długa powinna być wypowiedź (50-100 słów);

⁵ Po raz pierwszy wyniki z poziomu rozszerzonego będą brane pod uwagę dopiero w roku szkolnym 2017/2018.

- wszyscy zdający przystępują do egzaminu tego samego dnia, o tej samej porze, mają mniej więcej tyle samo czasu na stworzenie tekstu;
- zadania wykorzystane w zestawach w różnych językach są do siebie podobne;
- prace oceniają wyłącznie przeszkoleni egzaminatorzy;
- prace oceniane są według tych samych kryteriów: treść, spójność i logika wypowiedzi, zakres środków językowych oraz poprawność środków językowych;
- ogólne kryteria oceniania zostają uszczegółowione, tzn. dostosowane do konkretnego zadania, zanim egzaminatorzy przystąpią do sprawdzania prac.

Skuteczność wszystkich tych zabiegów – powziętych przed egzaminem – będzie podlegała ocenie na podstawie danych empirycznych zebranych po sesji egzaminacyjnej, która jeszcze trwa. Wstępne oszacowania, możliwe dzięki danym zgromadzonym podczas szkoleń dla egzaminatorów, pozwalają przypuszczać, że rzetelność oceniania jest na zadowalającym poziomie.

Praktyczność

Patrząc na testowanie przez pryzmat praktyczności, najlepszym testem byłby taki, który do przeprowadzenia wymagałby minimalnego zaangażowania środków finansowych, zasobów ludzkich i czasu. Traktując priorytetowo praktyczność – automatycznie zmniejszamy udział pozostałych cech w ogólnym obrazie użyteczności. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że egzamin językowy musi sprawdzić poziom opanowania wielu elementów w ograniczonym czasie, często poświęca się trafność albo autentyczność na rzecz praktyczności. Weir (1990:34) twierdzi nawet, że rzetelny i trafny test na niewiele się zda, jeżeli nie będzie również praktyczny.

Przeprowadzenie egzaminu gimnazjalnego z języka obcego na poziomie rozszerzonym wiąże się ze znacznymi nakładami finansowymi wynikającymi z:

- opracowania materiałów szkoleniowych dla kandydatów na egzaminatorów oraz przeprowadzenia szkoleń, również przed samym egzaminem;
- transportu arkuszy z i do okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz ośrodków oceniania;
- zatrudnienia tysięcy egzaminatorów do sprawdzenia prawie trzystu tysięcy prac egzaminacyjnych, z których część jest sprawdzana dwukrotnie.

Wszystkie te działania wymagają ogromnego zaangażowania zarówno egzaminatorów, którzy przez dwa lub więcej dni sprawdzają prace w warunkach skoszarowania, jak i pracowników Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i – przede wszystkim – okręgowych komisji, którzy koordynują cały proces.

Biorąc powyższe pod uwagę, trudno byłoby w przypadku omawianego egzaminu mówić o primacie praktyczności nad trafnością lub autentycznością. I bardzo dobrze. Praktyczność nadal pozostaje przedmiotem troski, publiczne pieniądze i ludzki wysiłek na pewno nie idą marne, ale egzamin sprawdza szerszy zakres kluczowych umiejętności.

Podsumowanie

Opracowanie ogólnokrajowego egzaminu przypomina czasem chodzenie po linie – zadanie jest ogromnym wyzwaniem, wiąże się jednak z ciągłą koniecznością balansowania, aby utrzymać równowagę pomiędzy trafnością, autentycznością, interakcyjnością, oddziaływaniem na kształcenie językowe, rzetelnością i praktycznością. Zachowanie tej równowagi wiąże się czasem z koniecznością zrezygnowania z pewnej cechy na rzecz innej, ale zawsze prowadzi do zoptymalizowania cechy nadrzędnej, tj. użyteczności testowania. W artykule starałem się przedstawić (z przyczyn oczywistych – wyłącznie w zarysie) swoją subiektywną opinię na temat użyteczności części egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym sprawdzającej umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. Na Wykresie 1. podejmuje próbę podsumowania dyskusji w formie graficznej.

Wykres 1. Natężenie sześciu cech użyteczności (Bachman i Palmer 1996) w przypadku zadania sprawdzającego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym (ujęcie bardzo subiektywne).

Trafność	Autentyczność	Interakcyjność	Oddziaływanie na kształcenie	Rzetelność	Praktyczność

Kluczowe w przypadku opisywanego zadania wydają mi się jego trafność i potencjalny efekt, jaki wprowadzenie tego zadania do egzaminu powinno wywrzeć na działania podejmowane przez nauczycieli i uczniów, być może również na ich przekonania i postawy (Smolik 2012). Cechą, którą trzeba było – trochę z natury rzeczy – poświęcić, jest interakcyjność zadania. Wydaje mi się jednak, że jest to nie tyle wada egzaminu gimnazjalnego jako takiego, ale ogólny problem wszystkich egzaminów sprawdzających tzw. umiejętności językowe (słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie).

Bibliografia

- Alderson, J. C. (2007) The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, t. 91, 659-663.
- Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barkaoui, K. (2007) Participants, Texts, and Processes in ESL/EFL Essay Tests: A Narrative Review of the Literature. *The Canadian Modern Language Journal*, t. 64, nr 1, 99-134.
- CKE. (2010) *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012* [dostęp 12.02.2012] <http://www.cke.edu.pl/images/stories/0012_Gimnazjum/100826_Informator%20gimnazjalny.pdf> .
- CODN. (2003) *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Davidson, F., Fulcher, G. (2007) The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching*, t. 40, 231-241.
- Fulcher, G., Davidson, F. (2007) *Language Testing and Assessment: An advanced resource book*. London & New York: Routledge.
- Gonzalez Pino, B. (1989) Prochievement Testing of Speaking. *Foreign Language Annals*, t. 22, nr 5, 487-496.
- Hulstijn, J. H. (2007) The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, t. 91, 663-667.
- Hyland, K. (2003) *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kane, M. (2006) Validation. W: R. L. Brennan (red.) *Educational Measurement: Fourth Edition*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. *Języki Obce w Szkole*, t. XLIX, nr 6, 41-51.
- Lewkowicz, J. (2000) Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing*, t. 17, nr 1, 43-64.
- MEN. (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. [dostęp 07.02.2012] <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_v2.pdf> .
- Messick, S. (1989) Validity. W: R. L. Linn (red.) *Educational Measurement: Third Edition*. New York: American Council on Education & Macmillan.
- Niemierko, B. (1999) *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Shrum, J. L., Glisan, J. W. (2009) *Teacher's Handbook. Contextualised language instruction*. Boston, MA: Heinle.
- Smolik, M. (2008) *Investigating scoring validity. A study of the 'nowa matura' speaking exam in English at the basic level*. Niepublikowana rozprawa doktorska (UMCS Lublin).
- Smolik, M. (2012). Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015. *Języki Obce w Szkole*, t. 1, nr 1, 22-33.
- Smolik, M., Trzcńska, B. (2011) *Zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych a Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. Prezentacja podczas seminarium: *Odnoszenie egzaminów językowych do europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*, Warszawa, 28 kwietnia 2011. [dostęp 06.05.2012] <<http://beta.eduentuzjasci.pl/images/stories/newsy/01.pdf>> .
- Stevenson, D. K. (1985) Authenticity, validity and a tea party. *Language Testing*, t. 2, nr 1, 41-47.
- Weigle, S. C. (2002) *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. (2012) *Assessing Writing*. W: Ch. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, S. Stoyhoff (red.) *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1990) *Communicative Language Testing*. London: Prentice-Hall Regent.
- Weir, C. J. (2005) *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

[dr Marcin Smolik]

Adiunkt w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Angielskiego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Kieruje pracami trzech zespołów ds. modernizacji systemu egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, jest również koordynatorem zespołu języków obcych nowożytnych w projekcie VII CKE-EFS *Budowa banków zadań w OKE Łódź*.

e-mail: marcin.smolik@cke-efs.pl



Praktyczne porady

dla nauczycieli nie tylko języków obcych pracujących z uczniami niewidzącymi

[Agnieszka Świrko]

Każdy nauczyciel/wykładowca powinien zadać sobie pytanie, czy jest w stanie zintegrować się ze swoimi uczniami/studentami (czasem niepełnosprawnymi). Poniższy artykuł wyjaśnia czytelnikom, kim jest osoba z dysfunkcją wzroku i podaje kilka wskazówek niezbędnych do prawidłowej i bezstresowej współpracy nauczyciela z uczniem niewidzącym lub niedowidzącym.

Poniższy artykuł ma na celu przybliżenie nauczycielom (wykładowcom, lektorom) bez wykształcenia tyflopedagogicznego wizerunku osoby (ucznia, studenta) niewidzącej. Zawarte są w nim również wskazówki, jak nawiązać z nią kontakt, zrozumieć jej podłoże psychiczne oraz ułatwić jej, często bardzo ciężką, drogę edukacji. Kolejnym, lecz równie ważnym, celem artykułu jest uświadomienie czytelnikowi, w jak ciekawy sposób podczas zajęć z języka obcego można zapełnić luki w wiedzy o świecie uczniów z dysfunkcją wzroku.

Wzrok jest zmysłem, który odgrywa istotną rolę w życiu codziennym. Brak wzroku lub jego ograniczenie utrudnia funkcjonowanie. Znaczenie tego zmysłu w życiu człowieka można rozpatrywać w zakresie:

- procesów poznawczych;
- działalności praktycznej;
- orientacji przestrzennej;
- sfery emocjonalnej;
- komunikowania się z otoczeniem (Majewski 1983:4; Sękowska 1998:96).

Osoba niewidząca lub niedowidząca nie jest w pełni mobilna, przez co staje się zależna od drugiej osoby. Zmniejsza się również (w przypadku osób niewidzących – jest wręcz niemożliwy) dostęp do informacji drukowanych, co jest znacznym utrudnieniem, ponieważ żyjemy w świecie kolorowych podręczników, magazynów oraz stron internetowych. Nie można jednak zapomnieć, że dzisiejsza rzeczywistość to również nowe technologie, które umożliwiają niewidzącym dostęp do tekstów czarnodrukowych. W Polsce liczba osób z uszkodzeniem wzroku przekracza 500 tysięcy (Paplińska 2008:14). Przedszkola, szkoły, uczelnie wyższe oraz biura pracy powinny wspierać tę jakże ogromną grupę ludzi.

Kim jest zatem osoba z dysfunkcją wzroku? Zanim zostanie podana odpowiedź na to pytanie, należy wyjaśnić podstawowe pojęcia z nim związane.

- Tyflopedagogika (z gr. *typhlos* – niewidomy) to dział pedagogiki specjalnej zajmujący się edukacją, wychowaniem, terapią oraz rehabilitacją osób niewidzących i niedowidzących (Hejnicka-Bezwińska 2008:494).
- Glottodydaktyka to według Krzeszowskiego (2001:5) termin obejmujący wszystko, co dotyczy nauczania języków obcych, tj. język jako przedmiot nauczania i uczenia się, osoba nauczyciela, osoba ucznia, materiały dydaktyczne, kontekst, w którym odbywa się nauka, podejście, metody i techniki stosowane w nauczaniu języków obcych.
- Tyfloglottodydaktyka natomiast dotyczy *nauczania języków obcych w środowisku osób niewidomych i słabowidzących* (Krzeszowski 2001:7).

Następnym bardzo ważnym zagadnieniem jest definicja ślepoty i w końcu definicja osoby niewidzącej. Zgodnie z kryteriami Światowej Organizacji Zdrowia (Sękowska 1998:98) ludźmi niewidzącymi są: osoby całkowicie niewidome (ostrość wzroku 0,00), osoby z ostrością wzroku nie większą niż 0,05, a więc osoby ze ślepotą umiarkowaną lub słabowzrocznością głęboką, a także osoby z ograniczonym polem widzenia nie większym niż 20 stopni, niezależnie od ostrości wzroku (może być wyższa niż 0,05). Osobami słabowidzącymi natomiast są ci, u których ostrość wzroku wynosi od 0,05 do 0,3, a w znaczeniu szerokim do słabowidzących zalicza się również osoby ze słabowzrocznością głęboką, zaliczone do osób niewidzących. Odnośnie do pola widzenia, to podobnie jak w przypadku osób niewidzących, przyjmuje się jego ograniczenie do obszaru 20 stopni, niezależnie od ostrości widzenia (może być lepsza niż 0,3). Jak można zauważyć, granica między osobami niewidzącymi a niedowidzącymi jest bardzo płynna. Światowa Organizacja Zdrowia opiera się również na kryteriach medycznych.

Dla dalszych rozważań warto również wyróżnić trzy grupy osób z dysfunkcją wzroku. W Polsce wyróżnia się dwie grupy dzieci z uszkodzeniem wzroku: niewidzące i słabowidzące. Są to podstawowe kryteria podczas klasyfikacji dzieci do szkół dla niewidzących i słabowidzących. Sękowska (1998:100) jednak podkreśla, że w ten sposób wydzielona grupa niewidzących jest grupą niejednorodną. Są w niej bowiem dzieci całkowicie niewidzące oraz te, które posiadają resztki widzenia. Ze względu na jakościowe różnice w poznawaniu świata przez dzieci z dysfunkcją wzroku wyróżnić można w aspekcie pedagogicznym następujące grupy – niewidzących, szczątkowowidzących oraz słabowidzących:

- do grupy niewidzących zalicza się dzieci i dorosłych, którzy nie widzą od urodzenia albo od wczesnego dzieciństwa tak, że nie pamiętają żadnych wrażeń wzrokowych. Do tej grupy zaliczyć można również zdaniem Sękowskiej (1998:101) osoby z poczuciem światła, tj. takie, które mogą odróżnić światło od ciemności, ale nie są w stanie rozróżnić barw, kształtu przedmiotów, ruchu lub przestrzeni;
- grupa szczątkowowidzących to dzieci oraz dorośli, którzy spostrzegają przedmioty (zarys ich kształtów oraz ruch),





niektórzy rozróżniają również barwy oraz posiadają wzrokową orientację przestrzenną. Grupa osób szcztakowowidzących poznaje świat przez dotyk i inne zmysły uzupełniane tylko wrażeniami wzrokowymi ze względu na duże braki w widzeniu oraz wykorzystuje wrażenia wzrokowe do poruszania się, jest to tzw. widzenie komunikacyjne (Bauman 1963:101);

- u grupy osób słabowidzących przy poznawaniu świata dominuje wzrok. Osoby słabowidzące są w stanie przy zastosowaniu pomocy optycznych posługiwać się drukiem zwykłym (Sękowska 1998:102). Dotyk i inne zmysły przy poznawaniu otoczenia mają jedynie na celu uzupełnienie spostrzeżeń.

Poznawszy podstawowe terminy związane z tematyką osób z dysfunkcją wzroku, można poruszyć kolejne zagadnienia,

z którymi każdy nauczyciel/wykładowca powinien zaznajomić się w trakcie swojej kariery zawodowej.

Powyżej opisane zostały różne stopnie ślepoty. Zostało ustalone, że wśród osób z dysfunkcją wzroku ze względu na stopień ostrości widzenia wyróżnia się trzy podstawowe grupy. Są to osoby całkowicie niewidzące, osoby z resztkami wzroku oraz osoby słabowidzące. Nauczyciele pracujący z uczniami z dysfunkcją wzroku muszą przede wszystkim poznać i zrozumieć ich stan wzrokowy. Nie chodzi tutaj o medyczne pojęcia, lecz o rozeznanie, w jakim stopniu wzrok danego ucznia jest uszkodzony, czyli: czy uczeń jest całkowicie niewidzący, czy może posiada resztki wzroku umożliwiające mu umożliwiające czytanie dużego druku. Stopień ostrości wzroku w znacznym stopniu wpływa na funkcjonowanie tych osób w różnych sferach, w tym również w dziedzinie aktywności edukacyjnej, dlatego chociażby resztki wzroku u osoby niedowidzącej powinny być maksymalnie wykorzystane do odczytywania książek pisanych powiększonym drukiem. Osoby takie powinny być zachęcane i motywowane przez nauczycieli do korzystania z umiejętności odczytywania chociażby dużego druku. Ma to wpływ na ich rozwój ogólny i dalsze chęci do nauki.

Następnym krokiem jest zrozumienie podłoża psychicznego uczniów niewidzących, ponieważ poszczególne przyczyny

uszkodzenia wzroku oraz różne czynniki wpływające na funkcjonowanie wzrokowe powodują zróżnicowanie potrzeb tych osób i ich możliwości (Przewodnik 2010:26). Nauczyciel zatem powinien wiedzieć, w jaki sposób, kiedy i w jakim wieku jego uczeń stracił wzrok. Na jakim etapie pozostały danej osobie doświadczenia wzrokowe (co pamięta?). Wyobrażenia o otaczającym nas świecie osób niewidzących od urodzenia oraz tych, które utraciły wzrok po np. kilku latach od narodzin, znacznie się różnią.

Warto przytoczyć praktyczne wskazówki dla nauczycieli/wykładowców opracowane przez Błazik oraz Kałkus (2002:32) odnośnie do adaptacji pomieszczenia:

- jeśli to możliwe, stoliki i krzesła w klasie/sali wykładowej powinny być ustawione tak, aby powstała wyraźnie określona ścieżka komunikacyjna;
- nauczyciel/wykładowca powinien zwracać uwagę na dostawianie krzeseł do stołu, wieszanie plecaków lub umieszczanie ich w odpowiednich miejscach tak, aby nie stanowiły dodatkowej trudności w poruszaniu się ucznia/studenta niewidzącego;
- nauczyciel powinien również informować ucznia z dysfunkcją wzroku o ewentualnych zmianach w ustawieniu klasy/sali wykładowej. Warto także przyjąć zasadę, by drzwi do klasy pozostawiać zawsze zamknięte lub całkowicie otwarte.

Uczestniczenie w wykładach i konwersatoriach polega na słuchaniu prowadzącego, sporządzaniu notatek i zadawaniu pytań. Osoby niewidzące i słabowidzące mają swoje metody zapisywania informacji, które czasami bardzo różnią się od standardowych. Na przykład:

- osoby niewidome najczęściej nagrywają zajęcia, notują w alfabecie brajla za pomocą tabliczki lub specjalnej maszyny, na specjalnym notatniku elektronicznym lub komputerze przenośnym;
- osoby słabowidzące notują za pomocą flamastrów, na komputerach przenośnych lub nagrywają wykłady (Zadrozny 2007:9).

Błazik i Kałkus (2002:32) podkreślają, że uczeń niewidomy koncentruje się głównie na bodźcach słuchowych, co prowadzi do szybszego zmęczenia, dlatego należy pamiętać o stosowaniu przerw śródlekcyjnych lub zmianie form pracy w czasie zajęć.

Ćwiczenia i laboratoria są prowadzone w bardzo różny sposób, dlatego podczas tego typu pracy należy traktować każdego ucznia niewidzącego indywidualnie. Liczy się kreatywność prowadzącego oraz rozmowa z uczniem/studentem. Dzięki rozmowie można wypracować indywidualną metodę współpracy, która z pewnością podziała motywująco zarówno na ucznia, jak i na nauczyciela/wykładowcę.

Podczas lektoratów języków obcych, które są szczególną formą zajęć, problemy polegają głównie na trudności w dostępie do materiałów drukowanych. Konwersacje można realizować w sposób zupełnie standardowy, problem tkwi jednak w różnicy między sposobami wymowy a zapisem tekstu. Prowadzenie zajęć wymaga od lektora pewnych umiejętności, których niestety nie nabywa się w kolegiach językowych. Metodyki nauczania języka angielskiego osób niewidomych można nauczyć się na przykład na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w Katedrze Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego, którą prowadzi dr hab. Bogusław Marek, prof. KUL (Zadrożny 2007:11). W dzisiejszych czasach znajomość języka obcego jest konieczną umiejętnością, jakiej oczekuje się podczas egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie oraz zwiększającą szansę znalezienia interesującej pracy (Krug 2001:318). W przypadku osób niewidzących jest to równie ważna umiejętność, dlatego w dalszej części artykułu będzie mowa o roli języka obcego w życiu osoby niewidzącej oraz wskazówkach dla nauczycieli/wykładowców pracujących z tą grupą.

Domagała-Zysk (2009:232) zwraca szczególną uwagę na środowisko edukacyjne, w którym uczeń niewidzący będzie czuł się bezpiecznie i będzie chciał rozwijać swoje zdolności. Podkreśla także, że nauczyciel powinien pomóc mu kształtować postawę akceptacji własnej niepełnosprawności i motywować do pokonywania rozmaitych barier, które z pewnością pojawiają się na drodze jego edukacji. Bardzo ważne jest również, aby w pomaganiu nie zabrakło taktu, szacunku dla drugiej osoby oraz serdeczności. Najważniejszym jednak zadaniem nauczyciela/wykładowcy podczas pracy z uczniem z dysfunkcją wzroku jest dostarczenie mu potrzebnych do nauki materiałów w przyswajalnej dla niego formie, do których można zaliczyć między innymi tekst przygotowany i wydrukowany w brajlu, schemat czy rysunek wykonany według grafiki dotykowej. W nauczaniu języków obcych w grupach uczniów niewidzących i słabowidzących niezwykle ważne jest posiadanie dobrej bazy materiałów dydaktycznych, ponieważ specyfika pracy w takiej grupie ogranicza spontaniczność i możliwość improwizacji w momencie pojawienia się problemu językowego, który trzeba wyjaśnić od razu (Zadrożny 2007:27). Lektor powinien zaplanować kurs z dużym wyprzedzeniem, a także przewidzieć trudności mogące pojawić się podczas nauki języka obcego.

Majewski (1983:15) zaznacza, że wyobrażenia dzieci niewidomych są odzwierciedleniem tylko tych elementów rzeczywistości, które są odbierane za pomocą pozostałych zmysłów. Są one również w pewnym stopniu ograniczone pod względem ilościowym oraz treściowym, chociaż z wiekiem następuje stały ich rozwój, przyswajane treści są też coraz bogatsze i wierniejsze stanowi faktycznemu.

Nauka języków obcych wiąże się nie tylko z przekazywaniem informacji dotyczących gramatyki i słownictwa, ale także z nauczaniem innego spojrzenia na świat, innej kultury, którą odzwierciedla dany język. Studenci niewidomi mogli nie mieć okazji poznać pewnych pojęć, które osoby widzące przyjmują za oczywiste.

Marek (2008:68) zaznacza, że nauczyciel nieprzygotowany do pracy z niewidzącym uczniem reaguje na ogół dużym zdumieniem, kiedy dowiaduje się o różnego rodzaju lukach w wiedzy o świecie, jakie stwierdzić można u niewidomych od urodzenia dzieci, a nawet u dorosłych. Autor (2008:68) przytacza bardzo ciekawy przykład: podczas lekcji, na której niewidząca uczennica ćwiczyła sprawiające jej kłopot pojęcia 'lewa' i 'prawa' mylone w odniesieniu do układanki-misia zwróconego do niej przodem, okazało się, że nie posiadała żadnego wyobrażenia o różnicy w wyglądzie osoby nadchodzącej i oddalającej się. Świadczy o tym jej wypowiedź: *Nie wiedziałam, że ludzie idą w tym kierunku, w którym mają zwróconą twarz*. Trudno jednak oczekiwać, aby miała takie wyobrażenie, skoro dla niej oddalanie się lub zbliżanie innych osób to po prostu odbiór coraz głośniejszego albo słabnącego odgłosu kroków. Walthers (2005:12) podaje również ciekawy przykład rozmowy z niewidzącym sześciolatkiem, który zapragnął zrobić zdjęcie powietrza. Autorka wyjaśniła mu, że jest to nierealne, ponieważ tylko to, co można poczuć i dotknąć da się sfotografować. Chłopiec po chwili namysłu zapytał, czy w takim razie może sfotografować wiatr.

Marek (2008:68) podaje szereg kolejnych pytań zadawanych przez osoby niewidzące, świadczących o lukach w wiedzy o świecie:

- Jakiego koloru jest wiatr?
- Czy kamień wygląda tak samo jak wtedy, gdy się go dotyka?
- Już wiem, jak ryby pływają, ale jak one chodzą?
- Jak to możliwe, że widzisz wielką górę przez małe okno?
- Jeśli widzisz mnie przez zamknięte okno, to dlaczego mówisz, że nie widzisz mnie przez ścianę?
- Byłam przekonana, że samoloty machają skrzydłami, kiedy lecą.

Dlatego lektor często będzie musiał wyjaśnić nie tylko samo znaczenie wyrażenia, ale również całe pojęcie. Można więc zacząć od wprowadzenia studentów w nową sytuację, zanim przejdzie się do tłumaczenia znaczenia. W poradniku dla wyższych uczelni (Zadrożny 2007:29) został przytoczony bardzo dobry przykład odnośnie tekstu o mowie ciała oraz pojawiających się idiomach w tekście: studenci powinni mieć za zadanie nie tylko przetłumaczyć idiom *wzruszyć ramionami* (w języku niemieckim: *die Achseln zucken*, w języku angielskim: *shrug your shoulders*), lecz również go przedstawić. Może się okazać, że niewidzący studenci wiele z tych wyrażen rozumieją, ale nie wszystkie potrafią właściwie pokazać. Kolejnym sformulowaniem,

Wyobrażenia dzieci niewidomych są odzwierciedleniem tylko tych elementów rzeczywistości, które są odbierane za pomocą pozostałych zmysłów (...) z wiekiem następuje stały ich rozwój, przyswajane treści są też coraz bogatsze i wierniejsze.

które może okazać się problematyczne jest idiom *trzymać kciuki* (w języku niemieckim: *die Daumen drücken*, w języku angielskim: *keep your fingers crossed*). Nauczyciel pracujący z uczniami niewidzącymi powinien w takiej sytuacji najpierw zapytać o pozwolenie, a następnie podejść do każdego z osobna i dotykając palców i rąk, pokazać znaczenie wyrażenia, których sami nie umieli przedstawić lub przedstawiali błędnie. Marek (2008:69) trafnie zauważa, że nauczanie języka obcego stwarza wyjątkową okazję do stwierdzenia, że nie tylko u dzieci, ale również u osób dorosłych istnieją pewne luki w wiedzy o świecie. Zanim wprowadzimy nową leksykę, warto sprawdzić, czy uczeń rozumie kryjące się za nią pojęcie. Często okazuje się, że pojęcie to trzeba wyjaśnić – i takie właśnie przypadki stanowią doskonałą okazję do przygotowania niezmiernie ciekawych i ważnych dla niewidzącego ucznia zajęć z języka obcego.

Język obcy nie jest już tylko kluczem do zapoznania się z kulturą, zwyczajami innych krajów oraz podstawą rozwinięcia komunikacji interkulturowej, lecz również oknem na świat, na otaczającą nas rzeczywistość, a tym samym okazją do osobistego rozwoju.

Bibliografia

- Baum, M. K. (1963) *Characteristics of blind visually handicapped people in professional, sales and management work*. Office for the Blind. Pensylwania.
- Błazik, M., Kałkus, A. (2002) Warunki optymalnego funkcjonowania ucznia z dysfunkcją wzroku w klasie integracyjnej. W: *Szkoła Specjalna* nr 5.
- Domagała-Zyśk, E. (2009) Lekcje i zajęcia z języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych. W: H. Komorowska (red.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008) *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jakubowska, H. (2001) *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Krug, F. (2001) *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München: Reinhardt UTB.
- Krzeszowski, T.P. (2001) Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce. W: *Języki Obce w Szkole* nr 7/2001. Warszawa: ORE.
- Majewski, T. (1983) *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: PWN.
- Papińska, M. (2008) Konsekwencje wynikające z braku wzroku. W: *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Piskorska, A., Krzeszowski, T., Marek, B. (2008) *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Przewodnik (2010) *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Sękowska, Z. (1968) *Poznanie rzeczywistości przez dzieci niewidome*. Lublin: UMCS (rozprawa habilitacyjna).
- Sękowska, Z. (1998) *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
- Walthers, R. (2005) *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt UTB.
- Zadrozny J., Wdówick, P., Dziwik-Kamińska, M., Wójtowicz A., Garbat M. (2007) *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni. Uczelnia dostępna. Organizacja Systemu Wsparcia. Lektoraty Języków Obcych*. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

[Agnieszka Świrko]

Doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej (Zakład Dydaktyki i Metodyki Nauczania Języków Obcych) przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Badania naukowe: nauczanie języków obcych dzieci niewidzących – tyfloglottodydaktyka, przyswajanie języka ojczystego przez osoby niewidzące, przygotowanie nauczycieli do pracy z osobami niewidzącymi, materiały glottodydaktyczne dla osób z upośledzeniem wzroku.

Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej

[Jolanta Zając]

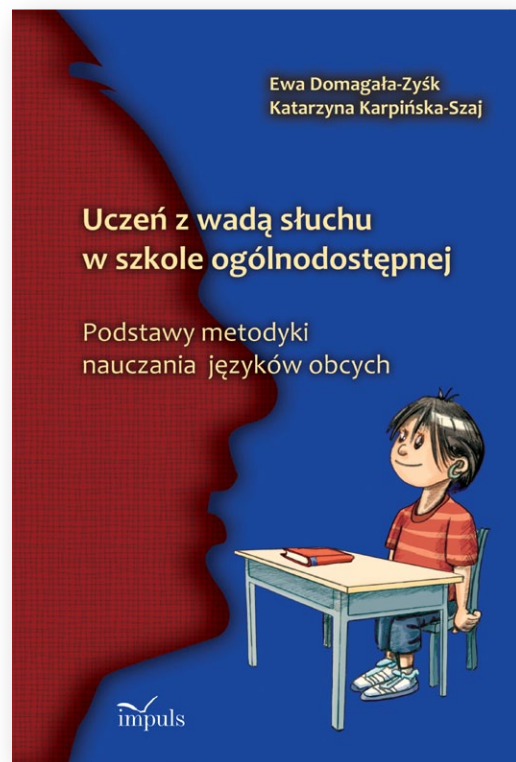
Recenzja książki Ewy Domagały-Zyśk i Katarzyny Karpińskiej-Szaj *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych.*

Kształcenie do zawodu nauczyciela języków obcych czy też doskonalenie umiejętności dydaktycznych obecnej kadry nauczycielskiej opiera się na licznych i ambitnych celach, których wspólnym mianownikiem jest wyposażenie naszych uczniów w takie kompetencje ogólne i komunikacyjne, które zapewnią im lepszy start w życiu, przyczynią się do sukcesu osobistego i zawodowego, pozwolą zrealizować marzenia, pragnienia, plany, umożliwią samorealizację.

Wszyscy się z tym zgadzamy bez wyjątku, a może właśnie z wyjątkiem, a jest nim ten uczeń, którego dostęp do tej świetlanej przyszłości jest bardzo ograniczony lub w ogóle nie istnieje. Jego wyjątkowość – w każdym znaczeniu – sprawia, że nie podlega on tym samym działaniom pedagogiczno-dydaktycznym co reszta jego rówieśników. Mowa oczywiście o uczniu o specyficznych potrzebach edukacyjnych, o uczniu niepełnosprawnym, niezależnie od stopnia i rodzaju tej niepełnosprawności. Jego obecność w klasie w szkole ogólnodostępnej, ciągle jeszcze nazbyt rzadka, dowodzi bezradności placówek ogólnodostępnych w tej kwestii, a tzw. placówka to przecież głównie ludzie, którzy w niej pracują: dyrekcja, nauczyciele, personel administracyjny, przy czym nauczyciele stanowią zdecydowanie trzon tego mechanizmu. Nie zachęcając ich do

podjęcia trudu pracy z uczniem niepełnosprawnym już na etapie kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela lub nawet później w ramach kształcenia ustawicznego, doprowadza się do popełnienia poważnego błędu społecznego i edukacyjnego. Co to jednak znaczy zachęcać? Nie wystarczy przecież mieć dobre intencje, choć i one są ważne, potrzebne są rzetelne informacje, uporządkowana wiedza, propozycje działań dydaktycznych, refleksja nad ewaluacją. W ten nurt właśnie wpisuje się książka E. Domagały-Zyśk i K. Karpińskiej-Szaj. Stanowi ona – nareszcie! – pierwszą z całej serii, miejmy nadzieję, pozycji wydawniczych, które odnoszą się do pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Można by oczywiście zacząć od pytania, czy warto w sposób tak szczegółowy zajmować się uczniem z wadą słuchu, w sposób intuicyjny uznając, że jego obecność w klasie akurat nam się nie przytrafi. Uważam jednak, że marginalizowanie kwestii związanych z pracą z uczniem niepełnosprawnym na lekcji języka obcego ze względu na potencjalnie niską liczebność takiej grupy uczniów jest kompletnym niezrozumieniem misji zawodu nauczyciela, którego zadaniem jest umiejętne kształcenie językowe KAŻDEGO ucznia, zgodnie z jego możliwościami, umiejętnościami, danymi mu talentami i ograniczeniami. Wada



słuchu oczywiście ogranicza w pewien sposób ucznia, ale czy lenistwo, brak motywacji albo strategii też nie ogranicza? Skoro zgadzamy się, że umiejętność działań dydaktycznych mogą pomóc tym drugim, dlaczego nie mielibyśmy spróbować postępować podobnie z tym pierwszym? Na to pytanie autorki odpowiadają swoją książką, udowadniając, że wiedza, niekoniecznie głęboko specjalistyczna, krótka refleksja nad działaniem w klasie, proste sposoby pracy mogą zdziałać cuda!

Przedstawiona do recenzji książka składa się z trzech części:

1. Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej.
2. Podstawy metodyki nauczania języków obcych.
3. Z doświadczeń niesłyszących uczniów.

W **części pierwszej** czytelnik zapoznaje się z podstawowymi informacjami na temat ubytku słuchu oraz konsekwencji z tym związanych w dziedzinie produkowania i odbierania mowy fonicznej. Jasno podane treści wiele wyjaśniają laikowi w tej dziedzinie, a przede wszystkim uzmysławiają ogromną różnorodność omawianego zjawiska. Potocznie dzielimy ludzi na tych, co słyszą i na „głuchych”, a tymczasem „głuchych” właściwie nie ma...

Bardzo podoba mi się kwestionariusz prawda – fałsz. W tej prostej formie autorki mierzą się z całą listą stereotypów, przekłamań, niedomówień, które ciążyą nad tą grupą osób, skutecznie uniemożliwiając im rozwój. To jest bez wątpienia punkt wyjścia – najpierw trzeba poznać faktyczny stan rzeczy, odrzucić fałszywe przekonania oparte na zasadzie *bo wszyscy tak mówią*. Musimy zrozumieć, że aparat słuchowy to nie cudowny wzmacniacz dźwięków dla osoby, która ich nie słyszy, a jedynie urządzenie techniczne, szczęśliwie coraz doskonalsze, wspierające wysiłek ucznia, ale tylko wspierające, bowiem tenże aparat nie pomoże w konceptualizacji świata, z jaką muszą się zmierzyć uczniowie z wadą słuchu. Cytowane przykłady popełnianych przez tych uczniów błędów leksykalnych i składniowych uświadamiają czytelnikowi rodzaj problemu, zaskakują, bowiem – jak sądzę – uczniów niesłyszących nie identyfikujemy z tego typu niedoborami wynikającymi z kompetencji poznawczej czy pragmatycznej.

Świetnie przygotowana jest część *Jak rozmawiać z uczniem niesłyszącym* – krok po kroku omówiona zostaje specyfika takiej komunikacji, uwrażliwiająca na te elementy, które choć z pozoru drobne, umykają uwadze nauczyciela. Jak wynika z tego krótkiego poradnika, nie są potrzebne żadne nadzwyczajne zabiegi, a jedynie wzięcie pod uwagę tego, co zwykle bagatelizujemy: znaczenia miejsca, natężenia głosu, tempa mówienia...

W dalszym ciągu tej części autorki przekonują, że uczeń niesłyszący może i powinien aktywnie uczestniczyć w lekcji

i choć wymaga nieco innej uwagi nauczyciela, to jednak podlega wszystkim regułom życia szkolnego: sprawdzianom, pracom domowym, pracy na lekcji... Domagała-Zyśk i Karpińska-Szaj przestrzegają przed ewentualną pułapką postawy współczującej, która może przeszkadzać w prawidłowym procesie dydaktycznym.

W **części drugiej** omówione są podstawowe kwestie dydaktyki językowej w kontekście nauczania ucznia z wadą słuchu. Przypomniane zostają cele nauczania językowego, sposoby wzbudzania i podtrzymywania motywacji ucznia, zasady doboru podręcznika oraz organizacji pracy (zajęcia grupowe czy indywidualne). W dalszych sekwencjach podjęto główne problemy związane z rozwijaniem sprawności językowych i komunikacyjnych w pracy z uczniem niesłyszącym. Po raz kolejny autorki przekonują, że wszystkie zakresy pracy językowej wchodzi w grę nawet te, które wydają się nieosiągalne dla naszego ucznia z wadą słuchu, jak mówienie i rozumienie ze słuchu! Podane przykładowe techniki oraz źródła inspirujące do własnych poszukiwań znakomicie uzupełniają te postulaty.

W końcowych partiach części drugiej nie zabrakło refleksji nad sposobami oceniania tej grupy uczniów. Jest oczywiste, że podlegają oni ocenie, ale opartej na specyficznych kryteriach, wykorzystującej zasady oceniania kształtującego, wspierającego proces uczenia się. Propozycje takich kryteriów zostały zamieszczone na zakończenie tego fragmentu.

Część trzecia publikacji zawiera wypowiedzi osób z wadą słuchu na temat ich własnego uczenia się języków obcych. Czytelnik ma więc okazję poznać emocje niesłyszącego ucznia, dzielić jego radość i satysfakcję, ale także zniechęcenie, frustrację, poczucie klęski. To przemawia do wyobraźni lepiej niż jakiegokolwiek inne, nawet najbardziej racjonalne argumenty.

Książka Ewy Domagały-Zyśk oraz Katarzyny Karpińskiej-Szaj to wartościowa, bardzo potrzebna na rynku edukacyjnym pozycja, znakomicie zredagowana i przekonująca do refleksji nie tylko nad pracą językową z uczniem niesłyszącym, ale z każdym uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Ewa Domagała-Zyśk i Katarzyna Karpińska-Szaj
Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej.
Podstawy metodyki nauczania języków obcych.
Kraków: Impuls, ss. 92.

[dr hab. prof. UW Jolanta Zajac]

Kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Języków Romańskich Instytutu Romanistyki UW. Profesor nadzwyczajny w dziedzinie glottodydaktyki. Przewodnicząca Rady Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej w UW.



Teaching English to **visually-impaired** students

[Beata Wszyńska]

Approaching grammar through
tactile sentence structure:
ping-pong technique.

Teaching a foreign language to visually-impaired students involves complex challenges which may be effectively met by combining and synthesizing knowledge of a broad range of subjects.

The blind need the spur of a dynamic-tactile-audible force that will elicit an active language response from them. Indeed, they need it more than other learners do. The blind exist at the concrete level of object perception. The visually impaired are limited in what they can learn from tactile manipulation of objects, in that the information they receive will not allow them to perceive depth, intricacy, or the totality that make up the essence of object descriptions analyzed on the abstract level of acquisition. Similarly, sounds – unless they are attached to meaningful and intelligible sources – will fade into meaninglessness or nothingness (Czerwińska 2007).

It is worth considering that the absence of sight heightens other areas of sensory perception by focusing on the ability of intact senses that thereby compensate for the lack of one or more. Sensory compensation may be elaborated within two perception fields: hearing and touch, involving a haptic analyzer. Touch itself incorporates the mental features of tactile feeling and can be depicted as a passive or active experience. Passive touch is limited to the impression of touch that results in the feeling of warmth or cold. Active touch is compared with movement (Burklen 1985).

For this reason teaching English to visually-impaired students demands not only audible language repetition practice, but above all haptic involvement recognition (Hainninen 1990).

When I started to observe and inquire into visually impaired students, I felt a real need to understand the difficulties of blindness and accept them as normal standards, thinking that the achievement of normal standards is miraculous. My plan was to teach English in the most effective and creative way. In so doing I found myself alone in the labyrinth of my students' blindness and their low level (or outright absence) of English. Confusion and uncertainty were excellent starting points for the process of discovery. Hereby I created tactile sentence structure (TSS) as a multiple-layered tool, used for grammar and lexis repetitions, crucial for the visually handicapped in learning English. TSS is analyzed within two layers of linguistic acquisition – the lexical area and the grammar

field that find support in the form of ping-pong sentence structure. I was inspired by the ping-pong ball as compared to sentence structure as a whole, built in one coherent ball segment. The visually-impaired students ought to feel sentence structure through active touch in order to construct it properly. They should be aware of the parts of the sentence that work in a well-organized chain of occurrence, based on the proper sequence of appearance with the comprehensible division of the parts of the sentence employed in English: subject, predicate and object that correspond with Polish sentence structure and with an added category for auxiliary verbs. These three parts of the sentence correlate with three ping-pong balls; two of them are cut into halves (in all four halves in total). Each of three halves is shaped with a certain hole or incision that is related to a diverse part of the sentence, one has no cut. Only the predicate is represented as a whole ball; it stays as a basis that is covered with the other halves assembled in the creation of a one-ball segment. The design focuses on putting the proper halves and the whole ball into a well-built sentence that appears as one complex ping-pong ball; in the case of an improper structure plateau, no cohesive ball emerges.

Diverse sentence types are employed in TSS tasks: affirmative and negative statements and questions.

The option for the balls' location is to affix them to the surface with Blu Tack during the sentence formation process.

The act of building the whole ball-structure joins speaking comprehension with the involvement of tactile perception. Each half of the ping-pong ball is fixed with a parallel utterance.

In essence, I would like to pay attention to the need for haptic impressions in the grammar presentation, practice and production process, appearing in coherence with speaking skills with an emphasis put on the kinaesthetic movement of a structure itself within active touch development.

Bibliography

- Burklen, K. (1985) *Psychologia niewidomych*. Warszawa.
- Czerwińska, K. (2007) Zastosowanie wiedzy o umyśle w edukacji niewidomych. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, nr 2, s. 81-87.
- Hainninen, K. (1990) *Teaching the visually handicapped*. London.

Chart 1. The author's compilation of three ping-pong balls' division

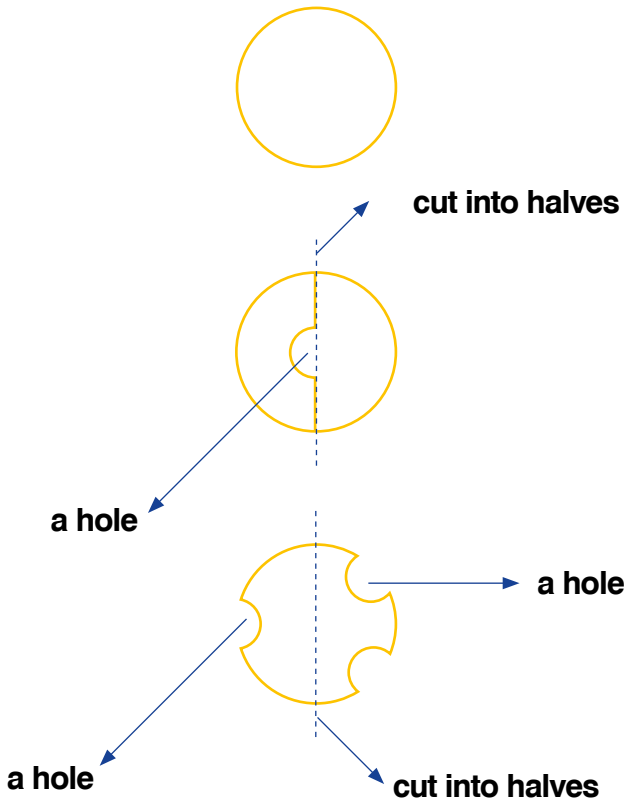


Chart 2. The author's compilation of ping-pong balls - parts of the sentence

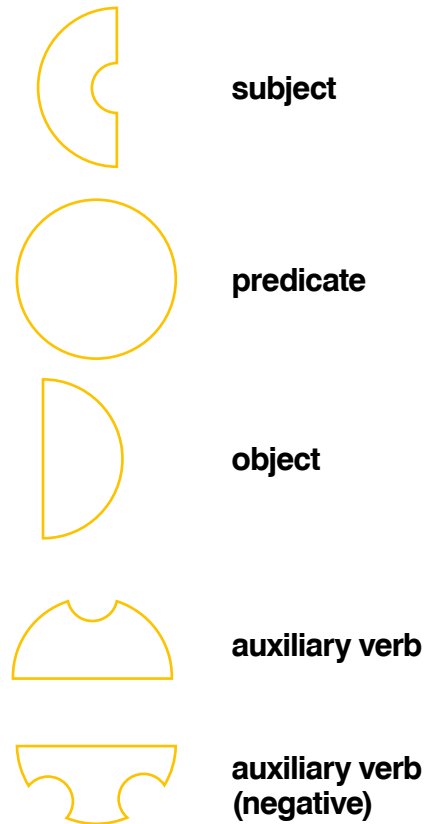
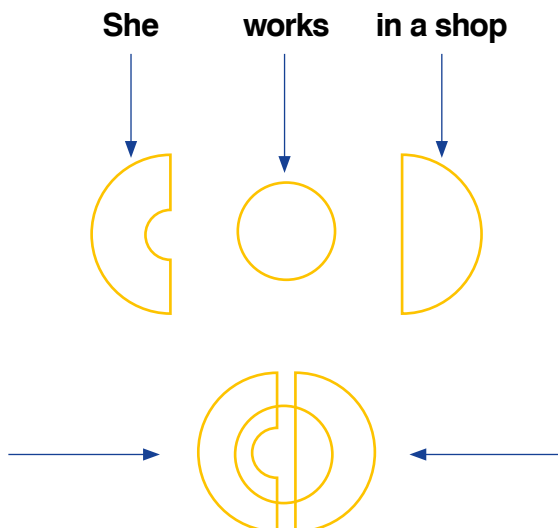
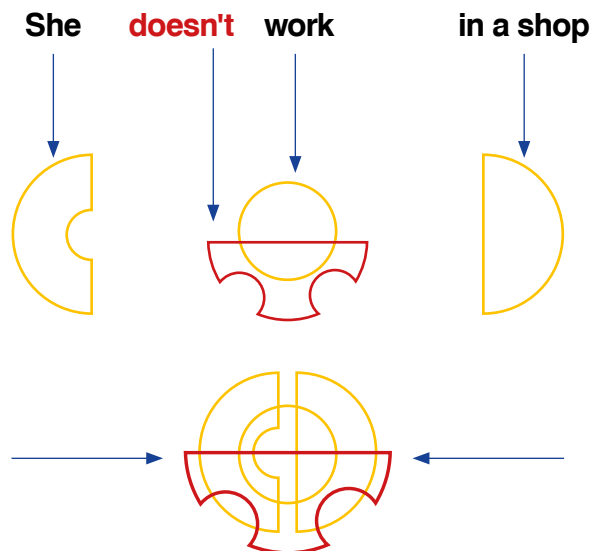


Chart 3. The author's compilation of the ping-pong sentence structures types of sentences

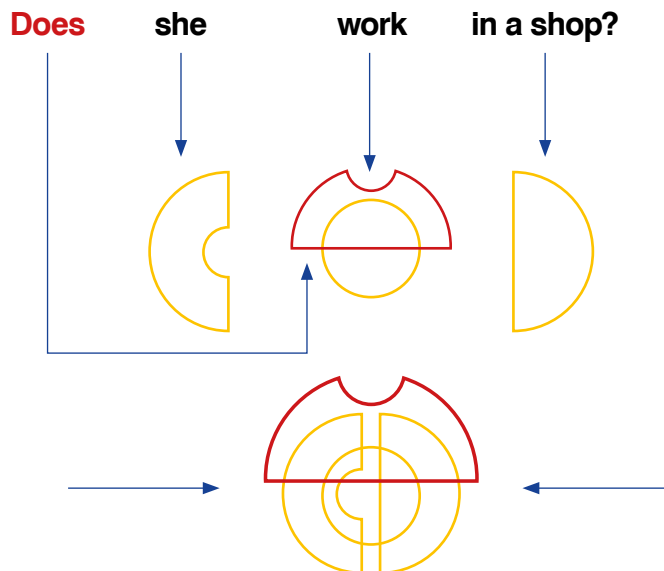
1. affirmative statement



2. negative statement



3. question



Wersja polska – streszczenie

Nauczanie języka angielskiego osób z dysfunkcją wzroku jest złożonym wyzwaniem, łączącym wiedzę z różnych dziedzin.

Dysfunkcja wzroku aktywizuje pozostałe zmysły. Kompensacja sensoryczna jest analizowana dwupłaszczyznowo: dotykiem i dźwiękiem. Dźwięk pojawia się przed dotykiem. Dotyk jest sensorem bazowym osób niewidomych, który rozpoznaje przedmioty na poziomie konkretnym, a nie abstrakcji (Czerwińska 2007). Dotyk może być analizowany jako pasywny lub aktywny. Pasywny jest ograniczony odczuciem ciepła czy zimna, aktywny zaś skorelowany z ruchem (Burklen 1985). Podobnie odbiór dźwiękowy, jeśli występuje w sytuacji, w której źródło dysponuje zrozumiałym, wspartym treścią przekazem, jest czytelny dla odbiorcy.

Tworząc dotykową strukturę zdania (TSS), analizowałam potrzebę dotyku jako podstawowego aspektu percepcji osób z dysfunkcją wzroku. TSS jest skonstruowane na dwóch poziomach: gramatycznym i leksykalnym. Równoległa repetycja struktury zdania połączona z dotykiem aktywnym związana jest z efektywną akwizycją języka angielskiego przez osoby niewidome czy niedowidzące (Hainninen 1990).

Pasja mojego syna – ping-pong – była moją inspiracją w procesie tworzenia dotykowej struktury zdania angielskiego na poziomie podstawowym. Piłka pingpongowa jest porównana do struktury zdania ujętej w jedną spójną całość. Osoby z dysfunkcją wzroku czują budowę zdania, łącząc werbalną repetycję z konstrukcją dotykową. Wszystkie typy zdań: twierdzące, przeczące i pytające zostały ujęte w strukturę pingpongową. Trzy części zdania: podmiot,

orzeczenie, dopełnienie oraz operatory skorelowane są z trzema piłkami pingpongowymi, z odniesieniem do polskiej struktury zdania. Dwie z nich są przecięte na pół, tworząc cztery połówki: trzy z nich posiadają nacięcia w różnych miejscach, odpowiadające określonym częściom zdania, jedna połówka występuje bez nacięć i swoim kształtem zbliżona jest do litery D, która została porównana z dopełnieniem w języku polskim. Trzecia piłka, nieprzecięta, stanowi całość pełniącą funkcję orzeczenia. Jest też trzonem struktury zdania, na który nakładane są pozostałe części. Poprawnie skonstruowane zdanie tworzy jedną całość nakładających się połówek piłek zamkniętych w złożonej strukturze, tworząc koherentny segment. W przypadku nieprawidłowej budowy struktury nie wyłania się jeden segment, tylko dwa lub trzy.

Połówki i cała piłka mogą być przymocowane do podłoża za pomocą plasteliny, ciastoliny czy masy mocującej Blue Tack.

Kształcenie umiejętności dwupłaszczyznowej budowy zdań, odbieranej dotykiem i dźwiękiem, niezbędnej w procesie nauczania języka angielskiego osób niewidomych i niedowidzących.

Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdzają też możliwość wykorzystania techniki u osób niedysfunkcyjnych wzrokowo uczących się języka angielskiego.

[Beata Wszyńska]

Absolwentka historii na Uniwersytecie Warszawskim i filologii angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku. Obecnie doktorantka Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczycielka języka angielskiego od 1994 r.



Eurobarometr 2012

98 proc. respondentów twierdzi, że nauczanie języków jest dobre dla ich dzieci, ale wyniki testów wykazują niedobór umiejętności.

Opublikowane 21 czerwca br. badanie opinii publicznej Eurobarometru dotyczące stosunku obywateli UE do wielojęzyczności i nauki języków obcych wykazało, że prawie dziewięć na dziesięć osób uważa, że zdolność posługiwania się językami obcymi jest bardzo przydatna, a 98 proc. respondentów twierdzi, że znajomość języków korzystnie wpłynie na przyszłość ich dzieci.

Z odrębnego badania Komisji Europejskiej – pierwszego europejskiego badania kompetencji językowych – wynika jednak, że istnieje rozdzźwięk pomiędzy aspiracjami i rzeczywistością, jeśli chodzi o znajomość języków obcych w praktyce: testy przeprowadzone wśród nastoletnich uczniów w 14 państwach europejskich pokazują, że tylko 42 proc. uczniów wykazuje się wystarczającą znajomością pierwszego języka obcego i zaledwie 25 proc. uczniów - drugiego. Znacząca liczba uczniów – 14 proc. w przypadku pierwszego języka obcego i 20 proc. drugiego, nie osiąga nawet poziomu „użytkownika podstawowego”.

Androulla Vassiliou, komisarz UE ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży, powiedziała: *badanie Eurobarometru pokazuje, że wielojęzyczność i uczenie się języków mają duże znaczenie dla ludzi, i tym powinniśmy się cieszyć. Ale musimy jednocześnie zwiększyć wysiłki, aby poprawić poziom nauczania i uczenia się języków. Możliwość komunikowania się w języku obcym poszerza horyzonty i otwiera wiele drzwi; zwiększa szanse na zdobycie lepszej pracy, a w przypadku przedsiębiorstw oznacza więcej możliwości na jednolitym rynku.*

Dziesięć lat po deklaracji barcelońskiej szefów państw lub rządów (2002 r.), w której wezwali oni do nauczania przynajmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat, Europejczycy mają ogólną świadomość korzyści płynących z wielojęzyczności. Niemal trzy czwarte obywateli (72 proc.) zgadza się z tym celem, a 77 proc. uważa, że powinien on być priorytetem politycznym. Ponad połowie Europejczyków (53 proc.) języki przydają się w miejscu pracy, a 45 proc. respondentów uważa, że dzięki znajomości języka obcego mają lepszą pracę we własnym kraju.

Niemniej jednak liczba Europejczyków, którzy twierdzą, że potrafią porozumiewać się w języku obcym nieznacznie spadła – z 56 proc. do 54 proc.. Spowodowane jest to częściowo tym, że rosyjski i niemiecki nie są już obowiązkowe w programach nauczania w krajach Europy Środkowej i Wschodniej.

Odsetek uczniów, którzy wykazują się znajomością pierwszego języka obcego wynosi od 82 proc. na Malcie oraz w Szwecji (gdzie język angielski jest pierwszym językiem obcym) do zaledwie 14 proc. we Francji (znajomość angielskiego) i 9 proc. w Anglii (znajomość francuskiego). Jedną z najbardziej znaczących zmian, które zaszły od 2005 r., jest fakt, że internet zachęca ludzi do poszerzania „pasywnej” umiejętności czytania i rozumienia ze słuchu w obcych językach. Liczba Europejczyków, którzy regularnie używają języków obcych w internecie, na przykład poprzez media społeczne, wzrosła o 10 punktów procentowych, z 26 proc. do 36 proc..

Kolejne kroki

Komisja Europejska pragnie zwiększyć wsparcie dla nauki języków za pośrednictwem nowego programu „Erasmus dla wszystkich”. Nauka języków obcych jest jednym z sześciu celów szczegółowych programu, a Komisja planuje zwiększyć finansowanie kursów językowych dla osób chcących studiować, szkolić się lub odbyć wolontariat za granicą. Komisja zaproponuje europejski poziom odniesienia w zakresie kompetencji językowych do końca 2012 r. Umożliwi on pomiar postępów państw członkowskich w zakresie doskonalenia nauczania i uczenia się języków.

Wyniki badania Eurobarometru pt. „Europejczycy i języki” i europejskiego badania kompetencji językowych zostaną omówione podczas międzynarodowej konferencji w Limassol (Cypr), która odbędzie się w tym samym dniu co kolejny Europejski Dzień Języków (26 września).

Edukacja językowa poprzez sport w przestrzeni pozaszkolnej

[Marta Borówka]

Multisensoryczne uczenie się sprzyja efektywniejszemu i szybszemu przyswajaniu języka obcego.

Wykorzystywanie elementów ruchowych podczas zajęć językowych aktywizuje pracę mózgu, a dzięki temu przekazywane i przyswajane informacje zostają lepiej zakodowane w pamięci.

Proces uczenia się rozumiany jest *jako zdobywanie wiedzy lub informacji i umiejętności bądź też proces nabywania przez jednostkę względnie trwałych zmian w zachowaniu na podstawie jej indywidualnego doświadczenia* (Jaroni 2004:305). Jest to proces odnoszący się, w szerokim znaczeniu, zarówno do ludzi, jak i zwierząt, jednakże tylko i wyłącznie ludzi charakteryzuje świadomość i celowość przyswajania wiedzy i umiejętności.

Sharan B. Merriam (2010:203) podkreśla, że: *osoba ucząca się jest czymś więcej aniżeli poznawczą maszyną przetwarzającą informacje. On lub ona ma umysł, pamięć, świadomość i podświadomość, emocje, wyobraźnię i ciało. Wszystkie te elementy wchodzi w interakcje z uczeniem się. Po drugie, proces uczenia się jest czymś więcej aniżeli pozyskiwaniem i magazynowaniem informacji. Nadaje on również sens naszemu życiu, transformując nie tylko to, czego się uczymy, ale i to, jak się uczymy. Ponadto, jest*

on angażujący, wyobrażeniowy, intuicyjny i umożliwia nieformalne uczenie się z innymi. Wreszcie, szczególne znaczenie ma kontekst, w jakim zachodzi proces uczenia się (...).

Jak wyjaśnia Małgorzata Taraszkiewicz (2003:11), *proces uczenia się (...) można opisać jako proces integracji doświadczenia osobistego: wiedzy o określonych stanach rzeczy oraz umiejętności i kompetencji w stosowaniu tejże wiedzy w działaniu, [czego – przyp. M.B.] efektem [winna być – przyp. M.B.] samodzielność w działaniu i zdolność do rozwiązywania problemów.* Podobnie wypowiada się Magdalena Grochowalska (2009:28), twierdząc, że *nabywana wiedza pochodzi (...) z doświadczeń własnych, ze sposobu ich interpretowania przez uczącego się oraz ze znaczeń, jakie nadaje środowisku. Uczenie się może wtedy być rozumiane jako komunikowanie się z otoczeniem i demonstrowanie zrozumienia świata.* Fakt, że nabywanie wiedzy jest wynikiem działania, a nie biernego przyswajania informacji, podkreśla również H. Rudolph

Schaffer (2007:187), wyjaśniając, że *wiedza jest konstruowana w wyniku wzajemnych oddziaływań dziecka i środowiska* [i – przyp. M.B.] *powstaje w wyniku aktywnego badania przez dziecko (najpierw) przedmiotów i (potem) pojęć.*

Istotny wpływ na proces uczenia się i jego wynik mają cechy gatunkowe, indywidualne oraz rozwojowe, m.in. płeć, styl poznawczy, inteligencja, wiedza, zainteresowania, nastawienia, poglądy, poziom aspiracji jednostki oraz motywy uczenia się – wewnętrzne czynniki, które pobudzają jednostkę do działania (Jaroni 2004:308). Co więcej, wiele zależy również od indywidualnego sposobu nabywania wiedzy, tj. obranej przez jednostkę strategii uczenia się i jej adekwatności względem cech indywidualnych, doświadczeń i stylu poznawczego.

Dlaczego edukacja językowa przez sport?

Dzieci przyswajają języki w głównej mierze nieświadomie, a ponadto bez specjalnego wysiłku bądź przeszkód, co wiąże się z zachowaniami charakterystycznymi dla danego etapu rozwoju. Przykładem takich zachowań jest brak frustracji i nieprzywiązywanie uwagi do popełniania błędów językowych, szczerłość, a także dziecięcy egocentryzm i aktywność psychoruchowa. Dzieci odczuwają ogromną potrzebę poznawania otaczającego je świata, prowadzenia samodzielnych obserwacji oraz eksploracji, zadawania pytań i weryfikowania własnych hipotez na podstawie osobistych doświadczeń. Jak pisze Mariola Jąder (2010:22), *warto wyjść temu naprzeciw, pytając, co lubią robić, czym się interesują, co ich ciekawi, dziwi, co chciałoby zbadać, poznać, zaobserwować.*

Zgodnie z koncepcją Piageta, dziecko aktywnie konstruuje wiedzę poprzez podejmowane interakcje oraz obserwację otoczenia, na podstawie czego buduje następnie swój obraz rzeczywistości. Piaget (1966:381) twierdzi, że *doświadczenie nie jest (...) recepcją, lecz stopniowym działaniem i konstruowaniem. Taki jest fakt podstawowy.* Wiedza jest konstruowana nie w sposób wrodzony bądź dostarczony przez środowisko, lecz jest wynikiem wzajemnych interakcji i działań dziecka w środowisku. Jak wyjaśnia dalej, *w rzeczywistości poznanie nigdy nie opiera się na samych tylko obserwacjach (...). Wiedza pochodzi z działania* (Piaget 1995:33), w związku z czym dziecko powinno być odbierane jako aktywny konstruktor własnej wiedzy językowej, a nie bierny uczestnik tego procesu.

Należy podkreślić fakt, że nauka powinna przebiegać wielokanałowo i angażować wszystkie zmysły jednostki, a nie tylko i wyłącznie słuch i wzrok, co ma miejsce najczęściej. Zdecydowanie największą efektywność przypisuje się wykorzystywaniu zdobytej wiedzy w praktyce bądź



też zdobywaniu nowej wiedzy za pomocą działania, co umożliwi skuteczniejsze jej zapamiętanie, w przeciwieństwie do jednostronnej transmisyjnej metody nauczania. Edukacja językowa poprzez sport wspiera proces multisensorycznego uczenia się języka obcego, tj. angażuje zróżnicowane zmysły dziecka, co w konsekwencji sprzyja efektywniejszemu przyswajaniu języka. Jan Iluk (2002:44) pisze, że *bardzo ważnym elementem multisensorycznego nauczania jest działanie manualne oraz ruch. Nauka wykorzystująca elementy ruchowe aktywizuje w większym stopniu prawą półkulę mózgu, a dzięki temu przekazywane i przyswajane informacje zostają lepiej zakodowane w pamięci.* Metoda podawcza natomiast, ze względu na jednostronną transmisję informacji, jest najmniej efektywną metodą wspomagającą proces przyswajania wiedzy. Jak twierdzi Renata Michalak (2004:14), *wiedza społeczna, tak jak inne jej rodzaje, nie może być bezpośrednio przekazywana tylko za pomocą słów lub innych symboli; musi być konstruowana na bazie aktywnej eksploracji.*

[Im bardziej nauka straci charakter nawyku i stanie się przeżyciem, tym bardziej twórcza będzie praca i radosna szkoła – I. Kiken]

Dziecko ma ogromną potrzebę ruchu, czego wynikiem są trudności związane z koncentracją oraz z siedzeniem w szkolnej ławce w trakcie zajęć. Kwestia ta wiąże się z potrzebą szybszego tempa pracy oraz zapewnienia dziecku częstych zmian wykonywanych zadań. Zajęcia sportowe stanowią atrakcyjną formę aktywności z punktu widzenia dziecka, ponieważ kojarzone są przez nie z naturalną formą spędzania czasu wolnego na zabawach z rówieśnikami. Taka forma zajęć prowadzi do aktywizacji zarówno intelektualnej, jak i psychoruchowej oraz wspiera rozwój sprawności fizycznej dziecka. Ponadto stwarza warunki odpowiednie do zaspokojenia potrzeb ruchowych dziecka wynikających z danego stadium rozwojowego oraz motywuje je do dalszych działań.

Motywacja odgrywa niezwykle istotną rolę w życiu każdego człowieka, gdyż stanowi pewnego rodzaju siłę napędową, warunkującą podejmowane działania. Jak pisze Mieczysława Materniak (2008:71), *poprzez odpowiedni sposób można wzbudzić u dzieci chęć do uczenia się języków obcych, która będzie im towarzyszyć przez całe życie*. Mariola Jäder (2010:14-15) w kontekście efektywnych i atrakcyjnych metod pracy z dziećmi wyjaśnia, że umiejętność motywowania dziecka do nauki wiąże się z m.in. z umożliwianiem jednostce dokonywania własnych wyborów i podejmowania decyzji, uwzględnianiem potrzeb dziecka wynikających z jego rozwoju oraz zainteresowań, a także wyzwalaniem jego aktywności i samodzielności. W związku z powyższym, pedagog powinien nieustannie poszukiwać takich metod nauczania języka obcego, by prowadzić do wzrostu wewnętrznej motywacji dziecka oraz planować sytuacje dydaktyczne, dzięki którym uczeń mógłby zaangażować w proces przyswajania języka jednocześnie wiele zmysłów.

Nauka języka obcego poprzez sport ma również liczne korzyści zdrowotne: aktywność fizyczna wpływa pozytywnie na kondycję dziecka, wzmacnia mięśnie i ogólną sprawność fizyczną oraz wspiera kształtowanie właściwej budowy ciała. Ponadto umożliwia budowanie swobodnej atmosfery procesu uczenia się języka obcego, ponieważ pomaga pozbyć się napięcia emocjonalnego, zapewniając tym samym dobre samopoczucie.

Równie istotny jest społeczny aspekt edukacji językowej poprzez sport, gdyż taka forma zajęć umożliwia nauczycielowi celowe

wprowadzenie w planowane działania elementów rywalizacji bądź współpracy. Dziecięce działanie daje możliwość kształtowania umiejętności funkcjonowania w grupie i współpracowania z innymi w celu osiągnięcia wspólnego dobra. Ponadto ma ona kluczowe znaczenie dla rozwoju samej jednostki. Wspiera komunikatywność dziecka i zachęca je do wyrażania własnego zdania. Elementy rywalizacji zawarte w zadaniach edukacyjnych wspierają natomiast uczenie się różnych form zachowań, kształtują reakcje na zróżnicowane sytuacje społeczne, a także uczą zdrowego reagowania na zysk bądź stratę. Planując zajęcia z wykorzystaniem wyżej przedstawionych elementów, należy pamiętać o konieczności promowania wśród małych dzieci współdziałania i rywalizacji opartej na zasadzie *fair play*.

Edukacja językowa poza murami szkoły?

Według Marii Montessori obowiązkiem szkoły jest zapewnienie swobodnego rozwoju dziecięcej aktywności (za Materniak 2008:56). W rzeczywistości jednak w przestrzeni szkolnej obniża się aktywność poznawcza dziecka (Taraszkiewicz 2003:12), zanika stopniowo dziecięca ciekawość świata i motywacja do dalszej nauki języków obcych, która jest niezwykle ważna w samym procesie nabywania języka. Jak pisze W. Okoń (2004:110), *zanim dzieci przyjdą do szkoły, ich chłonność poznawcza pobudzana coraz to nowymi pytaniami, rozwiązaniami, osiąga swój szczytowy punkt. W szkole ów proces narastania własnych problemów doznaje gwałtownego zahamowania, dzieci zaczynają żyć sprawami, które są wytworem mniej lub więcej sztucznych warunków zewnętrznych. Na miejsce tak zadziwiająco bogatych zagadnień własnych dziecka zjawiają się wzory i schematy narzucone przez szkołę i panujący w niej porządek. Ciekawość, motor poczynań odkrywczych dziecka, zaczyna tracić swoją dominującą pozycję*.

Jednostronna transmisyjność wiedzy językowej oraz pasywizacja dziecka w procesie nabywania języka obcego w przestrzeni szkolnej nie tylko niekorzystnie na nie wpływają, lecz mogą okazać się wręcz szkodliwe dla jego dalszego rozwoju językowego. Przestrzeń szkolna zdaje się utrudniać realizację podstawowych założeń edukacji językowej poprzez niemożność zapewnienia dziecku warunków odpowiadających etapowi rozwoju.



Idealną przestrzenią do przeprowadzania zajęć w ramach edukacji językowej poprzez sport jest przestrzeń pozaszkolna, która stwarza możliwości sprostania wymaganiom dziecięcej aktywności psychoruchowej. Przestrzeń pozaszkolna stanowi bowiem naturalną strefę funkcjonowania dziecka, pozbawioną elementów charakterystycznych dla przestrzeni szkolnej, tj. nadzoru, oceniania bądź też ideologii edukacyjnych, co w konsekwencji umożliwia swobodną i wspierającą atmosferę uczenia się języka obcego. W takim środowisku, pozbawionym konieczności spełniania oczekiwań nauczyciela, dziecko nie boi się zajmowania własnego stanowiska w dyskusji i, w oczekiwaniu wyjaśnień, komunikuje brak zrozumienia. Ponadto takie zajęcia dają dziecku możliwość prowadzenia otwartej dyskusji, polemizowania, zadawania pytań oraz negocjowania znaczeń. Renata Michalak (2004:111) dodaje, że *uczniowie bardzo lubią zajęcia w terenie, jak też wszelkiego rodzaju działania podejmowane poza murami szkoły*. Takie aktywności pozwalają im na dużą swobodę poruszania się i komunikowania. Dzieci nie traktują ich jako zajęć typowo szkolnych i w zasadzie mimowolnie uczą się (...). W związku z wyjściem z nauką języka obcego w przestrzeń pozaszkolną dziecko zaczyna dostrzegać jej wymiar edukacyjny i nadawać tejże przestrzeni zupełnie nowe, dotąd nieznanne znaczenia.

Niezwykle istotny w kontekście pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym jest fakt, że przestrzeń pozaszkolna dostarcza możliwości samodzielnego prowadzenia obserwacji, eksperymentów oraz eksploracji otoczenia, co wzmaga motywację

dziecka do działania oraz prowadzi do wzrostu zainteresowania otaczającym go światem. Multisensoryczna percepcja wiąże się ponadto z diametralnie różnym sposobem konstruowania wiedzy przez dziecko, a znaczące sytuacje komunikacyjne umożliwiają mu doświadczanie języka obcego w jego prymarnej komunikacyjnej formie.

Edukacja językowa poprzez sport – jak wygląda w praktyce?

Głównym celem aktywności poprzedzających zajęcia docelowe powinno być zapoznanie uczniów z wybranymi strukturami leksykalno-gramatycznymi związanymi z omawianą tematyką. Do wprowadzenia i utrwalenia słownictwa wykorzystać można karty obrazkowe oraz interaktywne gry i ćwiczenia dostępne na internetowych stronach edukacyjnych (np. dla języka angielskiego: *Learning Chocolate – Vocabulary Learning Platform*, *BBC Cbeebies*, *PBS Kids*, *National Geographic* itp. w zależności od docelowej tematyki zajęć¹). Strona internetowa *British Council LearnEnglish Kids* oferuje zróżnicowane pod względem tematycznym piosenki, opowiadania, gry oraz wiele atrakcyjnych materiałów dydaktycznych, z których

1 W Internecie odnaleźć można wiele stron oferujących różnego rodzaju gry i zadania interaktywne, które mogą okazać się bardzo przydatne podczas wprowadzania nowych struktur leksykalno-gramatycznych, niemniej jednak większość gier nie spełnia z założenia funkcji edukacyjnych, w związku z czym część z nich może wymagać uprzedniego zmodyfikowania, tak by zrealizować cele zajęć.

można skorzystać, planując prowadzenie zajęć z języka obcego. W fazie zajęć zorientowanej na utrwalenie nowo wprowadzonych struktur leksykalnych i gramatycznych można wykorzystać można wybrane opowiadania z cyklu *short stories* wraz z zaprojektowanymi specjalnie do poszczególnych opowiadań zestawami ćwiczeń, umożliwiającymi utrwalenie poruszanego słownictwa. Ponadto dużą zaletą *short stories* proponowanych przez internetową stronę edukacyjną *British Council LearnEnglish Kids* jest możliwość osłuchania się ucznia z anglojęzycznymi wypowiedziami bohaterów opowiadań.

Docelowe zajęcia z języka obcego w ramach edukacji przez sport powinny zostać uprzednio starannie przemyślane i przygotowane, tak by podejmowane działania aktywizowały dziecko zarówno intelektualnie, jak i ruchowo. Przykładem takiego zadania może być połączenie aktywności fizycznej z nauką słownictwa nazw ubrań (*clothes*):

- dzieci pracują w kilkusobowych grupach, w których ustawiają się jedno za drugim. Na sygnał nauczyciela pierwsze dziecko podbiega do torby wypełnionej ubraniami, zakłada dwa wybrane elementy odzieży, po czym wraca do swojej grupy i opisuje w języku obcym kolejnemu dziecku swój ubiór: *I am wearing (a blue shirt, yellow socks itp.)*. Po poprawnej wypowiedzi dziecko zmierza na koniec kolejki i do zadania przystępuje następny uczeń.

Kolejnym przykładem edukacji językowej poprzez sport mogą być zajęcia na basenie szkolnym. W tym przypadku proponowane zadanie skupia się na zakresie słownictwa tematycznego dotyczącego zwierząt morskich (*sea animals*) oraz części ciała (*body parts*):

- dzieci pracują w grupach. Wykonują polecenia nauczyciela: *Clap your hands in the water; Move your left leg; Stamp your right feet; Run; Jump; Can you swim like a shark?; Can you swim like a snake?* Następnie biorą udział w wodnym wyścigu zgodnie z instrukcjami nauczyciela: *You can't move your legs; You can't move your arms; Swim like a fish; Swim like a seahorse; Swim like a dog itp.*

Edukacja językowa poprzez sport; zakorzeniona w naturalnej przestrzeni funkcjonowania dziecka oraz odpowiadająca jego codziennej aktywności psychoruchowej; bez wątplenia wspiera proces konstruowania wiedzy językowej. Przestrzeń pozaszkolna daje natomiast możliwości spotęgowania zaangażowania różnych zmysłów, takich jak słuch, wzrok, węch bądź dotyk, które w rzeczywistości prowadzą do multisensorycznego uczenia się, umożliwiając tym samym znacznie bogatszy odbiór bodźców napływających z otoczenia. Bogata w zróżnicowane elementy edukacyjne przestrzeń pozaszkolna nie tylko stanowi

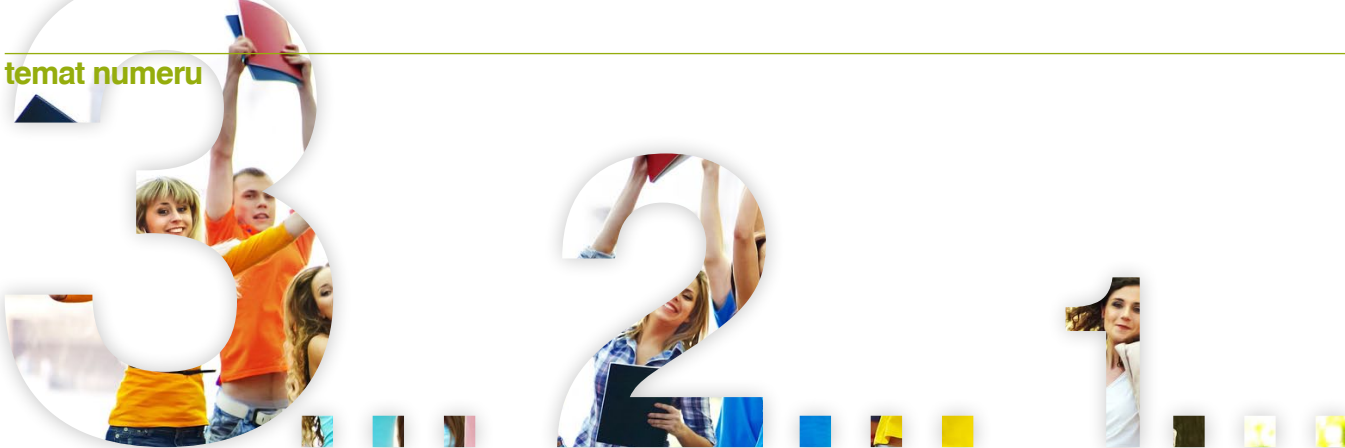
znaczący i autentyczny kontekst nauczania języka obcego, ale odpowiada również potrzebom aktywności ruchowej dzieci wynikającej z ich stadium rozwojowego. Nauka w ramach edukacji poprzez sport wiąże się również ze wzmacnianiem motywacji dzieci, wzmacnia ich chęć eksploracji i poznawania otaczającej rzeczywistości, a także propaguje prowadzenie zdrowego i aktywnego trybu życia.

Bibliografia

- Grochowska, M. (2009) *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Iluk, J. (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Jaroni, E. (2004) *Wiedza nauczycieli przedszkoli i klas początkowych o procesie uczenia się*. W: W. Szlufik, T. Banaszkiwicz, A. Pękała *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Jäder, M. (2010) *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Małewski, M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Materniak, M. (2008) *Pedagogika Marii Montessori*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.
- Michalak, R. (2004) *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piaget, J. (1966) *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget, J. (1995) *Psychogeneza wiedzy i jej znaczenie epistemologiczne*. W: M. Piattelli-Palmarini (oprac.) *Język i jego nabywanie: debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Schaffer, H. R. (2007) *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taraszkiewicz, M. (2003) *Jak uczyć lepiej?* Warszawa: Wydawnictwo CODN.

[Marta Borówka]

Studentka V roku studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Gdańskim, absolwentka Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych na Uniwersytecie Gdańskim, lektorka języka obcego w prywatnej szkole językowej dla dzieci, członkini stowarzyszenia Polska Akademia Dzieci.



Rozpoczynamy trening językowy

[Monika Knapkiewicz]

Sport to zdrowie! – to hasło zna każdy. Ale sport to nie tylko wysiłek fizyczny, przekraczanie granic możliwości ludzkiego organizmu i bicie rekordów. To również, a może przede wszystkim, globalny fenomen, który ma istotny wkład w budowanie zaufania i stosunków kulturalnych między krajami. Sport jest także ważnym narzędziem pomagającym, szczególnie młodym ludziom, rozwijać różnorakie umiejętności i budować wiarę we własne możliwości.

Aktywność sportowa jest nierozdzielnie związana z relacjami kulturalnymi. Zalety sportu są doceniane we wszystkich krajach, a wartości sportowe, w ich najczystszej formie, wspomagają proces angażowania ludzi w życie społeczne.

Zajęcia sportowe w szkołach to zjawisko, który przekracza granice krajów, języków, religii i kultur. Sport w prosty i praktyczny sposób znosi bariery i umożliwia kontakty międzyludzkie, często jest jedyną neutralną platformą porozumienia. Co ciekawe, choć jest zjawiskiem ogólnym, pozostaje jednocześnie bardzo różnorodny. Dyscypliny sportowe cieszą się różną popularnością, np. skoki narciarskie, które są już w Polsce kultowe, mają raczej nikłe szanse na zdobycie podobnego statusu chociażby w Australii (choć słynna jamajska drużyna bobslejowa to ciekawy wyjątek od tej reguły). Pomimo tej różnorodności sport łączy zarówno zawodników na

boiskach i stadionach, jak i kibiców przed ekranami telewizorów i komputerów, a także uczniów w klasie szkolnej.

Pomaga rozwijać umiejętności i budować wiarę we własne siły

Dzięki aktywności sportowej młodzi ludzie mogą rozwijać różnorakie umiejętności, budować wiarę we własne siły i kontaktować się z osobami na całym świecie. Aktywność ta jest interesującym i ekscytującym zjawiskiem, stymulującym młodzież do spojrzenia na siebie i na otaczający ją świat w nowy sposób.

Ogromna większość miłośników sportu uprawia go biernie, tj. z poziomu kanapy z pilotem do telewizora w ręku. Nie zmienia to faktu, że – jak mało które zjawisko kultury masowej – sport jednoczy i polaryzuje, angażuje emocje oraz pomaga w rozwijaniu umiejętności, w tym również językowych.

Start!

Jest pomocny w nauce języka

Czy sport może przyczynić się do rozwijania umiejętności językowych i pomóc w nauce języków obcych? Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że proces nauczania i uczenia się jest skuteczny wtedy, kiedy uczący się jest w niego zaangażowany na poziomie personalnym. Innymi słowy, uczymy się szybciej, lepiej i skuteczniej, jeśli interesuje nas dana dziedzina oraz kiedy kontekst nauczania możemy odnieść do otaczającej nas rzeczywistości. W nauczaniu języków często wykorzystuje się np. piosenki lub filmy fabularne, nie tylko dlatego, że ułatwiają zapamiętywanie słówek i fraz w danym kontekście, ale również ponieważ wzbudzają zainteresowanie, są popularne itd. Podobna zależność występuje w przypadku sportu – fascynuje, jest częścią szeroko pojętej kultury i angażuje emocje. Sport i nauka języków to idealne połączenie.

A jak to wygląda w praktyce? Skoro wiadomo, że sport i nauczanie języka to doskonałe połączenie, jak tę wiedzę wykorzystać w procesie edukacyjnym? W podręcznikach dostępne są na ogół pojedyncze materiały dotyczące sportu, skarbnicą pomysłów jest również Internet, ale nauczyciele nie mają zazwyczaj czasu na wyszukiwanie i selekcjonowanie materiałów, które mogliby zastosować na lekcjach. Muszą mieć gwarancję, że będą one miały wysoką jakość i wartość merytoryczną oraz metodyczną, będzie je można łatwo wykorzystać, będą łatwe do włączenia do lekcji, proste w obsłudze i – co najważniejsze – interesujące dla uczniów.

W roku 2012 jesteśmy świadkami co najmniej dwóch wielkich wydarzeń sportowych: Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej Euro 2012 oraz igrzysk olimpijskich i paraolimpijskich w Londynie. Emocje sportowe z pewnością sięgną zenitu! Może warto byłoby przy tej okazji sprawdzić, czy rzeczywiście sport jest motorem pozwalającym przyspieszyć proces nauczania? Zadanie jest o tyle łatwiejsze, że materiały dla uczniów i nauczycieli języka angielskiego są już dostępne, wystarczy po nie sięgnąć.

Nauka angielskiego i futbol – Premier Skills

British Council cieszy się międzynarodową renomą autorytetu w zakresie nauczania języka angielskiego. Naszą ambicją w tej dziedzinie jest zapewnienie każdemu nauczycielowi i uczniowi na

świecie dostępu do wysokiej jakości materiałów do nauki języka angielskiego. Zarówno uczniów, jak i nauczycieli wspieramy poprzez adresowane do nich programy. Udostępniamy im materiały na stronach internetowych: www.teachingenglish.org.uk (dla nauczycieli) oraz www.learnenglish.britishcouncil.org (dla uczących się).

British Council przeprowadził w wielu krajach na całym świecie badania dotyczące młodych ludzi i ich zaangażowania w sport. Rezultaty tych badań ujawniły m.in., że dyscypliną, która zdaje się jednoczyć niemal wszystkie kraje, jest piłka nożna. Tak narodził się program *Premier Skills*.

Co to jest Premier Skills?

Premier Skills to wspólna inicjatywa British Council i angielskiej Premier League. Program dzięki piłce nożnej angażuje młodych ludzi i pomaga im rozwijać różnorakie umiejętności. Umożliwia komunikację w dwóch globalnych językach – języku angielskim i języku futbolu.

Program *Premier Skills* koncentruje się wokół trzech obszarów:

- szkolenia trenerów i sędziów piłkarskich przez wysoce wykwalifikowanych trenerów i sędziów z Premier League i skupionych w lidze klubów. Na kolejnym etapie uczestnicy szkoleń otrzymują wsparcie przy tworzeniu projektów związanych z piłką nożną dla społeczności lokalnych;
- kojarzenia projektów społecznościowych prowadzonych przez kluby Premier League z podobnymi inicjatywami w innych krajach, budowania długoterminowych programów partnerskich, których celem jest zmiana warunków życia tysięcy ludzi;
- tworzenia materiałów wspierających naukę języka angielskiego dla nauczycieli i uczniów, udostępnianych za pośrednictwem strony internetowej: premierkills.britishcouncil.org.

Podczas oficjalnego otwarcia programu ówczesny dyrektor British Council Lord Kinnock powiedział, że *jest to pierwsza taka inicjatywa na świecie*. Dodał również, że *program Premier Skills będzie wykorzystywał piłkę nożną do rozwijania umiejętności z zakresu języka angielskiego wśród szerokich grup młodzieży*. Richard Scudamore, Chief Executive Premier League podkreślił, że *dzięki piłce nożnej angażujemy ludzi i zmieniamy ich życie. Z tego powodu jesteśmy bardzo dumni z Premier Skills*.

W ramach programu w kilkunastu krajach przeszkolono już 1000 trenerów. W projekcie wzięło udział niemal 300 000 młodych ludzi. Docelowo programem ma być objętych 4000 trenerów i 600 000 młodych ludzi. Miliony nauczycieli i uczniów korzystają z zasobów materiałów do nauki języka angielskiego, udostępnianych na stronach internetowych programu.

Angielski z Premier Skills – dla uczniów

Na stronie *Premier Skills* uczniowie znajdują:

- materiały o zawodnikach, klubach, meczach i zasadach Premier League;
- blogi i wideoblogi, w których m.in. osoby uczące się języka angielskiego w Wielkiej Brytanii dzielą się swoimi opiniami na temat Premier League, nauki angielskiego oraz tego, jak wygląda życie na Wyspach Brytyjskich;
- informacje o programach, które kluby prowadzą poza boiskiem, w zakresie wspierania edukacji, zapobiegania wykluczeniu i promowania różnorodności;
- *Football Fun*: gry i quizy, które pomagają przyswoić nowe słownictwo;
- teksty o tematyce piłkarskiej służące doskonaleniu umiejętności czytania;
- filmy i materiały do słuchania z ćwiczeniami;
- ćwiczenia gramatyczne.

Dodatkowo uczniowie mogą zostać członkami internetowej społeczności fanów Premier League z całego świata.

Strona *Premier Skills* dla uczniów: www.britishcouncil.org/premierskills

Angielski z Premier Skills – dla nauczycieli

Nauczyciele znajdują na stronie doskonałe materiały do wykorzystania na lekcjach:

- krótkie moduły, które mogą być włączone do dowolnej lekcji;
- plany pełnych lekcji;
- ćwiczenia oparte na materiałach znajdujących się na stronach dla uczniów (do wykorzystania bezpośrednio na stronie bądź wydrukowania);
- projekty klasowe, których przeprowadzenie zajmuje od 4 do 10 godzin lekcyjnych;
- informacje dotyczące zawodników w sekcji *players*.

Ponadto, nauczyciele mogą się dzielić swoimi doświadczeniami na forum dyskusyjnym.

Strona *Premier Skills* dla nauczycieli: www.premierskills.britishcouncil.org/teachers

Angielski z Premier Skills – aplikacja na smartfony

Aplikacja *Premier Skills* to interaktywny słownik terminów futbolowych, który łączy naukę języka angielskiego z zabawą. Użytkownicy przyswajają słowa przy użyciu interaktywnych fiszek (*flashcards*) i gier językowych. Mogą również dodawać nowe słowa do słownika, łącznie z definicjami, obrazkami,

plikami dźwiękowymi, przykładami zastosowania w zdaniu itd. Aplikacja jest bezpłatna i dostępna na iPhone. Aby ją ściągnąć, należy w iTunes Store wyszukać *Premier Skills* British Council.



Premier Skills English – arkusze

Premier Skills English – media inserts to seria arkuszy w formacie A4, które można dowolnie powielać. Zawiera ona materiały dydaktyczne do zastosowania na lekcji lub do samodzielnej nauki. Każdy z arkuszy zawiera informacje na temat jednego z klubów Premier League, zgrupowane wokół zagadnień takich jak *Health and fitness* czy *Soccer in the community*. Arkusze te są przeznaczone do drukowania w gazetach i czasopismach.



Sport globalny – igrzyska olimpijskie i paraolimpijskie

Piłka nożna jest jedną z najpopularniejszych dyscyplin sportowych na świecie. Natomiast najpopularniejszym wydarzeniem sportowym są bez wątpienia igrzyska olimpijskie i paraolimpijskie.

Kiedy w 2005 r. Londyn został ogłoszony organizatorem igrzysk w roku 2012, Lord Coe zadeklarował: *Za pośrednictwem olimpiady w Londynie chcemy dotrzeć do młodych ludzi na całym świecie, tak aby poczuli inspirującą siłę igrzysk*. Od tego momentu British Council odgrywa ważną rolę w zrealizowaniu tej wizji.

Program British Council, stworzony na potrzeby igrzysk olimpijskich i paraolimpijskich w Londynie w 2012 r., ma na celu zaangażowanie ludzi na całym świecie w edukacyjny i kulturalny aspekt olimpiady. Obejmuje on m.in.:

- opracowanie poradnika dla 18 000 sportowców, którzy przyjadą na olimpiadę i 7000 sportowców, którzy wezmą udział w paraolimpiadzie;
- stworzenie co najmniej 2000 kontaktów partnerskich pomiędzy szkołami w Wielkiej Brytanii i szkołami w innych krajach, w ścisłej współpracy z London 2012 Organising Committee i innymi partnerami, takimi jak BBC;
- zorganizowanie 18 maja 2012 r. Big Dance 2012, w czasie którego uczniowie z ponad tysiąca szkół w Europie, USA, Ameryce Południowej, Południowo-Wschodniej Azji oraz Środkowym i Dalekim Wschodzie zatańczyli jednocześnie układ choreograficzny stworzony przez Wayne'a McGregora CBE do utworu napisanego specjalnie na tę okazję przez Joela Cadbury'ego i Robina Rimbauda aka Scannera. W Polsce uczniowie z 10 szkół średnich współpracujących w programie *Connecting Classroom* zatańczyli na Małym Rynku w Krakowie.



British Council na stronach internetowych *English for the Games* udostępnia uczniom i nauczycielom bogate materiały, które mają zaspokoić ogromne zapotrzebowanie na język angielski w związku z olimpiadą w Londynie w 2012 r.

Pełen program inicjatyw British Council podejmowanych w związku z igrzyskami w Londynie jest dostępny pod adresem: <http://www.britishcouncil.org/new/london-2012/>.

Nauka angielskiego oraz igrzyska olimpijskie i paraolimpijskie – *English for the Games*

Sportowcy z całego świata biorący udział w olimpiadzie i paraolimpiadzie spełniają swoje marzenia o współzawodnictwie na najwyższym poziomie. Miliardy ludzi na całym świecie włączają się w igrzyska, oglądając, słuchając i czytając informacje o tym największym wydarzeniu sportowym na świecie. British Council na stronach internetowych *English for the Games* udostępnia uczniom i nauczycielom bogate materiały, które mają zaspokoić ogromne zapotrzebowanie na język angielski w związku z olimpiadą i paraolimpiadą w Londynie w 2012 r.

English for the Games – dla uczniów

Na stronach internetowych *English for the Games* uczniowie mogą korzystać z:

- interaktywnych ćwiczeń stworzonych w oparciu o sporty olimpijskie, historię olimpiad oraz igrzyska olimpijskie i paraolimpijskie w Londynie 2012;
- gier, które pozwolą im pogłębić wiedzę na temat olimpiady i paraolimpiady oraz rozwinąć swoje umiejętności językowe;
- materiałów wideo, dzięki którym poznają sportowców biorących udział w igrzyskach (takich jak pływak Michael Jamieson czy pięciokrotny złoty medalista olimpijski Sir Steve Redgrave). Mogą również poćwiczyć swój angielski;
- ćwiczeń językowych dotyczących poszczególnych dyscyplin sportowych. Do wyboru mają ponad 50 sześciostronicowych arkuszy!

Strona *English for the Games* dla uczniów: www.britishcouncil.org/english-for-the-games

English for the Games – dla nauczycieli

Materiały *English for the Games* dla nauczycieli to:

- seria planów lekcji na różnych poziomach zaawansowania językowego na temat wartości olimpijskich. Dla każdej dyscypliny olimpijskiej i paraolimpijskiej stworzone zostały osobne arkusze z materiałami i plany lekcji.

Strona *English for the Games* dla nauczycieli: www.teachingenglish.org.uk/english-for-the-games

Przykładowy Scenariusz

Warto często odwiedzać strony *English for the Games* – co tydzień pojawiają się na nich nowe materiały.



Szybciej. Wyżej. Mocniej

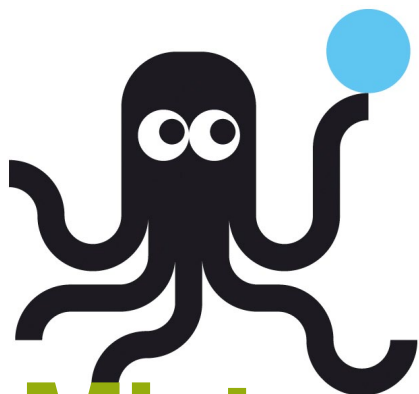
Można by się pokusić o to, żeby oficjalne motto igrzysk olimpijskich *Szybciej. Wyżej. Mocniej* przełożyć na realia nauczania języków obcych. Uczniowie chcą się nauczyć języka jak najszybciej, osiągnąć jak najwyższy poziom kompetencji językowej i móc swoje umiejętności wykorzystać z jak najlepszym skutkiem. Tego samego, rzecz jasna, chcą dla nich ich nauczyciele.

Uprawianie sportu pozytywnie wpływa m.in. na kondycję, sylwetkę i koncentrację oraz podnosi poziom endorfin w organizmie. W skrócie – sprawia, że jesteśmy szczęśliwsi. A jeśli dodatkowo ułatwia uczenie się i nauczanie języka, wszelki opór przestaje mieć sens. Zatem włożmy wirtualne trampki, włączmy komputer i 3... 2... 1... Start! Rozpoczynamy trening językowy.

[Monika Knapkiewicz]

Partnerships and projects manager, British Council. Prowadzi projekty mające na celu wspieranie uczniów i nauczycieli języka angielskiego. Jej zainteresowania skupiają się wokół nowoczesnych technologii oraz ich zastosowania w różnych dziedzinach życia, w tym w nauczaniu języków obcych.





Mistrzowie Dryblingu

Projekt edukacyjny
Goethe-Institut

[Iwona Kuczkowska, Patrycja Tajer]

Piłka nożna i język niemiecki – innowacyjny projekt edukacyjny Goethe-Institut *Mistrzowie Dryblingu*, zainspirowany Mistrzostwami Europy w Piłce Nożnej 2012.

Mistrzostwa Europy w Piłce Nożnej 2012 w Polsce zainspirowały Goethe-Institut do stworzenia projektu edukacyjnego na temat piłki nożnej dla uczniów szkół gimnazjalnych.

Piłka nożna i język niemiecki – to rzadkie połączenie, które pozwala na nauczanie języka w sposób kreatywny, a zarazem atrakcyjny dla ucznia. Poprzez zastosowanie innowacyjnych metod kształcenia projekt motywuje uczniów do nauki języków obcych oraz przekazuje aktualny obraz Niemiec. Przedsięwzięcie *Mistrzowie Dryblingu* wspiera również integrację uczniów w klasie. W fazie pilotażowej biorą udział cztery szkoły z Warszawy, w tym szkoła z oddziałami integracyjnymi.

Współpraca nauczycieli języka niemieckiego i sportu

Projekt otwiera nowe możliwości współpracy nauczycieli języka niemieckiego i wychowania fizycznego. Został zapoczątkowany na warsztacie edukacyjnym zorganizowanym w Goethe-Institut. Jego celem było przygotowanie nauczycieli do wspólnych działań oraz wypracowanie nowych metod w nauczaniu międzyprzedmiotowym na przykładzie języka niemieckiego i WF-u. Inspiracją do nauki języka niemieckiego poprzez aktywności sportowe był wcześniejszy projekt Goethe-Institut *Deutsch-Wagen-Tour*. Informacje na temat tej inicjatywy można znaleźć na stronie: www.deutsch-wagen-tour.pl.

Innowacyjne materiały dydaktyczne

Nauczyciele i uczniowie pracują z materiałami dydaktycznymi stworzonymi na potrzeby projektu przez Goethe-Institut przy wsparciu Biura Edukacji m. st. Warszawy. Materiały obejmują podręcznik z ćwiczeniami, skrypt dla nauczyciela (wraz z kluczem) oraz płytę CD.

Zostały one opracowane przez native speakerów z wieloletnim doświadczeniem metodyczno-dydaktycznym. Przygotowano je na bazie podstawy programowej dla gimnazjów. Materiały mogą znaleźć zastosowanie na dwóch poziomach językowych: A1/A2 oraz B1/B2 i są podzielone tematycznie:

- hobby;
- piłka nożna;
- mistrzostw Europy (EURO 2012);
- kulisy przygotowań miasta do EURO 2012;
- dziennikarstwo sportowe.

Do każdego tematu zostały przygotowane pełne jednostki lekcyjne (po 45 minut), alternatywne 15-minutowe minilekcje oraz dwuminutowe przerywniki (mikrolekcje). Koncepcja ta pozwala nauczycielowi na indywidualne skomponowanie lekcji języka niemieckiego oraz dostosowanie jej do potrzeb, zainteresowań i poziomu ucznia.

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-u wykorzystują je w praktyce, ucząc się dodatkowo taktyki i techniki piłkarskiej. Materiały dydaktyczne będą również udostępnione online dla zainteresowanych nauczycieli.

Na potrzeby projektu została stworzona szata graficzna nawiązująca swoją kolorystyką do stadionu piłkarskiego: zielonej trawy i błękitu nieba. Uczniom i nauczycielom biorącym udział w inicjatywie towarzyszy maskotka – zielona ośmiornica. Maskotka ma motywować uczniów do nauki języka niemieckiego i zagrzewać do zdrowej rywalizacji podczas rozgrywek międzyszkolnych. Nasza ośmiornica ma również dar przewidywania i przy odrobinie szczęścia przepowie wynik meczu...

Dydaktyczne aktywności pozaszkolne

Oprócz innowacyjnych lekcji języka i WF-u Goethe-Institut oferuje w ramach projektu liczne dydaktyczne działania pozaszkolne. Ich celem jest wykształcenie kompetencji społecznych i świadomości

obywatelskiej. Poprzez pokazanie zaplecza mistrzostw Europy w piłce nożnej chcemy uwrażliwić uczniów na niebezpieczeństwa i problemy organizacyjne związane z imprezami masowymi.

Podczas spotkania z dyrektorem Biura Edukacji m. st. Warszawy oraz z komisarzem Wydziału ds. Zwalczenia Przemocności Pseudokibiców Komendy Stołecznej Policji uczniowie zaglądają za kulisy mistrzostw Europy w piłce nożnej oraz dyskutują na temat bezpieczeństwa podczas imprez masowych. Wizyta w Lotniczym Pogotowiu Ratunkowym pozwoli im nie tylko na obejrzenie wnętrza helikopterów, ale także na zapoznanie się z działaniem służb ratunkowych oraz przeprowadzaniem akcji ratowniczych.

Projekt piłkarski nie może odbyć się bez wizyty w warszawskim Klubie Piłkarskim Legia, który jest partnerem przedsięwzięcia. Obserwując trening piłkarzy oraz zwiedzając Muzeum Legii, uczniowie poznają historię klubu, zasady dobrego treningu i gry fair play, a jednocześnie są motywowani do zdrowego i aktywnego stylu życia.

Międzyszkolne mistrzostwa w piłce nożnej

Zachęceni do zdrowej rywalizacji sportowej uczniowie wezmą udział w międzyszkolnych mistrzostwach piłkarskich, które odbędą się w jednej ze szkół biorących udział w projekcie.

Każdą ze szkół reprezentuje koedukacyjna drużyna piłkarska (minimum cztery dziewczynki w drużynie, zaostrożone reguły fair play). Wszystkie drużyny spotykają się na dwóch meczach półfinałowych oraz na meczu finałowym. Nagrodą główną jest wyjazd do Dortmundu nie tylko zwycięskiej jedenastki, ale całej klasy, oraz spotkanie z niemieckim Mistrzem 2011 i 2012 – Borussią Dortmund. W myśl jednego z głównych założeń projektu – integracji wszystkich uczniów – piłkarska jedenastka pracuje na sukces całej klasy.

Konkursy dla uczniów

Uczniowie, którzy nie zaangażują się bezpośrednio w rozgrywki międzyszkolne, także mogą brać aktywny udział w projekcie – przygotować sportowy spot reklamowy oraz reportaż z działań. Udział w konkursach i przygotowanie prac ma skłonić młodzież do refleksji na temat organizacji imprez masowych, uświadomić jej niebezpieczeństwa z nimi związane,





SZKOŁY BIORĄCE UDZIAŁ W PROJEKCIE:

www.gim18.srv.pl

Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 18 im. Ignacego Jana Paderewskiego w Warszawie

www.gim141.anv.pl

Gimnazjum nr 141 im. Majora Henryka Dobrzańskiego „Hubala”

www.gim47.pl

Gimnazjum nr 47 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Warszawie

www.zespolszkol110.home.pl

Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi nr 57 im. Aleksandra Fredry w Zespole Szkół nr 110



Uczestnicy projektu



Koordynatorzy projektu

wyrobić postawę obywatelską oraz jeszcze raz skonfrontować z wiedzą zdobytą podczas spotkań z przedstawicielami instytucji partnerskich.

W ramach każdego konkursu uczniowie pracują w grupach złożonych z trzech do pięciu osób. Również laureaci obydwu konkursów dołączą do mistrza rozgrywek międzyszkolnych i udadzą się we wspólną podróż do Dortmundu.

Nagroda główna – wyjazd do Niemiec i spotkanie z Borussią Dortmund

BVB Dortmund przygotował bardzo atrakcyjny program dla uczniów. Uczestnicy wycieczki zobaczą miasto z perspektywy piłkarzy i będą mieć możliwość zwiedzenia najważniejszych miejsc w Dortmundzie związanych z klubem Borussia Dortmund. Oprócz tego zostaną oprowadzeni po stadionie i muzeum klubu. Wizytę zakończą profesjonalnym treningiem przeprowadzonym przez jednego z trenerów młodzieżowej szkoły piłkarskiej klubu BVB.

Partnerem projektu został Robert Lewandowski, najlepszy napastnik Borussii Dortmund, członek polskiej reprezentacji narodowej na EURO 2012. W ramach współpracy przy projekcie Robert Lewandowski udzielił wywiadu dla Goethe-Institut do rubryki *Warum nieemiecki? – Dlaczego Deutsch?* (<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/lrn/war/plindex.htm>), w którym opowiada o swojej

przygodzie z językiem niemieckim, dzieli się doświadczeniami i podkreśla korzyści płynące z nauki języków obcych oraz ich ważną rolę w edukacji szkolnej. Dodatkowo piłkarz przygotował dla uczniów nagrody-niespodzianki (piłki ze swoim autografem).

Cele projektu

Pierwsze działania w ramach projektu spotykały się z entuzjastycznym przyjęciem ze strony uczniów i nauczycieli. Atrakcyjne materiały dydaktyczne dostosowane do zainteresowań młodzieży, ciekawe zajęcia pozaszkolne i konkursy oraz nagroda główna zwiększają motywację do nauki języka niemieckiego, zachęcają do rywalizacji sportowej oraz rozbudzają zainteresowanie kulturą naszego zachodniego sąsiada. Dodatkowo projekt przyczynia się do integracji uczniów w klasie i kształtuje postawy obywatelskie.

Poprzez innowacyjne połączenie nauki języka niemieckiego ze sportem projekt wpisuje się w działania w ramach CLIL (zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu) i w ten sposób otwiera nowe drogi w dydaktyce nauczania języka obcego. Koncepcja umożliwia rozszerzenie projektu o kolejne języki obce, wdrożenie w szkołach każdego typu i na poziomach językowych od A1 do B2.

[Iwona Kuczkowska]

Absolwentka Filologii Germańskiej i Stosunków Międzynarodowych na Uniwersytecie Warszawskim. Stypendystka Ministerstwa Edukacji Narodowej w Wiedniu. Koordynatorka projektów edukacyjnych i językowych EUNIC w Dziale Językowym 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.

Graj w języki

Zajęcia języka obcego na świeżym powietrzu mają najczęściej nieformalny charakter. Można ten czas wykorzystać twórczo poprzez zorganizowanie gier zespołowych, angażujących wszystkich uczniów. Lekcja może być wówczas znakomitą połączeniem nauki języka i kultury a także doskonaleniem pracy grupowej. Prezentujemy poniżej najpopularniejsze zabawy, w które grają Europejczycy. Każda z nich przedstawiona jest w języku polskim oraz języku danego kraju pochodzenia. Życzymy wielu sportowych wrażeń!

ENGLISH • cricket

Krykiet

Sport, a szczególnie piłka nożna i krykiet, odgrywa ważną rolę w życiu mieszkańców Wielkiej Brytanii. Najbardziej popularne sporty na świecie, w tym piłka nożna i krykiet, powstały w Anglii.

Krykiet jest najbardziej popularnym sportem letnim uprawianym w Zjednoczonym Królestwie. Rozgrywki odbywają się na różnych poziomach, od turniejów w małych wioskach do meczów rozgrywanych przez drużynę narodową Anglii. Szczególne znaczenie mają rozgrywki krykieta na poziomie międzynarodowym. Każdego lata drużyna angielska rozgrywa mecze testowe, jednodniowe mecze międzynarodowe i mecze w formule Twenty20, a każdej zimy wyjeżdża na tournée.

Pierwszy udokumentowany mecz krykieta miał miejsce w Coxheath, Kent w 1646 r. Przed wynalezieniem piłki do krykieta gracze rzucali kamieniami i innymi niebezpiecznymi przedmiotami. Na szczęście to uległo zmianie. Obecnie współczesny krykiet jest towarzyską grą zespołową, a piłka wykonana jest z korka obłożonego skórą z widocznymi na wierzchu szwami.

Mecz krykieta może trwać od jednego popołudnia do kilku dni. Podstawowe zasady gry podobne są do tych obowiązujących w grze w bejsbol; zespoły odbijają piłkę w kolejnych rundach

w celu zdobycia punktów, podczas gdy drużyna przeciwna łapie piłkę i stara się przerwać rundę (*innings*) drużyny odbijającej.

Zasady gry w krykieta zostały opracowane w XVIII w. przez Marylebone Cricket Club (MCC), z siedzibą w północnym Londynie (stadion Lord's Cricket Ground).

Zasady gry:

W grze w krykieta biorą udział dwie 11-osobowe drużyny. Do gry służy piłka, która jest nieco mniejsza niż piłka do bejsbola i kije krykietowe w kształcie wiosła. Dwóch zawodników wybijających piłkę stoi przed bramkami, dzieli ich dystans ok. 20 metrów. Każda bramka zbudowana jest z trzech drewnianych słupków wbitych w ziemię i dwóch drewnianych poprzeczek. Członek drużyny przeciwnej odpowiedzialny za rzucanie piłki (*bowler*) rzuca piłkę w kierunku jednego z odbijających (*batsmen*), który musi ją uderzyć w taki sposób, by ta nie strąciła poprzeczki z bramki. Jeżeli piłka doleci dostatecznie daleko, dwóch odbijających biegnie od jednej do drugiej bramki, podczas gdy gracze z pola (*fielders*) z drużyny przeciwnej próbują złapać piłkę. Wynik gry ustalany jest na podstawie liczby zdobytych punktów (*runs*), które odpowiadają liczbie zmiany miejsc przez odbijających.

Cricket

Sports play an important part of British life, particularly football and cricket. Some of the world's most famous sports began there including cricket and football.

Cricket is the main summer sport in the UK and is played at various levels from village standard up to the England national team. International cricket in particular is very popular. The England team plays home Test matches, one-day internationals and Twenty20 matches every summer and goes on tour every winter.

The first recorded cricket match took place at Coxheath, Kent in the year 1646. Before the cricket ball was invented, players would hurl stones and other lethal objects at each other. Thankfully, it has all stopped. Nowadays the modern cricket ball is much friendlier. It is made of cork and covered with hand-stitched leather.

A formal game of cricket can last anything from an afternoon to several days. The basic concept of cricket is very similar to that of baseball; teams bat in successive innings and attempt to score runs, while the opposite team fields and attempts to bring an end to the batting team's innings.

The rules of cricket became the responsibility, in the 18th century, of the Marylebone Cricket Club (MCC), based at Lord's cricket ground in north London.

How to play cricket?

Teams are made up of 11 players each. They play with a ball slightly smaller than a baseball and a bat shaped like a paddle. Two batsmen stand in front of wickets, set about 20 metres apart. Each wicket consists of three wooden rods (stumps) pushed into the ground, with two small pieces of wood (bails) balanced on top. A member of the opposing team (the bowler) bowls (throws) the ball towards one of the batsmen, who must hit the ball so that it does not knock a bail off the wicket. If the ball travels far enough, the two batsmen run back and forth between the wickets while the fielders on the opposing team try to catch the ball. The game is scored according to the number of runs, which is the number of times the batsmen exchange places.

Opracowanie na podstawie:

projectbritain.com | www.trymysport.co.uk | england.costasur.com

Beata Płatos – anglistka

DEUTSCH • Wer hat Angst vom schwarzen Mann?

Kto się boi czarnego luda?

Niemiecka zabawa *Kto się boi czarnego luda?* znana jest również w Polsce. Prawdopodobnie jednak nie wszyscy o niej słyszeli, ponieważ w obrębie kraju występują różnice regionalne, które przenoszą się na różne obszary życia codziennego i dotyczyć mogą także zabaw dziecięcych.

Mimo że zabawa sama w sobie nie ma podłoża rasistowskiego, ze względu na poprawność polityczną została zmieniona i znana jest obecnie pod nazwą *Kto się boi złego/dzikiego/głupiego luda/białego rekina?* itp. Zabawa związana jest z bliską mieszkańcom Niemiec postacią czarnego luda, który miał być postrachem dzieci. W różnych regionach Niemiec pod budzącą groź postać kryje się mężczyzna w czarnym ubraniu o twarzy pomalowanej na czarno jak u kominiarza czy węglarza, ciemna postać wyłaniająca się z cienia czy też człowiek o ciemnej skórze. Nazwę tę wiąże się również z czarną śmiercią, czyli dżumą.

Zasady gry:

Reguły gry są bardzo proste. Zaczynamy od zebrania grupy ponad ośmiu osób i znalezienia dość dużej powierzchni do zabawy z wyznaczonymi granicami – mogą to być np. ściany. Zabawę najlepiej zorganizować na wolnym powietrzu. Czarny lud to osoba, która będzie starać się złapać resztę uczestników zabawy. Stoi ona naprzeciwko reszty, oddalona o ok. 10 metrów i woła: *Kto boi się czarnego luda?* Uczestnicy odpowiadają na to: *Nikt!*, więc pyta dalej: *A jeśli czarny lud po was przyjdzie?*, oni odpowiadają: *Wtedy uciekniemy!* Gdy czarny lud rzuca się w pogoń, jego ofiary uciekają do przeciwległej granicy – przy której stał wcześniej czarny lud – tam są bezpieczne. Kogo dotknie czarny lud, ten dołącza do jego drużyny i pomaga mu łapać resztę uczestników zabawy. Łapanie trwa dopóty, dopóki zostanie tylko jedna wolna osoba, której uda się uniknąć złapania przez czarnego luda. Wygrany najczęściej przejmuje rolę łapiącego w następnej grze.

Wer hat Angst vom schwarzen Mann?

Wer hat Angst vom schwarzen Mann? ist ein deutsches Kinderspiel, das auch in Polen bekannt ist. Wahrscheinlich haben aber nicht alle von ihm gehört, denn auch wenn man im selben Land lebt, kommen regionale Unterschiede vor, die verschiedene Bereiche des Alltagslebens beeinflussen können, was auch die Kinderspiele betrifft.

Auch wenn das Spiel an sich keinen rassistischen Hintergrund hat, wurde es wegen politischer Korrektheit umbenannt und ist derzeit unter dem Namen Wer hat Angst vorm bösen/wilden/blöden Mann/weißen Hai usw. gekannt. Das Spiel ist mit einer in ganz Deutschland bekannten Kinderschreckfigur des „Schwarzen Mannes“ verbunden. Die Figur trat im Laufe der Zeit und je nach Region unter verschiedenen Namen auf: mal war es ein schwarz gekleideter Mann mit geschwärztem Gesicht, wie z. B. ein Schornsteinfeger oder Köhler, mal eine dunkle schattenhafte Gestalt oder ein dunkelhäutiger Mann. Der Name wird jedoch auch auf den „Schwarzen Tod“ – also die Pest zurückgeführt.

Die Spielregeln:

Die Spielregeln sind ganz einfach. Mann fängt damit an, dass man eine Gruppe von mehr als 8 Personen sammelt und eine

ziemlich große Spielfläche mit Spielrandbegrenzung – wie z. B. Wände – findet. Am besten ist das Spiel im Freien zu organisieren. Der schwarze Mann ist die Person, die sich bemüht, den Rest der Spieler zu fangen. Er steht gegenüber den anderen in einer Entfernung von etwa 10 Metern und ruft: Wer hat Angst vom Schwarzen Mann? die Mitspieler antworten darauf: Niemand! dann fragt er weiter: Und wenn er (aber) kommt?“ sie antworten: Dann laufen wir (davon)!/ Dann reißen wir aus! Wenn der schwarze Mann die Jagd beginnt, fliehen seine „Opfer“ zur entgegen gelegenen Grenze, wo früher der schwarze Mann stand, da sind sie sicher. Wenn der schwarze Mann antippt, der wird zum Teil seines Teams und hilft ihm die anderen Mitspieler zu fangen. Das Fangen dauert, bis die letzte Person „frei“ bleibt und dem schwarzen Mann entflieht und damit gewinnt. Der Gewinner übernimmt meistens im nächsten Spiel die Rolle des Fängers.

Opracowanie na podstawie:

http://de.wikipedia.org/wiki/Wer_hat_Angst_vorm_Schwarzen_Mann%3F www.volksliederarchiv.de/volksliedforschung-484.html

Katarzyna Rzepka – germanistka

FRANCAIS • jeu de bille

Gra w kulki

W kulki grali Rzymianie i Grecy. Znali je prawdopodobnie Egipcjanie i Aztekowie. Grano w nie w średniowieczu i w epokach późniejszych aż do dnia dzisiejszego. Jest to jedna z bardziej popularnych gier dzieci francuskojęzycznych, która, regularnie powraca na przerwy szkolne. Jako nieodłączny element dzieciństwa odnajdujemy ją w filmach i w literaturze dziecięcej. W kulki gra Mikołajek ze swoimi kolegami, marmurkowe kuleczki rozsypują się z torby Amélie Poulain.

Wśród dzieci polskich gra jest mniej znana i za jej substytut można pewnie uważać tak popularną niegdyś wśród chłopców grę w kapsle, obecnie zastąpione różnego rodzaju żetonami. Gra w kulki do tego stopnia wtopiła się w krajobraz dzieciństwa w tradycji francuskojęzycznej ze swoimi różnorodnymi zasadami i rytuałem kolekcjonowania kul, że właśnie na obserwacji grających dzieci Jean Piaget oparł słynną analizę kształtowania się w psychice dziecka pojęcia zasady, stanowiącej podstawę moralności. Mechanizm zaś przekazu reguł dotyczących gry w kule porównywał do rozwoju języka.

Podstawowym elementem gry są kulki. Dawniej wykonywane z kamienia, gliny, zdarzało się, że z marmuru i porcelany – gdy grały w nie warstwy arystokratyczne w XVII w. – i oczywiście z charakterystycznie różnokolorowego szkła przypominającego marmur. Pierwsze szklane kulki zaczęto wykonywać w Wenecji, a następnie usprawniono proces ich produkcji w Niemczech. Kulki te mogą mieć różne rozmiary i stąd różnorodność w nazewnictwie i wartości przypisywanej konkretnej kulce.

Zasady gry:

Zasady gry są przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie, choć bardziej precyzyjnie byłoby powiedzieć: z rocznika na rocznik. Istnieje wiele różnych zasad, stąd właściwie nie należy mówić o grze w kulki, tylko o grach. W związku z tym, że dzieci od starszego rodzeństwa czy kolegów znają różne wersje reguł, by wspólnie grać, muszą najpierw ustalić, według jakich zasad gra będzie się toczyć. We wszystkich wersjach gry cel jest taki sam: zebrać jak najwięcej kul należących do innych graczy.

Jeden z bardziej znanych we francuskojęzycznej części Szwajcarii w okolicach Genewy i Neuchâtel sposobów grania w kulki został opisany przez Jeana Piageta w *Le jugement moral chez l'enfant*. Ten sposób gry nazywa się *le carré*. Na ziemi należy narysować kwadrat i każdy z graczy musi umieścić w nim taką samą liczbę kul. Każdy gracz po kolei próbuje celować swoją kulą w te, które znajdują się w kwadracie, by je z tego niego wybić. Kule wybite z kwadratu są zabierane przez gracza, który tego dokonał. Gracz, którego kula pozostanie w kwadracie, musi włożyć do niego wszystkie wygrane kule i czekać na swoją kolejkę.

Inna wersja gry nazywa się *le pot*. Należy zrobić dołek w ziemi i, pstrykając czy popychając swoją kulę, umieścić ją w dołku. Można też celować w inną swoją kulę i próbować umieścić ją w dołku, jeśli za pierwszym razem kula ta nie trafiła do dołka. Może się zdarzyć, że obie kule wpadną do dołka przy jednym ruchu. Po każdym umieszczeniu kuli w dołku zyskuje się określoną liczbę punktów. Gdy uda się jednocześnie umieścić dwie kule, otrzymuje się dwa razy więcej punktów.

Jeu de bille

Les Romains et les Grecs ont joué aux billes. Les Égyptiens et les Aztèques les connaissaient probablement aussi. Le jeu de bille était connu au Moyen Âge et aux époques qui ont suivi jusqu'à aujourd'hui. C'est un jeu très populaire parmi les enfants francophones : une histoire qui dure et résiste à toutes les innovations et les modes enfantines en revenant régulièrement dans la cour de récréation. On retrouve ce jeu dans les films et la littérature de jeunesse. Le Petit Nicolas joue aux billes avec ses copains, des billes en verre tombent du sac d'Amélie Poulain.

Ce jeu est moins connu parmi les enfants polonais. Le jeu de capsule peut sans doute être considéré comme étant son homologue.

Le jeu de bille s'était intégré dans le paysage de l'enfance dans la tradition francophone, à tel point que Jean Piaget a fondé sa fameuse analyse du développement de la notion de règle, base de toute morale, sur l'observation d'enfants jouant aux billes. Il a également comparé le mécanisme de la transmission des règles du jeu au développement de la langue.

Les éléments principaux du jeu sont des billes, auparavant, faites de pierre, d'argile, parfois de marbre ou de porcelaine pour les joueurs aristocratiques du XVIIe, puis de verre, fabriquées pour la première fois à Venise et puis en Allemagne. Les billes d'aujourd'hui sont donc de jolies billes en verre, bien polies, avec des motifs multicolores ressemblant à du marbre obtenu avec du verre de différentes couleurs injecté pendant le processus de fabrication. Les billes peuvent avoir des tailles différentes

d'où la traditionnelle variété de noms et de valeurs attribuées à chacune d'elles.

Règles du jeu:

Les règles du jeu de bille se transmettent oralement d'une génération à l'autre, ou plutôt d'une année à l'autre. Les règles sont très variées, on donc pourrait même parler de « jeux » de bille. Puisque les enfants connaissent les différentes règles transmises par les frères et sœurs ou les copains plus âgés, ils doivent se mettre d'accord sur les règles qu'ils vont respecter durant le jeu avant de pouvoir jouer. Dans toutes les versions du jeu, le but est le même : il faut prendre un maximum de billes aux autres joueurs.

Une version du jeu de bille très populaire dans la partie francophone de la Suisse, dans la région près de Genève et Neuchâtel, a été décrite dans « Le jugement moral chez l'enfant ». Elle s'appelle le carré. Il faut dessiner un carré par terre, dans lequel chaque joueur doit mettre un nombre égal de billes. Le jeu consiste à faire sortir les billes du carré à l'aide d'autres billes. Le joueur qui réussit à sortir une bille du carré la gagne. Si la bille lancée par l'un des joueurs reste dans le carré, il doit remettre dans le carré toutes les billes qu'il a gagnées et ensuite doit attendre son tour.

Une autre version du jeu s'appelle le pot. Elle consiste à creuser un trou dans la terre vers lequel on devra essayer de lancer les billes. Le joueur peut soit lancer une bille dans le trou, soit lancer une bille pour pousser une autre bille dans le trou. Chaque fois qu'un joueur met sa bille dans le trou, il gagne des points. S'il met deux billes à la fois dans le trou, il gagne deux fois plus de points.

Opracowanie na podstawie:

- Piaget, J. (1969) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France,
- Gosciny, R., Sempé, J.-J. (2006) *Histoires inédites du Petit Nicolas*, Paris: IMAV éditions,
- Jeunet, J.-P. (2001) *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* – film.
- <http://www.kidsturncentral.com/topics/sports/marbles.htm>
- <http://www.cslaval.qc.ca/prof-inet/anim/jfd/jeux/recueils/Billes.pdf>.
- www.stiring.net/ecole/page4.html
- www.cnrtl.fr/etymologie/bille.

Agnieszka Dyrjańska, współpraca: Sebastien Ducourtioux – romaniści

RUSSKIJ • piekar'

Piekarz

Piekarz to rosyjska gra podwórkowa. W różnych częściach kraju spotkać można ją pod rozmaitymi nazwami: *pop, klejek, banki, banki-palki, bankir, bita-banka, palki-botalki, walet* (Moskwa) *czy sałdatiki*. Poniżej znajduje się opis najbardziej podstawowej wersji gry. W zależności od czasu i liczby graczy można uzupełniać zasady o nowe elementy.

Plac do gry można przygotować na asfalcie lub na ziemi. Należy wyznaczyć prostokąt 10-12 m na 6-8 m. Równoległe do krótszego boku rysujemy 5 linii figur. Strefa od początku placu do ostatniej linii figur nazywana jest strefą figur, od ostatniej linii figury do końca placu – strefą prowadzącego (piekarza). W strefie piekarza w odległości 4-6 m od ostatniej linii figur rysujemy okrąg o średnicy 20-60 cm, w którym umieszczamy puszkę lub plastikową butelkę (*pop*). Do rozpoczęcia gry potrzebne są kije długości 1,5 m dla każdego z uczestników.

Zasady gry:

Pierwszym etapem jest ustalenie kolejności rzutów i wyznaczenie piekarza. W tym celu każdy gracz ustawia kij na bucie i próbuje go jak najdalej wyrzucić. Ten, którego kij upadł najdalej, będzie rozpoczynał rzuty, a którego kij upadł najbliżej – zostaje piekarzem. Przy określaniu odległości bierze się pod uwagę dalszy koniec kija. Po ustaleniu kolejności wszyscy gracze ustawiają się na pierwszej linii.

Każdy z graczy próbuje po kolei zbić swoim kijem stojącą w okręgu puszkę. Kiedy któremuś z graczy uda się strącić puszkę, wszyscy biegną po swoje kije i razem z nimi wracają do swojej strefy. W tym czasie piekarz ustawia puszkę na początkowe miejsce i nie dopuszcza, aby gracze ponownie ją zbili. Jeżeli uda mu się dotknąć swoim kijem któregoś z graczy i ją strącić, wówczas dotknięta osoba zostaje piekarzem, a dawny prowadzący wchodzi do gry w roli uczestnika.

Gracz, który zbił puszkę ustaloną liczbę razy (liczbę można określić dla każdej gry oddzielnie), awansuje o poziom wyżej (*pionek, walet, dama, król, as*) i w kolejnej rundzie rzuca kijem z mniejszej odległości. Każda figura stojąca w hierarchii wyżej niż *pionek* ma swoje zalety w momencie przynoszenia kijów:

- *walet* – zabiera kij razem z innymi graczami, ale w momencie gdy go podniesie, staje się nietykalny dla piekarza;
- *dama* – zanim podniesie kij, jest nietykalna dla piekarza, ale kiedy ma go w dłoni, piekarz może ją zaatakować;
- *król* – jest bezpieczny przez cały czas powrotu z kijami do strefy, gdy jednak przekroczy linię strefy figur jako ostatni, zostaje piekarzem;
- *as* – zwycięstwo, koniec gry.

Gracz może zostać piekarzem wówczas, gdy jego kij podczas rzutu znalazł się poza placem gry, gdy gracz pomylił kolejkę lub gdy przestąpił za linię, gracz wyszedł poza linię swojej figury, a także gdy dotknął dowolną częścią ciała puszki. W takiej sytuacji piekarz zwraca uwagę graczowi i zamienia się z nim rolami.

Пекарь

Пекарь – русская дворовая игра. В разных регионах ее называют по-разному: *поп, клеек, банки, банки-палки, банкир, бита-банка, палки-боталки, валет* (Москва), *кашевар, поп-гоняло, солдатики*. Ниже представлена основная версия игры. В зависимости от времени и игроков можно добавлять варианты правил.

Игра проводится на асфальтовой или земляной площадке длиной 10-12 и шириной 6-8 метров. Параллельно короткой стороне площадки через каждый метр чертятся линии званий (5). Зона от начала площадки до последней линии называется зоной званий, от последней линии до конца площадки — зоной водящего (пекаря). В зоне водящего на расстоянии 4-6 м от последней линии чертится круг диаметром 20-60 см, в который ставят консервную банку или наполненную пластиковую бутылку, которая называется *попом*. Для игры необходимы метательные палки (*биты, клюшки*) для каждого из игроков.

Правила игры:

Чтобы определить очередность ходов и начального водящего, игроки кидают палку вдаль ногой. Тот, кто кинул палку дальше всех, ходит первым. Тот, чья палка упала ближе всего, становится водящим. Замер производится по дальнему от дома концу палки. После определения очередности все начинают с первой линии.

Игроки битой по очереди пытаются выбить банку. После этого они бегут за своими битыми и возвращаются обратно в дом. Водящий в это время бежит за банкой и устанавливает ее на место, после чего, не давая игрокам вновь сбить ее, пытается коснуться их своей битой и после этого сбить банку сам. Тот, кого водящий коснулся, становится водящим, а старый водящий становится игроком.

Игрок, сбивший банку определенное число раз, повышается в «звании» (*пешка, валет, дама, король*,

туз) и в следующий раз бросает с меньшего на шаг расстояния. Звания дают преимущества:

- валет — забирает биты вместе с другими, но забрав её, становится неуязвим для водящего;
- дама — забирает биты безбоязненно, но забрав её, становится уязвимой;
- король — неуязвим всё время, но становится водящим, если последним возвращается домой;
- туз — победа, конец игры.

Кроме обычного перехода в рамках хода игрок становится пекарем, когда палка после броска полностью улетела за пределы площадки, игрок

сделал бросок не в свою очередь, игрок в момент броска или до своего броска заступил за линию своего звания, игрок после своего броска и до броска последнего игрока зашел в зону водящего, игрок дотронулся до банки любой частью тела. В случае любого из этих нарушений водящий указывает игроку на его нарушение и сбивает банки.

Opracowanie na podstawie:

<http://forum.lingvo.ru/actualthread.aspx?tid=125822>

Małgorzata Janaszek – rusycystka,
współpraca: **Natalia Paulovich, Vlad Likhota**

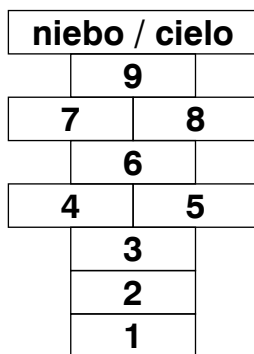
ESPANOL • rayuela

Gra w klasy

La rayuela (gra w klasy) to jedna z najpopularniejszych zabaw podwórkowych na świecie, również w Hiszpanii. Według jednej z wersji została wymyślona przez zakonnik hiszpańskiego i miała symbolizować początek życia, samo życie jako takie wraz z wszelkimi jego aspektami, a także śmierć podzieloną na czyściec i piekło, które poprzedzały niebo jako ostateczne przeznaczenie.

Nazwa tej gry różni się w krajach hiszpańskojęzycznych. Nawet w samej Hiszpanii w niektórych regionach oraz w Meksyku określa się ją mianem *tejo*. W Chile nazywa się *luche o huche*, w Kolumbii – *golosa o carroza*, a w Wenezueli – *el juego de la vieja*.

Jeden ze sposobów gry



Rzuca się kamień w okienko 1 tak, aby nie dotykał brzegów. Na jednej nodze przeskakuje się do okienka 2, a następnie kolejno aż do nieba. W niebie można stanąć na dwóch nogach i odpocząć, aby powrócić znów na jednej nodze do okienka 2 i podnieść kamień z okienka 1. Należy przeskoczyć przez okienko 1, kończąc w ten sposób rundę. W kolejnej rundzie rzuca się kamień do okienka 2 i postępuje się tak

jak w poprzedniej, i tak kolejno z każdym okienkiem. W ostatniej rundzie kamień musi się znaleźć w niebie. Jeśli popełni się jakiś błąd, traci się kolejkę na rzecz następnego gracza. Wygrywa ten, kto pierwszy wypełni 10 rund bez pomyłki.

Rayuela

La rayuela es uno de los juegos más conocidos en todo el mundo. Según una de las versiones que se conocen, la rayuela fue inventada por un monje español, que quería simbolizar en este juego el comienzo de la vida, la vida misma, con sus dificultades y alternativas, y la muerte, en la antesala de la cual aparecen el infierno y el purgatorio, etapas previas del cielo, la meta final. La rayuela se denomina diferente en ciertos países. En España se la llama también *tejo*. En Chile se la llama *luche* o *huche*; en Colombia *golosa* o *carroza*; en Venezuela el juego de la vieja; en México *tejo*.

Una de las formas de jugar a la rayuela

Se tira la piedra dentro de la casilla uno, sin que toque los bordes. Se salta a la casilla dos en un pie, y en esa misma posición se recorre casilla por casilla hasta llegar al cielo. En el cielo se descansa (se apoyan los dos pies) y se hace el recorrido inverso. Al llegar a la casilla 2, siempre en un solo pie, se recoge la piedra de la casilla 1, y se la saltea, finalizando esa ronda. Las rondas siguen igual, pero arrojando la piedra en la casilla 2, y en las demás sucesivamente. En la última ronda la piedra se arroja al cielo. Si se comete alguna falta, el turno pasa al siguiente jugador. Quien primero complete sin faltas las diez rondas gana el juego.

Opracowanie na podstawie:

www.educar.org

Ewa Rogalska-Monserrat – iberystka

ITALIANO • Le bocce

Kule

Bocce (kule) to popularna włoska gra należąca do tej samej rodziny co francuskie *boule* i mająca wiele odmian, w zależności od liczby graczy i rodzaju wykorzystywanego podłoża.

Jednym z pierwszych graczy w *bocce* (wł. *boccista*) był sam Hipokrates, który zalecał ten rodzaj aktywności swoim pacjentom. Później, w czasach podboju Galii i Brytanii, w *bocce* grali rzymscy legionieści. I tak w średniowieczu szaleństwo gry w *bocce* opanowało już wszystkich mieszkańców dawnego Cesarstwa Rzymskiego, niezależnie od pochodzenia i statusu społecznego. W kule grało się w ogrodach, na placach, w zamkach, prowadzono zakłady i konkursy. Zainteresowanie *bocce* było tak duże, że w końcu zaczęło irytować ówczesnych władców. Stopniowo wprowadzali oni zakazy uprawiania sportu, który ich zdaniem odrywał obywateli od poważniejszych zadań związanych chociażby z obroną granic.

O *bocce* można przeczytać w poemacie Rabelais'ego *Gargantua i Pantagruel* czy w *Ryszardzie II* Szekspira. Graczy malował Peter Breugel (starszy), a zasady gry jako pierwszy szczegółowo przedstawił w podręczniku z 1753 r. bolończyk Raffaele Bisteghi. Stosowane współcześnie zasady *bocce* powstały za czasów Giuseppe Garibaldiego, sformalizowano je jednak dopiero u schyłku XX w. Giovanni Baggio w 1983 r. powołał we włoskojęzycznej części Szwajcarii, w Chiasso, Międzynarodową Federację Gry w Bocce (CBI). Pod aktem założycielskim podpisało się 13 federacji narodowych. W tym samym roku odbyły się inauguracyjne mistrzostwa świata. W 1986 r. Międzynarodowy Komitet Olimpijski uznał *bocce* oficjalnie za dyscyplinę sportową.

Istnieją trzy oficjalne odmiany gry: w *raffę* gra się większymi kulami wyprodukowanymi z materiałów syntetycznych, *volo* to gra dużymi kulami metalowymi, w *petanque* gra się kulami o najmniejszej średnicy. Liczba uczestników waha się od dwóch osób grających przeciwko sobie do dwóch zespołów po dwie, trzy, a nawet cztery osoby.

Zasady gry:

Włoskie *bocce* mają bardziej restrykcyjne zasady niż ich francuska odmiana. Celem gry jest zdobycie jak największej liczby punktów, które uzyskuje się rzucając kulami (*bocce*) w kierunku mniejszej kulki (*pallino*, *pill*, *bolus* lub *boccino* w niektórych regionach), wyrzuconej na początku gry przez losowo wybraną drużynę. Jeżeli drużyna dwukrotnie nie umieści małej kulki w odpowiednim miejscu, drużyna przeciwna ma prawo położyć ją w dowolnym miejscu w wyznaczonym obszarze.

Punkty są przyznawane w zależności od odległości kul graczy od *pallino*, każda drużyna ma do dyspozycji cztery kule. W każdej

partii przeciwnicy rzucają swoje kule do momentu, w którym jedna z nich znajdzie się najbliżej, lub do momentu, w którym wyrzucone zostaną wszystkie cztery kule. Zawodnik powinien wykonać rzut w ciągu jednej minuty, liczenie punktów następuje po zakończeniu serii rzutów. Punkty przyznawane są za kule jednego koloru, które znajdują się bliżej *pallino* niż wszystkie kule przeciwnika. Za każdą kulę bliżej *pallino* przyznaje się jeden punkt. Gra toczy się zwykle (w zależności od regionu) do 11, 12 lub 13 zdobytych punktów.

Boisko do gry w *bocce* ma na ogół 20-27 m długości i 2,5-4 m szerokości. Istnieje też odmiana *bocce na wolności* (wł. *bocce alla libera*), rozgrywana w terenie przez 2, 4, 6, 8 czy nawet 10 graczy podzielonych na dwie drużyny.

Le bocce

Il gioco delle bocce e'un gioco popolare italiano, simile alle "boule" francesi, con delle regole diverse soprattutto per quanto riguarda il numero di giocatori e il tipo di campo usato.

Uno dei primi giocatori fu il famoso Ippocrate, che perfino consigliava il gioco ai suoi pazienti. Ai tempi delle conquiste romane, i legionari esercitavano il gioco delle bocce in Gallia e Britannia. Così già nel Medioevo il gioco si era diffuso in tutto il territorio del vecchio impero romano e tra i suoi abitanti, indipendentemente dalla loro origine o stato sociale. Si giocava nei giardini, sulle piazze, nei castelli, si facevano le scommesse e si organizzavano le gare. L'interesse per il gioco crebbe così tanto da dare il fastidio agli imperatori, che man mano imposero divieti al gioco in quanto allontanava il popolo dal suo dovere di difendere le frontiere.

Il gioco delle bocce fu menzionato in "Gargantua e Pantagruel" di Rabelais, nel "Ricardo II" di Shakespeare e i giocatori sono stati dipinti da Peter Breugel (il vecchio). Fu il bolognese Raffaele Bisteghi chi per primo presentò le regole del gioco nel suo libro del 1753. Le regole odierne derivano dai tempi di Giuseppe Garibaldi, anche se furono formalizzate alla fine del XX secolo. Nel 1983 a Chiasso nella Svizzera italiana, Giovanni Baggio ha fondato, per volontà di 13 Federazioni nazionali, la Confederazione Boccistica Internazionale. Nel 1986 il Comitato Olimpico Internazionale ha riconosciuto il gioco delle bocce come una disciplina sportiva.

Ci sono tre discipline ufficiali delle bocce: la raffa che richiede l'uso delle bocce di grandi dimensioni realizzate in materiale sintetico, il volo che si gioca con bocce grandi di metallo, la petanque in cui le bocce sono più piccole rispetto alle altre due. Il numero dei giocatori può variare da due che giocano l'uno contro l'altro a due squadre di due, tre o quattro persone ognuna.

Le regole:

Le bocce italiane hanno delle regole più strette rispetto la loro versione francese. Lo scopo è quello di segnare i punti posizionando la propria boccia il più vicino possibile al pallino (chiamato anche il pill, lo bolus oppure il boccino in diverse regioni), lanciato all'inizio del gioco da una squadra scelta a sorte. Se la prima squadra non riesce per due volte a posizionare il pallino nel posto giusto, la squadra opposta può posizionarlo ovunque sul campo.

I punti sono calcolati secondo la distanza tra bocce dei giocatori e il pallino, ogni squadra ha a disposizione quattro bocce. In ogni turno i giocatori lanciano bocce fino al momento in cui una delle bocce si avvicina al pallino oppure tutte le bocce sono state lanciate. Ogni giocatore ha un minuto per lanciare la propria

boccia, i punti vengono calcolati quando tutti i giocatori hanno finito il loro turno. I punti si ottengono per le bocce dello stesso colore posizionate al più vicino possibile al pallino rispetto a quelle dell'avversario. Per ogni boccia più vicina al pallino si ottiene un punto. Il gioco finisce quando una delle squadre riceve 11, 12 oppure 13 (dipende dalla regione) punti.

Un tipico campo per le bocce e' di 20-27 m di lunghezza e 2,5-4 m di larghezza, esiste anche una diversa versione del gioco che si chiama "bocce alla libera" che si svolge su terreni irregolari ed è giocato da 2, 4, 6, 8, oppure 10 giocatori divisi in due squadre.

**Julia Płachecka – kulturoznawca,
Monika Kucel – italianistka**

LATINA • Iudus pilae

Gra w piłkę

Rzymianie cenili sprawność fizyczną, stąd uprawianie sportu było powszechne. Popularną dyscypliną zarówno wśród młodzieży, jak i dorosłych, była gra w piłkę. Sławę zyskała sobie dzięki prostym regułom, braku konieczności długotrwałych przygotowań i posiadania drogiego sprzętu.

Rzymskie zabawy z wykorzystaniem piłki zapożyczone zostały od Greków. Wśród wielu odmian tej gry znane są: *sphairistike*, *phaininda* (*ephetinda*), *trigon*, *urania* oraz *harpaston*. Poniżej zaprezentujemy dwie z nich.

Gra *phaininda* została opisana przez Homera w *Odysei*. Polega ona na zmyleniu przeciwnika. Osoba, która rzuca piłkę, pozornie mierzy w jednego z graczy, po czym niespodziewanie zmienia cel i rzuca ją do osoby, która najmniej się tego spodziewa. Zadaniem uczestników jest wyłączenie uwagi, tak aby nie zostali zaskoczeni rzutem.

Interesującą odmianą gry w piłkę jest *urania*, także opisana we wspomnianym dziele Homera. Zabawa ta zwana jest także *niebieską* lub *podniebną*. Jeden z graczy wyrzucał piłkę bardzo wysoko w górę, natomiast drugi uczestnik miał za zadanie złapać ją w podskoku. Tak opisuje to Homer: *Jeden, przeginając się w tył, rzucał piłkę piękną purpurową aż pod chmury ciemne, drugi skacząc w górę, chwycił ją zręcznie, zanim znów dotknął ziemi stopami* (Odyseja, VIII 370nn.).

Ludus pilae

Romani antiqui salutem corporis magno in honore habebant, eadem causa saepissime corpus exercebant. Ludus pilae, a Graecis

antiquis receptus et propter suam simplicitatem claritatemque regularum non solum apud iuvenes, sed etiam apud viros pervulgatus erat.

Hi ludi in multa genera dividuntur, quorum sphairistike, phaininda (ephetinda), trigon, urania, harpastonque nota sunt. Hic duo eorum breviter exponemus.

Primum genus ludi, quod phaininda appellatur et in Homeri Odyssea descriptum est, hoc destinatum habet: adversarium suum fallere. Unus lusorum pilam ad alium simulat iacere, dein repente ad aliquem incautum eam mittit. Lusores attentis esse debent, ne ab aliis decipiantur.

Ludus alter, cui nomen urania vel caelestis est, quoque apud Homerum invenitur. Unus lusorum pilam alte ad nubes mittit, alter quidem saliens eam capere debet. Ecce quod Homerus ipse scripsit:

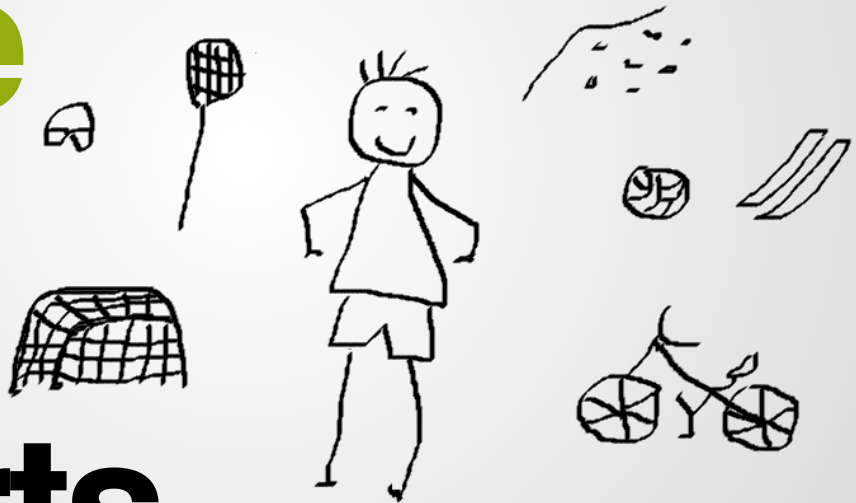
Hi igitur postquam pilam pulcram in manibus acceperant, purpuream, quam ipsis Polybus fecerat prudens: hanc alter iactabat ad nubes umbrosas, flexus retro; alter autem a terra in altum elatus facile receptabat antequam pedibus ad solum venisset (Odysseae VIII, 372-376)

Opracowanie na podstawie:

Winczuk L. (1985), *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*. PWN: Warszawa, T. 2, str. 419-421.

**Małgorzata Janaszek – rusycystka,
Michał Damski – filolog łaciński**

Mike and his sports



[Izabela Witkowska]

Mike likes playing on the court,
tennis is his favourite sport.



**Swimming, diving in the pool.
Water games are really cool.**



**Mike's got trainers and a ball.
He plays handball in the hall.**



**After classes in the park,
he tries climbing very hard.**



**... and in winter when it's cold,
Skiing, riding a snowboard.**



**When it's fine and warm outside
Mike has got a bike to ride.**



**Running, jogging down the street.
Mike is strong and very fit.**



**Spring is over, now it's June.
Championship is coming soon.**



**Mike is anxious, he can't wait.
He loves football, it is great!**

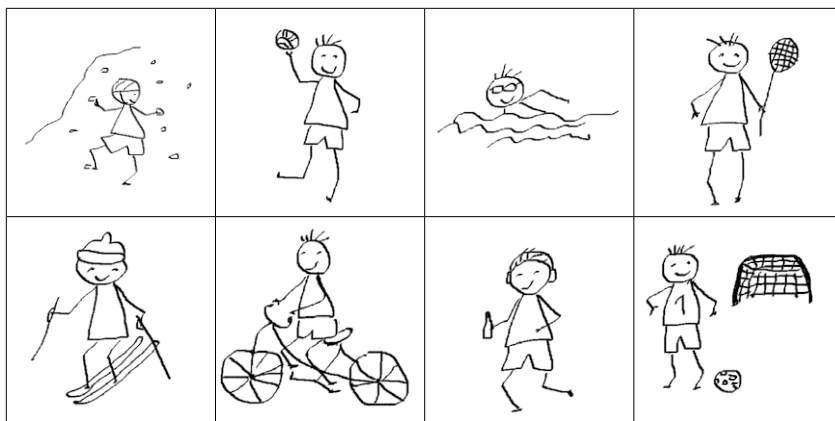


Ćwiczenia

Historię chłopca o imieniu Mike możemy wykorzystać do nauki lub utrwalenia słów związanych ze sportem, zwłaszcza w kontekście różnego rodzaju mistrzostw sportowych. Można tego dokonać za pomocą znanych i lubianych zabaw oraz ćwiczeń:

1. Memory I

Do zabawy potrzebujemy dwóch zestawów niżej podanych kart, które rozkładamy na stole obrazkiem do dołu, następnie uczeń odkrywa dwie z nich; zatrzymuje parę, jeśli odkryte sporty są takie same. Za każdym razem zachęcamy uczniów do nazywania odkrywanych sportów.



2. Memory II

What is Mike doing? Zadanie polega na łączeniu wykorzystanych już obrazków z kartami zawierającymi zdania na temat tego, jaki sport Mike wykonuje. Zasady są takie same, jak w poprzedniej grze Memory I, z taką różnicą, że potrzebujemy jednego zestawu kart z obrazkami oraz zestawu kart z napisami poniżej.

Mike is swimming	Mike is riding a bike	Mike is climbing	Mike is jogging
Mike is playing handball	Mike is skiing	Mike is playing football	Mike is playing tennis

3. Mime and acting

Uczniowie wybierają sport oraz próbują go przedstawić, nie używając słów. Zabawa może być przeprowadzona w parach lub grupach.

4. Key words

Łączenie sportów z wykorzystanymi w tekście miejscami ich wykonania oraz porami roku. Ćwiczenie umożliwia rozwijanie umiejętności kojarzenia i zapamiętywania nowych słów. Nauczyciel wypowiada nazwę dyscypliny sportowej, uczeń kojarzy z nią charakterystyczne miejsce, czas lub porę roku zgodnie z tym, co pojawiło się w tekście (lub odwrotnie). Można również wykorzystać inne skojarzenia, na przykład potrzebny sprzęt, wyposażenie lub znanego sportowca.

Słowa z tekstu:

street – jogging
 park – climbing
 warm – riding a bike
 winter – skiing
 hall – handball
 June – football
 court – tennis
 pool – swimming

Inne skojarzenia:

jogging – trainers, in the morning
 climbing – mountains
 riding a bike – bike, helmet
 skiing – ski poles, mountain, winter break
 handball – Karol Bielecki, ball
 football – pitch, goalkeeper
 tennis – racket, net
 swimming – swimsuit, trunks, towel

[Izabela Witkowska]

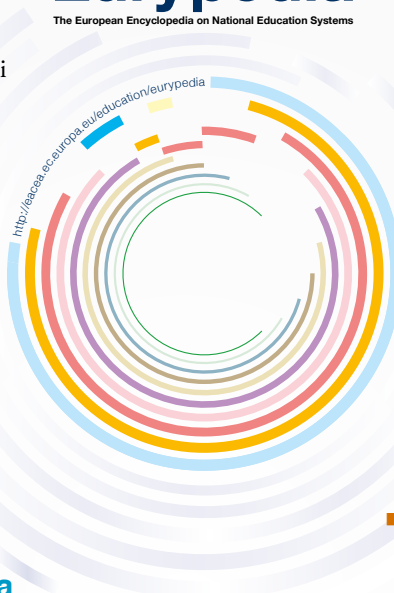
Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej wielkim zainteresowaniem, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa "proszę Pani, jeszcze raz" są dla niej największą motywacją do pracy. Jest także autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.
 e-mail: izabela0208@gmail.com

Eurypedia

The European Encyclopedia on National Education Systems

Sieć Eurydice dostarcza informacji i analiz europejskich systemów edukacji i krajowych polityk edukacyjnych. Od roku 2011 składa się z 37 biur krajowych w 33 krajach uczestniczących w programie „Uczenie się przez całe życie” (kraje członkowskie UE, EOG oraz Chorwacja i Turcja) i jest koordynowana oraz zarządzana przez Agencję Wykonawczą do spraw Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA) w Brukseli, która przygotowuje publikacje porównawcze i bazy danych.

www.eurydice.org.pl/eurypedia



Nowa Europejska Encyklopedia Krajowych Systemów Edukacji – EURYPEDIA

- zawiera opisy 38 systemów edukacji (państwa członkowskie UE oraz Chorwacja, Islandia, Liechtenstein, Norwegia i Turcja) – w sumie ponad 5000 artykułów;
- jest stale aktualizowana przez Krajowe Biura Eurydice we współpracy z ministerstwami edukacji i krajowymi ekspertami w obszarze edukacji i szkoleń;
- informacje dostępne są w języku angielskim oraz w większości przypadków również w języku narodowym danego kraju.

Rośnie powszechność kształcenia w zakresie przedsiębiorczości

Zgodnie z niedawno opublikowanym raportem kształcenie w zakresie przedsiębiorczości jest coraz powszechniej promowane w większości państw europejskich. Osiem państw i regionów (Dania, Estonia, Litwa, Królestwo Niderlandów, Szwecja, Norwegia, Walia oraz flamandzka część Belgii) uruchomiło specjalne strategie promowania kształcenia w zakresie przedsiębiorczości, a 13 innych państw (Austria, Bułgaria, Republika Czeska, Finlandia, Grecja, Węgry, Islandia, Liechtenstein, Polska, Słowacja, Słowenia, Hiszpania i Turcja) włączyły je do swoich strategii uczenia się przez całe życie, strategii na rzecz młodzieży lub na rzecz wzrostu. W połowie państw europejskich przeprowadza się reformy edukacji, których częścią jest zwiększenie roli kształcenia w zakresie przedsiębiorczości. Na potrzeby sprawozdania zatytułowanego *Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie* zbadano 31 państw i 5 regionów europejskich.



Entrepreneurship Education at School in Europe

National Strategies, Curricula and Learning Outcomes



Publikacja dostępna jest na www.eurydice.org.pl

Języki obce w niezawodowym uczeniu się dorosłych

Ogólne informacje o programie Grundtvig

Program Grundtvig dotyczy niezawodowej edukacji dorosłych i wspiera współpracę na poziomie europejskim w tym obszarze. Promuje przede wszystkim współpracę w zakresie uczenia się osób, które są z grup wymagających szczególnego wsparcia, takich jak: osoby niepełnosprawne, seniorzy, mniejszości narodowe i etniczne, osoby, które nie mają średniego ogólnego wykształcenia, a także zamieszkujące tereny o trudnym dostępie do oferty edukacyjnej dla dorosłych. Program dofinansowuje wymianę doświadczeń między europejskimi organizacjami oraz wspólnie tworzenie nowych rozwiązań i różnorodnej oferty edukacyjnej dla dorosłych w obszarze edukacji niezawodowej: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Główne cele programu Grundtvig

- odpowiadanie na wyzwania edukacyjne związane ze starzeniem się społeczeństwa w Europie.
- pomoc w zapewnieniu osobom dorosłym szerszej poprawy ich wiedzy i kompetencji.
- Kto może korzystać z programu Grundtvig
 - dorośli słuchacze
 - różnego typu organizacje oferujące możliwości niezawodowej edukacji dorosłych oraz kadra tych organizacji,
 - instytucje zajmujące się przygotowaniem do niezawodowej edukacji dorosłych, np. świadczące usługi dla dorosłych,
 - stowarzyszenia i inne podmioty związane z niezawodową edukacją dorosłych, np. świadczące usługi edukacyjne i poradnictwa, odpowiedzialne za systemy i strategie dotyczące dowolnych aspektów uczenia się dorosłych.
- Głównie tematyczne
 - tematy kluczowych u dorosłych (np. nauka języków obcych, kompetencje informacyjne, cyfrowe, umiejętności społeczne i obywatelskie, umiejętności uczenia się, świadomość i ekspresja kulturalna, zdrowie i dobrostan, aktywne obywatelstwo, konsumpcja itp.)
 - edukacja międzypokoleniowa, edukacja rodziców,
 - uczenie się w środowisku, uczenie się w miejscu pracy, uczenie się w środowisku społecznym (np. niepełnosprawnych, osób starszych, osób z niepełnosprawnościami i Europejskich).

Akcja kursy doskonalenia zawodowego kadry dla edukacji dorosłych

Indywidualne wyjazdy na zagraniczne kursy przedstawicieli kadry edukacyjnej pracującej w obszarze niezawodowej edukacji osób dorosłych. Kursy mogą dotyczyć np. metodyki nauczania, zarządzania w edukacji czy aspektów polityki edukacyjnej. Ofertę kursów można znaleźć m.in. w europejskim Katalogu Szkoleń: <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/>.

Osoby uprawnione

- edukatorzy, nauczyciele, kadra kierownicza i inni pracownicy organizacji prowadzących niezawodową edukację osób dorosłych – formalną, pozaformalną lub nieformalną,
- osoby prowadzące doskonalenie takich edukatorów, nauczycieli i pracowników,
- osoby z kwalifikacjami do pracy w obszarze niezawodowej edukacji dorosłych, które chcą rozpocząć lub wznowić karierę w tym kierunku,
- osoby w innej sytuacji zawodowej, które mają konkretne plany związane z podjęciem pracy w obszarze niezawodowej edukacji dorosłych,
- ewentualnie inni przedstawiciele kadry edukacyjnej w obszarze niezawodowej edukacji dorosłych.

Długość trwania działania

Od 5 dni do 6 tygodni

Finansowanie

Obejmuje koszty podróży, utrzymania, opłaty za zajęcia i ewentualnego przygotowania pedagogicznego, językowego, kulturowego. Wysokość dofinansowania jest zależna od kraju docelowego i długości pobytu.

Wniosekowanie

Osoba indywidualna składa wniosek o dofinansowanie do Narodowej Agencji poprzez organizację, na rzecz której pracuje (jeśli dotyczy).

Terminy składania wniosków

- 16 stycznia 2012 (wyjazdy na kursy od 1 maja 2012 do 30 kwietnia 2013)
- 30 kwietnia 2012 (wyjazdy na kursy od 1 września 2012 do 30 kwietnia 2013)
- 17 września 2012 (wyjazdy na kursy od 1 stycznia 2013 do 30 kwietnia 2013)

Możliwość zgłaszania kursów do Europejskiego Katalogu Szkoleń

Organizacje doświadczone w prowadzeniu ciekawych szkoleń dla przedstawicieli kadry niezawodowej edukacji dorosłych, które są zainteresowane rozszerzeniem swojej oferty w całej Europie, mogą zgłosić kurs do katalogu. Po omówieniu kursu organizacja prowadzi rekrutację i realizuje szkolenie. Na jego zrealizowanie organizatorzy pokrywają koszty z opłat uczestników. Potencjalni uczestnicy są informowani o udziale w szkoleniu, składając wnioski do swoich Narodowych Agencji dofinansowania zawodowego kadry dla edukacji dorosłych.

[Alina Respondek]

Program Grundtvig jest najmniejszym z czterech

sektorowych programów edukacyjnych w siedmioletnim programie „Uczenie się przez całe życie” (2007-2013), ale

to w nim – dotyczącym ogólnej edukacji osób dorosłych – mamy do czynienia z największą różnorodnością

beneficjentów zarówno pod względem typów organizacji, jak i wieku grup docelowych dorosłych słuchaczy.

obcych bardzo często są wybierane jako wiodący temat projektu, warsztatu czy wyjazdu szkoleniowego, jak i z tego, że znajomość języków obcych jest oczywistym i niezbędnym warunkiem realizacji każdego dofinansowywanego działania – współpracy międzynarodowej. Prawie wszyscy beneficjenci wymieniają poprawę kompetencji językowych i pogłębienie poczucia bycia obywatelem Europy jako jeden z najważniejszych rezultatów swoich działań w programie Grundtvig.

Program Grundtvig dodatkowo wyróżnia fakt, że współpraca europejska w obszarze uczenia się dorosłych dotyczy przede wszystkim tych słuchaczy, którzy wymagają szczególnego wsparcia. Dla nich najczęściej tworzona jest oferta edukacyjna, w tym alternatywne, pozaszkolne ścieżki edukacji. Program z założenia ma pomóc w rozwiązywaniu problemów starzejącego się społeczeństwa europejskiego. Do celów programu, oprócz poprawy współpracy europejskiej w obszarze niezawodowej edukacji dorosłych, wymiany doświadczeń i tworzenia innowacyjnej oferty edukacyjnej, należy zwiększenie liczby edukacyjnych wyjazdów do innych krajów Europy – zarówno kadry, jak i dorosłych słuchaczy.

O fundusze z programu Grundtvig mogą ubiegać się ogólnokształcące szkoły średnie dla dorosłych, Uniwersytety Trzeciego Wieku, Uniwersytety Ludowe i Otwarte, stowarzyszenia, fundacje i inne organizacje prowadzące działalność edukacyjną na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub mniejszymi szansami na dostęp do edukacji, takich jak np.: niepełnosprawni, rodziny dysfunkcyjne, osoby starsze, mieszkańcy terenów wiejskich, migranci, osoby bez średniego wykształcenia i inne osoby zagrożone wykluczeniem społecznym. W programie Grundtvig biorą też udział zakłady karne, centra popularnonaukowe i placówki kultury, w tym najczęściej biblioteki, domy kultury, muzea – o ile prowadzą niezawodową edukację dorosłych. Uprawnione są również urzędy, władze samorządowe i inne instytucje publiczne, do zadań których należy prowadzenie, organizowanie lub nadzorowanie niezawodowej edukacji dorosłych.

Działania dofinansowywane w programie Grundtvig dotyczą osób dorosłych, a zatem zdecydowanej większości społeczeństwa. Jednak ponieważ program obejmuje tylko niezawodowe uczenie się dorosłych, uprawnione do dofinansowania są przede wszystkim te działania, których celem jest rozwijanie kompetencji kluczowych, w tym najczęściej kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Wynika to zarówno stąd, że zagadnienia związane z uczeniem się języków

Cele programu Grundtvig realizowane są w ramach dziesięciu akcji, z czego aż siedem, tzw. zdecentralizowanych, obsługuje Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, a trzy – Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego w Brukseli.

Poniżej znajdują Państwo podstawowe informacje na temat poszczególnych akcji zdecentralizowanych i obecności w nich zagadnienia nauki języków obcych. Dwie pierwsze to projekty partnerskie i ich celem jest dwuletnia międzynarodowa współpraca organizacji partnerskich, przy aktywnym zaangażowaniu dorosłych słuchaczy, zarówno w działania krajowe, jak i wyjazdy zagraniczne. Z kolei Warsztaty Grundtviga umożliwiają zarówno organizację krótkich wydarzeń edukacyjnych dla dorosłych słuchaczy z zagranicy w Polsce, jak i udział polskich słuchaczy w zagranicznych wyjazdach edukacyjnych. Poza tym program obejmuje cztery akcje, dzięki którym kadra organizacji prowadzących uczenie się dorosłych może korzystać z indywidualnych wyjazdów zagranicznych na szkolenia lub spotkania służące opracowywaniu przyszłych projektów i nawiązaniu współpracy międzynarodowej.

W każdej z wymienionych akcji przewiduje się przygotowanie językowe kadry i słuchaczy. Przed wyjazdem zagranicznym – a w przypadku projektów podczas trwania całego przedsięwzięcia – zarówno kadra, jak i słuchacze mogą korzystać z dofinansowania nauki języka obcego. Dodatkowo, wiele projektów, warsztatów i mobilności dotyczy właśnie tematu uczenia się języków obcych przez osoby dorosłe.

Poniżej przedstawiam krótką charakterystykę oferty programu Grundtvig w kontekście nauki języków obcych.

Projekty Partnerskie Grundtviga

Są to dwuletnie projekty wielostronnej współpracy europejskiej na stosunkowo niewielką skalę, których głównym celem jest wymiana doświadczeń dotyczących edukacji dorosłych. Inicjatywy tego typu służą zwykle tworzeniu atrakcyjnej oferty edukacyjnej, rozwijaniu kompetencji kluczowych u dorosłych (np. nauki języków obcych, wykorzystaniu nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych – TIK, kompetencji obywatelskich) oraz motywowaniu słuchaczy do dalszego uczenia się – zwłaszcza tych, którzy nie ukończyli szkoły lub z innych powodów są zagrożeni wykluczeniem społecznym. Projekty dotyczą również: zagadnień międzykulturowych, walki z ksenofobią i nietolerancją, edukacji rodziców, uczenia się osób w starszym wieku, specjalnych potrzeb edukacyjnych osób niepełnosprawnych, edukacji prozdrowotnej, konsumenckiej oraz

prowadzonej w zakładach karnych, a także oferty edukacyjnej dla dorosłych na terenach wiejskich, sztuki, muzyki i kultury.

W inicjatywach tych bardzo ważne jest aktywne zaangażowanie dorosłych słuchaczy we wszelkie działania, w tym w przygotowanie materiałów dydaktycznych i innych produktów oraz w wyjazdy do organizacji partnerskich.

Bardzo ciekawymi przykładami projektów dotyczących nauki języków obcych są przedsięwzięcia realizowane przez szkołę przywięzienną w Płocku, koordynowane przez nauczyciela języka angielskiego Huberta Skrzyńskiego. Dzięki tym inicjatywom osadzeni mogą nie tylko uczyć się języka obcego i współtworzyć materiały dydaktyczne, ale też poznawać kulturę krajów partnerskich i mieć kontakty z odwiedzającymi zagranicznymi gośćmi. Niektórzy słuchacze dzięki udziałowi w projekcie zdali egzamin językowy i otrzymali certyfikat poświadczający uzyskane kompetencje¹. Niezależnie od grupy docelowej każdy dwuletni projekt przynosi bardzo znaczącą poprawę znajomości i praktycznego wykorzystania języka obcego. Przedstawiciele kadry i słuchacze szybko przypominają sobie zapomniany, przez lata nieużywany język obcy lub uczą się go od podstaw. Pomocne w nabywaniu płynności językowej jest pokonywanie własnych obaw poprzez obserwacje, że dokładnie z takimi samymi trudnościami językowymi zmagają się koledzy z krajów partnerskich. Jednymi z najbardziej korzystających językowo dzięki uczestnictwu w projektach są słuchacze Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Praktycznie w każdym raporcie końcowym z realizacji projektu mocno podkreślane jest znaczenie rozwijania kompetencji językowych przez osoby starsze dla rozwoju osobowego, treningu intelektualnego, możliwości samodzielnych podróży do krajów europejskich, pogłębiania kontaktów z zagranicznymi kolegami, a w efekcie – zapobiegania wykluczeniu społecznemu.



Uczestnik projektu
wspierającego aktywne
obywatelstwo

Ażeby być Europejczykiem, trzeba znać języki europejskie i kulturę narodów europejskich. To jest konieczne, by móc się porozumiewać, wspólnie pracować, by się polubić i zaprzyjaźnić.

¹ Przyp. red. Projekty zostały szerzej opisane w artykule H. Skrzyńskiego w niniejszym numerze JOwS.

Uczestnik projektu interkulturowego

Dzięki możliwości korzystania z lekcji języka niemieckiego po trzydziestu latach miałem możliwość na nowo odkryć ten język.

Projekty partnerskie to największa akcja w programie Grundtvig realizowana już dwunasty rok, która cieszy się w Polsce bardzo dużym zainteresowaniem. Ilustrują to dane statystyczne z kolejnych lat: w roku 2009 złożono 165 wniosków, w roku 2010 – 209, a w roku 2011 aż 287 wniosków, z których zaakceptowano do realizacji 111 projektów.

Projekty Wolontariatu Seniorów

Te dwuletnie projekty mają dwa cele: dwustronną międzynarodową współpracę organizacji partnerskich w obszarze wolontariatu seniorów oraz wymianę wolontariuszy seniorów. Wolontariusze muszą mieć ukończone 50 lat. Ich pobyt w organizacji partnerskiej trwa kilka tygodni i jest tak zaplanowany, by był okazją do uczenia się oraz dzielenia się swoją wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem. Charakter pracy wolontariuszy jest uzgadniany przez współpracujące organizacje i uwzględnia ich możliwości i kompetencje. Mogą to być np.: działania proekologiczne, pomoc w organizacji wydarzeń kulturalnych, prace w ośrodkach opieki osób niepełnosprawnych, dla dzieci czy osób starszych. Ten typ projektów realizowany jest w Europie dopiero czwarty rok, ale już cieszy się dużą popularnością, o czym świadczy rosnąca gwałtownie z roku na rok liczba składanych wniosków. Polska od początku trwania akcji była w ścisłej czołówce pod względem liczby otrzymywanych wniosków i realizowanych projektów. Bieżący rok, będący Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej, następujący bezpośrednio po Europejskim Roku Wolontariatu, był rekordowy pod tym względem – złożono w Polsce 49 wniosków, co jeszcze bardziej wyróżnia nasz kraj na tle Europy.

Wszyscy seniorzy przed wyjazdem na zagraniczny wolontariat przygotowują się pod względem językowym i kulturowym. Minimum kilkumiesięczne przygotowanie językowe, a później kilkutygodniowy pobyt za granicą w znaczący sposób podnoszą kompetencje językowe uczestników w wieku 50+. Ta ważna wartość dodana pracy wolontariackiej za granicą

jest podkreślana zarówno przez samych wolontariuszy, jak i przez pracowników organizacji partnerskich projektu. Co ciekawe, wielu pracowników, zwłaszcza z organizacji o niewielkim doświadczeniu w pracy edukacyjnej z osobami 50+, podkreśla, że są zaskoczeni zarówno niespodziewanie dużymi postępami swoich słuchaczy w nauce języków, jak i ich niezwykle pozytywnym podejściem i motywacją. Osoby dojrzałe nie tylko są w stanie szybko opanować podstawy języka lub znacząco podnieść swój poziom kompetencji językowych, ale też znajdują doskonałe zastosowania nowo nabytej wiedzy. Kilkutygodniowy wolontariat za granicą jest niezaprzeczalnie jednym z najlepszych impulsów i jednocześnie okazją do doskonalenia języka obcego.

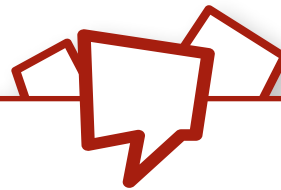
Uczestniczka wolontariatu

Udział w wolontariacie międzynarodowym jest dla mnie bardzo ciekawym doświadczeniem. Poznaję dużo ludzi z innych krajów i ich kulturę oraz zwyczaje, mam też możliwość szlifowania języka angielskiego.

Warsztaty Grundtviga

Ta bardzo ciekawa inicjatywa programu Grundtvig, realizowana również dopiero od 2009 r., umożliwia dorosłym mieszkańcom Europy wzięcie udziału w kilkudniowych edukacyjnych warsztatach tematycznych odbywających się w innym kraju europejskim.

Zasady uczestnictwa w warsztatach są bardzo proste. Osoba chcąc skorzystać z takiego wyjazdu edukacyjnego szuka w europejskim katalogu odpowiadającego jej potrzebom warsztatu za granicą, zgłasza się do jego organizatora i po przyjęciu do grona uczestników po prostu przyjeżdża nań. Koszty ewentualnego przygotowania przed wyjazdem, w tym językowego, koszty podróży oraz pobytu i udziału w zajęciach ponosi organizator warsztatu, który otrzymuje odpowiednie fundusze od narodowej agencji programu „Uczenie się przez całe życie” w swoim kraju. Aby w pełni móc skorzystać z zajęć, trzeba oczywiście znać język, w jakim ten warsztat jest prowadzony. Samo przebywanie w międzynarodowej grupie podnosi pewność w posługiwaniu się językiem obcym oraz znosi obawy przed kontaktami z obcokrajowcami.



Warsztaty mogą dotyczyć bardzo różnych zagadnień z zakresu niezawodowej edukacji dorosłych, począwszy od edukacji kulturowej i międzykulturowej oraz treningu pamięci, poprzez astronomię, uczenie się, jak być lepszym rodzicem lub lepszym kierowcą, po edukację proekologiczną i obywatelską.

Do grona najpopularniejszych należą warsztaty językowe, które mogą dotyczyć nauki języków rzadziej używanych w Europie. Dzięki tej możliwości do Polski przyjeżdżają dorośli Europejczycy chcący się uczyć języka polskiego (obcokrajowcom nasz język ojczysty potrzebny jest często do porozumiewania się z Polakami pracującymi za granicą, ale też do celów prywatnych). Swoje doświadczenia w organizacji warsztatów nauki języka polskiego oraz projektów partnerskich dotyczących nauki języka obcego opisali w niniejszym numerze Justyna Marcinkiewicz-Limon i Bartosz Czerwiński ze szkoły językowej English Unlimited w Sopocie. Poniżej cytat z wypowiedzi austriackiej uczestniczki warsztatu języka polskiego:

To be a participant in "Polish in Action" was a great experience. It was the best opportunity to get in contact with the Polish language and culture and to meet Polish people. After having learned Polish for a week and visited really nice and interesting places, I'm really enthusiastic to study further back home and come back to Poland some time.

Mobilności Kadry Edukacyjnej Pracującej Z Dorosłymi Słuchaczami

W programie Grundtvig funkcjonują trzy akcje dotyczące wyjazdów szkoleniowych kadry edukacyjnej pracującej z dorosłymi słuchaczami. Kursy doskonalenia zawodowego kadry dla edukacji dorosłych umożliwiają wyjazdy na minimum 5-dniowe zagraniczne kursy, wizyty i wymiany kadry edukacji dorosłych oraz wyjazdy typu *job shadowing*. Akcja Asystentury Grundtviga obejmuje wielomiesięczne praktyki w charakterze asystenta. Może nim zostać młody człowiek u progu swojej kariery zawodowej w edukacji dorosłych, ale też doświadczony ekspert służący swoim doświadczeniem i wiedzą słuchaczom i specjalistom w danej dziedzinie.

Każdy wyjazd indywidualny poprzedzony jest odpowiednim przygotowaniem w danym języku. Najliczniejszą grupę wnioskodawców chcących skorzystać z zagranicznych kursów dla kadry edukacyjnej dorosłych stanowią lektorzy j. obcych. Edukatorzy innych specjalności natomiast, z mniejszą znajomością języka obcego, prawie zawsze korzystają z dofinansowania przygotowania językowego. Oni właśnie podkreślają, że wyjazd w ramach programu pozwolił im nabrać pewności siebie w komunikowaniu się w języku obcym i często pomógł nawiązać nowe kontakty zawodowe.

Występuje też pewna grupa pracowników organizacji zajmujących się edukacją dorosłych, która jest uprawniona do wyjazdu na kursy czysto językowe – są to osoby aktualnie

Nauczycielka szkoły średniej dla dorosłych

Szkolenie zagraniczne, oprócz możliwości poznania nowych metod pracy, porównania systemów edukacyjnych, umożliwiło mi bezpośredni kontakt z nauczycielami europejskimi. Rozmowy z nimi i innymi osobami są dla mnie najlepszym sposobem wzajemnego poznania się, zrozumienia, nawiązania dalszych kontaktów. Mogłam także sprawdzić swoje umiejętności językowe. Poznałam nowy kraj, zainteresowałam się jego historią i kulturą. Szkolenie zagraniczne to bardzo specyficzne doświadczenie nie tylko w zakresie pracy zawodowej. Polecam je każdemu nauczycielowi.

realizujące Projekty Partnerskie Grundtviga, nauczyciele innych przedmiotów wykładanych w języku obcym oraz nauczyciele chcący przekwalifikować się w celu nauczania dorosłych języka obcego, a także ci nauczyciele, którzy wymagają przeszkolenia w zakresie nauczania rzadziej używanego języka obcego.

Dodatkowo beneficjenci mogą skorzystać z kilkudniowych wyjazdów zagranicznych w celu przygotowania, wraz z przyszłymi partnerami projektu, założeń wspólnego przedsięwzięcia. Bardzo często to właśnie ten rodzaj wyjazdu pozwala, zwłaszcza mniejszym i niedoświadczonym we współpracy międzynarodowej organizacjom, uwierzyć, że takie wspólne działanie jest realne, że kompetencje językowe są wystarczające i że to właśnie dzięki wspólnym przedsięwzięciom pracownicy organizacji i słuchacze mogą mieć doskonałą okazję do nauki języka i do przeżycia wspaniałych międzykulturowych doświadczeń.

[Alina Respondek]

Zastępca dyrektora programu „Uczenie się przez całe życie” ds. programu Grundtvig. Absolwentka Wydziału Chemicznego Politechniki Warszawskiej. W latach 1994-1999 zajmowała się edukacyjnymi programami Phare realizowanymi w Polsce. Od 2000 r. pracuje w Narodowej Agencji programów Socrates i „Uczenie się przez całe życie”. Od roku 2006 jest odpowiedzialna za program Grundtvig. W latach 1994-2006 pracowała jednocześnie jako edukator dorosłych i kierownik projektu w obszarze doskonalenia nauczycieli.

W angielską kratę



Zakład karny w Murru (Estonia)

[Hubert Skrzyński]

Utartym powiedzeniem jest, że w dzisiejszych czasach znajomość przynajmniej jednego języka obcego to konieczność. Nie sposób temu zaprzeczyć. W życiu codziennym kładzie się coraz większy nacisk na naukę języków obcych. I dobrze. W wielu szkołach i instytucjach można zauważyć zapał, entuzjazm zarówno uczących się, jak i nauczycieli, aby poziom edukacji w tym zakresie był coraz wyższy.

Niestety chęci nie zawsze idą w parze z możliwościami. Nie wszystkie szkoły są dobrze przygotowane pod względem infrastruktury i nie wszystkie mają wystarczające zaplecze potrzebne do nauki i uczenia się języków obcych na przyzwrotnym poziomie. Takimi szkołami są na przykład szkoły przywieszne, o istnieniu których stosunkowo niewiele osób wie. W naszym kraju istnieje kilkanaście jednostek tego typu. Niestety większość z nich jest niedoinwestowana, w pewnym sensie zapomniana. Przeszłość uczących się w nich uczniów wpływa na ich negatywne postrzeganie przez społeczeństwo. Myślę, że takie podejście do szkół przywiesznych i ich uczniów jest zdecydowanie nieuzasadnione. Ludziom na wolności powinno przecież zależeć na tym, by skazani po odbyciu kary pozbawienia wolności opuszczali mury zakładów karnych lepsi. Właściwe wykształcenie jest jednym z elementów resocjalizacji i przygotowania do życia na wolności. Uważam, że lepsze wykształcenie zmienia postrzeganie świata, a ci ludzie, którzy podjęli edukację w więzieniu, mogą w przyszłości uniknąć powrotu do tego ponurego miejsca. Z pewnością nie jest to regułą, ale na pewno warto zainwestować w to trochę czasu i chęci.

Szkoła jak szkoła

Szkoła przywieszna jako instytucja nie różni się niczym od szkół na wolności. Realizuje się tu taki sam program nauczania, uczniowie podchodzą do takich samych egzaminów (np. do egzaminu gimnazjalnego czy do matury) kończących pewien etap nauki, jak uczniowie w szkołach na wolności. Wymagania wobec uczniów-skazanych z reguły są identyczne, jak w szkołach poza murami zakładów karnych. Uczniowie jak to uczniowie, są lepsi i gorsi, bardziej lub mniej ambitni. Motywacje skazanych do rozpoczęcia nauki są różne. Część z nich faktycznie chce uzyskać kwalifikacje zawodowe lub wyższe wykształcenie. Część chodzi do szkoły po to, by rozprostować nogi, jeszcze inni dla urozmaicenia życia towarzyskiego... Fakt, że gdy już znajdują się w szkole, robić coś muszą. Niejednokrotnie zdarza się, że podejście uczniów-więźniów do nauki zmienia się na bardziej pozytywne w trakcie uczęszczania na zajęcia w szkole. I te małe osiągnięcia też nas, nauczycieli, cieszą. Sądzę, że odsetek osób nieprzykładających się właściwie do nauki w szkołach przywiesznych jest niewiele większy od tego w szkołach na wolności.

Głównym problemem, z jakim borykają się uczniowie i nauczyciele, to wyżej wspomniane niedoinwestowanie i brak dodatkowych możliwości, jakie na co dzień mają uczniowie w szkołach edukacji ogólnej. (W więzieniu jest bardzo ograniczony dostęp do Internetu czy niewielka liczba książek i podręczników). Na szczęście istnieją programy, które pozwalają na poszerzenie oferty edukacyjnej.



Zakład karny w Gelsenkirchen (Niemcy)

Granicą możliwości korzystania z owych programów w dużej mierze jest jedynie inwencja nauczyciela, wychowawcy, który chciałby zaangażować się w działania dodatkowe, wykraczające poza jego obowiązki. Jednym z takich programów jest program Grundtvig dotyczący edukacji osób dorosłych, idealnie wkomponujący się w realia wielu szkół przywiesznych (większość takich przywiesznych placówek to szkoły dla dorosłych).

Grundtvig w więzieniu

Jestem aktywnym zawodowo nauczycielem języka angielskiego. W sumie przy tablicy spędziłem już blisko czternaście lat, z czego ponad osiem za kratami Zespołu Szkół nr 4 przy Zakładzie Karnym w Płocku. ZS nr 4 to zasadnicza szkoła zawodowa kształcąca w zawodach ślusarz oraz kucharz małej gastronomii, a także technikum uzupełniające kształcąca w zawodzie mechanika.

Grundtvig wprowadził nieco zamieszania w życie naszej szkoły, ale zdecydowanie jest to pozytywne doświadczenie. Pierwszy projekt partnerski Grundtviga, w jaki się zaangażowaliśmy, zaczął się w 2006 r. i był zatytułowany *V.I.P. – Visiting in Prison (Odwiedziny w więzieniu)*. Całość trwała w sumie trzy lata. Działania zakończyliśmy w roku 2009. Obecnie projekty trwają dwa lata, lecz nasze pierwsze przedsięwzięcie było realizowane jeszcze w ramach programu Socrates-Grundtvig. Warunki działań różniły się nieco od tych aktualnie obowiązujących. Grupa projektowa składała się z siedmiu krajów. Oprócz naszej jednostki w przedsięwzięcie zaangażowane były szkoły przywieszne z Anglii, Danii, Hiszpanii, Niemiec, Portugalii oraz Włoch.

Celem projektu *V.I.P.* było opracowanie materiałów (książki) mających za zadanie wsparcie kontaktów osadzonych z ich dziećmi i rodzinami, które przychodzą do więzienia w odwiedzin. Więzienia biorące udział w projekcie współdziałały z uczniami po to, aby stworzyć książkę, która odzwierciedli specyficzny dla każdego z nich proces odwiedzin. Wszystkie książki zostały przetłumaczone na język angielski i były wykorzystane jako narzędzie do prezentowania przedstawicielom krajów partnerskich systemów więziennictwa i kultury. Materiały zostały również wykorzystane po to, by zachęcić słuchaczy do przekazania swoich uwag na temat bycia rodzicem w więzieniu. Podczas wizyt w krajach partnerskich podzieliliśmy się doświadczeniami i stworzyliśmy materiały mające na celu wsparcie nauczania w wymiarze europejskim oraz wzmocnienie umiejętności rodzicielskich. Pierwsza część projektu została poświęcona doskonaleniu procesu odwiedzin w więzieniu oraz przygotowywaniu książki do druku. Druga część całego przedsięwzięcia to skupienie się na wydaniu książki oraz rozpowszechnienie idei i doświadczeń z pomocą mediów lokalnych, a także poprzez stworzenie strony internetowej. Nagraliśmy również płytę CD z bajkami dla dzieci ojców odbywających karę pozbawienia wolności.

Kolejnym pomysłem był projekt ściśle związany z nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Dzięki udziałowi w seminarium kontaktowym w Lizbonie w październiku 2008 r., sfinansowanemu z programu Grundtvig – Wizyty Przygotowawcze, udało mi się nawiązać kontakt z innymi szkołami przywieziennymi w Europie i tak zrodził się projekt partnerski pt. *FLAME – Foreign Language Acquisition Made Easier (Ułatwianie nauki języka obcego)*. W projekcie udział wzięli przedstawiciele z Estonii, Hiszpanii, Szwecji, Turcji oraz nasza szkoła.

To przedsięwzięcie było niezwykle udane z kilku powodów. Przede wszystkim udało nam się zaangażować w prace nad projektem wielu skazanych. Głównymi założeniami, jakimi się kierowaliśmy, było przygotowanie i stworzenie materiałów do samodzielnej nauki języka angielskiego. Ktoś, kto nie pracuje w szkole przywiezienniczej i nie zna jej realiów, może nie zdawać sobie nawet sprawy, że podręczniki do nauki języków obcych dostępne na rynku nie zawsze w pełni odpowiadają potrzebom i możliwościom uczniów w szkołach przywiezienniczych. W pewnym sensie pomysł na omawiany projekt był pochodną tej sytuacji. Postanowiliśmy sami zatroszczyć się o siebie i przygotowaliśmy skrypt z podstawami gramatyki języka angielskiego, nad tworzeniem którego od początku do końca czuwali ci, którzy będą z niego korzystać – więźniowie. Dzięki temu powstała publikacja, która spełnia wymagania i potrzeby naszych uczniów. Jest to oczywiście niewielka książeczka, ale na początek wystarcza i cieszy się dużą popularnością. Materiał jest wytłumaczony w sposób

przystępny, a przede wszystkim całość jest w języku polskim, co nie jest bez znaczenia, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że skrypt ten przeznaczony jest dla początkujących. Część nakładu została przekazana do biblioteki zakładowej, w związku z czym dostęp do niej mają w tej chwili wszyscy skazani z Zakładu Karnego w Płocku.

[Sukces to drabina, po której nie sposób wspiąć się z rękami w kieszeniach]

Philip Gordon Wylie]

W trakcie spotkań z naszymi uczniami chcieliśmy wspólnie ustalić, jakie inne produkty mogłyby okazać się przydatne w samodzielnej nauce języka angielskiego. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że bardzo istotnym elementem jest znajomość słownictwa. I tak oto postanowiliśmy, że następnym działaniem w ramach projektu *FLAME* będzie stworzenie kalendarza ze słówkami. Razem ustaliliśmy kategorie, na jakie kalendarz został podzielony. Jeden miesiąc to jedna kategoria słówek i na każdy dzień przypadło jedno słowo. Każdy wyraz został zilustrowany (oczywiście przez skazanych) i w ten sposób udało nam się stworzyć kolejny produkt, który również okazał się sukcesem. Z tego co wiem, wielu więźniów wciąż korzysta z kalendarza. Dodatkowym atutem kalendarza jest minizeszyt z ćwiczeniami utrwalającymi poznane słownictwo. Jego stworzenie było także inicjatywą skazanych. Wspólnie z partnerami z innych krajów przygotowaliśmy po około pięć, sześć ćwiczeń do każdej kategorii wyrazowej.

Program Grundtvig daje sporo możliwości. W ramach projektów, oprócz efektów, na które trzeba samemu zapracować, można także skorzystać z gotowych propozycji dostępnych na rynku. Dzięki funduszom pozyskanym na działania projektowe zorganizowaliśmy kurs języka angielskiego dla osadzonych w ZK Płock. Zamysłem było przygotowanie grupy skazanych do przystąpienia do egzaminu KET (*Key English Test*) organizowanego przez British Council. Na kurs ten zapisało się ponad dwadzieścia osób. Z różnych przyczyn część osób musiała przerwać naukę, lecz ukończyło go w sumie czternastu skazanych. Dziesięciu z nich przystąpiło do egzaminu, a siedmiu z nich uzyskało wynik pozytywny. Ktoś może powiedzieć, że tylko siedmiu. Ja odpowiem, że jest to aż siedmiu! Wiedząc, jakie warunki do nauki mają skazani, uważam, że jest to spory sukces. W Zakładzie Karnym w Płocku obecnie przebywa ok. 650 więźniów.

Siedem osób to ponad 1 proc. wszystkich więźniów. Poza tym certyfikat, który otrzymali ci szczęśliwcy, jest dokumentem międzynarodowym, uznawanym na całym świecie.

W trakcie projektu zrodziło się kilka pomysłów, o których nie myśleliśmy w momencie rozpoczynania działań. I tak na przykład partner z Hiszpanii przygotował plakaty ze słownictwem. Inspiracją był kalendarz, który niestety był ważny tylko jeden rok. Plakaty mogą być wykorzystywane zawsze i wszędzie jako doskonała pomoc dydaktyczna. Sam już doświadczyłem ich popularności, gdy pochwaliłem się ich istnieniem wśród innych nauczycieli języka angielskiego. Natychmiast otrzymałem na nie zamówienia, tak by inni uczniowie też mogli z nich korzystać. Projekt zatem będzie obecny również poza murami więziennymi!

Innym nieprzewidzianym efektem było stworzenie przez tureckich skazanych jednego numeru czasopisma, w którym pochwalili się swoim krajem, tym z czego Turcja słynie na całym świecie. Opisali w nim swoją okolicę, walory turystyczne, specjalny kuchni tureckiej. Wszystko w języku angielskim. Część nakładu została rozesłana do partnerów projektu.

Projekt *FLAME* realizowany w latach 2009-2011 był dużym sukcesem. Nie tylko z punktu widzenia nauczycieli zaangażowanych w działania, ale przede wszystkim z punktu widzenia tych, którzy mogli skorzystać z zajęć dodatkowych, a także tych, którzy mogą nadal korzystać z efektów, jakie udało nam się wypracować dzięki wsparciu programu Grundtvig, mimo że działania projektowe już dawno zakończyliśmy.

Nie tylko dla skazanych

Wyżej wspomniane działania były przygotowywane z myślą o skazanych. W tej chwili nasza szkoła zaangażowana jest w kolejny projekt Grundtviga. Zaczęliśmy go w roku ubiegłym i będzie on trwać do połowy 2013 r. Oprócz naszej szkoły w przedsięwzięcie zaangażowane są instytucje z Rumunii i Turcji. Tym razem tematem przewodnim jest edukacja artystyczna. Tytuł projektu to *Education through Arts: Volunteering Wings for Social Exclusion, w skrócie – EduArts*. Ponownie wszelkie działania są przeznaczone dla więźniów.

Co jest również istotne, program Grundtvig pozwala także edukatorom dorosłych korzystać indywidualnie z całego szeregu możliwości. Jednym z takich działań jest wspomniane wcześniej seminarium kontaktowe, na którym byłem już dwukrotnie. Na jesieni tego roku planuję wziąć udział w kolejnym. Dzięki takim spotkaniom można nawiązać kontakt z osobami z podobnych instytucji, które chcą wspólnie stworzyć projekt i mam nadzieję, że tym razem ponownie uda nam się znaleźć partnerów do współpracy.

Oprócz wyżej wspomnianych działań istnieje jeszcze akcja Kursy Doskonalenia Zawodowego Kadry dla Edukacji Dorosłych, w ramach której można podnieść swoje kwalifikacje albo wymienić się doświadczeniami z kolegami z innych krajów. Te dwie akcje Grundtviga wraz z opisywanymi projektami partnerskimi to działania, których doświadczyłem osobiście.

Bardzo istotną informacją jest to, że środki uzyskane w ramach Projektów Partnerskich Grundtviga można przeznaczyć na organizowanie szkoleń językowych, jeśli jest to uzasadnione celami danego przedsięwzięcia. W przypadku naszej szkoły w czasie pierwszego projektu zorganizowaliśmy aż trzy kursy językowe. Jeden z nich był przeznaczony tylko dla skazanych, kolejny dla funkcjonariuszy i pracowników cywilnych pracujących w plockim zakładzie karnym. Trzeci kurs natomiast zorganizowaliśmy tylko dla nauczycieli Zespołu Szkół nr 4. W sumie ze wszystkich kursów skorzystało ponad pięćdziesiąt osób. Podczas projektu *FLAME* zorganizowaliśmy tylko jeden kurs, tak jak już wyżej wspomniałem, dla uczniów-skazanych.

Moim osobistym sukcesem jest dołączenie do Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Edukacji Przywzięzionej (EPEA – *European Prison Education Association*). Podczas jednego z wyjazdów projektowych dowiedziałem się o istnieniu tej organizacji, zapoznałem z jej profilem, po czym postanowiłem wstąpić w jej szeregi. O ile mi wiadomo, jestem jedynym członkiem EPEA w naszym kraju. Mam nadzieję, że w przyszłości to się zmieni i będę mógł wspólnie z innymi kolegami z Polski z sektora edukacji przywzięzionej brać udział w regularnych konferencjach organizowanych przez to stowarzyszenie. Kolejna konferencja planowana jest w czerwcu 2013 r.

Jak widać, możliwości są przeróżne. Trzeba jedynie wyjąć rękę z kieszeni i piąć się po drabinie do sukcesu! Podczas jednej z wielu rozmów ze skazanymi jeden z moich uczniów powiedział coś, co utkwilo mi w pamięci: *W kryminale jak nie idziesz do przodu, to cofasz się, i to błyskawicznie*. Myślę, że ta ciekawa konkluzja dotyczy nie tylko uczniów, ale nas wszystkich, bez względu na to, w jakiej dziedzinie życia działamy. I to bez względu na to, czy jest się w więzieniu, czy też nie.

[Hubert Skrzyński]

Nauczyciel w Zespole Szkół nr 4 przy Zakładzie Karnym w Płocku. Pracował jako nauczyciel języka angielskiego w gimnazjum i technikum. Obecnie pracuje w ZS nr 4 łączy z pracą wykładowcy w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. Od 2005 r. współpracuje także z brytyjską firmą LAL (Language and Leisure). W ZS nr 4 odpowiedzialny jest za wdrażanie i prowadzenie projektów unijnych. Od 2011 r. jest promotorem programu Grundtvig.

Odkrywanie świata na nowo

[Bartosz Czerwiński, Justyna Marcinkiewicz-Limon]

Szkoła English Unlimited uczestniczy w projektach Grundtviga od kilku lat. Poniżej przedstawiamy wybrane przykłady metod i działań zrealizowanych w ramach projektów partnerskich.

D*iscovering the World Anew*, czyli *Odkrywanie świata na nowo* to pierwszy projekt partnerski Grundtviga, zrealizowany w szkole English Unlimited. Jak się to wszystko zaczęło? Idea projektu, którego celem była społeczna i edukacyjna aktywizacja osób 55+ z różnych krajów: Polski, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Turcji i Słowacji, zrodziła się w 2008 r. Uczestnicy mieli uczyć się języka angielskiego (oczywiście poza Brytyjczykami) i rozwijać umiejętności ICT. Program nauki języka angielskiego oraz zajęć ICT został stworzony specjalnie dla grup projektowych. Zarówno zajęcia językowe, jak i komputerowe, były prowadzone na dwóch różnych poziomach zaawansowania oraz dostosowane do potrzeb i umiejętności słuchaczy. Projekt zakładał przygotowanie przez słuchaczy prezentacji internetowych dotyczących – do wyboru – życia rodzinnego, swojego miasta, tradycji, ważnych świąt, historii, kultury, sławnych ludzi z każdego z krajów. Zajęcia językowe zostały podzielone na bloki tematyczne. Jednym z założeń projektu było również uczenie międzypokoleniowe. Nierzadko naszym słuchaczom w przygotowaniu prezentacji internetowych pomagali młodszy członkowie ich rodzin (dzieci lub wnuki). Prezentacje były zamieszczane na stronie internetowej projektu, a następnie słuchacze ze wszystkich krajów mogli porównać swoje doświadczenia lub poznać zwyczaje panujące gdzie indziej.

Jednym z działań projektowych był także *pen-pal scheme*, czyli nauka poprzez korespondencję z rodzimymi użytkownikami języka. Każdy z uczestników projektu miał swojego korespondencyjnego nauczyciela z Walii, gdzie mieściła się nasza instytucja partnerska, pomagająca ludziom po 50. roku życia w powrocie do pracy zawodowej.

Korzyści edukacyjne przedsięwzięcia to rozwój czterech kompetencji kluczowych naszych słuchaczy: porozumiewania się w językach obcych, kompetencji informatycznych, umiejętności uczenia się oraz kompetencji społecznych i obywatelskich. Rezultaty projektu to: program nauki języka angielskiego dla osób 50+, program nauki ICT, transfer wiedzy pomiędzy instytucjami partnerskimi, broszura informacyjna z przykładami najlepszych zajęć projektowych oraz nabycie umiejętności pisania i koordynowania międzynarodowych projektów przez naszą instytucję.

Innowacyjne podejście w rozwoju kompetencji uczenia się polegało na wykorzystaniu całego spektrum technik nauczania: tradycyjnych, multisensorycznych, ICT (multimedia), nowoczesnych komunikatorów w kontaktach z partnerami zagranicznymi, intermentoringu (pomoc dzieci i wnuków), uczenia się poza tradycyjną klasą oraz przełamywania stereotypów i utartych schematów myślenia poprzez kontakt z innymi kulturami.

Przedsięwzięcie zostało bardzo wysoko ocenione przez naszych słuchaczy. Wielu z nich kontynuuje naukę języka angielskiego oraz utrzymuje kontakty e-mailowe i osobiste z zagranicznymi przyjaciółmi. Twierdzą, że projekt zmienił ich życie – oto niektóre wypowiedzi uczestników: *Pomysł nauki angielskiego w połączeniu z komputerem i potem korespondencji jest trafiony w dziesiątkę! Czuję, że rzeczywiście odkrywam świat na nowo, czuję się młodziej i zmobilizowało mnie to do przypomnienia sobie wcześniej nabytych, ale już zapomnianych umiejętności, no i rozszerzenia słownictwa. Wyjazd był rewelacyjny i po raz pierwszy miałam okazję rozmawiać po angielsku z Walijszczykami.*

Kolejny projekt Grundtviga, w który tym razem jesteśmy zaangażowani jako instytucja partnerska, to *Foreign Language Drama Festival*. Biorą w nim udział partnerzy z sześciu krajów: Polski, Włoch, Finlandii, Turcji, Niemiec, Hiszpanii. Celem przedsięwzięcia jest przygotowanie przedstawienia teatralnego w języku angielskim oraz udział w międzynarodowym festiwalu dramatycznym grup projektowych. Przewidziane są dwie edycje festiwalu; po każdym roku szkolnym następuje prezentacja przygotowanych sztuk. Pierwszy festiwal miał miejsce we Włoszech, a kolejny w Turcji. Każda z instytucji partnerskich wybierała sztukę bądź też – w niektórych przypadkach – pisała ją samodzielnie, a następnie grupa słuchaczy pod kierunkiem nauczyciela języka angielskiego przygotowywała przedstawienie.

[Korzyści edukacyjne projektu to rozwój czterech kompetencji kluczowych naszych słuchaczy: porozumiewania się w językach obcych, kompetencji informatycznych, umiejętności uczenia się oraz kompetencji społecznych i obywatelskich.]



Pierwsze spotkanie korespondencyjnych przyjaciółek

W naszej szkole stworzyliśmy specjalny kurs pt. *English and Drama*, którego celem była nauka języka poprzez zajęcia wykorzystujące techniki dramy. Słuchacze biorący w nim udział byli zainteresowani zarówno podnoszeniem swoich kompetencji językowych, jak i realizacją przedstawienia, choć nie wszyscy byli aktorami. Część osób zajmowała się kwestiami technicznymi, scenografią, kostiumami itp. Możliwość udziału w międzynarodowym spotkaniu grup teatralnych Grundtviga stanowiła ogromne wyzwanie i jednocześnie bodziec do intensywnej pracy. Uczestnicy podkreślali następujące korzyści udziału w projekcie: przełamanie bariery językowej, znaczącą poprawę płynności mówienia w języku angielskim, poprawę wymowy oraz ogólny rozwój pozostałych umiejętności językowych.

Wszyscy słuchacze biorący udział w projekcie byli amatorami niezwiązanymi zawodowo ze sceną teatralną, stąd też przedsięwzięcie to stało się dla nich wspaniałą przygodą edukacyjną. Tak opowiadali o swoich doświadczeniach:

Przygotowanie przedstawienia pomogło uczestnikom projektu rozwinąć nie tylko umiejętności językowe i nawiązać nowe przyjaźnie, ale również poznać inną kulturę kraju oraz zintegrować się z grupami teatralnymi różnych narodowości.

Dobre doświadczenia z dwóch wyżej opisanych inicjatyw zachęciły nas do dalszej pracy i realizacji następnych projektów Grundtviga. Obecnie nasza szkoła jest zaangażowana w przedsięwzięcie pt. *Information Technology for Intercultural Dialogue*. Celem tego projektu jest poznanie wybranych przez słuchaczy przykładów z architektury, malarstwa, sztuki, muzyki i literatury, reprezentujących ich region i kraj. Nasi uczniowie zamieszczają na platformie internetowej zrobione przez siebie zdjęcia lub filmy z danej dziedziny wraz z opisem w języku angielskim. W trakcie międzynarodowych spotkań wykonują różne ćwiczenia językowe związane z projektem, wykorzystując m.in. narzędzia internetowe.

Oto fragment relacji ze spotkania międzynarodowego naszej słuchaczki: *Cały wyjazd dał mi przede wszystkim niezapomniane wspomnienia, ale też pozwolił poznać inne kultury oraz nawiązać znajomości z obcokrajowcami, poprawić swój angielski, a także nauczyć się paru słów w języku portugalskim.*

Szkoła English Unlimited (www.eu.com.pl) została założona w 1989 r. przez wykładowców Uniwersytetu Gdańskiego. Obecnie English Unlimited zajmuje się edukacją językową, prowadząc: Szkołę Języków Obcych, Centrum Egzaminacyjne Cambridge ESOL i Goethe-Institut, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, księgarnię językowe, Studium Tłumaczy, przedszkole anglojęzyczne, a także Dział Projektów Europejskich. Szkoła została dwukrotnie



Nauka na Starym Mieście w Gdańsku



Nauka w Gdańsku na ul. Długiej

wyróżniona w konkursie European Language Label. Obecnie na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej realizowany jest projekt *Szkoła Sukcesu*, zakładający połączenie nauki języków obcych, przedsiębiorczości i ICT. Bierzymy też udział w międzynarodowych inicjatywach współfinansowanych przez Komisję Europejską w ramach akcji scentralizowanej Key Activity 2: Languages oraz w programie Leonardo da Vinci i Grundtvig.

[Justyna Marcinkiewicz-Limon]

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Posiada wieloletnie doświadczenie zawodowe jako wykładowca w Studium British Council na Uniwersytecie Gdańskim oraz w szkołach językowych w Waszyngtonie. Założycielka i wiceprezes English Unlimited. Koordynatorka projektów partnerskich Grundtviga.

[Bartosz Czerwiński]

Absolwent filologii niemieckiej Uniwersytetu Gdańskiego. Lektor języka niemieckiego w English Unlimited, koordynator Centrum Egzaminacyjnego Goethe-Institut, koordynator merytoryczny i autor programów oraz materiałów dydaktycznych dla projektów unijnych finansowanych w ramach POKL i programu „Uczenie się przez całe życie”.

Nauczyciel asystentem

– sposób na wzbogacenie warsztatu zawodowego

[Monika Gołdyn-Krul]

Doskonalenie zawodowe nauczycieli może przybierać różne formy. Interesującą propozycją są wyjazdy do innego kraju w celu pełnienia roli asystenta w organizacji zajmującej się edukacją dorosłych. O swoim doświadczeniu w Niemczech pisze jedna z uczestniczek programu.

Wyjazd do Monachium na Asystenturę Grundtviga mogę zaliczyć do kluczowych momentów w moim życiu zawodowym. Wcześniej odbywałam praktykę jako nauczycielka języka niemieckiego w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Liceum Uzupełniającym dla Dorosłych we Wrocławiu. Zauważyłam, że język niemiecki jest odbierany przez słuchaczy jako trudny i mało przyjemny dla ucha. Budzi niezmiennie militarystyczne skojarzenia, łączony jest z drylem, bezwzględny porządek i dyscyplina. Ponieważ większość słuchaczy to byli już dorośli ludzie, zauważyłam, że najbardziej interesujące są dla nich momenty, kiedy zaczynamy mówić o konkretnych sytuacjach i szansach zawodowych w Niemczech. Historie o Goethe, Schillerze czy Leibnizu mogłam schować do lamusa. Nauka języka stawała się interesująca tylko wtedy, kiedy zyskiwała wymiar praktyczny. W tym też kierunku postanowiłam się rozwijać.

W Monachium trafiłam do organizacji non profit, która zajmowała się pomocą dla migrantów. Pracownicy tej instytucji opracowywali projekt dotyczący pomocy obcokrajowcom, który miał ułatwić dostosowanie się do warunków życia, mentalności i niemieckich zasad. Zaproponowałam, że mogę dotrzeć do sporej przeciwieństwa grupy Polaków mieszkających często od lat w tzw. polskich gettach na terenie Monachium i poprowadzić dla nich kursy językowe, które ułatwią komunikację, poprawią samopoczucie oraz ich szanse na zatrudnienie na rynku niemieckim. Sama miałam nadzieję, że dzięki tym ludziom poznam warunki i problemy zatrudnienia w Niemczech. Liczyłam na to, że odsłonią przede mną świat, który zweryfikuje moje dotychczasowe wyobrażenia budowane jedynie na podstawie doniesień prasowych oraz tekstów literackich, a także pozwolą dostosować tematykę i metody nauczania do realnych potrzeb, nie tylko Polaków żyjących w Niemczech, ale i Polaków chcących dopiero podjąć pracę w tym kraju.

Kursów nie zaczęłam jednak prowadzić od razu. Najpierw moja organizacja goszcząca skierowała mnie na szkolenie dotyczące fundraisingu, tzn. pisania projektów i pozyskiwania środków z funduszy europejskich. Na szkoleniu mającym kilka modułów, odbywającym się zarówno w Monachium, jak i Berlinie, zdobyłam niezbędną wiedzę dotyczącą Unii Europejskiej, najważniejszych instytucji unijnych oraz sposobów ich funkcjonowania. Zapoznałam się ze specyficznym słownictwem oraz uzyskałam dostęp do ciekawych materiałów szkoleniowych. Podczas zajęć z fundraisingu mogłam zaobserwować wiele ciekawych, nowoczesnych i interaktywnych metod szkoleniowych dla dorosłych. Szkolenie prowadzili świetnie przygotowani pod względem merytorycznym i dydaktycznym trenerzy. Jako uczestniczka mogłam „przeżyć” stosowane przez nich metody i stworzyć na własne potrzeby zbiór pomysłów pomocnych w przyszłej pracy. Bacznie obserwowałam, w jaki sposób przygotowują poszczególne moduły, jak piszą program i planują rozkład zajęć, jak dokonują doboru materiałów szkoleniowych oraz w jaki sposób je opracowują, jak decydują o najbardziej efektywnych metodach dydaktycznych. Nie było miejsca na improwizację czy przypadek. W związku z tym, że nie byłam zwykłą uczestniczką tylko beneficjentką programu Grundtvig, mogłam zadawać pytania, obserwować, współuczestniczyć w opracowywaniu materiałów i liczyć na profesjonalną pomoc i opiekę. W czasie samych szkoleń miałam niepowtarzalną okazję spotkać szereg ciekawych ludzi zajmujących się zawodowo i amatorsko kreowaniem idei, pisaniem i organizacją projektów międzynarodowych o bardzo różnorodnym charakterze oraz porozmawiać o ich doświadczeniach i wrażeniach dotyczących pracy z innymi narodami.

Po ok. trzech miesiącach intensywnych szkoleń z fundraisingu zajęłam się pracą nad realizacją projektu mojej organizacji goszczącej. W tym czasie przedsięwzięcie to zyskało aprobatę ministerstwa edukacji oraz mogło być dofinansowane ze środków Unii Europejskiej. Najpierw zajęłam się staranną analizą bazy edukacyjnej w dostępnych mi bibliotekach publicznych. Dokładnie przeanalizowałam pomoce dydaktyczne, takie jak: podręczniki, zbiory ćwiczeń, leksykony, płyty DVD, materiały do samodzielnej nauki języka obcego itd. Zaczęłam również docierać do monachijskiej Polonii. Na targach pracy dla kobiet, gdzie moja organizacja miała swoje stoisko, poznałam Polki mieszkające w Niemczech szukające nowych kontaktów i szans nie tylko zawodowych, ale i możliwości pracy na rzecz innych. Z ich udziałem udało się rozproszyc ulotki o organizowanym przez moją organizację kursie. Trafiłam do polskich kościołów, sklepów, barów. Zależało mi na tym,



Spotkanie dużych i małych w ramach Kulturnacht w Monachium, kwiecień 2010 r.

by dotrzeć do ludzi słabo wykształconych, często ciężko pracujących fizycznie za niewielkie wynagrodzenie, a także tych próbujących stawiać pierwsze kroki w nowym kraju. Po rozmowach z nimi o warunkach ich pracy, problemach, z jakimi się borykają, doświadczeniach związanych z kontaktami z urzędami i niemieckimi pracodawcami ułożyłam program nauczania oraz dokonałam wyboru tematów. Chciałam dać tym ludziom poczucie, że ten kurs jest stworzony wyłącznie z myślą o nich. Jego celem jest nie tylko nauka języka, ale i pomoc w pokonywaniu trudności dnia codziennego, nawiązanie nowych kontaktów i wzajemne wsparcie. Na spotkanie organizacyjne przyszło tak dużo osób, że musieliśmy zwiększyć liczbę planowanych grup. Ostatecznie stworzyliśmy trzy grupy o różnym poziomie zaawansowania w trzech różnych dogodnych terminach dla około 70 osób. Na kursie pojawili się nie tylko Polacy, ale także Rosjanie, Ukraińcy, Hiszpanie, Chińczycy, Grecy i Arabowie.

W czasie swoich kursów na początku chciałam stosować metodę bezpośrednią. W grupie podstawowej, w której byli akurat sami Polacy, okazało się jednak, że bariera i lęk przed językiem są tak duże, że trzeba wspomagać się językiem polskim. Wykorzystanie języka polskiego pozwoliło na stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Musiałam bardzo starannie dobierać ćwiczenia i metody. Chciałam przede wszystkim otworzyć słuchaczy na język niemiecki i dać im poczucie swoistej wiary, że mogą się naprawdę wiele nauczyć i że nie jest to nic trudnego ani wymagającego specjalnego wysiłku. Brak negatywnych ocen, bardzo subtelny sposób korygowania błędów miał zmotywować i wzbudzić chęć do nauki. Większość z nich, mocno uwikłana w materialne problemy swoich rodzin, ztracała zupełnie siebie i swoje



Targi taniej książki propagujące czytanie w różnych językach w Monachium, kwiecień 2010 r.



Promocja inicjatyw społecznych organizacji PAREA podczas targów działalności wolontariackiej w Monachium, styczeń 2010 r.

potrzeby. Zapomniała o tym, że często najpierw trzeba pomóc sobie, by później móc lepiej wspierać innych. W tej grupie materiał realizowałam bardzo powoli, często stosując gry i zabawy językowe aktywizujące różne zmysły i podnoszące atrakcyjność oraz tempo zajęć. Stosowałam częste powtórki i podsumowania, grupowałam słownictwo wokół określonych tematów oraz prezentowałam je w powszechnie występujących kontekstach sytuacyjnych. Wykorzystywałam prezentacje PowerPoint zawierające zdjęcia przybliżające słownictwo. Nigdy nikogo nie zmuszałam do odpowiedzi. Mówili tylko ci słuchacze, którzy rzeczywiście chcieli. Podczas ćwiczeń bacznie obserwowałam wykonywane zadania, pomagałam i dodawałam odwagi. Często po zajęciach indywidualnie omawiałam zaobserwowane przeze mnie problemy.

W grupach bardziej zaawansowanych, gdzie byli również obcokrajowcy, mogłam stosować już metodę bezpośrednią. Tu również dbałam o atrakcyjność i tempo zajęć, stosując różne metody aktywizujące, wykorzystując scenki dialogowe z filmów czy piosenki. W tych grupach postawiłam na poprawną komunikację, tzn. musiałam w miarę subtelnie okiełznać często mocno niegramatyczny słowotok, jednocześnie nikogo nie urażając i nie podkopując wiary w nabyte już umiejętności. Na te zajęcia zapraszałam również swoje niemieckie koleżanki – nauczycielki, pracownice socjalne, studentki itd. Było to bardzo cenne doświadczenie dla moich słuchaczy. Chciałam im dać możliwość swobodnego i szczerego porozmawiania z osobą niemieckojęzyczną. Kimś, kto nie jest ich pracodawcą ani urzędnikiem i – na zupełnie partnerskich zasadach – pomoże im zmierzyć się ze scenkami dialogowymi, doradzi w problemach z szukaniem mieszkania czy kłótliwym sąsiadem. Chciałam przełamać lęk i wzbudzić przekonanie, że dzięki językowi mogą budować przyjaźnie także wśród osób niemieckojęzycznych. Chciałam, by zobaczyli w Niemczech ludzi, a nie tylko pracodawców, którzy karzą, wymagają i oceniają. Myślę, że wielu moim słuchaczom faktycznie to pomogło.

W czasie kursu zapraszałam słuchaczy na różne imprezy organizowane przez moją organizację, takie jak mecz na Alliance Arena, targi książki połączone ze spotkaniem wielu kultur, akcje organizowane na rzecz pomocy dzieciom w Afryce itd. Imprezy miały otworzyć Polaków i inne narodowości na wspólną rozmowę i wzajemne poznanie się. Uświadomić im, że w Niemczech można nie tylko pracować, ale i żyć, przy okazji poznając – m.in. dzięki wspólnemu językowi – wiele innych kultur i tradycji. Można nie tylko zarabiać pieniądze, ale i cieszyć się życiem oraz odkrywać, ile radości może nieść ze sobą dzień powszedni.

Pobyt na Asystenturze Grundtviga w sposób zasadniczy zmienił moje podejście do wykonywanego przeze mnie zawodu nauczycielki języka niemieckiego. Przede wszystkim nauczane przeze mnie treści nigdy nie są zawieszane w podręcznikowej próżni. Zawsze staram się, by miały odniesienie do realnych zdarzeń, wymagań i warunków. Język obcy ma nade wszystko spełniać funkcje komunikacyjne. Nie budzić lęku, ale dawać poczucie bezpieczeństwa i komfortu za granicą w kontaktach z innymi ludźmi. Odeszłam całkowicie od metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Gramatyki jednak nie pomijam, raczej tłumaczę ją na podstawie konkretnych przykładów i sytuacji, które pozwalają uczącym się samodzielnie dochodzić do obowiązujących w języku reguł. Staram się również, by materiał, z którym pracuję, był na tyle aktualny i atrakcyjny, aby słuchacze czuli potrzebę aktywnego uczestniczenia w zajęciach. Mam świadomość, że powinien również dostarczać impulsu do spontanicznych reakcji i budzić przeświadczenie o jego sensowności i użyteczności w konkretnych sytuacjach dnia codziennego.

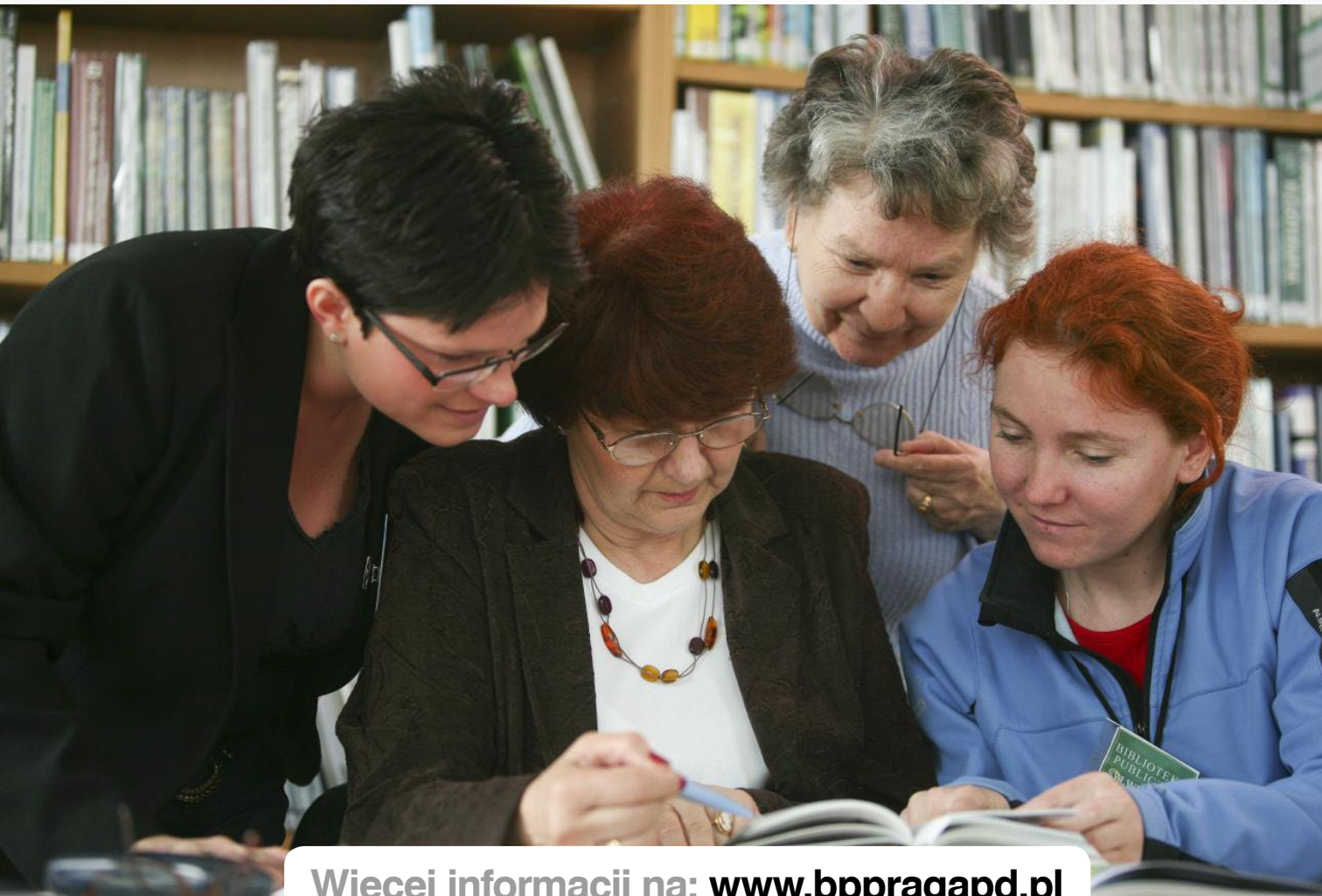
[Monika Gołdyn-Krul]

Nauczycielka języka niemieckiego w Gimnazjum Dwujęzycznym nr 48 oraz XIII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu, lektorka kursów języka niemieckiego dla dorosłych, absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, studiowała również na Karl-Franzens-Universität w Grazu w Austrii.

Biblioteka Publiczna
im. Zygmunta Jana Rumia
w Dzielnicy Praga Południe
m. st. Warszawy
**zaprasza seniorów na
zajęcia językowo-kulturowe
z angielskiego.**

- Zajęcia są prowadzone od 2009 roku.
- Organizowane na dwóch poziomach zaawansowania.
- Podczas zajęć wykorzystywane są prezentacje multimedialne, materiał ilustracyjny i audiowizualny.
- Nauka języka angielskiego odbywa się poprzez poznawanie kultury Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych.

**Każdy wiek jest dobry
na rozwijanie pasji ukrytych
w naszym wnętrzu i czekających
na jakiś bodziec, który je obudzi!**



Więcej informacji na: www.bppragapd.pl



Uczmy się (uczyć języków obcych), porównując doświadczenia z innych krajów

[Anna Dębska]

Wizyty Studyjne to mały, ale niezwykle ważny program skierowany do decydentów, ekspertów i kadry zarządzającej edukacją oraz kształceniem i szkoleniem zawodowym.

Wizyty Studyjne są częścią unijnego programu „Uczenie się przez całe życie”, którego celem jest wspieranie kształtowania nowych polityk edukacyjnych na różnych poziomach: od lokalnego do ogólnoeuropejskiego i porównywanie doświadczeń w tym zakresie w poszczególnych krajach uczestniczących w programie.

Za koordynację działań na poziomie europejskim odpowiada CEDEFOP – Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego mieszczące się w Salonikach w Grecji. Narodowe agencje programu „Uczenie się przez całe życie” współpracują z CEDEFOP-em przy tworzeniu katalogu, rekrutacji uczestników i upowszechnianiu rezultatów wizyt studyjnych.

Program umożliwi polskiej kadrze zarządzającej odbycie krótkiej wizyty (od 3 do 5 dni) w jednym z 34 krajów europejskich w celu poznania konkretnego aspektu uczenia się.

Wizyty Studyjne w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”

Udział w wizycie studyjnej daje szansę wzbogacenia dotychczasowej współpracy o kontakty międzynarodowe i zachęca do poznania rozwiązań stosowanych w innych krajach Unii Europejskiej. Stwarza forum do dyskusji, wymiany praktyk i doświadczeń. W trakcie wizyty można też szukać partnerów do nowych projektów w ramach programów: Erasmus, Comenius, Grundtvig czy Leonardo da Vinci. Narodowa Agencja zachęca dotychczasowych beneficjentów programu „Uczenie się przez całe życie” do udziału w wizytach studyjnych.

Od 2008 r. w wizytach wzięło udział ok. 700 beneficjentów z Polski. Budżet przeznaczony na ten cel wynosił ponad

1 mln euro. Podczas pobytu za granicą polscy uczestnicy odwiedzają instytucje zajmujące się kształceniem i szkoleniem w państwie przyjmującym oraz spotykają się z decydentami, partnerami społecznymi, nauczycielami, studentami i uczniami. Ponadto uczestnicy nawiązują kontakty z zagranicznymi instytucjami, myślą o przyszłej współpracy i wracają do domu z nowymi pomysłami.

Uczenie się i nauczanie języków obcych jako temat wizyt studyjnych

Tematy wizyt studyjnych obejmują właściwie wszystkie dziedziny edukacji i kształcenia, przy czym Komisja Europejska jako priorytetowe wskazała następujące zagadnienia:

- 1.** Wspieranie współpracy pomiędzy obszarami kształcenia, szkolenia i pracy;
- 2.** Wspieranie szkolenia nauczycieli, osób prowadzących szkolenia oraz kadry kierowniczej instytucji zajmujących się kształceniem i szkoleniem;
- 3.** Promowanie nabywania kluczowych kompetencji w ramach systemu kształcenia i szkolenia;
- 4.** Propagowanie włączenia społecznego i równości płci w obszarze kształcenia i szkolenia, w tym integracji migrantów;
- 5.** Opracowywanie strategii uczenia się przez całe życie i mobilności.

Ważnym elementem wizyt studyjnych jest kształcenie językowe. Już sam fakt, że są one organizowane w jednym z czterech języków – angielskim, francuskim, niemieckim lub hiszpańskim – pomaga osobom aplikującym o grant zmobilizować się do nauki języka obcego. Jak zapewniają uczestnicy wizyt studyjnych, często motywacją do wzięcia w niej udziału jest chęć poprawy kompetencji językowych oraz możliwość poznania fachowego słownictwa związanego z tematem danego wyjazdu.

Jednak najważniejszą wartością dodaną są rezultaty wizyt studyjnych dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych, realizowanych w ramach trzeciego kluczowego tematu zaproponowanego przez Komisję Europejską, którym jest *Promowanie nabywania kompetencji kompetencji w ramach systemu kształcenia i szkolenia*. Jak podkreśla Komisja Europejska w swoich zaleceniach dotyczących kompetencji kluczowych, porozumiewanie się w języku ojczystym oraz porozumiewanie się w językach obcych jest podstawową umiejętnością pozwalającą na znalezienie zatrudnienia.

Osoby uczestniczące w wizytach studyjnych poświęconych uczeniu się i nauczaniu języków obcych zapoznają się m.in. z inicjatywami i projektami, które propagują naukę języków obcych, nowymi podejściami do organizacji nauczania języków, innowacyjnymi metodami i środowiskami uczenia się, materiałami dydaktycznymi oraz technikami oceny.

Polscy metodycy, kierownicy szkół językowych, dyrektorzy szkół oraz placówek oświatowych, szkoleniowcy i naukowcy chętnie wybierają ten rodzaj wizyt studyjnych. Cieszy nas również fakt, że przedstawiciele władz lokalnych i regionalnych oraz kuratorów uczestniczą w wyjazdach związanych z tym tematem. Warto dodać, że wizyty studyjne nie koncentrują się na konkretnej grupie odbiorców, lecz są adresowane do wszystkich grup wiekowych. Na przestrzeni ostatnich dwóch lat na wizyty dotyczące nauki języków obcych wyjechało z Polski 27 osób. Do najciekawszych warto zaliczyć projekt, który odbył się w Turcji w maju 2011 r. pod tytułem *Foreign language teaching for adults*. Organizatorem było Tureckie Centrum Edukacji, instytucja oferująca uchodźcom naukę języka tureckiego jako języka obcego. Polscy uczestnicy, reprezentujący Komendę Wojewódzką Policji w Radomiu i prywatną firmę English Services w Krośnie, wzięli udział w zajęciach lekcyjnych, w czasie których nauczyciele prezentowali różne formy pracy z uchodźcami, metody aktywizacji i motywowania dorosłych do nauki języka tureckiego. Dyskutowano również o aspekcie międzykulturowym, który odgrywa istotną rolę w nowoczesnej metodyce nauczania języków obcych. Za swoje nowatorskie podejście do nauczania języków, Tureckie Centrum Edukacji zostało nagrodzone znakiem European Language Label w 2009 r.

Ogromnym zainteresowaniem wśród metodyków i wykładowców nauczycielskich kolegów językowych, a także naukowców z kierunków filologicznych cieszą się wyjazdy studyjne dotyczące nowatorskich podejść do nauczania języków obcych. Z ciekawszych wizyt zorganizowanych w 2011 r., w których brali udział Polacy, warto wymienić dwie wizyty: zorganizowane w Wielkiej Brytanii i na Cyprze. Obie dotyczyły innowacyjnych metod nauczania języków obcych dzieci i młodzieży.

Narodowa Agencja dwa razy w roku prowadzi nabór polskich uczestników wizyt studyjnych. Wiosenna runda tegorocznego konkursu jest już za nami, nowe możliwości wyjazdów pojawiają się jesienią. Wnioski będzie można składać do 12 października br. Na uczestników czekają ciekawe tematy: entuzjastom nauczania dwujęzycznego proponujemy *The future of CLIL* we Włoszech w języku angielskim i *El Programa de Centros Bilinges de la Comunidad de Madrid* w języku hiszpańskim lub – dla chcących doskonalić metody nauczania języków obcych w języku niemieckim – *Sprache macht Menschen zu Menschen*. Szczegółowa oferta wizyt studyjnych na temat nauczania języków obcych znajduje się w *Katalogu wizyt studyjnych 2012/2013* dostępnym na stronie programu www.sv.org.pl.

Zaprośmy innych do nas

Warto w tym miejscu przypomnieć, że program Wizyty Studyjne stwarza również możliwość goszczenia w Polsce europejskiej kadry zarządzającej oświatą oraz ekspertów zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym. Jest to ciekawa propozycja dla instytucji i organizacji oświatowych, które chciałyby podzielić się doświadczeniami z przedstawicielami innych krajów, przygotowując kilkudniowy program wizyty studyjnej. Co roku w Polsce organizowanych jest kilka projektów poświęconych nauczaniu i uczeniu języków obcych.

W kwietniu 2011 r. Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Toruniu zorganizowało wizytę studyjną w języku niemieckim na temat *Wie kann man effektiv Fremdsprachen lernen und Lehren*. Ekspert z pięciu krajów poznawali systemy kształcenia nauczycieli języków obcych zarówno w dziedzinie przygotowania językowego, jak i metodyczno-pedagogicznego oraz obserwowali lekcje języka obcego (język niemiecki i angielski) w szkołach różnego typu: w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Uczestnicy wizyty brali udział w seminariach metodycznych oraz zajęciach praktycznych prowadzonych przez nauczycieli Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych. Tematem tych zajęć było zastosowanie technik aktywizujących w nauce języka obcego: rapowanie na lekcji literatury niemieckojęzycznej, kreatywne pisanie w języku obcym na zajęciach będących połączeniem literatury z foto-projektem

Program Wizyty Studyjne to również możliwość goszczenia w Polsce europejskiej kadry zarządzającej oświatą.

Inspiracje. Imaginacje, Interpretacje realizowanym w NKJO. Tematem zajęć były założenia neurodydaktyki w odniesieniu do kształcenia językowego oraz stosowanie mediów na lekcji języka obcego.

Kolejną wysoko ocenioną przez uczestników wizytą było zorganizowane przez Kanadyjską Szkołę Podstawową we wrześniu 2011 r. w Warszawie wydarzenie zatytułowane *CLIL in an enquiry based classroom experience*. Podczas spotkania uczestnicy dyskutowali nie tylko o nauczaniu dwujęzycznym, ale również o tym, jak wspierać ucznia w indywidualnym poszukiwaniu sposobów na skuteczne uczenie się. Organizatorzy inicjatywy, od 10 lat zajmujący się promocją innowacji w edukacji i szerzeniem wrażliwości międzykulturowej przez kreatywne podejście do edukacji, zaprezentowali gościom z zagranicy autorski program nauczania realizowany w ich szkole. Pokazali metody szkoleń nauczycieli prowadzących nauczanie dwujęzyczne, opowiedzieli, jak pracują z uczniami metodą projektu i w jaki sposób wykorzystują portfolio językowe do oceny postępów uczniów.

Wyjątkowym projektem, także ze względu na instytucję organizującą spotkanie, była wizyta w Niepublicznym Przedszkolu „Świat Bajek” w Piasecznie, która odbyła się w maju 2011 r. Wizyty studyjne dotyczące edukacji przedszkolnej nie zdarzają się często, dlatego była to niespotykana okazja do wymiany doświadczeń pomiędzy ekspertami z zagranicy a polskimi specjalistami zainteresowanymi tą tematyką. Temat wizyty – *Teaching mother tongue and foreign language in early education* – pozwalał pokazać osiągnięcia przedszkola w łączeniu nauki języka ojczystego z nauką języka obcego. Zostały zaprezentowane metody nauczania języka polskiego: stosowane w uczeniu najmłodszych. Uczestnicy obejrzeli również efekty pracy z dziećmi: przygotowane przez dzieci przedstawienie w j. angielskim pt. *Animal song*.

Goście z zagranicy odwiedzili placówki kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji i edukacji językowej w Warszawie: Mazowieckie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Uniwersytet Warszawski oraz Young Learners Resource Centre. Na przykładzie American School of Warsaw pokazano, jak przebiega nauczanie dzieci w środowisku międzynarodowym. Uczestnicy wizytowali też szkoły oraz przedszkola publiczne i prywatne, co pozwoliło im poznać specyfikę każdej placówki.

To tylko trzy przykłady zrealizowanych dotychczas w Polsce wizyt studyjnych dotyczących języków obcych. Przed nami kolejne przedsięwzięcia. Jeszcze we wrześniu bieżącego roku zorganizowana zostanie wizyta w języku francuskim *Medias au service de l'Europe plurilingue – innover et apprendre mieux les langues etrangeres*, zaproponowana przez Polskie Stowarzyszenie „Europa Języków i Kultur” w Wodzisławiu Śląskim. W przyszłym roku również będziemy gościć ekspertów językowych podczas dwóch wizyt studyjnych: pierwsza, zatytułowana *Just say it! Developing communicative competence of the foreign language*, odbędzie się w marcu 2013 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie; druga – związana z nauczaniem języków obcych w kształceniu zawodowym – *Teaching content through vocational language and using it in the future work*, będzie mieć miejsce w Zespole Szkół Ekonomicznych im. Oskara Langego w Wodzisławiu Śląskim w czerwcu przyszłego roku.

Instytucje, które chciałyby podzielić się dokonaniem własnej placówki i zaprezentować polskim i zagranicznym specjalistom autorskie pomysły oraz inspirujące projekty dotyczące nauki języków obcych, zapraszamy do udziału w programie Wizyty Studyjne. Bycie gospodarzem wizyty studyjnej niesie ze sobą wiele korzyści: pozwala włączyć się w europejską przestrzeń edukacyjną, nawiązać kontakty z partnerami przyszłych projektów, wzbogacić własną ofertę szkoleniową lub też wymienić się doświadczeniami. Swoje propozycje wizyt studyjnych można jesienią zgłosić do Narodowej Agencji.

Z myślą o tych, którzy chcieliby śledzić najciekawsze rozwiązania i uczestniczyć w wymianie doświadczeń, Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego publikuje na bieżąco raporty zbiorowe z wizyt odbywających się w krajach uczestniczących w programie, w tym także z wizyt zorganizowanych w Polsce. Na stronie internetowej <http://studyvisits.cedefop.europa.eu> znajdują się sprawozdania z lat ubiegłych, poczynając od 2008 roku. Każdy, kto interesuje się nauczaniem i uczeniem się języków obcych, znajdzie tam wiele ciekawych informacji i przykładów dobrych praktyk.

[Anna Dębska]

Koordynatorka zespołu Wizyt Studyjnych w programie „Uczenie się przez całe życie”. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu ewaluacji programów i projektów unijnych w SGH w Warszawie.



Mówić, czy nie mówić – oto jest pytanie

[Marta Kotarba-Kańczugowska]

Różnorodność Europy przejawia się w bogactwie jej języków. Obywatele Europy mogą czerpać korzyści z tej różnorodności jedynie wtedy, gdy potrafią porozumiewać się między sobą bez barier językowych, a tym samym poznawać różne kultury, uczyć się tolerancji i wzajemnego szacunku. Opanowanie kilku języków Wspólnoty stało się w tej chwili warunkiem koniecznym pozwalającym obywatelom Unii na skorzystanie z możliwości zawodowych i osobistych (Biała Księga 1997).

W dokumentach Komisji Europejskiej (Edukacja w Europie 2003) można znaleźć informację, że: *[...] każdy Europejczyk powinien posługiwać się przynajmniej dwoma językami obcymi. Aby to osiągnąć, należy poprawić sytuację w zakresie nauczania języków obcych, np. ucząc języków obcych od wczesnego dzieciństwa.* Znajomość języków nabiera więc obecnie kluczowego znaczenia w edukacji, kulturze i w życiu społecznym, staje się także warunkiem zatrudnienia.

Działania związane z promowaniem nauki języków obcych i różnorodności językowej – takie jak m.in. organizowanie międzynarodowej mobilności uczniów, studentów i nauczycieli – stanowią integralną część programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme* – LLP). Projekty, których głównym celem jest wspieranie wielojęzyczności, realizuje się w ramach programów: Comenius, Erasmus, Grundtvig i Leonardo da Vinci. Ponadto języki obce są jednym z czterech kluczowych działań programu międzysektorowego LLP (*Key Activity 2*). W ramach działań międzysektorowych funkcjonuje m.in. program Wizyty Studyjne, który stwarza doskonałą okazję do podnoszenia oraz doskonalenia własnych kompetencji komunikacyjnych. W niniejszym artykule koncentruję uwagę na sprawności komunikacyjnej osób dorosłych (głównie nauczycieli) i możliwościach jej doskonalenia dzięki udziałowi w inicjatywach, które oferuje program „Uczenie się przez całe życie”.

Mówić, czy nie mówić – oto jest pytanie...

Warto przypomnieć, że termin ‘komunikacja’ wywodzi się z łaciny od słowa *communicatio*, które oznacza łączność, wymianę, rozmowę. W relacji między ludźmi komunikacja to przekaz pewnej informacji (komunikatu) i zdolność do odbioru oraz rozumienia tego przekazu. Często pojęcie to utożsamia się również ze sposobem przekazywania informacji oraz z relacjami, jakie zachodzą podczas ich wymiany. Użytkownik języka w celu dobrania odpowiednich struktur językowych do intencji swej wypowiedzi, sytuacji i odbiorcy angażuje własne możliwości poznawcze, emocjonalne i społeczne. Od poziomu integracji tych możliwości zależy efektywność komunikacji. O sprawności porozumiewania się decyduje więc nie tylko kompetencja językowa, ale także (a może przede wszystkim?) kompetencja komunikacyjna. Według zaleceń Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (2003) istotne jest kształtowanie kompetencji: (1) lingwistycznych, (2) komunikacyjnych (socjolingwistycznych) i (3) pragmatycznych.

Uczestnictwo w komunikacji wymaga więc szerszych kompetencji niż znajomość języka. Rozwój terminu ‘kompetencja komunikacyjna’ doprowadził do powstania podkategorii, które akcentują

socjolingwistyczne oraz psychologiczne aspekty komunikacji. M. Canale i M. Swain (1980:1-47), S. Savignon (1983) wyróżniają: kompetencję dyskursywną, kompetencję socjolingwistyczną oraz kompetencję strategiczną. Kompetencja komunikacyjna dotyczy stopnia, w jakim oczekiwane do osiągnięcia cele są realizowane stosownie do sytuacji (Spitzberg i Cupach 1984). Inaczej mówiąc, wskazuje nam, czy osoba komunikuje się skutecznie i stosownie do kontekstu. Na kompetencję tę składa się wykorzystywanie werbalnego i niewerbalnego zachowania. Kompetencje pragmatyczne dotyczą zaś znajomości zasad, według których wypowiedzi są budowane i wykorzystywane.

Dopiero zintegrowanie wymienionych wyżej kompetencji gwarantuje nam bycie wprawnym użytkownikiem języka. Jakże często zdarza się, że dysponując odpowiednim zasobem leksykalnym, znając zasady gramatyczne, nie jesteśmy w stanie aktywnie uczestniczyć w rozmowie w międzynarodowym gronie. Na pewno każdy czytelnik doświadczył w swoim życiu sytuacji, gdy przeżywał niepokój i stres związany z wypowiedzianiem się w języku obcym. Mnie również niejednokrotnie zdarzało się analizować poprawność sformułowanych zdań i w efekcie odzywałam się rzadko albo jedynie przytakiwałam innym (często wspomagając się komunikatami niewerbalnymi), będąc niezdolną do zaprezentowania własnego zdania z powodu wewnętrznej blokady. Takie sytuacje pokazują, że sama znajomość znaczenia poszczególnych słów i struktur nie jest równoznaczna z umiejętnością ich użycia, chociaż poziom kompetencji językowej wpływa na ogólną sprawność komunikacyjną.

Warto pamiętać, że osoba, która znakomicie orientuje się w zawiłościach gramatycznych oraz potrafi wykonać różnorodne ćwiczenia egzaminacyjne z zakresu posługiwania się językiem obcym, wcale nie musi być przekonana o swojej zdolności do podejmowania interakcji w tym języku. Pojawia się zatem wątpliwość, czy osoby dorosłe – nauczane języków obcych głównie w instytucjach – mogą wyjść poza umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach znanych i ćwiczyć biegłość w użyciu języka obcego tak, aby móc go używać w sytuacjach nieznanach (Niemiecko 1997). Warto nadmienić, że blokada językowa towarzyszy nam przez wszystkie etapy edukacji do studiów wyższych i jej efekty widoczne są w dorosłym życiu. Z moich obserwacji wynika, że studenci w sytuacji, gdy mają zabrać głos w języku obcym, nadmiernie koncentrują się na poprawności. A przecież rozmowa ma pewną dynamikę, w której często nie ma miejsca na przemyślenia dotyczące składni.

Osiągnięcie perfekcji w jednym lub kilku językach (dążenie do idealnego wzorca, jakim jest poziom rodzimego użytkownika danego języka) nie jest więc najważniejsze. Celem kształcenia językowego powinno być promowanie umiejętności komunikowania

się i podkreślanie znaczenia umiejętności cząstkowych, na przykład wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w innym. Wskazane jest, aby nauczyciele stanowili wzór do naśladowania dla uczniów i swoim przykładem świadczyli, że dobrze rozwinięta kompetencja komunikacyjna nie musi być równoznaczna z perfekcyjną znajomością zawilosci językowych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na stosunkowo nowe pojęcie w europejskiej i światowej dydaktyce językowej – edukacja różnojęzyczna. Nie jest to pojęcie tożsame z nauczaniem dwujęzycznym czy wielojęzycznym¹. Celem edukacji różnojęzycznej jest przede wszystkim rozwój kompetencji różnojęzycznej oraz świadomości językowej u wszystkich uczących się. Kwestie te często ignoruje się na poziomie decyzji państwowych dotyczących kształtowania polityki językowej (Menken i Garcia 2010). Warto podkreślić, że na kompetencję różnojęzyczną (*The European Observatory*, Europejskie portfolio) – którą traktuje się obecnie jako niezbędną do sprawnego funkcjonowania w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie – składają się:

- kompetencja komunikacyjna, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji;
- kompetencja kulturowa, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych) (*How not to be a fluent fool*) i obejmuje również sprawność interkulturową.

Nastawienie w edukacji na kształtowanie kompetencji różnojęzycznej wynika bezpośrednio z analizy dyskursu obecnego w przestrzeni społecznej i przyjmuje założenie, że wszystkie społeczności są językowo i kulturowo zróżnicowane – niezależnie od polityki językowej (często monojęzycznej) czy założeń ideologicznych w danym państwie. Kontakt z tą różnorodnością pomaga przełamywać postawę etnocentryczną, otwiera na inność i pomaga budować tzw. spójność społeczną.

Nauczyciel jako wzorzec aktywnego Europejczyka

Komisja Europejska podkreśla, że instytucje edukacyjne powinny promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Jednocześnie zaleca, aby zachęcać wszystkich do nauki dwóch lub, gdzie jest to możliwe, większej liczby języków obcych oraz uświadamiać znaczenie nauki języków w każdym wieku. Kompetencje komunikacyjne najbardziej efektywnie kształtować można we wczesnych okresach życia (Konorski 1969; Kossut 1993), gdy dzieci z łatwością chłoną różnorodne doświadczenia i są otwarte na nowe bodźce. Decydujący wpływ na kształtowanie się określonych postaw u dzieci – oprócz środowiska

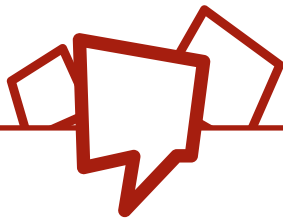
¹ Por. angielskojęzyczne terminy: *bilingual education*, *multilingual education* oraz *plurlingual education*.



Model podnoszenia świadomości językowej (*Language Awareness*)

różni się od klasycznych modeli nauczania języków obcych czy prowadzenia edukacji w dwóch lub więcej językach. Za twórcę modelu uważa się Erica Hawkinsa, który wyznaczył jego standardy. Opracowania E. Hawkinsa stanowiły źródło inspiracji dla późniejszych teoretyków i praktyków. Ruch podnoszenia świadomości językowej ma brytyjskie korzenie, jednak wiele z jego założeń zostało opracowanych w trakcie europejskich projektów. Wkład E. Hawkinsa w rozwijanie modelu *Language Awareness* był dwojaki. Po pierwsze, sformułował on podstawy teoretyczne – *Modern Languages in the Curriculum* (1981); *Awareness of Language: An Introduction* (1984). Po drugie, wyjaśnił i pokazał praktyczne możliwości zastosowania modelu w klasie szkolnej wraz z ich pedagogicznymi konsekwencjami. Obecnie coraz częściej mówi się również o tzw. modelu **Multilingual Language Awareness**, który traktuje się priorytetowo szczególnie w kształceniu nauczycieli. Model ten dotyczy rozumienia procesów społecznych, politycznych i ekonomicznych wokół używania języków w zróżnicowanych kontekstach i do różnych celów, por. m.in. Garcia 2008:385, 400.

rodzinnego – ma podejście pedagogiczne. Nauczyciele powinni zatem włączać doświadczenia językowe i kulturowe swoich uczniów do codziennej praktyki edukacyjnej. Aby móc tworzyć właściwy dialogowy międzykulturowemu klimat społeczny ważne jest także kształtowanie odpowiedniej świadomości u uczących się (wg modelu *Language Awareness*). Jest to istotne, gdyż osiągnięcie porozumienia międzykulturowego pomaga przełamywać stereotypy i uprzedzenia.



Stereotyp

(J. Wojnowski (red.) *Wielka Encyklopedia PWN* 2005:61)

podzielana społecznie wiedza, poglądy i oczekiwania wobec danej grupy społecznej.

Uprzedzenie

(Zimbardo i Ruch 1988:568)

zespół wyuczonych przekonań, wartości i postaw wobec innych, który jest ukształtowany na podstawie niekompletnej informacji; jest względnie niewrażliwy na niezgodne z nim informacje; w kategoriyczny sposób przypisuje jednostki do pewnych klas, grup, które zwykle są oceniane negatywnie. Uprzedzenie jest więc stanem wewnętrznym, gotowością do reagowania w tendencyjny sposób na członków pewnych grup.

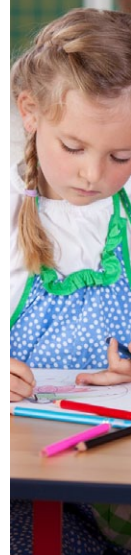
Jednak aby to wszystko było możliwe, nauczyciele najpierw sami muszą reprezentować postawę tolerancji, otwartości na inność oraz posiadać wysoką motywację do uczenia się języków. Pedagodzy, chcąc kształtować kompetencje u uczniów, sami muszą posiadać indywidualne kompetencje komunikacyjne rozwinięte na właściwym poziomie. Nastawienie nauczycieli do kwestii różnych języków w przestrzeni społecznej, w tym edukacyjnej (bycie tzw. obywatelem Europy), przekłada się na ich gotowość do wspierania dzieci w poznawaniu i rozumieniu rzeczywistości, która jest odmienna od tej, w której oni sami dorastali. Nie jest to łatwe zadanie. Obecnie coraz silniej w metodyce nauczania języków obcych akcentuje się podział sprawności mówienia na wypowiedź i rozmowę. Konieczne jest zatem zróżnicowanie nauczania na te dwie formy mówienia: wypowiadania się oraz rozmowy (negocjacji) w komunikacji językowej. Coraz wyraźniej podkreśla się, że nauczanie języków obcych wymaga zasadniczego przeformułowania celów, a następnie gruntownych zmian w programach i metodach nauczania. Problem ten próbuje się rozwiązywać np. zatrudniając nauczycieli oraz specjalistów innych zawodów z kraju, którego języka chcemy nauczać. Zasadnicze znaczenie ma jednak kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Nauczyciele realizują politykę oświatową państwa w praktyce, przekładając oficjalne zalecenia na konkretne działania pedagogiczne. Ważne jest, aby przez własny przykład krzewili właściwe postawy wśród swoich uczniów. Rozwijanie odpowiedniej wiedzy socjolingwistycznej oraz kształtowanie kompetencji interkulturowej jest niezwykle ważne od najwcześniejszego etapu edukacyjnego. Jak wynika z badań, przeprowadzonych m.in. przez N. Santoro

i A. Allard (2005:863-873) czy M. Hagan i C. McGlynn (2004:243-252), nauczyciele w całej Europie mają poczucie braków w swoim wykształceniu w zakresie pracy z różnymi językami w przestrzeni edukacyjnej. Pedagodzy często uważają, że należy pracować tylko i wyłącznie z językami, które się dobrze zna². Tym samym, niejednokrotnie boją się oni wprowadzać elementy z zakresu kształtowania kompetencji różnojęzycznej, gdyż nie czują się kompetentni – nawet jeśli chodzi o najpopularniejszy w edukacji język angielski. Jeszcze gorzej wygląda sytuacja pracy z innymi językami (np. językiem niemieckim, ukraińskim, wietnamskim, czeczeńskim itd.). A przecież aktywności nastawione na kontakt z innymi językami oraz kulturami mogą przyczynić się do przekształcenia monojęzycznych grup uczniowskich w wielojęzyczne środowisko edukacyjne. Wyniki badań teorii akwizycji językowej potwierdzają, że *kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy też nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają* (Europejski System 2003:16).

Z danych Urzędu Komisarzy Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (United Nations

2. Potwierdzają to dane z badań pilotażowych, które zrealizowałam w projekcie *Kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego – pilotaż narzędzia, wstępna weryfikacja hipotez*. Projekt nr BSTP 1/11 – III WNP, finansowany z dotacji celowej przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.



High Commissioner for Refugees) wynika, że na koniec 2010 r. uchodźcy oraz osoby starające się o przyznanie statusu uchodźcy, a także wewnętrznie przesiedleni, stanowili grupę blisko 34 mln ludzi na świecie. W polskich szkołach w 2010 r. uczyło się ponad 8 tys. obcokrajowców (650 z nich to mali uchodźcy, w większości Czeczeni) – por. dane Urzędu do spraw Cudzoziemców (statystyki): <http://www.udsc.gov.pl> [dostęp: 18.09.2011]. Nauczyciele często nie potrafią wykorzystać tej sytuacji i odczytują ją jako problem, obciążenie i przeszkodę w sprawnym realizowaniu programu nauczania.

Aby wyjść z impasu – *boję się i nie mówię* – konieczne jest podejmowanie prób nawiązywania porozumienia w językach obcych. Nauczyciele powinni stanowić wzór do naśladowania i swoim zachowaniem promować właściwe postawy. Warto podkreślić, że podczas udziału w wizytach studyjnych, spotkaniach międzynarodowych czy seminariach dla większości uczestników język komunikacji (np. język angielski) nie jest językiem ojczystym. Stwarza to fantastyczną sytuację do doskonalenia własnych kompetencji komunikacyjnych w języku obcym i poszukiwania odpowiednich strategii porozumiewania się. Uczestnicy takich spotkań są mile nastawieni, ciekawi nowych osób, otwarci na rozmowę. Pomaga to zniwelować trudności, które mogą wynikać np. z obawy przed urażeniem osoby pochodzącej z innej kultury. W takich bezpiecznych warunkach można pozbyć się gromadzonych przez lata lęków przed używaniem języka obcego.

We współczesnym świecie coraz wyraźniej zaobserwować można konieczność budowania klimatu społecznego, w którym przedstawiciele różnych kultur mogą funkcjonować w harmonijny sposób. Z wielu różnych istniejących obecnie podejść do relacji między ludnością napływową a rdzenną powszechna jest postawa jedności w różnorodności (ang. *pluralism within unity*) (Etzioni 1996:189-216). Odrzuca się tym samym model asymilacyjny, który zakłada konieczność przystosowania się do języka oraz kultury miejscowej, oraz model tygla (ang. *melting pot*), który zakłada występowanie różnych grup etnicznych i narodowych w ramach społeczeństwa-gospodarza. Współcześnie przyjmuje się, że każda kultura może odgrywać rolę w tworzeniu unikalnego klimatu społecznego – czyli społeczeństwo-gospodarz wyraża zgodę na to, że w wyniku procesu mieszania się kultur i języków może powstać nowa jakość, ale warunkiem jest to, aby przedstawiciele różnych kultur czuli przynależność i przywiązanie do danego państwa (a przez to kultury i języka), w którym mieszkają. Jest to niezwykle trudny proces, w którym edukacja odgrywa znaczącą rolę. Nadzieją napawa więc fakt uczestniczenia polskich nauczycieli

w różnych programach europejskich. Od nauczycielskich postaw i strategii komunikacyjnych zależy przecież to, jak przygotowują oni swoich wychowanków do funkcjonowania w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie. W. Klein (1986:9-55) podkreśla, że musimy starać się optymalizować proces przetwarzania informacji językowych i dlatego należy – jego zdaniem – ustalić, jakie grupy czynników mają najsilniejszą moc oddziaływania i jak można w praktyce wspierać proces przyswajania języka tak, aby uczący się byli w stanie sprawnie się nim posługiwać. Kształtowanie sprawności mówienia jest zgodnie uznawane za cel nauczania języków obcych. Pamiętać należy, że kompetencja komunikacyjna w każdym wymiarze jest zależna od uwarunkowań kulturowych. Tym samym skuteczna komunikacja językowa wymaga od jej uczestników wykształcenia odpowiedniej wrażliwości interpersonalnej oraz interkulturowej. Aby nabywać te sprawności, niezbędne jest uczestniczenie w sytuacjach, w których komunikacja przebiega w grupach zróżnicowanych językowo i kulturowo. Udział w projektach europejskich stwarza takie sytuacje, w którym koncentrujemy się na zadaniu, mamy wspólny cel, musimy się komunikować i rozwijać własne kompetencje w tym zakresie.

Zachęcam więc nauczycieli do odświeżenia znajomości języków obcych, pozbycia się kompleksów i odważnego wzięcia udziału w programach europejskich: Comenius, Erasmus, Grundtvig i Leonardo da Vinci czy w działaniach programu międzysektorowego LLP. Aktywny udział w tych projektach umożliwia nie tylko osvajanie się z koniecznością komunikowania się w języku obcym, ale wpływa także korzystnie na doskonalenie własnych kompetencji komunikacyjnych. Przede wszystkim jednak zaangażowanie w europejskie inicjatywy umożliwia wymianę doświadczeń oraz nawiązywanie kontaktów zawodowych na poziomie europejskim.

Literatura

- *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Warszawa.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. W: *Applied Linguistics 1*.
- *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji* (2003). Warszawa: Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury.
- Etzioni, A. (1996) *The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society*. New York: Basic Books.
- *The European Observatory for Plurilingualism* <<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>>.
- *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się,*



Nauczyciele powinni włączać doświadczenia językowe uczniów do codziennej praktyki edukacyjnej oraz tworzyć właściwy klimat sprzyjający dialogowi międzykulturowemu.

nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa: Wydawnictwo CODN.

- Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat. [dostęp: 27.01.2012] <http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1600&Itemid=1571>.
- Garcia, O. (2008) Multilingual Language Awareness and Teacher Education. W: J. Cenoz, N. H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: *Knowledge about Language*. Springer.
- Grabias, S. (1994) *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hagan, M., Mc Glynn, C. Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education, *Journal of Intercultural Education*, Vol. 15, no. 4/2004.
- *How not to be a fluent fool* – o znaczeniu kompetencji interkulturowej w posługiwaniu się językiem angielskim [dostęp: 10.01.2012] <<http://www.festiwalnauki.edu.pl/node/2611v>>.
- Hymes, D. Why Linguistics Needs the Sociologist, W: *Social Research* 1967.
- Hymes, D. H. (1971) *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Klein, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Konorski, J. (1969) *Integracyjna działalność mózgu*. Warszawa: PWN.
- Kossut, M. (red.) (1993) *Mechanizmy plastyczności mózgu*. Warszawa: PWN.
- Santor, N., Allard A. (Re)examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience, W: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, no. 7/2005.
- Kurcz, I. (1992) *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Menken, K., Garcia, O. (2010) *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. UK: Taylor & Francis.

- Niemiecko, B. (1997) *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Savignon, S. J. (1983) *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Addison-Wesley.
- Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984) *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- *Wielka encyklopedia PWN* (2005) t. 26. Warszawa PWN.
- Zimbardo, P. G., Ruch F. L. (1988) *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN.

Publikacje europejskie promujące kształtowanie kompetencji różnokulturowej oraz różnojęzycznej

- Feiner, A. (2000) *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*.
- Candeleir, M. (2007) *Janua Linguarum – the gateway to languages – the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*.
- Candeleir, M. (2007) *ALC – Across languages and cultures*.
- Bernaus, M. (2007) *LEA – Language educator awareness and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*.
- Newby, D., Penz, H. (2009), *Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe*.

[dr Marta Kotarba-Kańczugowska]

Doktor nauk humanistycznych, pracuje w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zajmuje się problematyką pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, a także psychodydaktyką wczesnego nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci.

Przepis na naukę języka

Relacja z wizyty studyjnej



[Anna Wojciechowska]

Wizyty studyjne mają istotne znaczenie dla rozwoju zawodowego ich uczestników. Wartością dodaną jest przede wszystkim możliwość poznania rozwiązań stosowanych w innych krajach, zarówno tych, które okazały się skuteczne, jak i tych nieefektywnych. Pozwala to na unikanie błędów oraz rozwijanie usprawnień, które mają szansę powodzenia.

W marcu tego roku miałam okazję uczestniczyć w wizycie studyjnej „Uatrakcyjnianie kształcenia zawodowego przez stosowanie TIK i rozwijanie umiejętności językowych”, przygotowanej przez organizatorów z Hiszpanii. Wizyta rozpoczęła się spotkaniem z władzami Andaluzji. Aktualnie rząd tego regionu intensywnie inwestuje w naukę języków obcych i wykorzystanie nowoczesnych technologii. Popiera powstawanie szkół dwujęzycznych oraz finansuje pobyt i pracę w szkołach asystentów pochodzących z krajów anglojęzycznych, którzy wspierają nauczycieli hiszpańskich.

Dzięki wyjazdowi poznaliśmy kulturę i historię Hiszpanii, zaprzyjaźniliśmy się z osobami z innych krajów, wymieniliśmy się doświadczeniami, zaplanowaliśmy wymiany uczniów oraz współpracę na poziomie regionalnym. Hiszpanie są bardzo gościnni i otwarci, chętnie opowiadają o swojej pracy. Wszyscy dyrektorzy, nauczyciele i uczniowie, których spotkałam byli bardzo przyjaźni i dzielili się z nami swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniami.

Podczas czterodniowej wizyty odwiedziliśmy sześć szkół przygotowujących uczniów do wykonywania różnych zawodów. Były to szkoły biznesu, kosmetologii, turystyki i sportu, administracji oraz gastronomiczne. Placówki kształcące w tych branżach najczęściej decydują się na prowadzenie nauczania dwujęzycznego, ze względu na konieczność porozumiewania się pracowników firm z obcokrajowcami przebywającymi w Hiszpanii.

W miejscach, które odwiedziliśmy, uczą się osoby powyżej 16. roku życia (górną granicą wieku nie była określona). Nauka dla wszystkich jest bezpłatna. Aby dana placówka została uznana za dwujęzyczną, co najmniej 50 proc. godzin zajęć musi odbywać się w języku obcym. Nauczyciele przedmiotów zawodowych nie zawsze posiadają wykształcenie filologiczne, organizują się zatem w zespoły i wspierają wzajemnie. Znaczącą rolę odgrywają w nich asystenci językowi przyjeżdżający z krajów anglojęzycznych.

Największe wrażenie zrobiła na mnie szkoła, w której kształcono kucharzy. Uczniowie przyjmowani są do klasy dwujęzycznej bez egzaminu, co skutkuje bardzo zróżnicowanym poziomem kompetencji językowych. Po roku nauki osoby rozpoczynające edukację bez znajomości języka są w stanie swobodnie komunikować się w języku angielskim. Klucz do sukcesu stanowią:

- wysoka motywacja uczniów do nauki;
- zaangażowanie nauczycieli, zapewnienie uczącym się wsparcia oraz posługiwanie się na zajęciach wyłącznie językiem angielskim;
- odpowiednia liczba godzin lekcji językowych (75 proc. godzin zajęć w klasie pierwszej odbywa się w języku angielskim, w klasie drugiej liczba godzin zajęć prowadzonych w języku obcym wzrasta nawet do 80-90 proc.).

Polecane adresy:

www.isabelperez.com/clil
www.eelp.org
www.ecml.at/cando
www.assetlanguages.org.uk
www.trackstar.4teachers.org/trackstar/ts/startSearchByKeyword.do
www.isabelperez.com
www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/index.shtml
www.bbc.co.uk/schools/gcsebiteize/geography/tourism/tourismattractionsrev7.shtml
www.bbc.co.uk/schools/gcsebiteize/design/systemscontrol/electronicsrev5.shtml
www.bbc.co.uk/scotland/education/bitesize/standard/computing/systems
www.online.onetcenter.org/find
www.oalj.dol.gov/libdot.htm
www.platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/ecologie.htm
www.euoguidance.net/index.htm
www.europa.eu.int/eures
www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

Ciekawym doświadczeniem był udział w grze terenowej przygotowanej dla nas przez uczniów szkoły kształcącej przewodników turystycznych. Celem zabawy było odnalezienie w górskim mieście zabytków, zaznaczenie ich położenia na mapie i udzielenie odpowiedzi na pytania z nimi związane. Szczęśliwie towarzyszyli nam twórcy gry i pomagali np. w odszyfrowaniu starych hiszpańskich napisów. Wizyta zakończyła się zachwycającym pokazem tańca flamenco.

W Polsce w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe nauczanie języka obcego podzielone jest na język obcy ogólny i język obcy ukierunkowany zawodowo. Jedną z największych bolączek wielu polskich nauczycieli jest przygotowanie materiałów do nauczania języka obcego zawierających słownictwo, struktury charakterystyczne dla danego zawodu nauczanego w szkole. Na polskim rynku nie jest łatwo znaleźć materiały do prowadzenia zajęć z języka obcego ukierunkowanego zawodowo. Powyżej udostępniam adresy stron, z których korzystają nauczyciele szkół, jakie odwiedziliśmy podczas wizyty studyjnej. Mam nadzieję, że okażą się pomocne w Państwa pracy.

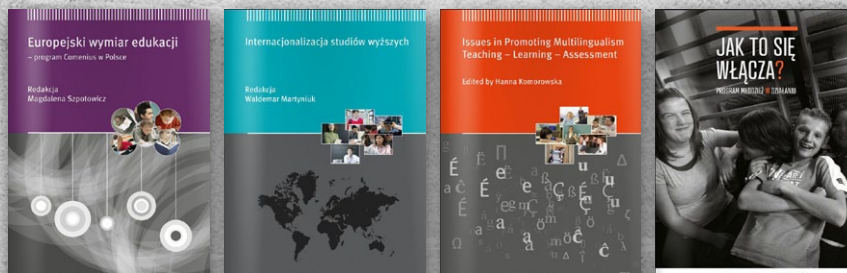
[Anna Wojciechowska]

Nauczycielka i tłumaczka języka angielskiego, obecnie główny specjalista w Departamencie Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Publikacje wydawane przez
Fundację Rozwoju Systemu Edukacji
dostępne są online na stronie

- ➔ www.frse.org.pl/publikacje
oraz w serwisie
- ➔ www.issue.com/frse

Kliknij, aby obejrzeć
publikację online



Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy / European Language Label
eTwinning / Młodzież w Działaniu / Grundtvig
Comenius / Erasmus / European Language Label

Gry i zabawy towarzyskie na lekcjach języka angielskiego



[Dorota Kondrat]

Gry towarzyskie są znakomitym narzędziem do nauki komunikacji, w ich trakcie uczniowie używają docelowego języka do wyrażania potrzeb i pomysłów, tłumaczenia zasad, negocjowania, przekonywania. Ponadto gry stwarzają świetne warunki do nauki, ponieważ wprowadzają relaksującą atmosferę, zabawę i śmiech na lekcji.

Zabawa łączy przyjemne z pożytecznym: pozwala uczniowi na wykorzystanie języka w sposób bezstresowy i stymuluje emocjonalnie, przez co poprawia zapamiętywanie materiału. W trakcie takiej komunikacji nacisk stawia się na przekaz, a nie na poprawność językową. Nauczyciel nie powinien wtedy poprawiać uczniów, a raczej pomagać, gdy brakuje im słownictwa. W naturalnej sytuacji błędy gramatyczne są tolerowane przez rodowitych mówców, znacznie ważniejsza jest płynność i znajomość słów. Wypowiedzi są spontaniczne, a użycie języka twórcze. W trakcie gry uczniowie skupiają się na celu, którym jest wygranie. Wtedy wyłącza się lęk przed popełnianiem błędów i samokontrola, która nierzadko utrudnia uczniom płynne wysłowienie się. Ludyczność, podmiotowe podejście do ucznia, a także czynnik współzawodnictwa są niezwykle motywującymi elementami. Zajęcia z wykorzystaniem gier skoncentrowane są wokół ucznia, co jest najważniejsze w nowoczesnym nauczaniu (ang. *learner-centred*). W edukacji językowej niezwykle ważne jest, żeby nauczyć się pracować i komunikować w zespole. Jeśli nauczyciel ma dylemat, czy realizować materiał z podręcznika, czy wykorzystać gry lub zabawy, lepiej czasem wybrać to drugie, bez oglądania się na program. Uczniowie z pewnością to docenią.

Poniżej prezentuję przykłady gier i zabaw towarzyskich opracowanych dla języka angielskiego. Jednak z powodzeniem mogą być wykorzystywane na zajęciach z innych języków przy wcześniejszym przygotowaniu przez nauczyciela do nauczanego języka.



Szukanie skarbu (*Treasure quest*)

Jest to wariacja podchodów – tradycyjnej zabawy harcerskiej organizowanej w terenie. Jeśli nie możemy sobie pozwolić na zabawę poza murami szkoły, zrobimy to w obrębie kilku pomieszczeń.

Uczniowie pracują w jednej małej grupce lub w kilku – wtedy każda grupa zaczyna trzy minuty po poprzedniej. Każda grupa dostaje kartkę z wytycznymi, jak trafić do swojego skarbu. Instrukcje w języku obcym przygotowuje nauczyciel. Pierwszą kartkę dostaje każda z grup (należy przygotować tyle kopii, ile jest grup). Następnie należy odszukać w różnych miejscach, do których uczniowie mają trafić, czytając kolejne karteczki. Przykładowe polecenia na kartkach: *walk straight ahead for 4 metres, then turn left, find an object which is round and yellow. Your next instruction is behind this object.* Dla urozmaicenia gry można dołączyć dodatkowe zadania na karteczkach, np. zaśpiewać

znaną piosenkę lub wymienić 15 zawodów wykonywanych w terenie (*outdoors*). Podglądanie, co robi poprzednia grupa, eliminuje zawodników. Każda instrukcja powinna być wykonana.

Dla uczniów zaangażowanych można zastosować także wersję bardziej zaawansowaną. Uczniowie samodzielnie piszą instrukcje i ukrywają skarb dla przeciwników. Dzielimy uczniów na dwie grupy, każda ma około 30 minut na napisanie i schowanie poleceń poza zasięgiem wzroku drugiej grupy. Liczba zadań powinna być identyczna dla każdej grupy, a trudność zadań wyrównana, co monitoruje nauczyciel. Na znak grupy wymieniają się początkowymi kartkami i zaczynają rywalizację o to, kto pierwszy dotrze do skarbu ukrytego przez przeciwników.



Gadające puzzle

Grupy mają do ułożenia puzzle (*jigsaw puzzles*) przedstawiające znany zabytek (np. w Londynie). Członkowie grup porozumiewają się między sobą tylko po angielsku, brak komunikacji lub użycie innego języka dyskwalifikuje zawodników. Kto pierwszy (grupa) ułoży swój obrazek i odgadnie zabytek, wygrywa. Oczywiście warto przygotować grę, która ma szansę skończyć się w prognozowanym czasie (ok. 200 kawałków dla starszych i 100 dla młodszych dzieci). Proponujemy, aby nauczyciel wydrukował kolorowe zdjęcia zabytków, jeśli to możliwe, to nawet w formacie A3, przykleił na karton lub zalaminował, po czym pociął na kawałki falistą linią. Nie trzeba inwestować w gotowe puzzle. Aby wygrać rywalizację, nie wystarczy ułożyć obrazek. Dodatkowe punkty przyznawane są za komunikację w języku angielskim: częstotliwość wypowiedzi i bogactwo używanego języka. Nie jest to egzamin, ale dzieci powinny być świadome, że pracują w zespole i dlatego muszą się porozumiewać na wysokim poziomie. Dla uatrakcyjnienia gry mówimy uczniom, że inne grupy mogą posiadać 2-3 elementy z obrazka innej grupy. Wtedy do komunikacji należy też pytanie innych grup o brakujące kawałki układanki.



Narysuj/zbuduj to, co ja

Uczniowie otrzymują następujące materiały: duże kartki, ołówek i kredki, oprócz tego gumkę, korektor, ewentualnie temperówkę. Mają za zadanie narysować w parach dokładnie taki rysunek, jaki opisuje nauczyciel. Grupy mogą zadawać pytania nauczycielowi, ale ich liczba powinna być ograniczona. Celem zadania jest

skupienie się na słuchaniu i precyzyjne oddawanie tego, co zrozumieliśmy ze słuchu. Zwycięża grupa, której rysunek jest najbardziej podobny do opisywanego przez nauczyciela oryginału.

Wariantem gry jest wersja z klockami (lub *Cuisenaire rods*, jeśli takimi dysponujemy). Nauczyciel opisuje budowlę. Uczniowie mają zbudować dokładnie taki sam model. Najbliższa oryginałowi budowla wygrywa. Należy zadbać o to, by uczniowie nie podglądali wzajemnie swojej pracy.

W wersji dla bardziej zaawansowanych albo jako ćwiczenie dodatkowe uczniowie podzieleni na dwuosobowe zespoły i oddzieleni parawanem opisują sobie nawzajem budowlę lub pokój budowany z klocków. Druga osoba odtwarza to, co usłyszała, potem obie osoby porównują swoje wyniki, a następnie zamieniają się rolami. Wersja ta jest trudniejsza, gdyż opisywanie przestrzeni wymaga precyzji językowej. Na to ćwiczenie warto również dać limit czasowy.



Bajki

Jest to dobre ćwiczenie dla młodszych dzieci, najlepiej na przypomnienie treści podręcznika i omawianych bajek lub opowiadań. Dzielimy klasę na grupy. Jeśli dysponujemy nagraniami znanych bajek dla dzieci, odtwarzamy krótki fragment i pytamy, czy rozpoznają jaka to bajka. Jeśli żadna z grup nie zna odpowiedzi, odtwarzamy bajkę do momentu odgadnięcia tytułu przez uczestników zabawy. Następnie pytamy zwycięską grupę, jakie słowa pomogły jej odgadnąć tytuł bajki.

Podobnie możemy postąpić, ujawniając krok po kroku elementy bajki, zaczynając od najmniej oczywistego. Uczniowie nazywają pokazywane obrazki i w każdej chwili mogą zgadywać, jaka to bajka. Na przykład jeśli jest to Bajka o Czerwonym Kapturku (*The Little Red Riding Hood*), pokazujemy najpierw obrazek z lasem (dzieci rozpoznają: *wood*), potem koszyk (*basket*) itd. Na koniec wspólnie opowiadamy znaną nam historię z użyciem obrazków wyciętych z czasopisma, narysowanych lub z gotowych książek (*flash cards*).



Funny cooking

Jeśli warunki na to pozwalają, prosimy uczniów w parach lub w grupach o wybranie jednego z omawianych przepisów kulinarnych, przygotowanie potrawy (w szkole czy też w domu). Następnie grupy, częstując się potrawami, odgadują, jaki to był

przepis i jakie są wszystkie składniki dania (bez zagładania do źródła). Zabawa, mimo że czasochłonna i dość kosztowna, na pewno zostanie zapamiętana przez uczniów na bardzo długo.

Bardzo ciekawą i zabawną wariacją jest *Awful food*. Uczniowie wymyślają nazwy na jak najdziwniejsze potrawy, np. *nettle stew*, *herring pizza*, *sesame cheese* itd. Pod tymi nazwami na kartkach rysują, jak wyglądałaby potrawa. Rysunki wywieszane są na ścianie. Następnie nauczyciel robi ranking wśród uczniów (pisemnie lub ustnie):

Which of these...

- *would you not mind trying*
- *you think are the most disgusting*
- *you think might actually sell in a restaurant*
- *would you like to serve to someone you don't like*



Pass the bomb

Angielska gra, którą można nabyć w sklepie, ale można ją także przygotować samodzielnie. Gra się w nią, siedząc w kole. Polega na losowaniu karteczek z sylabami oraz podaniu wyrazu, który zawiera tę sylabę, ale jest od niej dłuższy. Nie można powtarzać użytych wcześniej wyrazów. Dla utrudnienia, każda osoba, której przychodzi kolej, otrzymuje tykającą bombę. Bomby należy się jak najszybciej pozbyć, czyli przekazać do sąsiada po lewej stronie, ale można to zrobić dopiero po podaniu prawidłowego wyrazu. Bomba w nieoczekiwanym momencie wybuchła, a osoba, która ją wtedy trzyma, odpada z gry. Przygotowując grę samemu, można zamiast bomby podać piłeczkę, kłębek włóczki, a zamiast tykania włączyć muzykę. Wybuch można zastąpić wyłączeniem utworu albo ustalonym sygnałem nauczyciela. Zabawa ta dostarcza niesłychanych emocji.



Inteligencja

To rodzaj gry towarzyskiej, która polega na wypisaniu słów z różnych dziedzin rozpoczynających się na zadanej literze. Nie ma restrykcji dotyczących wielkości grupy, a ćwiczyć można już na poziomie podstawowym (wtedy nauczyciel zawęży tematy do omawianych na lekcji i zadaje tylko te bardziej popularne litery, jak 's', 'r' lub 'c'). Każdy uczestnik gry powinien być zaopatrzony w kartkę papieru z narysowaną tabelką. W pierwszej kolumnie wpisujemy wylosowaną dla całej grupy literę, a w kolejnych kategorie, np.

warzywa, owoce, napoje, meble, zwierzęta, środek komunikacji (*country, town, animal, plant, job, food, drink, adjective, verb* itd.).

Jedna osoba w myślach mówi po kolei alfabet angielski, a druga mówi 'stop', na wybraną literę należy napisać po jednym wyrazie w każdej kategorii. Zasady: nie przekraczamy danego limitu czasu, nie powtarzamy tego samego słowa w różnych kategoriach, błąd ortograficzny dyskwalifikuje słowo, chyba że wszyscy są początkujący i zgodzą się, że można poprawić słowo po sprawdzeniu. Nie musimy się zgadzać na niektóre litery, jeżeli wypadnie 'x' lub 'y', po prostu odliczamy po raz drugi. Pamiętajmy, że to tylko zabawa, a nie rywalizacja. Jeśli uczniowie nie czują się na siłach, aby wypisywać słowa samodzielnie, mogą grać w parach.

Zliczanie punktów wygląda następująco: wszyscy kolejno wyczytują wpisane przez siebie słowa w poszczególne kolumny. Za wpisanie poprawnego słowa, którego żaden z innych graczy nie wymyślił, przyznaje się sobie dwa punkty. Za wpisanie słowa, które ktoś inny też wpisał w tę samą kolumnę, przyznaje się jeden punkt. Za brak słowa w danej kolumnie nie dolicza się ani nie odejmuje punktów.



Boggle

Jest to uniwersalna gra słowna, nadająca się świetnie na lekcje językowe na wszystkich poziomach. Polega na znalezieniu jak największej liczby słów na podstawie wylosowanego układu liter. Litery te mogą być wycięte i zapisane na małych kartkach złożonych na czworo, aby nie dało się podejrzeć w trakcie losowania. Następnie każdy gracz sam stara się odszukać jak najwięcej słów utworzonych z wylosowanych liter. Można powtórzyć wielokrotnie którąkolwiek z liter. Wszyscy gracze mają na to po 3 minuty. Następnie kartki z zapisanymi wyrazami są odkrywane. Zasady oceniania są różne. Wszystkie wyrazy występujące u więcej niż jednego gracza są wykreślane, a za pozostałe gracze otrzymują punkty. Można też przyznać punkty w zależności od długości słów: dwuliterowe wyrazy to dwa punkty, a siedmioliterowe to odpowiednio siedem punktów. Ewentualnie punktowane jest każde poprawne słowo, tak więc liczy się ilość, a nie oryginalność.



Auction

Jest to gra stosowana jako ćwiczenie przydatne do powtórzenia przed testem. Nauczyciel pisze zdania, wśród których część jest

błędna. Może przedstawiać te zdania na tablicy, może tylko czytać na głos. Zanim uczniowie zaczną licytować, wprowadza słownictwo związane z aukcjami: *to bid, auctioneer, a bid, What am I bid?, a hammer, Going – going – gone!*

Uczniowie mają chwilę na zdecydowanie, czy zdanie jest poprawne, czy nie, i licytują. Ustalmy, że dysponują określonym budżetem, np. 10 000 euro (w sklepach z zabawkami można kupić banknoty do zabaw edukacyjnych). Uczniowie wiedzą, ile będzie zdań, ale nie wiedzą, jaka część z nich jest błędna. Ten, kto kupi zdanie za najwyższą kwotę, musi odpowiedzieć, czy jest poprawne, czy nie. Jeśli jest błędne, ma za zadanie poprawić błąd.

Aby nadać grze posmak hazardu, można ustalić, że za dobrze rozpoznane zdanie bank (nauczyciel) wypłaca uczniowi równowartość postawionej stawki, za dobrze poprawiony błąd bank podwaja stawkę, a za pomyłkę uczniowi zabiera się jego stawkę.

Zasad gry w aukcję jest wiele, można je upraszczać albo komplikować, zależnie od preferencji uczniów. Inne, bardzo ciekawe zasady przedstawia Rinvoluceri w świetnej książce *Grammar games*, str. 18-21.



Kółko i krzyżyk (Noughts and crosses)

Tę popularną grę można wykorzystać na lekcji języka obcego. Dzielimy klasę na dwie grupy: A i B. Rysujemy na tablicy tabelkę do gry – 3x3. Upewniamy się, czy wszyscy znają zasady gry w kółko i krzyżyk. W tabelce mogą być jakieś zagadnienia gramatyczne: czasowniki nieregularne lub wyrażenia ilościowe (*quantifiers*), jak w przykładzie:

SOME	A FEW	ANY
A LOT OF	MUCH	ENOUGH
MANY	SEVERAL	A COUPLE

Mogą to być czasowniki frazowe (*phrasal verbs*), jak poniżej. Grupy mają za zadanie wybrać kratkę i w ograniczonym czasie, nie więcej niż 30 sekund, ułożyć poprawne zdanie z wybranym słowem lub wyrażeniem. Jeśli zdanie jest zaakceptowane przez nauczyciela, mogą w tej kratce postawić swój znak, czyli kółko albo krzyżyk. Oczywiście grupa, która postawi trzy swoje znaki w linii prostej, wygrywa. Grę tą można powtarzać wielokrotnie z innymi słówkami.

PUT OFF	PUT UP	TURN DOWN
GET BY	TURN UP	COME ACROSS
GET ON	CATCH UP	PASS ON



Głuchy telefon

To inna znana wszystkim zabawa dziecięca, która może być stosowana przy dowolnym poziomie i dowolnej liczbie uczestników. Zabawa polega na tym, że jedna wybrana osoba (zwykle zaczyna nauczyciel) wymyśla słowo lub zdanie, które szepce do ucha kolejnej osobie. Kolejna osoba w ten sam sposób przekazuje następną dokładnie to, co zrozumiała. I tak aż do ostatniego uczestnika, który głośno wymawia to, co usłyszał. Zdanie może się różnić od oryginału, co wzbudzi wesołość, ale miejmy nadzieję, że zabawa skłoni też do dokładniejszego słuchania i wyraźnego wymawiania.



Kalambury (Charades)

Jest to bardzo popularna drużynowa gra towarzyska przeznaczona dla minimum sześć osób, z preferowanym równym podziałem graczy w obu grupach. Celem zabawy jest odgadywanie haseł przedstawianych gestami. W każdej kolejce jedna drużyna odgaduje hasło przedstawiane przez jednego z członków drugiej drużyny. Zarówno podczas pokazywania, jak i rysowania, nie wolno nic mówić ani wydawać innych dźwięków podpowiadających hasło. Można się umówić wcześniej, jak prezentuje się spójniki (*and, but, so*), przedimki (*a, an, the*) itp. Gra ta jest bardzo przydatna w nauce kolokacji, czasowników frazowych i idiomów, gdzie wizualizacja i dowcipne skojarzenie gwarantują sukces zapamiętania. Warto skupić się zarówno na dosłownym znaczeniu poszczególnych wyrazów, jak i idiomatycznym (czyli kontekst użycia).



Articulate

Gra ta ma różne wersje i występuje pod różnymi nazwami (jedną z odmian jest *Taboo*). Chodzi o to, aby jeden gracz w limitowanym czasie opisał lub na zasadzie skojarzeń przybliżył drugiemu graczowi hasło. Hasło to losuje na kartce i nie może wymówić zapisanego słowa ani żadnego pokrewnego z tym samym rdzeniem. Dla utrudnienia można podać na kartkach 2-3 inne słowa, których nie można użyć w opisie. Druga osoba ma za zadanie odgadnąć, o jakie słowo chodzi. Gra nabiera dynamiki, gdy ustalimy czas trwania jednej rundy. Istnieją też

bardziej skomplikowane wersje gry – z planszą, na której pola oznaczone różnymi kolorami wskazują jakiej kategorii słowo jest do odgadnięcia. Są to następujące kategorie:

- *object (light blue),*
- *world (dark blue),*
- *people (yellow),*
- *nature (green),*
- *random (red),*
- *action (orange).*

Wtedy gracz, który stanął na danym polu, podaje skojarzenia do wylosowanego hasła, a reszta osób zgaduje. Kolejny ruch należy do tej osoby, która odgadła pierwsza. Niestety, w grupach o zróżnicowanych poziomach taka rywalizacja może prowadzić do nadmiernej przewagi osób bardziej zaawansowanych. Natomiast ta sama gra w parach będzie prowadziła do współpracy.



Questions

Jest to zabawa, która może posłużyć do utrwalania konstrukcji pytań. Można grać w parach lub w grupie, siedząc w okręgu. Jedna osoba rozpoczyna jakikolwiek temat, zadając pytanie. Kolejna osoba musi odpowiedzieć jej tylko poprzez pytanie.

Na przykład:

– *Grasz w „Questions”?*

– *A jak w to się gra?*

– *A jakbyś chciał?*

– *A czemu ja mam decydować o zasadach?* (itd.)

Punkty zdobywa się przez faul, czyli w momencie gdy zapytana osoba odpowiada albo stwierdzeniem, albo pytaniem retorycznym, albo pytaniem nie mającym związku z poprzednim. Za faul można też uznać zbyt długie wahanie, wtedy należy przyjąć ile sekund przeznaczona jest na odpowiedź, a osoba prowadząca musi skrupulatnie pilnować czasu. Kiedy gracz popełni faul, jego przeciwnik zdobywa punkt. Pierwszy, który zdobędzie trzy punkty, wygrywa gem. Rozgrywa się do trzech gemów.



Twenty questions

Ta gra znacznie różni się od poprzedniej i jest doskonała na powtórki, poczynając od poziomu podstawowego, nawet w dużych grupach. Polega na tym, że jedna osoba wybiera sobie tożsamość (np. zawod) i jest przepytwana przez pozostałe osoby,

ale może odpowiedzieć tylko 'tak' lub 'nie'. Pytania powinny być zadawane po kolei przez każdą osobę. W wersji oryginalnej panel pytający liczy cztery osoby, które łącznie zadają 20 pytań, co osoba prowadząca musi liczyć. Powtórzone lub niepotrzebne pytania też się liczą. Jednak na potrzeby klasy nie trzeba stosować takich limitów, można grać aż grupa zgadnie o kogo chodzi. Można jeszcze wprowadzić dodatkowe określenia: *well, it depends* albo *it's hard to say*, jeśli rzeczywiście zachodzi potrzeba. Jednak należy uważać, aby uczestnicy nie wykorzystywali nadmiernie tej odpowiedzi, gdyż nie daje ona żadnego tropu. Na przykład gdy grupa ma odgadnąć, o jaką sławną osobę chodzi (powiedzmy, że o Marilyn Monroe), sensownie jest zacząć od pytań:

- *Are you a man?*
- *Are you alive?*
- *Did you work in show business?*
- *Were you a singer?*
- *Was your hair blond?*

I tak dalej. Można też, zamiast zgadywać o jaką osobę chodzi, pytać o przedmiot: *Is it big? Is it square? Can I put it in my mouth?*



Mafia

Jedną z ciekawszych gier towarzyskich, które można stosować w klasie, zaczynając od poziomu średniozaawansowanego (i wyżej), jest *Mafia*. Po angielsku oprócz tej nazwy funkcjonuje jeszcze *Wilkołak (Werewolf)* i *Zabójca (Assassin)*. W grze bierze udział przynajmniej osiem osób, a im więcej, tym ciekawiej. Nauczyciel przyjmuje rolę moderatora. Wyjaśnia zasady gry, rozdaje karty z rolami, tak aby nikt nie wiedział kto kim jest, po czym prowadzi całą grę.

Role:

1. Mafia (ewentualnie: *Werewolves, Worshippers, Assassin, Wolves* lub *Scum*)
2. *Sheriff (Police, Seer, Commander, Detective, Leader, Hunter* lub *King*)
3. *Nurse (Doctor, Bodyguard, Healer, Medic, Witch* lub *Angel*)
4. *Townpeople (Citizens, Villagers, Innocents, Sheep* lub *Civilians*)

Uczniowie siedzą w okręgu, tak aby każdy każdego dobrze widział. Po rozdaniu kart z rolami (bardzo ważne jest, aby był tylko jeden szeryf, jedna pielęgniarka, a role w mafii były w mniejszości w stosunku do miasta. Na przykład na 10-12 osób wystarczą dwie lub trzy osoby z mafii. Gra jest ciekawsza, gdy obywatele nie wiedzą, ile osób dokładnie jest w mafii).

Moderator naświetla tło dla historii, na przykład: *We are in*

Chicago, the 20s, there's prohibition and the mafia is all around. The town council is meeting to find out who's in the mafia and judge together who to eliminate. Historia może odbywać się w jakimkolwiek mieście i czasie, wszystko zależy od wyobraźni moderatora. Następnie uczestnicy wymyślają sobie imiona i tożsamości, np. *Hi, I'm Anna and I am a housewife. I live a quiet life* albo: *My name's Richard and I'm an undertaker. I have just moved from Detroit.* Oczywiście osoby z rolami mafiozów nie przyznają się do tego i kryją się pod inną tożsamością. Ich celem jest przeżycie i zabicie jak największej liczby mieszkańców. Szeryf i pielęgniarka mogą się przyznać do swojej roli, ale może to zagrażać ich bezpieczeństwu. Z drugiej strony, zabawne jest, gdy parę osób blefuje, że jest szeryfem.

Podczas pierwszej sesji po przedstawieniu się moderator mówi, że zapada zmrok, wszyscy są zmęczeni i kładą się spać. Wtedy wszyscy uczestnicy bezwzględnie muszą mieć zamknięte oczy. Na słowa moderatora: *budzi się mafia*, budzą się osoby, które faktycznie dostały takie role i poznają się. Wszelkie ruchy ciała, ręk, chrząknięcia mogą zdradzić te osoby, więc lepiej porozumiewać się wzrokiem i skinieniem głowy. Następnie mafia idzie spać i budzi się szeryf. Każda kolejna noc wygląda tak samo, z tym że zaczyna się od szeryfa, który może wskazać na wybraną osobę, a moderator pokazuje mu odpowiednią kartą, czy jest to mafiozo, czy zwykły obywatel. Następnie gdy budzi się mafia, wspólnie wybierają jedną osobę i postanawiają ją uśmiercić. Dodatkowa postać pielęgniarki, też obudzona samotnie przez moderatora wskazuje na osobę, którą chce otoczyć opieką zdrowotną na tą noc. Wtedy może się zdarzyć, że uśmiercona osoba jest wyleczona przez pielęgniarkę. W przeciwnym razie rano, gdy moderator zbudzi rano całe miasto, pada smutna nowina, że jeden z obywateli został zabity podczas zamieszek w nocy. Oczywiście moderator może opisać to tak, jak zrobiłyby to poranne gazety, wymyślając barwną historię.

Dzień wygląda następująco: grupa zebranych opowiada, co robiła w nocy, padają różne oskarżenia (oczywiście wymyślone, którym można dać odpór poprzez alibi i różne argumenty spójne z naszą tożsamością). Następnie uczestnicy wybierają kilka najbardziej podejrzanych w grupie osób i robią głosowanie. Osoba, która zebrała najwięcej głosów, zostaje wyeliminowana. Wtedy moderator ujawnia jej rolę: mafia czy obywatel, a osoba ta może obserwować dalszy ciąg gry, ale nie zabiera głosu i w żaden sposób nie może zdradzać tego, co wie lub podejrzewa. Dalszy ciąg gry wygląda tak samo: zapada noc, szeryf sprawdza kolejną osobę, mafia się porozumiewa i likwiduje jednego obywatela, pielęgniarka ma szansę na chybił trafił komuś uratować życie. Wstaje świt, obywatele dyskutują tak jak poprzednio i znów wybierają

najbardziej podejrzaną osobę. Gra kończy się zwycięstwem mafii (gdy zabiją w nocy wszystkich obywateli) lub zwycięstwem miasta (gdy wyeliminują w ciągu dnia wszystkich mafiozów). Zasady do tej gry są dość skomplikowane, jest wiele odmian, wiele dodatkowych ról. Można zakupić gotowy zestaw z instrukcją i kartami. Naturalnie lepiej zacząć od najprostszych zasad i skupić się na komunikacji. Nie należy się zrażać pozorną trudnością gry, gdyż po pierwszej próbie wszyscy łapią bakcyła. Ważną uwagą jest to, aby przestrzegać zasad *fair play* (przede wszystkim niepodglądania w nocy, gdy budzi się mafia). Warto przekonać uczniów, zwłaszcza tych młodych, że oskarżanie i eliminowanie to tylko konwencja gry, i że nie należy nic z tego brać do siebie. To tylko zabawa, a wchodzenie w różne role może mieć walor edukacyjny. Gra ta dostarcza olbrzymiej satysfakcji, daje duże pole dla ekspresji i wyobraźni, pozwala wcielać się w różne role, wypróbować różne sposoby zachowywania się i komunikowania. Jednocześnie uczy słuchania, myślenia logicznego i wyciągania wniosków, również ze swojego zachowania. Jest świetnym pomysłem na dłuższe zajęcia językowe, gdyż na pierwszym miejscu stawia komunikację.



Pictionary

Jest to gra słowna, znana od lat 80. XX w. w krajach anglojęzycznych. Zwykle potrzebna jest do niej specjalna plansza i kostka, ale kreatywny nauczyciel może też stworzyć własne rekwizyty. Rolą nauczyciela jest też przygotowanie haseł do odgadywania. Zabawa ta rozgrywana jest w dwóch kilkusobowych drużynach. Członek jednej grupy losuje hasło, następnie rysuje różne obrazki, które mają naprowadzić jego grupę na odpowiedź. Powiedzmy, że do odgadnięcia jest wyrażenie *Dressed to kill*, więc można narysować sukienkę i pistolet. Ewentualnie można też pomóc strzałką, która będzie oznaczała hasło. Nie należy zapisywać liczb ani tym bardziej słów. Należy określić, ile czasu ma rysownik i grupa na jedno hasło. W amerykańskim programie telewizyjnym uczestnicy tej gry mieli po trzy minuty na wyrażenie idiomatyczne. W klasie jedna minuta na słowo w zupełności wystarczy i nada zabawie dynamiki.

Urozmaicona wersja tej gry mówi, że obie drużyny mają po jednym pionku, który przesuwać po planszy według rzutu zwykłą kostką. Grupa, która pierwsza dojdzie do mety, wygrywa. Plansza składa się z kwadratowych pól, na których napisane są litery:

- *P* – *person / place / animal* – losuje się hasło z tej kategorii, może to być słowo lub wyrażenie, idiom (dla bardziej zaawansowanych),

- *O* – *object* – jak wyżej,
- *A* – *action* – jak wyżej,
- *D* – *difficult to draw* – uczeń losuje hasło z kategorii pojęć abstrakcyjnych lub bardzo szczegółowych, które trudno narysować,
- *AP* – *all play* – wtedy obie drużyny rywalizują między sobą, która pierwsza odgadnie hasło. Drużyna zwycięska powtarza rzut kostką i porusza się dalej.



Fictionary

Jest to kolejna gra słowna, która odbywa się na zasadzie rywalizacji między dwiema drużynami. Aby przystosować tradycyjną zabawę do celów edukacyjnych, podajemy wersję różniącą się nieco od oryginalnej gry.

Nauczyciel zapisuje na tablicy lub literuje nieznanie uczniom słowo i ustnie podaje trzy definicje, z czego tylko jedna jest poprawna. Członkowie grup podnoszą rękę na znak, że chcą odpowiedzieć. Kto pierwszy podniósł rękę, ten po konsultacji z resztą osób w drużynie dokonuje wyboru definicji. Za poprawny wybór dostaje się dwa punkty. Jeżeli grupa podała złą odpowiedź, druga drużyna może przejąć to pytanie, ale z racji wyeliminowania jednej złej opcji, mogą zarobić jeden punkt.

Wersja ściśle edukacyjna polega na podaniu obu drużynom listy nowych słów i listy definicji. Drużyny we własnym gronie dopasowują słowa do definicji, sprawdzają odpowiedzi z nauczycielem. Następnie grupy naprzemiennie zadają pytanie przeciwnikom, wybierając jedną poprawną i dwie złe definicje słowa. W ten sposób ćwiczy się zintegrowane umiejętności czytania, słuchania i mówienia, a także włącza emocje do nauki słów.

Nauczyciel powinien pilnować, czy wszyscy uczniowie zapamiętali poprawne definicje, a także aktywować razem z grupą nowe słownictwo.



Call My Bluff

Znane nam są dwie różne wersje tej gry, obie z nich były wieloletnimi zabawami telewizyjnymi. Jedna to odpowiednik *Fictionary*, czyli wymyślanie dwóch błędnych definicji do słowa. Druga wersja to opowiedzenie trzech oryginalnych historyjek, z czego dwie są nieprawdziwe. Każdy z uczestników, siedząc

w okręgu, wymyśla trzy niedługie anegdoty na swój temat. Reszta grupy zgaduje, która opowieść jest prawdziwa. Warto ograniczyć czas na opowiedzenie historii, np. do dwóch minut, a dodać czas na zadawanie pytań, kiedy uczestnicy mogą wydedukować, w którym momencie mają do czynienia z kłamstwem. Zabawa ta jest rewelacyjnym urozmaiceniem lekcji i okazją do mówienia. Niestety zdarza się często, że uczniom trudno coś wymyślić na poczekaniu, więc można zadać im to w ramach pracy domowej.



Take My Word For It

Jest to zabawa zainspirowana m.in. grą *Mafia*. Każdy z uczestników dostaje rolę, która znana jest pozostałym osobom. W roli najważniejsze jest, kto jest kim dla kogo w małym miasteczku. Najzabawniej jest, gdy będzie dużo niedopowiedzeń w rolach, a uczestnicy będą na bieżąco wymyślać alibi i związki z innymi osobami. Nauczyciel jest osobą prowadzącą grę. Rozpoczyna spotkanie z grupą od złych wieści: na przykład: *This morning someone broke into the only off-licence shop in the town and stole a lot of whisky. It happened at 3am.* Po czym oświadcza, że wszyscy tu zebrani są podejrzani i pyta, co robili o tej godzinie, gdzie byli, z kim, jakich mają świadków. Osoba prowadząca może przybrać jakąś rolę, np. *Police Officer, Town Mayor, Headmaster, Godfather*, ale nie może być włączona w krąg podejrzanych. Uczestnicy wymyślają alibi, włączając w to rzecz jasna inne osoby. W ten sposób mogą wyjść różne wymyślone intrygi. Zabawę można przeprowadzić ot, tak sobie w paru rundach, bez eliminowania nikogo. Można też, inspirując się grą w *Mafię*, głosować na osoby, do których mamy najmniejsze zaufanie i na kartkach podawać imiona osobie prowadzącej. W przypadku remisu, nikt nie zostaje wyeliminowany w danej kolejce i prowadzący przynosi kolejne złe wieści. Gra toczy się, aż pozostaną dwie osoby.



Bobby's World (znane też jako The Green Grass Valley albo The Green Glass Door)

Nauczyciel wprowadza grupę, mówiąc: *I'm going to Bobby's World, I can take... but not....* Uczniowie następnie mówią podobne zdania, a nauczyciel przyjmuje ich do tajemniczej wyprawy lub nie, i wtedy każe próbować dalej. Sekretem jest rodzaj kwalifikowania słów wypowiedzianych przez uczniów na zasadzie językowej, a nie semantycznej. Na przykład gdy

nauczyciel zacznie od *I'm going to Bobby's World, I can take a book but not a page*, ma na myśli, że można ze sobą zabrać wszystko, co ma podwójną literę, a więc *book* tak, ale nie *page*. Gdy gra się zakończy, a większości osób uda się dołączyć do wyprawy, wtedy omawiamy z całą grupą, co było kluczem. Jeśli grupa chce grać ponownie, nauczyciel powinien poruszyć głowę. Podział na rzeczowniki policzalne i niepoliczalne może okazać się za łatwy i szybko rozszyfrowany. Podobnie z liczbą sylab. Można pokusić się z mocniejszymi grupami o wymyślanie słów, gdzie jakaś samogłoska jest nietypowo wymawiana. Na przykład 'i' lub 'a' jako dyftongi nie będą kwalifikowały do świata Bobby'ego. Albo będą to wyrazy z niemą literą w środku czy na końcu. Możliwości jest wiele.

Podobną grą jest *Magic*. Nauczyciel czyta przygotowane wcześniej zdania, np.:

There is a tree, but no flowers. There is a deer, but no mountain lion. There is a moon, but no sun. There is coffee, but no cups. There is a book, but no pens.

Uczniowie zgadują, co łączy pierwsze i drugie wyrazy w tych parach. Tu również kluczem jest podwójna litera.



Consequences

Jest to dość popularna zabawa rozwijająca pisanie i utrwalająca struktury gramatyczne. Pozwala powtórzyć pewne struktury gramatyczne, czasy, czasowniki nieregularne i szyk w zdaniu, chociaż w dość absurdalnej konwencji. Każdy uczeń dostaje jedną kartkę podzieloną na poziome sektory z zapisanymi hasłami lub pytaniami. Każdy wypełnia jedną rubrykę, zawija, tak aby nie dało się przeczytać i podaje osobie po swojej prawej stronie. W ten sposób każda rubryka jest wypełniona przez inne osoby, zestawienie pomysłów zupełnie zaskakujące.

Będzie wyglądać to na przykład tak:

<i>Who (a man)?</i>	
<i>Met who (a woman)?</i>	
<i>Where?</i>	
<i>He said to her:</i>	
<i>She said to him:</i>	
<i>The consequence was:</i>	
<i>A punchline:</i>	

Albo:

<i>Who (a man)?</i>	
<i>Did what?</i>	
<i>Who with (a woman)?</i>	
<i>Where?</i>	
<i>When?</i>	
<i>Why?</i>	
<i>The consequence:</i>	

A na przećwiczenie czasów narracyjnych:

<i>One day... (background)</i>	
<i>A... (who?)</i>	
<i>What had he been doing?</i>	
<i>How long for?</i>	
<i>When suddenly... (what happened?)</i>	
<i>Unfortunately... (state or action)</i>	
<i>Then he realized that... (what had happened?)</i>	
<i>A punchline:</i>	

Scruples

Jest to opatentowana, bestsellerowa gra kanadyjska, która polega na reagowaniu na pytania z dziedziny etyki. Przykładem takiego pytania będzie: *You accidentally damage a car in a parking lot. Do you leave a note with your name and phone number?* Można grać w parach, ale na użytek klasy warto grać wspólnie, aby pobudzić uczniów do dyskusji. Podajemy nieco zmienione zasady. Gdy pada pytanie, każdy ma chwilę na zastanowienie się nad odpowiedzią, do wyboru: *yes, no, it depends*. W ukryciu przed innymi zapisujemy naszą odpowiedź oraz jakie typujemy odpowiedzi u reszty uczestników. Każdy potem podaje swoją odpowiedź, osoby mające *it depends* muszą wytłumaczyć od czego to zależy i jak by się zachowały w zależności od sytuacji. Przymus wypowiedzi może być pewną barierą przed nadużywaniem tego zwrotu. Pozostałe osoby też można spytać o opinię. Następnie przyznajemy po punkcie za każdą dobrze wytypowaną odpowiedź. Osoba, która zbierze najwięcej punktów, wygrywa.



Family game

Pomysł opiera się na znanym teleturnieju *Familiada*, jednak reguły są znacznie zmienione na korzyść uczniów i potrzeby dydaktyczne. Jest to gra, która pozwala jednocześnie powtórzyć materiał z lekcji (np. *city life, food, clothes, irregular verbs* itp.) i otworzyć uczniów na nieograniczoną odpowiedź. Pytania sprawdzają wiedzę, ale powinny też skłonić uczniów do uaktywnienia wyobraźni i poszukiwania nietypowych odpowiedzi. Pytanie: *Say a name of the week* nie spełnia tych wymagań, ponieważ odpowiedź jest tylko siedem. Celem tej zabawy jest między innymi wywołanie typowego dla postawy twórczej myślenia pytajnego, a więc poprzez zadawania otwartych pytań. Oczywiście jeśli zależy nam na powtórzeniu nieregularnych form czasowników, można poprosić początkujących uczniów o podanie par takich czasowników, a drugą grupę – o podanie par regularnych czasowników. Wbrew pozorom, w grupach początkujących, tak jak i u dzieci uczących się mówić, nastąpi twórczy proces myślenia przez analogię, np. możemy spodziewać się, że usłyszymy nieprawidłową formę *madek*. Z jednej strony musimy poprawiać natychmiast, gdy usłyszymy taki błąd, z drugiej strony takie kombinowanie jest zdrowym objawem ciekawości poznawczej i należy traktować je życzliwie.

Zasady:

Zakładając, że grupa, którą uczymy to maksymalnie kilkanaście osób, dzielimy ją na dwie drużyny o tej samej liczbie uczestników i jak najbardziej zbliżone siłowo (czyli dyskretnie, bez tłumaczenia, należy w każdej z grup umieścić osoby podobnie mocne językowo i ekstrawertyczne, jak i słabe i nieśmiałe). Jeżeli liczba uczniów jest nieparzysta, proponuję jedną osobę wybrać na prowadzącego. Można ewentualnie stworzyć trzy grupy. Każda grupa wymyśla dla siebie nazwę i okrzyk, którym zagrzewać się będą do boju, mogą też przybić piątkę – to bardzo spaja i motywuje. Poza tym grupy wybierają też kapitana, który podejmuje decyzje i jest ich rzecznikiem.

Pytania układamy według trudności – najłatwiejsze i najbardziej odtwórcze za jedną gwiazdkę, trudniejsze za dwie, najtrudniejsze (twórcze) za trzy. Gwiazdki oznaczają tylko i wyłącznie ile minut dana grupa ma na danie odpowiedzi, czyli jedna gwiazdka to jedna minuta, trzy gwiazdki to trzy minuty. Liczba odpowiedzi udzielonych przez grupę jest nieograniczona i prowadzący (nauczyciel) zalicza każdą, która jest sensowna i nie ma rażącego błędu. Za każdą odpowiedź, niezależnie od trudności pytania, dajemy jeden punkt. Należy też zastrzec, że nie przyjmuje się żadnych reklamacji dotyczących trudności pytań, zawsze jest

to loteria i to, co dla jednego jest łatwe, dla innej osoby jest trudniejsze. To nauczyciel decyduje o tym, na ile grupa umie daną rzecz i przyznaje jedną lub dwie gwiazdki pytaniom wymagającym jednego wyrazu, a dwie lub trzy gdy należy stworzyć zdanie. W razie wątpliwości dotyczących uznania odpowiedzi lub powtórzonych pomysłów każda z grup może zgłosić zastrzeżenia, ale po rundzie. W żadnym wypadku nie można przerywać lub przeszkadzać, gdy włączony jest stoper. Z racji utrzymania dyscypliny najlepiej, gdyby odpowiedzi dawane były kolejno przez każdą osobę, z wielokrotnym powtórzeniem rundy aż do wyczerpania czasu. Ważne jest, aby każdy uczestnik miał szansę dania odpowiedzi; za brak odpowiedzi od przynajmniej jednego członka grupy nie możemy policzyć punktów w danej rundzie. Z drugiej strony, jeśli grupy są bardzo zgrane i nie ma dużej dominacji oraz różnic, mogą przyjąć strategię, kto zaczyna i kto dopowiada odpowiedzi, ponieważ w tej grze liczy się jak najszybsze generowanie jak największej liczby odpowiedzi. Nie ma powodów, żeby zabraniać grupom przyjęcia strategii, dopóki nie zrobi się z tego bałagan, harmider, osoby nie będą sobie podpowiadać lub dokańczać wypowiedzi. Te zasady trzeba na samym początku wyjaśnić i osoba prowadząca musi być konsekwentna w egzekwowaniu wymogów.

Przykłady pytań dla grup początkujących (*elementary/preintermediate*), czasami wystarczy nieznacznie zmodyfikować pytania, aby podnieść poziom:

1 gwiazdka:

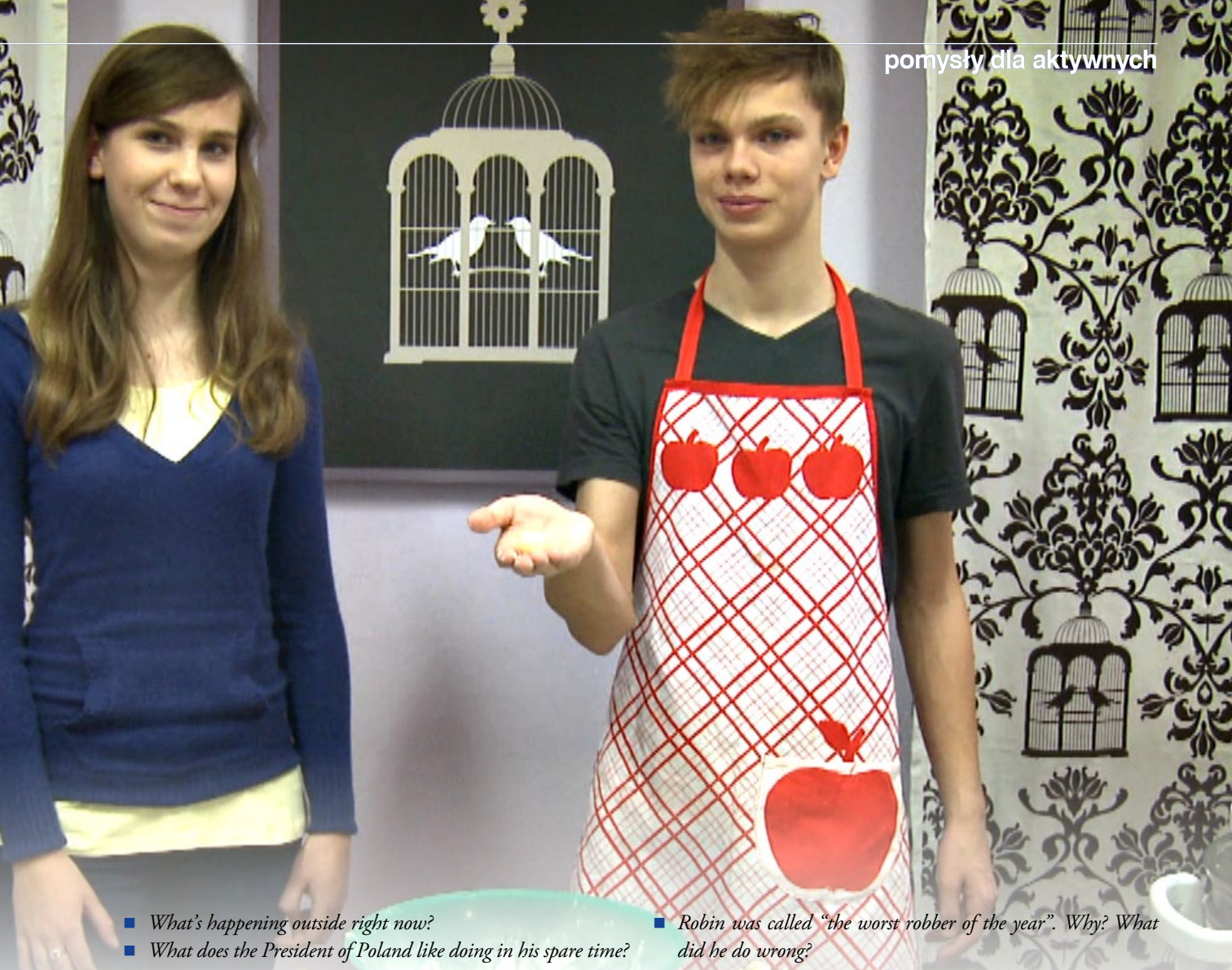
- *What can you find in a city?*
- *What can you wear?*
- *Give a colour in English.*
- *What does a policeman do in his work?*
- *What can Poles do very well?*
- *What do you say when you meet a new person?*
- *What have you got in your bag?*
- *Give a word with 'th' in it.*
- *Give a word with a doubled letter inside.*
- *Name a country (e.g. in Europe/ outside Europe).*
- *Name a nationality ending in -an.*
- *Give an adjective that can describe a child.*
- *Give an example of an irregular noun (both singular and plural).*
- *Give a number without letter "r".*
- *Give an example of a cold drink.*
- *Name a job that is not an office job.*
- *Name a place where we can work.*
- *Name a place where we can relax.*
- *Give an example of healthy food.*



- *Give an example of green food.*
- *What kind of coffee can we order?*
- *Give a preposition of place.*
- *What is small and orange?*
- *What is large and blue?*
- *What can we ride?*
- *How can you describe the weather?*

2 gwiazdki:

- *What can you get?*
- *What can we have (but not 'have got').*
- *What can we carry?*
- *What can't you do alone?*
- *Finish the sentence: "Yesterday I was..."*
- *Answer the doctor's question: "What's the matter...?"*
- *Answer the question "Why are you late again?"*
- *Where can we live?*
- *Where do people go on holiday?*
- *What question can you ask at a train station?*
- *Make a question with "how much".*
- *Make a question with "have you ever".*



- *What's happening outside right now?*
- *What does the President of Poland like doing in his spare time?*
- *How can you travel to work?*
- *How can people keep fit (e.g. without too much effort)?*
- *What do you need to pack for a journey around the world?*
- *Give an example of a silly/strange job.*
- *What object should we place on the Polish euro note?*
- *Give an example of two pieces of clothing that don't go well together.*
- *Give an example of a breakfast combination that will make you sick.*
- *It's a Thanksgiving party. The Browns are sitting at a table. What are they doing?/ What's happening?*
- *Robin was called "the worst robber of the year". Why? What did he do wrong?*
- *How can you invest money in the time of financial crisis?*
- *You hear an awful noise / thud outside. What has just happened?*
- *What unusual things can you do with a newspaper?*
- *What will happen if it snows tomorrow?*
- *What would happen if Poland were a monarchy?*
- *Why are we learning English?*
- *Why do we hate insects?*

3 gwiazdki:

- *Give an example of an indiscreet question.*
- *What is smaller than a humming bird?*
- *You're just back from a terrible honeymoon. What happened?*
- *Your partner comes home very late at night. What question will you ask him/her?*
- *The police arrest you and ask what you were doing on the night your teacher/boss was murdered. What's your alibi?*
- *Why haven't we discovered intelligent life in space?*

[Dorota Kondrat]

Lektorka angielskiego od ponad 10 lat, trenerka kreatywności i prezentacji publicznych. Ekspertka oceniająca w Turnieju Kreatywności Destination ImagiNation. Należy do Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, prowadzi szkolenia w biznesie i dla nauczycieli. Ukończyła kursy metodyczne (Londyn Creative Teaching Methods i Cambridge Bell School Creativity in the Classroom) i Akademię Rozwoju Umiejętności Trenerskich w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Założyła Instytut Edukacji Kreatywnej (INEK).

Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego

[Krystyna Miłułka]

Rozwijanie kompetencji interkulturowej nie musi oznaczać rezygnacji z realizacji celów językowych na lekcji języka obcego. Wprowadzenie zaprezentowanych w poniższym artykule zadań rozbudzi u uczniów świadomość istnienia różnic i podobieństw pomiędzy kulturą własną i inną oraz przyczyni się do rozwijania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych wywołanych różnicami kulturowymi.



Kompetencja interkulturowa (KI) wymieniana jest coraz częściej, obok kompetencji językowej i komunikacyjnej, jako jeden z głównych celów kształcenia językowego. Zrozumiano bowiem, że sprowadzenie znajomości języka obcego tylko do struktur formalnych nie jest gwarantem zakończonej sukcesem komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur. Różnice wynikające z odrębności kulturowej mogą stać się, mimo nienagannego opanowania języka (na płaszczyźnie fonetycznej, semantycznej i gramatycznej), przyczyną licznych nieporozumień interkulturowych. Reakcja uczestników komunikacji na wspomniane nieporozumienia może być skrajnie różna – poczynając od uśmiechu, zdziwienia, a na oburzeniu i irytacji kończąc. Niekiedy skutkiem zetknięcia z normami panującymi w obrębie innej/obcej kultury może być nawet szok kulturowy.

Osoba posiadająca dobrze rozwiniętą KI jest bardziej wrażliwa na inne kultury i elementy dla nich charakterystyczne różniące

się w większym bądź mniejszym stopniu od tych preferowanych w ramach kultury rodzimej, a poprzez to nie ocenia zbyt pochopnie zachowań (nie tylko werbalnych) swojego partnera komunikacyjnego. Przed wydaniem sądu stara się poznać przyczynę zachowania rozmówcy, intencje nim kierujące oraz zrozumieć ich podłoże. Kompetencja interkulturowa bywa zatem postrzegana jako kompleksowa umiejętność czy też zespół zinternalizowanych umiejętności funkcjonowania i radzenia sobie w nowych, trudnych przebiegających w kontekście wielokulturowości sytuacjach komunikacyjnych (Aleksandrowicz-Pędich 2006:11; Lubecka 1998:61; Myczko 2005:29). Mimo że najczęściej o KI mówi się w sposób holistyczny, należy pamiętać o trzech płaszczyznach występujących w jej obrębie, tj. o płaszczyźnie kognitywnej, afektywnej i zorientowanej na działanie¹.

¹ Wymienione płaszczyzny omówione zostały w szczegółowy sposób m.in. przez Byrama (1997:31-38; 49-55); Erll i Gymnich (2007:11-14 i 149); Schinschke (1995:38-39).

Na podkreślenie zasługuje ponadto fakt, że KI nie jest ani umiejętnością wrodzoną, ani nie można jej w pełni wykształcić, gdyż nabywanie jej to proces długotrwały i dwukierunkowy, który rozpoczyna się podczas pierwszego zderzenia z obcą dla nas rzeczywistością i trwa tak naprawdę do końca naszego życia. KI jest wielkością dynamiczną, zmieniającą się na skutek pozyskiwania nowych informacji, zbierania nowych doświadczeń, odczuć, przeżyć. Thomas i Hößler (2007:75) podkreślają również, że kompetencja ta jest wynikiem długotrwałego procesu przyswajania wiedzy oraz rozwoju osobowości, który osiągany jest wieloetapowo.

W niniejszej publikacji skoncentrowano się nie na przedstawieniu sytuacji dnia codziennego, które rzecz jasna także kształtują naszą KI, lecz na opisie specjalistycznych technik oraz zadań, wspierających jej rozwój w warunkach zinstytucjonalizowanych, tj. w szkole podczas lekcji języka obcego/podczas kursów językowych². Wspomniane techniki i zadania postrzegane są w większości jako część procesu akwizycji języka obcego, gdyż oprócz pozytywnego wpływu na kształtowanie kompetencji interkulturowej mogą one także wspierać rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej uczących się, ich poszczególnych sprawności językowych (tych głównych i cząstkowych), autonomii oraz wzmacniać motywację uczniów do nauki języka obcego.

Zbiór przykładowych zadań i technik wraz z praktycznymi wskazówkami ich zastosowania

Przypatrując się propozycjom zadań i technik sprzyjających rozwijaniu KI zaproponowanym przez wielu autorów, można zauważyć pewną prawidłowość. Polega ona na tym, że stosowane jest rozróżnienie pomiędzy: zadaniami mającymi na celu uwrażliwianie uczniów na kulturę obcą/kultury obce i własną, rozwój zdolności ich umiejętnego porównywania, uświadamianie im różnic występujących między kulturami, uwypuklając problem poprawnego przyporządkowywania znaczeń, oraz zadaniami skupiającymi się na rozwoju tych sprawności i umiejętności, które są nieodzowne, by móc reagować i działać adekwatnie do danych sytuacji komunikacyjnych przebiegających w kontekstach interkulturowych. Wspomnieć należy także o innych technikach wspierających rozwój KI w sposób kompleksowy, tj. uwzględniających wszystkie powyżej

² Niektóre z technik/zadań wspierających rozwój KI zaprezentowanych w tym artykule wchodzi także w skład treningów interkulturowych, których odbiorcami są pracownicy firm, koncernów, przedsiębiorstw w większości międzynarodowych lub prowadzących interesy/realizujących projekty z firmami z innych krajów.

Krumm podkreślił, że podczas porównywania kultur nie chodzi o to, aby uczeń przyjmował do wiadomości tylko istniejące różnice, ale przede wszystkim o to, ażeby nauczył się szukać ich podłoża i przyczyn.

wymienione cele oraz inne, pośrednio związane z jej kształceniem, jak: projekt przedmiotowy (etnograficzny), portfolio językowe, ze szczególnym zaakcentowaniem Europejskiego Portfolio Językowego, spotkania przy wykorzystaniu narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz wymiana uczniowska. Ponadto trzeba pamiętać o tym, co zaakcentowane zostało przez Sercu (2002:11), że zadania i ćwiczenia mające służyć rozwojowi KI powinny być tak dobrane, aby mogły łączyć nowe treści (interkulturowe z tymi już znanymi, a sam proces uczenia się winien być tak zorganizowany, aby uczniowie potrafili obchodzić się z nowymi treściami kulturowymi, zadaniami interkulturowymi i problemami w sposób autonomiczny, dogłębny i produktywny.

Wymienione i omówione poniżej zadania i techniki sprzyjające zarówno rozwojowi KI, jak i czterech podstawowych oraz cząstkowych sprawności językowych można zastosować na każdej lekcji języka obcego, a wprowadzając drobne modyfikacje – w grupach reprezentujących różne poziomy zaawansowania językowego. Istotą tych zdań jest także to, że nie ograniczają się one tylko do specyfiki kultury odzwierciedlonej w nauczonym języku, ale można przypisać im miano zadań ogólnokulturowych, które nie tylko uświadamiają uczniom ich własną kulturę, uwrażliwiają na kulturę inną/obcą przejawiającą się w języku będącym przedmiotem nauczania, lecz także ukazują im istotę ogólnego funkcjonowania kultur i procesów zachodzących w ich obrębie. Na uwadze należy mieć bowiem to, że uczniowie w przyszłości mogą używać danego języka nie tylko jako języka obcego podczas komunikacji z rodzimymi jego użytkownikami, ale także jako języka międzynarodowego, a więc *lingua franca*, będącego pomostem pomiędzy nimi a innymi cudzoziemcami, którzy także opanowali ten język (por. Komorowska 2005:45).

Przedstawiona poniżej typologia zadań i technik sprzyjających rozwojowi KI nawiązuje przede wszystkim do klasyfikacji sporządzonej przez zespół autorów – Bachmann, Gerhold i Wessling (1996:78-91)³ – która została uzupełniona propozycjami zadań/ćwiczeń innych autorów (Borgwardt i Walz 1993; Hiller 2011; Zawadzka 2004) oraz opatrzona moimi komentarzami dotyczącymi kwestii istotnych z perspektywy kształtowania KI, a nie realizacji celów *stricte* językowych.

■ Zadania kształtujące sposób postrzegania

Celem zadań wchodzących w skład tej grupy jest uświadomienie uczniom, że postrzeganie otaczającej nas rzeczywistości jest selektywne, bo uzależnione zarówno od osobistych zainteresowań i doświadczeń, jak i tych wynikających z przynależności do danej grupy i danego obszaru kulturowego. Oznacza to, że reakcja na poszczególne bodźce w obrębie tej samej klasy może się okazać skrajnie różna.

■ Opis obrazka/zdjęcia/plakatu itp. tylko pod kątem tego, co się widzi

Po rozdaniu uczniom w klasie tych samych obrazków i poproszeniu ich o opisanie tylko tego, co na nich widzą, powinny powstać niemal identyczne opisy. Każdy opisujący powinien bowiem odnieść się tylko do rzeczy/osób widniejących na ilustracji. Rezultat jest jednak najczęściej inny, a opisy uczniów różnią się od siebie. Wynika to z faktu, że podczas opisu obrazka koncentrują się oni nie tylko na tym, co widzą, lecz i na swoich osobistych odczuciach. Zadanie to pokazuje, że praktycznie nie jesteśmy w stanie opisać obrazka w sposób obiektywny, nie dokonując przy tym interpretacji na podstawie kategorii, które są częścią naszego życia, stałym elementem oceny i do których po prostu się przyzwyczailiśmy.

Opisy uczniów powinny zostać zebrane oraz przeanalizowane pod kątem obiektywnych stwierdzeń i subiektywnych interpretacji, a następnie omówione na forum grupy. Uczniowie powinni zdać sobie sprawę z tego, że w obrazie osób/rzeczy/zjawisk przez nich stworzonym dominują najczęściej ich subiektywne odczucia, a nie dające się zaobserwować fakty. Do zadań tego typu nadają się najbardziej zdjęcia ukazujące wycinki dnia codziennego.

■ Trójfazowy opis obrazka (sugerującego różnice kulturowe)

Istotą tego najważniejszego, jeśli chodzi o kształtowanie postrze-

gania, zadania jest przerwanie automatyzmu: postrzeganie = interpretacja = ocena. Pierwszy krok podczas opisu obrazka polega na szczegółowym, możliwie jak najdokładniejszym przedstawieniu tego, co widzimy, ale bez interpretowania. Mamy tutaj do czynienia z neutralnym opisem, który powinien być w zasadzie identyczny u wszystkich uczniów. Drugi krok to interpretacja, podczas której chodzi o wskazanie powiązań pomiędzy osobami/rzeczami widniejącymi na ilustracji. W tej fazie widać już wyraźnie, jak obca dla nas kultura przeplata się z naszą, gdyż interpretujemy coś dla nas obcego z perspektywy uwarunkowanej przez naszą kulturę. Trzeci krok to faza, w której formułujemy nasze osobiste wrażenia, co do osób/rzeczy przedstawionych na obrazku, tzn. oceniamy to, co widzimy i próbujemy uzasadnić naszą ocenę. Trójfazowy opis obrazka to ćwiczenie rozwijające w uczniach wrażliwość podczas interpretowania, oceniania tego, co inne od naszego.

Do przeprowadzenia tego typu ćwiczenia nadają się zarówno ilustracje ukazujące elementy „typowe” dla kultury odmiennej, jak i indyferentne, które mogą być różnie interpretowane przez odbiorców. Uczniom można zaproponować więc obrazki zawierające sceny z dnia codziennego, reprodukcje socjalnej rzeczywistości oraz dzieła znanych malarzy.

■ Manipulowane obrazy – opis osoby

Uczniowie wszystkich grup otrzymują ten sam obrazek lub jego fragment, który opatrzony jest innym komentarzem, np. najlepsza przyjaciółka mojej mamy, niesprawiedliwa nauczycielka ze szkoły podstawowej, wścibska sąsiadka itp. Zadanie uczniów polega na opisie obrazka, tj. nie tylko na przedstawieniu osoby, lecz także scharakteryzowaniu jej. Okazuje się, że opisy tej samej osoby znacznie różnią się od siebie, na co istotny wpływ miał komentarz umieszczony pod obrazkiem. Ta sama osoba (kobieta), która dla uczniów opisujących obrazek opatrzony pozytywnym komentarzem jest kimś zadbany i ładnym, dla tych odnoszących się do obrazka z negatywnym komentarzem jest kobietą brzydką i niedbającą o swój wygląd zewnętrzny. Oczywiście cechy charakteru przypisywane tej kobiecie całkowicie były uzależnione od komentarza dołączonego do obrazka.

Celem tego zadania jest uświadomienie uczniom, jak bardzo duży wpływ na ich sposób postrzegania, interpretacji i wartościowania mają sądy wydawane przez inne osoby.

■ Zmiana perspektywy

Zadanie to polega na przedstawieniu danej sytuacji/historyjki z perspektywy różnych osób lub figur, które w historyjce odgrywają lub mogłyby odgrywać jakąś rolę. Ćwiczenie to sprzyja

³ W niniejszej pracy uwzględnione zostały tylko wybrane zadania wchodzące w skład typologii Bachmanna, Gerholda i Wesslinga (1996), które zdaniem autorki są najbardziej skuteczne oraz dają się bez problemu zastosować podczas lekcji języka obcego w polskiej szkole.

rozwojowi empatii, gdyż trenuje umiejętność zwracania uwagi na czynniki i wydarzenia, które w zależności od perspektywy, z której na nie patrzymy, mogą być mniej lub bardziej ważne. Do tego zadania nadają się szczególnie teksty literackie, sekwencje filmowe, komiksy itp.

Nauczyciel dzieli klasę na grupy, rozdaje wszystkim grupom ten sam tekst, np. baśń braci Grimm *Czerwony Kapturek* i każdej z nich wyznacza zadanie polegające na przedstawieniu w formie pisemnej lub ustnej wspomnianej historii z perspektywy innego bohatera. Członkowie jednej z grup będą ukazywać baśń z punktu widzenia Czerwonego Kapturka, inni – z perspektywy wilka, babci oraz leśniczego. Mimo że punkt wyjścia w każdej z grup stanowił ten sam tekst, to na jego bazie powstały cztery różne historie mające mało elementów wspólnych. Okazuje się zatem, że to, co było ważne np. dla Czerwonego Kapturka nie przedstawiało żadnej wartości dla wilka.

Do tego zadania można wykorzystać przede wszystkim teksty z wyrazistymi postaciami, gdyż wówczas w sposób łatwy i przejrzysty można przedstawić daną sytuację widzianą ich oczami.

■ Redukcja postrzegania

Uczniowie opisują sytuacje/ilustracje z pamięci, tj. po dokładnym zapoznaniu się z obrazkiem/tekstem zamykają oczy i koncentrują się tylko na tym, co czują i słyszą. W zadaniu tym zwrócono uwagę na fakt, że zapach oraz hałas wpływają na naszą interpretację w taki sam sposób, jak to, co widzimy. Szczególnie dużą wartościującą rolę przypisuje się wspomnieniom związanym z zapachami. Te przyjemne przyczyniają się do pozytywnego wzmocnienia odbioru danej sytuacji, a w rezultacie do pozytywnego utrwalenia jej w naszej pamięci. Przeżycia i doświadczenia, którym towarzyszą nieprzyjemne zapachy powodują, że związana z nimi sytuacja oraz osoby w niej uczestniczące oceniane są w sposób bardziej negatywny, niż miałyby to miejsce w warunkach pozbawionych jakichkolwiek zapachów.

Do tego zadania nadają się szczególnie ilustracje/teksty związane z kulinariami, przy czym ich rozpiętość może być różnorodna. Mogą to być obrazki/teksty w miarę uniwersalne, przedstawiające osoby spożywające np. pizzę, obiad, deser, owoce itp. (wówczas na lekcję można przynieść przyprawy czy olejki wywołujące jednoznaczne skojarzenia z tymi daniami oraz produktami – np. oregano, bazylię, oliwki, rozmaryn, majeranek, olejek arakowy, cynamon, pomarańcz itp.) lub ilustracje/teksty nawiązujące w sposób ewidentny do danej kultury. Wtedy produkty przyniesione przez nauczyciela na lekcję będą bardziej egzotyczne, np. kmin rzymski (używany przede wszystkim w kuchni arabskiej), garammasala (mieszanka

przypraw wywodząca się z kuchni indyjskiej), chili (typowe dla kuchni meksykańskiej) itp. Reakcja na zapachy i przyprawy jest indywidualna, gdyż to, co dla jednych jest przyjemnym aromatem, u innych może budzić odmienne reakcje. Podkreślić należy, że przyprawy stosowane w kuchni polskiej wywołują różne odczucia, a co dopiero te zupełnie nowe, pochodzące z innych krajów i w naszej kuchni mało popularne.

Zadanie to uwrażliwia uczniów na to, aby podczas oceny innych osób czy miejsc nie kierowali się tylko odczuwanym zapachem, gdyż takie postępowanie może prowadzić do wydawania sądów, ocen negatywnych, które jednak nie do końca odzwierciedlają oceniane miejsce. Z taką sytuacją mamy nieraz do czynienia podczas turystycznego poznawania świata, kiedy to zapach charakterystyczny dla niektórych miejsc w danym kraju dyskredytuje w oczach wielu turystów ten kraj i jego mieszkańców.

Zadania wspierające nabywanie strategii umożliwiających właściwe przyporządkowywanie znaczeń

Znaczenie danego słowa występującego w wielu językach nie jest w każdym z nich takie samo. Słowniki zaś, szczególnie dwujęzyczne, pomagają w kwestii poprawnego przyporządkowania znaczenia niewiele, gdyż poza denotatywnym odpowiednikiem danego słowa nie dostarczają informacji ani na temat jego konotacji i funkcji w danym kontekście społecznym, ani jego socjalnego znaczenia. Zadania zamieszczone w tej grupie mają na celu uwrażliwienie uczniów na fakt, że znaczenie danego słowa zależy od kontekstu jego występowania, funkcji, którą pełni w danym kontekście społecznym oraz od jego powiązań z sąsiednimi pojęciami.

■ Spekulowanie na temat pustych miejsc

Do tego zadania nadają się fragmenty tekstów lub obrazki, w których czegoś brakuje. Te puste miejsca powodują, że uczniowie zaczynają spekulować, stawiają hipotezy, przy czym w tym zadaniu nie chodzi o znalezienie poprawnego wyjaśnienia, lecz o stawianie różnych, czasem wydawałoby się wręcz absurdalnych, hipotez dotyczących tych pustych miejsc. Pytanie np. „Dlaczego na stole nie ma chleba?” uświadamia nam, że podczas śniadania w kraju ucznia je zadającego chleb jest na porządku dziennym. Uczeń zauważył jego brak, gdyż owo pieczywo przecież być powinno. Pytania zadawane przez uczniów, stawiane przez nich hipotezy są uwarunkowane kulturowo, dlatego spekulacje osób z różnych grup kulturowych dotyczące tego samego obrazka mogą się znacznie od siebie różnić.

Znaczenie danego słowa występującego w wielu językach nie jest w każdym z nich takie samo. Słowniki pomagają w kwestii poprawnego przyporządkowania znaczenia niewiele, gdyż poza denotatywnym odpowiednikiem danego słowa nie dostarczają informacji na temat jego konotacji i funkcji w danym kontekście społecznym.

- Tworzenie kolaży znaczeniowych z obrazków i różnych rodzajów tekstu

Tego typu kolaże postrzegane są jako bardzo obrazowy, kompleksowy sposób prezentowania znaczenia danego słowa, gdyż pozwalają na określenie jego funkcji i związków z innymi wyrazami. Uczniowie przygotowują w sumie dwa kolaże odnoszące się do tego samego słowa, przy czym wykorzystują przy ich sporządzaniu różne materiały. Jeden z kolaży przygotowany zostanie w oparciu o obrazki, teksty itp. związane z kulturą kraju nauczanego języka, drugi z kulturą rodzimą uczniów. Następnie uczniowie porównują je ze sobą i ustalają, czego brakuje w kolażu odnoszącym się do obcej kultury, a czego w tym dotyczącym własnej.

Zadanie to pozwoli uczniom na połączenie znaczeń tego samego wyrazu w kontekście obcej i własnej kultury oraz uświadomi im, że to samo słowo może być różnie rozumiane i interpretowane w zależności od uwarunkowań dyktowanych przez kulturę, w obrębie której występuje.

- Ustalanie priorytetów

Zadanie polega na tym, że każdy uczeń ma samodzielnie udzielić odpowiedzi na różne pytania, np. *Co jest dla Ciebie najważniejsze podczas wakacji? Co jest bardzo ważne? Co jest mniej ważne? Czego nie potrzebujesz w czasie wakacji?* Analizując odpowiedzi na powyższe pytania, będzie można zauważyć, że to, co dla jednych jest koniecznością, dla innych nie ma znaczenia. Uczniowie uświadomią więc sobie, że każdy człowiek jest tak naprawdę inny i że tak jak my oceniamy zachowanie innych osób jako dziwne, tak nasze postępowanie może zostać ocenione przez inne osoby również jako takie. Nie powinno się zatem oceniać zachowań innych na podstawie swojej listy priorytetów.

Ćwiczenia dotyczące ustalania priorytetów można zastosować podczas realizacji różnych tematów, jak wspomniany urlop, zakupy, ekologia, przyzwyczajenia żywieniowe itp.

- Systematyczne pytania

Zadanie to ćwiczy umiejętność zadawania pytań umożliwiających ustalenie socjalnego znaczenia i użycia danego słowa. Systematyczne pytania pozwalające dotrzeć do poprawnego znaczenia słów znajdują zastosowanie w komunikacji przebiegającej w kontekstach intra- i interkulturowych, kiedy nie rozumiemy wypowiedzi naszego rozmówcy, jego zachowania, dziwne wydają się nam elementy jego garderoby itp. W zadaniu tym można użyć zarówno ilustracji/słów przedstawiających specyficzne dla danej kultury: symbol, zjawisko, rzecz (np. Schultüte, Trümmerfrau, Wende, Niethose, Nicki) lub odnieść się do rzeczy, wydawać by się mogło, powszechnie znanych i oczywistych (np. zaproszenie, szkoła, matka).

Zadania rozwijające zdolność porównywania kultur

Celem zebranych w tej grupie zadań jest rozwój u uczniów umiejętności polegającej na wyszukiwaniu oraz koncentrowaniu się podczas porównywania kultur na tych komponentach, które mają decydujący wpływ na jakość owego porównania. Krumm (1991:6) podkreślił, że podczas porównywania kultur nie chodzi o to, aby uczeń przyjmował do wiadomości tylko istniejące różnice (prowadziłoby to do powstawania uogólnień oraz stereotypów i raczej oddalałoby, a nie przybliżało, zrozumienie innej kultury), ale przede wszystkim o to, ażeby nauczył się szukać ich podłoża i przyczyn.

Aby zatem uniknąć fałszywych wniosków wynikających z bezmyślnego porównywania zjawisk i sekwencji działań, konieczne jest nie tylko określenie podobieństw i różnic, lecz także świadomość zagrożeń, które mogą być następstwem wydawania zbyt pochopnych sądów oraz tendencji do ich generalizowania. Poprzez zaproponowane zadania uczniowie będą zachęceni także do bardziej zróżnicowanego postrzegania otaczającej ich rzeczywistości i formułowania opinii o innych.

Sposób, w jaki zwracamy się do innych osób obwarowany jest konwencjami panującymi w obrębie każdej kultury. Obowiązujące w ramach jednej kultury formy rutynowe nie muszą występować w innych, a bezpośrednio tłumaczenie ich na inny język prowadzi do nieporozumień komunikacyjnych.

■ Uogólnienie i różnicowanie

Rozdajemy uczniom teksty następującej treści: *Niemcy są poprawni i uprzejmi, ale wcale nie ma w nich ciepła. W Niemczech chętnie się rozmawia. Psy w Niemczech są potulne, a dzieci posłuszne...* w których mają odszukać struktury gramatyczne służące generalizacji (jak te powyżej), a następnie przekształcić je w taki sposób, aby nie zawierały zbędnych uogólnień.

To zadanie zwraca uwagę uczniów na pewne formy językowe sprzyjające stereotypizacji, jak również uświadamia im, że niewiele trzeba – niepoprawnie sformułowane zdanie – by wydać zbyt pochopnie uogólniony, często niemający wiele wspólnego z prawdą osąd o innej osobie, grupie.

■ Stereotyp i ocena

Jedno z ćwiczeń pozwalających uwrażliwić na zbyt pochopne wydawanie sądów o innych to takie, w którym uczniowie mają przypisać członkom różnych grup kulturowych cechy, ich zdaniem, charakterystyczne dla nich. Analizując wyniki, uczniowie zauważą, że każda przypisana przez nich cecha zawiera element wartościujący, co więcej te atrybuty bazują w większości na stereotypach. Warto w tym miejscu przytoczyć uczniom dane z badań przeprowadzonych w innych krajach na temat cech przypisywanych tam Polakom i zapytać ich, na ile te cechy do nas pasują, a na ile są krzywdzącym uogólnieniem.

Zadanie to powinno uwrażliwić uczniów na fakt, że zbyt pochopne, opierające się o stereotypy ocenianie innych jest po prostu niesprawiedliwe, gdyż nie oddaje rzeczywistości.

Forma, w jakiej powyższe zadanie zostanie przeprowadzone jest uzależniona od poziomu językowego uczestników. W przypadku uczniów bardziej zaawansowanych zadanie to można przeprowadzić w języku obcym, w formie dyskusji. Dla uczniów będących na niższym poziomie językowym zadanie to należy nieco zmodyfikować, a mianowicie przygotować listę przymiotników oznaczających pozytywne i negatywne cechy (po tyle samo każdego), aby ułatwić im pracę. Jeśli chodzi o dyskusję, to można w niej wyodrębnić dwie części – z jednej strony prezentację wyników w języku obcym, z drugiej zaś komentowanie ich – wśród początkujących w języku ojczystym.

■ Uświadamianie uprzedzeń

Prezentowane zadanie bardziej nadaje się do zastosowania w nauczaniu wczesnoszkolnym niż wśród uczniów starszych. Nauczyciel przynosi dwie paczki – jedną zapakowaną w szary, drugą w kolorowy papier. Uczniowie dokonują wyboru (najczęściej większość z nich decyduje się na paczkę w kolorowym papierze), a następnie uzasadniając go, dyskutują o możliwej zawartości obydwu pakunków. Po rozpakowaniu okazuje się, że przypuszczenia uczniów dotyczące zawartości paczek się nie sprawdziły, gdyż w tej opakowanej w szary papier znajdowały się słodycze, a w tej drugiej, na pozór ładniejszej, tylko kamienie. Zabawa kończy się dyskusją na temat nieprzemysłanego wydawania sądów o innych osobach/rzeczach, generalizowania oraz sposobów unikania uprzedzeń podczas oceniania innych.

Zadanie ma celu uświadomienie uczniom, że pozory czasem okazują się mylne i że dopóki kogoś/czegoś bliżej nie poznamy, nie powinniśmy dokonywać jego oceny.

■ Recepcja tekstów obcojęzycznych

Butzkamm (1989:45) słusznie zauważył, że *kto rozumie teksty, rozumie o wiele więcej niż tylko teksty*, ponieważ proces rozumienia tekstu nie ogranicza się tylko do przypisania znaczenia obcojęzycznym znakom, lecz obejmuje także sukcesywne poznawanie i zrozumienie ukrytej za nimi kultury. Pełne zrozumienie tekstu gwarantuje, jego zdaniem, nie tylko akceptacja obcej kultury, ale także aktywne rozprawienie się z nią⁴.

4 Recepcja obcojęzycznego tekstu (zaferowanego w formie mówionej lub pisanej) powinna prowadzić do szczegółowej rekonstrukcji zarówno kontekstu, w obrębie którego ten tekst powstał, jak i kontekstu, w którego ramach przebiega jego recepcja. Kontekst produkcji tekstu i jego recepcji jest więc inny, gdyż jest on uwarunkowany przez inną kulturę. Uświadomienie sobie przebiegu recepcji tekstu umożliwi znalezienie funkcjonalnych ekwiwalentów fenomenów językowo-kulturowych, których znaczenie jest wynikiem interakcji zachodzącej pomiędzy kontekstem socjokulturowym a odbiorcą tego tekstu (House 1993, za House 1994:89).

Pracy z tekstami obcojęzycznymi nie należy ograniczać zatem tylko do zadań *stricte* językowych pokazujących stopień rozwinięcia strategii czytania, słuchania i rozumienia materiału w danym języku. Powinna ona także zawierać ćwiczenia, których celem jest uchwycenie przez odbiorców różnic interkulturowych oraz zmobilizowanie ich do zajęcia stanowiska w kwestiach budzących wątpliwości lub kontrowersje. Jak już wcześniej wspomniano, poznawanie obcej kultury w warunkach szkolnych następuje w zasadzie głównie na podstawie tekstów⁵, przy czym trudno mówić o jednym jedynym rodzaju tekstu, który w najbardziej skuteczny sposób pozwala odbiorcom zagłębić się w obcą kulturę. Wachlarz materiałów mogących znaleźć zastosowanie na lekcji języka obcego w celach wyżej naszkicowanych jest więc olbrzymi – poczynając od tekstów dnia codziennego (ogłoszeń, znaków informacyjnych, formularzy, wiadomości itp.), poprzez artykuły prasowe i audycje radiowe różnej treści, teksty fachowe, na tekstach literackich kończąc. Właśnie tej ostatniej grupie, zupełnie zapomnianej na lekcjach języków obcych, należałoby poświęcić więcej uwagi, wskazując na ich olbrzymi potencjał w kształtowaniu KI uczniów⁵. Wymieniając wartości, jakie niesie ze sobą praca z obcojęzycznymi tekstami literackimi, jak: walory językowe, kognitywne i motywujące, Karolak (1999:37) podkreśla, że najważniejszym plusem tychże tekstów jest pełnienie przez nich funkcji kulturopoznawczej. Podobnego zdania jest Löschmann (1990:347), który zaznacza, że mimo iż rzeczywistość w tekstach literackich ukazana jest w sposób artystyczny i nie odpowiada zupełnie rzeczywistości, to jednak uchodzą one za źródło wiedzy i poznania kulturoznawczego nie tyle w sensie poznania realiów (zdobycia suchych faktów), co w sensie zagłębienia się w świat ludzi – w sposób życia i bycia mieszkańców danego kraju, tj. w ich sposób zachowania, myślenia, postrzegania, wartościowania, ich postawy i odczucia, a także w pewne zachowania rutynowe i rytuały w ich świecie obowiązujące. Obcojęzyczny tekst literacki skłania więc do refleksji nad różnicami i podobieństwami, do wyciągania wniosków, a w rezultacie do stopniowego uwarstwiania na inność oraz uczy poszanowania jej.

5 W tym kontekście na uwagę zasługują wyniki ankiety przeprowadzonej w ramach projektu DEEP wśród studentów amerykańskich, litewskich i polskich (chodzi o studentów filologii angielskiej). Jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu, zawierające 11 sugerowanych odpowiedzi, dotyczyło form najbardziej sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej u osób uczących się języka obcego. Analiza danych zebranych wśród polskich respondentów pokazała, że literatura współczesna znalazła się na wysokim drugim, a literatura klasyczna na szóstym miejscu listy stworzonej na podstawie częstotliwości wskazań ankietowanych (Owczarek 2004:48).

Recepcja obcojęzycznego tekstu literackiego przebiega nieco inaczej niż innych materiałów, gdyż ostateczne znaczenie powstaje dopiero podczas jego czytania na skutek specyficznej interakcji czytelnika z tekstem, który, odkrywając w tekstach literackich istotne obszary tematyczne lub estetyczne, stara się nawiązać z jego autorem swoisty dialog. Praca z tekstem literackim na lekcji języka obcego, mimo że jest niewątpliwie ciekawym osobistym doświadczeniem każdego ucznia, nie jest łatwa, ponieważ wymaga, zdaniem Szczęśniak (2009:160), odpowiedniego przygotowania oraz zapewnienia należytych warunków, by *mogła powstać przestrzeń do spotkań świata estetycznego (autora) z realnym (odbiorcy) oraz by było możliwe ich wzajemne przenikanie się*.

■ Recepcja filmów obcojęzycznych

Praca z filmami na lekcjach języka obcego sprzyja nie tylko rozwijaniu sprawności językowych i komunikacyjnych, lecz także umożliwia kształtowanie KI⁶. Filmy obcojęzyczne, zarówno fabularne, jak i dokumentalne, wprowadzają odbiorców w świat odmiennej kultury, oferując oprócz języka używanego w sytuacjach autentycznych również wycinki z życia mieszkańców kraju docelowego. W przeciwieństwie do innych mediów filmy pochodzące bezpośrednio z kraju docelowego dają widzom możliwość poznania autentycznej formy języka używanej przez mieszkańców tego kraju oraz tła kulturowego tworzącego ramy dla każdej sytuacji ukazanej w danym obrazie. Uczniowie zyskują więc informacje dotyczące np. wyglądu zewnętrznego występujących w filmie osób, ich sposobu zachowania (werbalnego i niewerbalnego) w konkretnych sytuacjach, preferowanych wartości, dokonywanych wyborów itd.

Oczywiście nie wszystkie filmy, podobnie jak teksty, oferują swoim odbiorcom w miarę obiektywny obraz przedstawianego kraju. Mimo to każdy z nich osadzony jest w określonych realiach kulturowych i w związku z tym posiada wartość kulturopoznawczą. W przeciwieństwie do filmów fabularnych obrazy dokumentalne ukazujące rzeczywiste wydarzenia i autentyczne osoby prezentują szeroko rozumianą kulturę kraju docelowego w sposób bardziej kompleksowy i mniej subiektywny niż te pierwsze. Jednak Brandi (1996:85) słusznie zauważyła, że nawet w odniesieniu do filmów dokumentalnych nie należy używać stwierdzenia, że oddają one napotkaną rzeczywistość w sposób

6 Studenci filologii angielskiej jednej ze szkół wyższych w Polsce (patrz przypis 5) uznali, że filmy fabularne odgrywają ważną rolę (trzecia lokata) w procesie rozwijania kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej u osób uczących się języka obcego. Programy dokumentalne w języku obcym nie mają zaś w ich opinii już tak dużego znaczenia w kształtowaniu tychże kompetencji. Znalazły się one bowiem dopiero na przedostatnim miejscu wspomnianej listy (tamże).

obiektywny, a więc bez jej zmieniania i fałszowania. Wspomniana autorka używa w nawiązaniu do treści ukazywanych w filmach dokumentalnych określenia *przefiltrowana rzeczywistość*, które wydaje się o wiele bardziej słuszne biorąc pod uwagę fakt, że reżyser dokumentu wybiera tylko pewien wycinek rzeczywistości (co jest logiczne, bo ukazanie całości nie jest możliwe), poddaje go obróbce filmowej, nierzadko także komentuje na bazie swoich własnych przemyśleń. Ponadto należy pamiętać o tym, że ten sam film dokumentalny może zostać odebrany i oceniony przez widzów skrajnie różnie, gdyż każdy z nich podchodzi do niego w sposób subiektywny. Abraham (2009:53) jest zdania, że mimo iż większość filmów (dotyczy to zarówno dokumentalnych, jak i fabularnych) nie oddaje ukazywanej rzeczywistości w sposób realistyczny, to i tak nawiązują one do niej częściej i dotyczą większej liczby aspektów niż inne media.

Filmy są zatem tym medium, którego rola w procesie rozwijania KI na lekcji języka obcego jest nieoceniona. Dotyczy to szczególnie tych języków i kultur, z którymi bezpośredni kontakt jest z różnych przyczyn utrudniony, np. odległość, trudności z otrzymaniem wizy wjazdowej. Żadne inne medium nie nadaje się tak dobrze jak właśnie film do sprawdzania i poszerzania swojej wiedzy o świecie, przemyślenia uprzedzeń funkcjonujących wobec ukazywanej społeczności, wyjaśnienia wartości i przedyskutowania norm obowiązujących zarówno w ramach prezentowanej grupy, jak i własnej, przemyślenia i uświadomienia sobie zmian dokonujących się w obrębie kultury. (por. Abraham 2009:53). Zestaw filmów niemieckich czy niemieckojęzycznych powinien zatem towarzyszyć kursom rozszerzonym języka, tym bardziej że tematyka oferowana przez filmy jest bardzo obszerna. Poruszane są w nich bowiem, podobnie jak w literaturze, tematy w danym czasie najważniejsze dla członków ukazywanej wspólnoty kulturowej.

Filmy są medium ogólnie dostępnym w klasie językowej, dlatego tym bardziej dziwi fakt, że mimo niezaprzeczalnych możliwości obejmujących m.in. aspekt motywacyjny, kulturoznawczy, metodyczny, techniczny (Brandt 1996:14) oraz interkulturowy, tak rzadko robi się z nich użytek.

■ Zadania rozwijające umiejętność dyskursu w sytuacjach interkulturowych

Komunikacja pomiędzy członkami tego samego obszaru kulturowego będzie przebiegała inaczej niż między osobami należącymi do różnych grup kulturowych, które dysponują i opierają się podczas swoich działań językowych i pozajęzykowych oraz podczas reakcji na działania partnera komunikacyjnego na innych, bo typowych dla ich rodzimej kultury, normach,

wartościach, sposobach postępowania i oceniania. Powoduje to, że w komunikacji przebiegającej w kontekstach interkulturowych łatwiej o nieporozumienia natury nie tylko werbalnej, lecz także non- i parawerbalnej niż w tej odbywającej się w obrębie jednej kultury. Zadania wchodzące w skład tej grupy mają na celu zwrócenie uwagi uczniów na te czynniki, które w sposób dość zasadniczy wpływają na przebieg komunikacji, a które są nierzadko bagatelizowane przez partnerów komunikacyjnych.

■ Zmiana rejestru

W zadaniu tym chodzi zasadniczo o pytanie: *Kto, jak i z kim rozmawia?*, a więc o odpowiednie, tj. adekwatne do sytuacji i rozmówcy, użycie form językowych, chodzi np. o powitanie, pożegnanie, formy adresatywne, przechodzenie na mówienie sobie per ty itp. Sposób, w jaki zwracamy się do innych osób, w jaki witamy się i żegnamy obwarowany jest konwencjami panującymi w obrębie każdej kultury. Jednak obowiązujące w ramach jednej kultury formy rutynowe nie muszą występować w innych, a bezpośrednie tłumaczenie ich na inny język prowadzi najczęściej do nieporozumień komunikacyjnych.

Dla Polaków uczących się języka niemieckiego problemem może okazać się poprawne używanie pozdrowień, gdyż polskiemu *Dzień dobry* odpowiadają w języku niemieckim *Guten Morgen* i *Guten Tag*. Nie wspomnę o innych pozdrowieniach, których prawidłowe użycie uzależnione jest nie tyle od pory dnia, co od stopnia zażyłości pomiędzy osobami je wypowiadającymi. Trudności pojawiają się nie tylko na styku dwóch odmiennych kultur, lecz także w obrębie własnej. Przykładem na czasie jest pozdrowienie *Witam* nagminnie używane (zarówno podczas ustnej, jak i pisemnej komunikacji) przez wielu Polaków, z których znaczna większość najprawdopodobniej nie zna zasad poprawnego jego zastosowania. Marcjanik (2007: 52-53) podkreśla, że używana przez młodych ludzi forma *Witam* w stosunku do osób, z którymi pozostają one w relacji na pan/pani jest niestosowna, gdyż użycie jej zakłada wyższą rangę nadawcy. Tak może się zatem zwrócić przełożony do podwładnego, wykładowca do studenta, ale nie odwrotnie. Osoba zajmująca niższą pozycję może użyć jedynie formy *Dzień dobry*, z ewentualnym rozszerzeniem o formy adresatywne (*Dzień dobry, panie dyrektorze*).

Pamiętać należy jednak o tym, że zastosowanie form adresatywnych jest także uwarunkowane kulturowo, w związku z czym niektóre zwroty występujące w ramach jednej kultury nie posiadają swoich odpowiedników językowych w obrębie innej. Używana często w języku polskim forma pan/pani + imię w języku niemieckim w ogóle nie istnieje. Podczas gdy w języku

Różnice wynikające z odrębności kulturowej mogą stać się, mimo nienagannego opanowania języka (na płaszczyźnie fonetycznej, semantycznej i gramatycznej), przyczyną licznych nieporozumień interkulturowych. Reakcja uczestników komunikacji na wspomniane nieporozumienia może być skrajnie różna – od uśmiechu, zdziwienia, a na oburzeniu i irytacji kończąc.

polskim zapytamy: *Co u pani słyhać, pani Aniu?*, tak w języku niemieckim pytanie to zostanie skonstruowane inaczej – *Anna, wie geht es Ihnen?*. Inne formy adresatywne występujące w języku polskim również nie mają swoich odpowiedników w języku niemieckim, np. księżę proboszczu, pani magister (do pracownicy apteki), panie kierowco. W porównaniu z Niemcami Polacy częściej używają tytułów i lubią się tytułować, czego przykładem jest nie tylko obligatoryjne używanie tytułów na uczelniach wyższych, ale także sposób zwracania się uczniów szkół średnich do swoich nauczycieli – panie profesorze/pani profesor. Polacy rzadziej niż Niemcy przechodzą na ty, a formy oficjalne używane są w Polsce nawet podczas kłótni, kiedy to można usłyszeć *ale pani jest głupia*, zamiast *ale jesteś głupia*⁷.

Wspomniane zadanie można wprowadzić wykorzystując teksty pisane, mówione lub prezentację scenek sytuacyjnych na wideo.

■ Tłumaczenie komunikacyjne

W zadaniu tym zwraca się uwagę na różnicę pomiędzy tłumaczeniem słowo w słowo a tłumaczeniem komunikacyjnym, które możliwe jest dzięki transferowi kulturowemu. Uczeń musi dysponować znajomością treści kulturoznawczych (*sensu largo*), wiedzą na temat przebiegu komunikacji oraz specyfiki rodzajów tekstów. To zadanie uświadamia uczniom, że mimo iż tekst z gramatycznego punktu widzenia wydaje się przetłumaczony poprawnie, to bez znajomości szeroko rozumianej kultury kraju docelowego i wyjściowego jego komunikat i tak będzie nieczytelny dla odbiorców. Wspomniane zadanie przewidziane jest dla grup bardziej zaawansowanej, gdyż wymaga dobrze rozwiniętej kompetencji językowej.

7 Szerzej na temat grzeczności w komunikacji przebiegającej w kontekstach interkulturowych (szczególnie na pograniczu kultury polskiej i niemieckiej) oraz najczęściej pojawiających się nieporozumień w: Czochralski (1994); Eismann (2007); Lüger (1993); Miłułka (2005); Tomiczek, Dębała, Lach i Mazur (2004).

■ Analiza krytycznych sytuacji interakcyjnych (*critical incident*) i studiów przypadku (*case studies*)

Podstawowa różnica pomiędzy nazwanymi powyżej technikami rozwijania i ćwiczenia wszystkich płaszczyzn KI polega na tym, że krytyczne sytuacje interakcyjne odnoszą się do krótszych, zaś studia przypadku do bardziej kompleksowych opisów sytuacji komunikacyjnych. Zarówno *critical incidents*, jak i *case studies* opisują sytuacje, u podstaw których leżą nieporozumienia, problemy i konflikty powstałe pomiędzy partnerami komunikacyjnymi na skutek różnic kulturowych. Podczas każdego z ćwiczeń uczniowie, pojedynczo lub w małych grupach, omawiają podłoże zaistniałych nieporozumień i konfliktów oraz nazywają ich przyczyny. Odbywa się to najczęściej na bazie wytycznych dających się zastosować podczas analizy różnych przypadków⁸ na podstawie przygotowanego przez nauczyciela zestawienia alternatyw (spośród których uczący się wybierają te pozwalające wyjaśnić zachowanie osób uczestniczących w zdarzeniu⁹) lub na podstawie pytań i wskazówek. Hiller (2011:35-36) podkreśla jednak, że mówiąc o analizie sytuacji obrazujących jakiś konflikt, nieporozumienie itp., należy mieć na uwadze

8 O'Reilly i Arnold (2005:35-36), powołując się na Flechsig (1999), przedstawiają cztery fazy, które powinny zostać uwzględnione podczas analizy konkretnego studium przypadku – faza 1.: Lektura opisu studium przypadku (uczniowie czytają opis sytuacji, a następnie zastanawiają się nad możliwą jego interpretacją i hipotezami, które mogłyby postawić); faza 2.: Sprawdzanie hipotez i interpretacja (uczniowie formułują samodzielnie lub w małych grupach hipotezy dotyczące zamiarów i spostrzeżeń osób biorących udział w danym zdarzeniu, a także jego przebiegu); faza 3.: Sprawdzanie hipotez i dyskusja (na forum klasy pojedyncze osoby lub małe grupy prezentują sformułowane przez siebie hipotezy. Po ich prezentacji następuje dyskusja); faza 4.: Weryfikacja hipotez i wstępna ocena (uczniowie dyskutują w tej fazie na temat tego, które z przedstawionych hipotez są dla nich najbardziej, a które najmniej prawdopodobne).

9 Hiller (2011:34) zaznaczyła, że uczniowie podczas analizowania danej krytycznej sytuacji interakcyjnej powinni znaleźć alternatywę pozwalającą wyjaśnić uwarunkowane przez obcą kulturę zachowanie poszczególnych partnerów komunikacyjnych, która jest najbardziej odpowiednia dla ukazanej w zdarzeniu sytuacji kulturowej.

zawsze analizę dogłębną i kompleksową, ponieważ tylko taka pozwala na odkrycie wielu perspektyw interpretacyjnych, które z kolei umożliwiają badanie wpływu czynników sytuacyjnych, kulturowych i osobistych na interakcję.

Jak wspomniano powyżej, zastosowanie *critical incidents* i *case studies* na lekcji języka obcego sprzyja równoczesnemu rozwojowi wszystkich trzech komponentów KI. Dzieje się tak, ponieważ wpływają one na uświadomienie sobie własnej kultury, poszerzenie wiedzy o innych kulturach oraz o procesach dotyczących ogólnego ich funkcjonowania, wspierają rozwój takich umiejętności, jak: refleksja, relatywizacja ram referencyjnych, zmiana perspektywy, empatia, jak też ćwiczą zdolność monitorowania używanych strategii i wzorców komunikacyjnych, ich oceniania, a w razie konieczności ich natychmiastowego modyfikowania.

Techniki i zadania zobrazowane powyżej wchodzi w skład tzw. ukrytej formy treningu interkulturowego, który zakłada zintegrowanie wspomnianego treningu z ćwiczeniami językowymi. Cel ich polega z jednej strony na rozwijaniu KI, z drugiej zaś na kształtowaniu czterech sprawności językowych, poszerzaniu zasobów słownictwa, systematyzowaniu wiedzy gramatycznej uczniów, rozwijaniu autonomii oraz wzmacnianiu motywacji uczniów do nauki języka obcego i poznawania odzwierciedlonej w nim kultury (Aleksandrowicz-Pędich 2005:34). Rozwijanie KI nie musi zatem oznaczać rezygnacji z realizacji celów językowych na lekcji języka obcego.

Wprowadzenie na lekcję zaprezentowanych w niniejszej publikacji technik i zadań rozbudzi w uczniach świadomość istnienia różnic i podobieństw pomiędzy kulturą własną i inną oraz przyczyni się do rozwijania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych wywołanych różnicami kulturowymi (Mihułka 2010:157). Mam nadzieję, że nauczyciele języków obcych, widząc, że rozwijanie KI na lekcji nie odbywa się wcale kosztem kompetencji językowej i komunikacyjnej, chętniej niż dotychczas będą proponować swoim uczniom zadania i techniki będące częścią ukrytej formy treningu interkulturowego.

dr Krystyna Mihułka

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

[Osoba posiadająca dobrze rozwiniętą kompetencję interkulturową jest bardziej wrażliwa na inne kultury i elementy dla nich charakterystyczne, a poprzez to nie ocenia zbyt pochopnie zachowań (nie tylko werbalnych) swojego rozmówcy.]

Bibliografia

- Abraham, U. (2009) *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2006) *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Wessling, Gerd. (1996) *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen*. W: *Zielsprache Deutsch*, t. 27, nr 2, 77-91.
- Borgward, U., Walz, D. (1993) *Landeskunde und interkultureller Unterricht*. W: U. Borgward i in. (red.) *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 26-31.
- Brandi, M.-L. (1996) *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Butzkamm, W. (1989) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Czochralski, J. (1994) *Różnice w zakresie językowych zachowań Polaków i Niemców*. W: F. Grucza i in. (red.) *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko – niemieckiego Symposium Naukowego 9-11 grudnia 1992*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 140-146.

- Eismann, V. (2007) *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Erll, A., Gymnich, M. (2007) *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Hiller, G.-G. (2011) Neue Wege der Vermittlung interkultureller Kompetenz an Hochschulen. W: S. Adamczak-Krysztofowicz, M. Kowalonek-Janczarek, M. Maciejewski, A. Sopata, (red.) *Aktuelle Probleme der angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań (= Język Kultura Komunikacja nr 12), 27-46.
- House, J. (1994) Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. W: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 85-93.
- Karolak, Cz. (1999) *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Komorowska, H. (2005) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-51.
- Krumm, H.-J. (1991) Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. W: *Fremdsprache Deutsch*, z. 4, 4-8.
- Löschmann, M. (1990) Literarische Texte und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. W: R. Ehnert, H. Schröder (red.) *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a/Main: Peter Lang Verlag, 337-351.
- Lubecka, A. (1998) Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia. W: *Biuletyn glottodydaktyczny*, nr 4, 59-74.
- Lüger, H.-H. (1993) *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Marcjanik, M. (2007) *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: PWN.
- Miłułka, K. (2005) Interkulturelle Verständigungsprobleme in der Alltagskommunikation und Konsequenzen für interkulturell bezogenen Fremdsprachenunterricht. W: A. Witalisz, (red.) *Papers on language, culture and literature 2*. Krosno: Wyd. PWSZ w Krośnie, (= Prace naukowo-dydaktyczne Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, t. 19), 207-218.
- Miłułka, K. (2010) Trening interkulturowy na lekcji języka obcego a rozwój sprawności mówienia. W: M. Pawlak, E. Waniak-Klimczak (red.) *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań/Kalisz/Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, 153-163.
- Myczko, K. (2005) Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. W: M. Mackiewicz (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 27-35.
- O'Reilly, C., Arnold, M. (2005) *Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturauswahl*. Frankfurt a/Main, London: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Owczarek, D. (2004) Kształcenie kompetencji interkulturowej on-line: Projekt przeprowadzony w KJO w Poznaniu w ramach programu Democracy Education Exchange Project autorstwa Emily Abbot. W: *Neofilolog*, nr 25, 43-49.
- Schinschke, A. (1995) Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. W: L. Bredella, H. Christ (red.) *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 36-50.
- Sercu, L. (2002) Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. W: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* r. 7, nr 2, 1-16 [dostęp 09.2011] <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm>.
- Szczęśniak, D. (2009) Środki retoryczne, liryka glottodydaktyka – o wykorzystaniu poezji na lekcji języka obcego. W: *Neofilolog*, nr 33, 157-165.
- Thomas, A., Hößler, U. (2007) Interkulturelle Qualifizierung an den Regensburger Hochschulen: Das Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz. W: *Interculture Journal*, nr 3, 73-96 [dostęp 09.2011] <http://www.interculture-journal.com/download/article/hoessler_2007_03.pdf>.
- Tomiczek, E., Dębała, A., Lach, A., Mazur, A. (2004) Deutsch-polnische Grammatik der Höflichkeit. W: M.-T. Vogt, J. Sokol, E. Tomiczek (red.) *Kulturen in Begegnung. Collegium Pontes Görlitz-Zgorzelec-Zhořelec*. Wrocław-Görlitz: Oficyna Wydawnicza ATUT, (Beihefte zum ORBIS LINGUARUM, t. 33), 247-274.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Lekcja



z humorem

czyli praktyczne zastosowanie materiału humorystycznego na zajęciach z języka rosyjskiego

[Edyta Klimiuk, Urszula Szalast-Bytys]

Twórcze i optymistyczne podejście do rzeczywistości to niewątpliwie bardzo ważna cecha ułatwiająca rozwiązywanie życiowych problemów i podejmowanie wyzwań. To także element, który powinien być brany pod uwagę w procesie nauczania języka obcego.

Słowo *humor* używane jest w języku polskim w różnych kontekstach sytuacyjnych. „Jestem w dobrym humorze, mam dobry humor” – mówimy, aby wyrazić swój pozytywny nastrój w określonej chwili, przychylny stosunek do otoczenia. Chwaląc kogoś za poczucie humoru, stwierdzamy u komplementowanej osoby pewne cechy usposobienia, które składają się na jej osobowość, charakter. Dostreżone w obejrzanym filmie lub przeczytanej książce elementy humoru świadczą o tym, że zaprezentowane obrazy lub wypowiedzi monologowe/dialogowe skonstruowane są w sposób, który wywołuje śmiech, rozbawienie, uśmiech.

Przytoczone przykłady bynajmniej nie wyczerpują możliwości użycia słowa *humor*.

Wielopłaszczyznowość i uniwersalność charakteryzowanego pojęcia powodują, że znajduje ono odzwierciedlenie w różnych formach ludzkiego istnienia oraz działania (np. indywidualne cechy osobowości, stosunki międzyosobowe, elementy różnego rodzaju dzieł sztuki itd.) i przez to stanowi przedmiot dociekań wielu dyscyplin wiedzy (m.in. psychologii, socjologii, filozofii, literatury, lingwistyki). Taka sytuacja przyczynia się do badań nad humorem w ramach perspektywy badawczej charakterystycznej dla danej dziedziny naukowej i tworzenia licznych teorii humoru.

O humorze na poważnie

Humor pełni wiele funkcji w życiu codziennym. Z punktu widzenia nauczania i pracy z uczniem/studentem jedną z istotniejszych wydaje się jego funkcja poznawcza (kognitywna). Odbiór komizmu powiązany jest ściśle z pracą intelektualną, wrażliwością, wiedzą i rozumieniem podtekstów lub symbolicznego znaczenia jakiejś wypowiedzi bądź sytuacji. Przy rozumieniu komizmu niezbędna jest pewna elastyczność w myśleniu, wychodzenie poza schematy i szablonowość, potrzeba poszukiwania zależności pomiędzy różnymi cechami rzeczywistości, przyjmowanie różnych możliwości i punktów widzenia, co nierozzerwalnie wiąże się z twórczym i kreatywnym myśleniem.

Recepcja humoru związana jest nie tylko z intelektem, ale również z przeżyciem emocjonalnym. Świadome wykorzystanie zjawiska humoru w warunkach szkoły powinno mieć na celu wykorzystanie jego funkcji relaksacyjnej, czyli wywołanie tylko przyjemnych, pozytywnych przeżyć, obniżenie napięcia emocjonalnego, stworzenie chwili odpoczynku i odprężenia niezbędnego dla higieny umysłowej przy każdej pracy, w tym również pracy intelektualnej na zajęciach z języka obcego. Powstanie przyjemnych emocji możliwe jest w przypadku humoru pozbawionego agresji i elementów prześmiewczych. Żart, anegdotę zastosowane jako sposób na wyeliminowanie znużenia można wykorzystać nie tylko w charakterze przerywnika przy zmianie czynności czy tematu na lekcji, ale mogą one również stanowić punkt wyjścia do różnorodnych ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, co niewątpliwie wzbogaca proces nauczania i zainteresowanie wykładanym przedmiotem.

Uatrakcyjnienie zajęć przy pomocy zabawnych tekstów, ilustracji itp. przyczynia się do aktywizacji uczących się i wpływa na zwiększenie chęci, zaangażowania, z jakim włączają się oni w tok zajęć. Aktywizacyjna funkcja humoru związana jest z przyjęciem przez ucznia/studenta postawy aktywnej, co przejawia się w emocjonalnej ocenie zaproponowanego materiału, tj. śmiechy, przychodzi na myśl zabawne skojarzenia lub wydarzenia z własnego życia/doświadczenia. Pobudzanie pozytywnych uczuć nierzadko stymuluje chęć podtrzymania powstałej przyjemnej atmosfery przez samych uczących się, co z kolei wymaga od nich czynnego zaangażowania się, ekspresji i ujawnienia twórczych zdolności. W takim wypadku aktywizacja będzie się ściśle łączyć z funkcją motywacyjną, czyli dążeniem do pokazania siebie i swoich umiejętności w jak najlepszym świetle, wykazania się pomysłowością i dowcipem w rozwiązywaniu zadań.

Podkreślając zasadność wykorzystania humoru na zajęciach, należy wspomnieć także o socjalnej funkcji przedstawianego zjawiska. Humor przez wielu uczonych uważany jest za uniwersalny

Uatrakcyjnienie zajęć przy pomocy zabawnych tekstów, ilustracji czy piosenek przyczynia się do aktywizacji uczących się i wpływa na zwiększenie chęci oraz zaangażowania, z jakim włączają się oni w tok zajęć.

sposób komunikacji międzyludzkiej, bazę do budowania ciepłych, pozytywnych stosunków na poziomie relacji uczeń – nauczyciel i uczeń – uczeń. Właściwy emocjonalny klimat stworzony na zajęciach z języka obcego pomaga także w pracy intelektualnej, gdyż uczeń nie obawia się negatywnych reakcji otoczenia w razie popełniania błędów.

Wymienione zadania, jakie pełni humor nie tworzą skończonej listy jego możliwości, lecz mimo to stanowią przekonujące argumenty do włączenia humorystycznych tekstów i zabawnych ćwiczeń w proces nauczania języka obcego.

Materiał humorystyczny w praktyce

W artykule zostały przedstawione przykładowe ćwiczenia (dotyczące różnych tematów) oparte na materiale humorystycznym, które można zastosować w pracy nad kształtowaniem różnych sprawności językowych. Zaproponowane zadania stwarzają również możliwość urozmaicenia lekcji w różnych fazach jej trwania.

I. Anegdoty

Można je wykorzystać jako urozmaicenie zajęć lub mogą stanowić rodzaj zabawnej ilustracji do wybranych zagadnień gramatycznych (np. rodzaj gramatyczny, osobliwości odmiany czasowników, znaczenie poszczególnych przypadków, trudnych struktur gramatycznych, m.in. krótkiej formy przymiotnika itd.).

– Как отличить зайца от зайчихи?

– Поймать животное и отпустить. Если побежал – значит заяц, если побежала, значит зайчиха.



Учитель спрашивает:

- Какое тут время: я кашляю, ты кашляешь, он кашляет, мы кашляем...
- Зимнее! – донесся голос с задней парты.

Учитель – ученику:

- Проспрягай глагол "идти".
- Я иду, ты идешь... – мямлит ученик.
- Побыстрее!
- Он бежит, мы бежим, вы бежите...

- Просклоняй по падежам слово "книга".
- Именительный – что? – книга, родительный – из чего? – из бумаги!

В школе. Учительница спрашивает ученика:

- "Я красива" – какое это время?
- Прошедшее, Мария Ивановна.

На уроке русского языка. Учитель:

- Вовочка, разбери предложение: "Папа ушел на собрание".
- Папа – подлежащее, ушел – сказуемое, на собрание –
- мама говорит, что это предлог.

II. Gra w słowa

Grę można wykonywać pojedynczo lub w parach. Nauczyciel wybiera dowolną literę alfabetu, zadanie polega na ułożeniu z nią zdania w taki sposób, by każde ze słów zaczynało się na wybraną literę (łącznie z przyimkami, spójnikami, zaimkami).

W zależności od grupy ćwiczenie można modyfikować, utrudniać np. poprzez określenie liczby słów lub ułożenie więcej niż jednego zdania zaczynającego się na daną literę.

Петр Петрович Пронский получил по почте письмо, полное приятных пожеланий.

Четыре черных чертенка чертили черными чернилами чертеж.

Моя милая мама мыла моего маленького мышонка Микки.

III. Praca z tekstem

Ćwiczenie kształtujące umiejętność pisania lub mówienia. Zadanie uczniów polega na przekształceniu podanych w tekście rad (*вредные советы*) dla turystów w prawidłowe, poprawne zalecenia dla podróżnych. Ćwiczenie to można realizować na dwa sposoby:

- ułożyć rady, jak nie należy postępować, z wykorzystaniem zwrotów oznaczających zakaz lub ostrzeżenie (*нельзя, не стоит, не разрешается, ни в коем случае, ни при каких обстоятельствах, не рекомендуется, не полагается, надо избегать*);
- sformułować rady w formie zaleceń, co należy robić i jak postępować, z użyciem zwrotów np. *надо, необходимо, обязательно, следует, советуется*.

Oba warianty można uzupełnić odpowiednią argumentacją. Przy wyborze formy ćwiczenia należy zwrócić uwagę na zaawansowanie językowe grupy. Pierwszy wariant wydaje się bardziej odpowiedni dla grup z mniejszą znajomością języka, drugi, gdzie często należy opisać sytuację przeciwną, wymaga większej biegłości językowej.

Вредные советы путешественникам

1. Когда Вы собираетесь в поездку берите побольше денег, кладите их все в один карман или одну сумку – вдруг по дороге что-то хорошее встретится – можно будет купить сразу без хлопот.
 2. Железнодорожный билет лучше положить в кошелек, там же должны быть паспорт, права, документы и т.п. Все должно быть всегда под рукой – а уж если потерять – так все разом.
 3. Как только сядете в купе, сразу же расскажите попутчикам куда Вы едете, где работаете, как у Вас идут дела на работе. Вам ведь нечего скрывать от других. Вы же честный человек.
 4. На всех продолжительных остановках обязательно выходите из купе и гуляйте по перрону. В купе никого не оставляйте – пусть оно проветрится. Для этого еще можно настезь открыть дверь.
 5. Если Ваш попутчик предлагает Вам выпить за его счет или угощает Вас чаем, кофе, которые налил пока Вы ходили покурить (в туалет) – пейте сколько влезет – снотворное кладут только в детективных фильмах.
 6. На всех таможах прячьте все деньги в нижнее белье, а в таможенной декларации пишите небольшую сумму – ведь никто никогда не догадается Вас обыскивать и сомневаться в ваших словах.
 7. Берите в дорогу побольше скоропортящихся продуктов (колбасу сырого копчения, торты и т.п.) – это будет для вас лишним стимулом все быстрее съесть.
 8. Никогда не берите в поездку лекарства – Ваш желудок, сердце, голова никогда не подведут Вас.
- Przy pracy z grupami aktywnymi i posiadającymi odpowiedni poziom znajomości języka można zastosować ćwiczenie z tworzeniem podobnych rad na opak, np. z wykorzystaniem poniższych krótkich zaleceń dotyczących odchudzania.

Как похудеть без голодания?

1. Питайтесь регулярно. Не пропускайте очередной прием пищи. Принимать пищу надо три раза в день.
2. Выбирайте тарелку меньшего размера. На тарелку меньшего размера вы положите меньше еды, значит и съедите гораздо меньше чем обычно.
3. Считайте калории. Выбирая низкокалорийные варианты ваших любимых продуктов, вы сможете

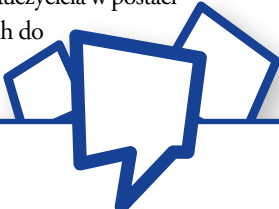
в два раза уменьшить калорийность вашей еды и потерять вес без особых усилий. Незначительные изменения в вашей диете существенно отразятся на вашей талии.

4. Чем больше выбор продуктов, тем больше вы едите. Возможность выбора подстегивает наше инстинктивное желание попробовать все, а это ведет к перееданию.
5. Двигайтесь больше – и вы избавитесь от лишнего веса. Даже небольшие изменения в повседневной жизни увеличивают количество сжигаемых калорий. Не обязательно ходить в фитнес клуб, нужно всего лишь быть немного активнее. Но помните, нельзя есть больше от того, что увеличилась нагрузка.

IV. Ćwiczenie z wykorzystaniem śmiesznej ilustracji

Praca jest podzielona na dwa etapy:

1. Uczniowie opisują sytuację przedstawioną na Rys. A, a następnie starają się odpowiedzieć na pytanie: „Почему люди ищут работу?”. W zależności od stopnia zaawansowania językowego uczących się może to być samodzielna praca uczniów lub, w przypadku grup słabszych językowo, praca wspomagana podpowiedziami nauczyciela w postaci zbioru słów i wyrażeń możliwych do wykorzystania w tym ćwiczeniu.



быть активным,
зарабатывать деньги, обеспечить себя
и свою семью материально, чем-то
заняться, финансовая безопасность,
проверить свои знания на практике,
не сидеть дома, быть материально
независимым(ой), подрабатывать,
не скучать дома, жить без забот, все
работают, совершенствовать свои
знания и умения, делать карьеру,
улучшить свое материальное
положение, этого ожидают/требуют от
нас другие (знакомые, семья, родители)



Rys. A




Rys. B

2. Zadaniem uczniów jest odpowiedzieć na pytanie: Z jaką sytuacją kojarzy mi się historia przedstawiona na Rys. B? (poszukiwanie pracy, rozmowa kwalifikacyjna). Następnie, wykorzystując słownik, powinni wypisać jak najwięcej słów i wyrażzeń pomocnych im w ułożeniu wypowiedzi na temat, jakimi cechami powinien charakteryzować się dobry pracownik oraz jakich pracowników najchętniej zatrudniają pracodawcy.

V. Ćwiczenie w mówieniu

Zadanie polega na wspólnym ułożeniu historii o charakterze humorystycznym. Dla ułatwienia uczniowie korzystają z przygotowanej wcześniej przez nauczyciela leksyki, która jednocześnie określa główne ramy opowieści. Po wspólnym przeczytaniu i wytłumaczeniu nieznanych słów uczniowie po kolei budują zdania, wykorzystując jedno lub dwa wyrażenia. W ten sposób powstaje wspólna historia. Przy ćwiczeniu tego rodzaju wszyscy współautorzy opowiadania śledzą nie tylko poprawność językową, ale również sens i logikę przedstawianych wydarzeń.

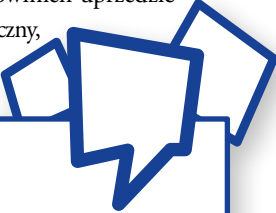
Zadaniem uczniów jest również nadanie tytułu opowiadaniu.



торопиться – жаловаться
– полностью погрузиться в работу
– всегда куда то спешить – карьера –
большая корпорация – пользоваться
авторитетом и уважением – холостяк
– любовь – внешность – волосы с
проседью – галстук – костюм – некому
ухаживать – груз одиночества –
тринадцатое число – пятница – черная
кошка – не везет – машина – сломаться
– бежать сломя голову – метро –
уличное движение – потоки пешеходов
– сугробы снега – злиться – купить
билет – забыть кошелек – кассирша –
сжалиться – доброжелательная – нос
с горбинкой – веснушки – немодное
клетчатое платье – красная шляпа
– яркий макияж – влюбиться по
уши – невозможно оторвать глаз от
(кого? чего?) – опоздать – встречаться
– друзья – некрасивая – Люся – мечта
жизни – пожениться – вкусно готовить
– новая жизнь – пополнить – хороший
семьянин – домосед – близнецы –
счастье – стоит пользоваться городским
транспортом.


VI. Ćwiczenie z wykorzystaniem materiału kulturoznawczego – przysłów

Nauczyciel przygotowuje karteczki z wypisanymi na nich przysłowiami dotyczącymi cech charakteru lub zachowań. Przy czym przysłowia muszą być tak dobrane, by z przymrużeniem oka eksponować ludzkie przywary, przyzwyczajenia, cechy. Po zapoznaniu się uczniów z przysłowiami i rozszyfrowaniu ich znaczenia zadaniem uczących się jest dobranie przysłowia najlepiej charakteryzującego kolegę z ławki i uzasadnienie swojego wyboru, z przytoczeniem odpowiednich argumentów. Nauczyciel powinien uprzedzić uczniów, że ćwiczenie ma charakter humorystyczny, zabawowy i nie należy się obrażać.



Язык до Киева доведет.
Язык мой – враг мой.
Любишь кататься, люби и саночки возить.
Новых друзей наживай, а старых не забывай.
За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.
Слово не воробей, вылетит – не поймаешь.
Своя рубашка, ближе к телу.
В тихом омуте черти водятся.
Не место красит человека, а человек – место.
Слышал звон, да не знаешь где он.
Поспешишь – людей насмешишь.
Ешь пирог с грибами, да держи язык за зубами.
По одежке встречают, по уму провожают.
Один за всех, все за одного.
Тише едешь дальше будешь.
Друзья познаются в беде.

W zależności od stopnia zaawansowania językowego uczących się ćwiczenie można utrudnić, prosząc uczniów o ułożenie dialogu, którego puentą będzie dane przysłowie, lub rozegranie scenki dotyczącej treści przysłowia.

A young girl with long brown hair, wearing a white shirt, is sitting at a desk in a classroom. She is smiling and looking towards the camera. Her right hand is raised, pointing upwards. In the background, other children are visible, some with their hands raised. The classroom has yellow walls and wooden desks.

[Anegdoty można wykorzystać nie tylko jako przerywnik na lekcji, mogą one również stanowić punkt wyjścia do różnorodnych ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, co wzbogaca proces nauczania i zainteresowanie przedmiotem. **]**

VII. Ćwiczenie kształtujące sprawność mówienia i słuchania

Tematem zadania są przesady, wierzenia, zabobony. Praca uczniów podzielona jest na etapy:

1. Uczniowie na podstawie ilustracji powinni odgadnąć, o czym będzie dziś na zajęciach mowa, a następnie opisać – jak można najdokładniej – rysunek. W zależności od zaawansowania językowego grupy nauczyciel może przygotować podpowiedź w postaci słów i wyrażeń, które ułatwią wypowiedź.
2. Praca z wykorzystaniem nagrania piosenki „Черный кот” (автор текста: Танич М., композитор Саульский Ю.). Zadaniem uczniów jest wysłuchanie piosenki, a następnie odpowiedzenie na pytania:

Как люди относились к коту, о котором поется в песенке? Почему люди боятся и не любят черных котов? Как вы думаете, легкая ли жизнь черного кота? А как вы относитесь к этому суевию? Какие другие суеверия и приметы вы знаете? Что вы думаете о людях, которые в них верят? Можете рассказать какую-то смешную историю, связанную с суевериями, которая случилась с вами или вашими знакомыми?.

W celu łatwiejszego zrozumienia tekstu uczniowie mogą posłkować się wcześniej przygotowanym przez nauczyciela tekstem piosenki.

Nagranie piosenki

3. Zadanie polega na ułożeniu śmiesznego zakończenia historii, przedstawionej na ilustracji. By ułatwić i urozmaicić pracę uczniów, można ich podzielić na grupy, w których stworzą plan wypowiedzi, zarys opowieści zaprezentowanej przez liderów zespołów. Polecenie do ćwiczenia może brzmieć: Посмотрите на иллюстрацию (Rys. D) и в нескольких словах опишите ее. Затем представьте себе, что спортсмен все-таки вышел на поле. Что произошло дальше? Что случилось? Придумайте смешное заключение истории.

Ćwiczenie można połączyć z pracą ze słownikiem.

VIII. Test psychologiczny

Zadanie służy kształtowaniu umiejętności słuchania, notowania i mówienia. Leksyka związana jest z wyrażeniami określającymi cechy charakteru.

Nauczyciel prosi o narysowanie na czystej kartce świnki, następnie rozdaje poniższy (pocięty na fragmenty) tekst kilku osobom. Uczniowie po kolei czytają swój fragment. Pozostali notują to, co dotyczy opisu ich rysunku i określają cechy swojego



Rys. C



Rys. D

charakteru. Następnie w formie ustnej przedstawiają rezultaty „psychologicznego” testu, przy czym sam zainteresowany lub koledzy mogą potwierdzić bądź zaprzeczyć wyniki testu.

Если ты нарисовал свинью:

- в верхней части листа, ты положительный и оптимистичный человек;
- к середине листа: ты – реалист и реалистически смотришь на действительность;
- в нижней части листа: ты – пессимист, у тебя есть склонность к негативному взгляду на вещи;
- если твоя свинья смотрит влево, ты консервативный, придерживаешься традиционных взглядов, хорошо запоминаешь даты (дни рождения и т.д.);
- если твоя свинья смотрит вправо, ты по натуре новатор, но семейные ценности для тебя не самые важные, и при этом ты плохо запоминаешь даты;
- если свинья смотрит прямо на тебя, т.е. она нарисована мордой вперед, ты прямолинейный, любишь действовать открыто, не боишься и не избегаешь разговоров;
- если свинья нарисована со многими деталями, у тебя аналитический ум, ты внимательный, осторожный (типа: доверяй, но проверяй) и подозрительный;
- если деталей немного, ты эмоциональный и наивный, не обращаешь внимания на мелочи, любишь риск;
- если у твоей хрюшки нет всех ног, ты беззащитный или в твоей жизни сейчас период значительных перемен;
- если видны все четыре ноги, ты надежный и упрямый, уверенно стремишься к своим идеалам;
- размер ушей показывает, насколько хороший ты слушатель. Чем они больше, тем лучше, т.е. ты умеешь прислушаться к чужому мнению и лучше понимать других.

Podsumowanie

Wykorzystanie w nauczaniu języka obcego materiału humorystycznego niesie ze sobą wiele korzystnych zjawisk. Uatrakcyjnienie zajęć, zerwanie z monotonią, rutyną, wzrost motywacji, zaangażowania uczniów, a także zainteresowania przedmiotem, rozwijanie ich kreatywności, samodzielności, lepsze zapamiętywanie i rozumienie nauczanego materiału – to tylko niektóre z nich. Treści humorystyczne dają ponadto nauczycielowi możliwość zaprojektowania lekcji w różnorodny

sposób. Omawiany materiał może posłużyć jako baza do skonstruowania scenariusza zajęć i pracy na nich bądź może zostać wykorzystany jako materiał wprowadzający do tematu (np. podczas rozgrzewki językowej), przerywnik w zajęciach (podczas przerwy śródlekcyjnej) lub nagroda za dobrą, aktywną pracę uczniów (moment kompensacyjny). Należy jednak podkreślić, że przygotowanie takiej lekcji wymaga od samego nauczyciela twórczego podejścia, poświęcenia czasu i energii na wyszukanie oraz zaadaptowanie materiału humorystycznego, a także określenia wiedzy i umiejętności, które ma on kształtować u uczniów. Niemniej istotne jest również przewidzenie przez dydaktyka trudności w pracy z materiałem humorystycznym, które mogą pojawić się podczas zajęć i wyeliminowanie ich, znalezienie środków zaradczych już na etapie planowania pracy z uczniami.

Bibliografia

- Brophy, J. (2007) *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guzowa, H. (1971) *Urozmaicamy lekcje języka rosyjskiego*. Warszawa: PZWS.
- Kucharski, A. (2009) *Struktura i treść jako wyznaczniki komizmu tekstów humorystycznych*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Matuszewicz, Cz. (1976) *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tomczuk-Wasilewska, J. (2009) *Psychologia humoru*. Lublin: Wyd. KUL.
- Szałek, M. (2004) *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wyd. Wagros.

Źródła internetowe

- www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/styczen,115/lekcje_z_humorem,448.html (dostęp 13.01.2012).
- www.rusims.ru/viewtopic.php?f=7&t=1426 (dostęp 26.12.2011).
- <http://pattinson-fan.ru/forum/13-126-13> (dostęp 13.01.2012).
- <http://sveta.russianblogger.ru/2011/08/kak-pohudet-bez-golodaniya-bbc>. (dostęp 13.01.2012).
- www.poezda.net/ru/bad_advice (dostęp 13.01.2012).
- www.prikolov.net/prikol/cat-must-do-this (dostęp 13.01.2012).
- <http://www.karaoke.ru/song/5913.htm> (dostęp 22.01.2012).
- <http://children.kulichki.net/vopros/pig> (dostęp 27.01.2012).
- <http://utroforum.ucoz.ru/forum/55-2057-1> (dostęp 27.01.2012).
- <http://www.google.ru/img?hl=ru&tab=ii> (dostęp 22.01.2012).

[Edyta Klimiuk, Urszula Szalast-Bytys]

Nauczycielki j. rosyjskiego w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Instytut Neofilologii, Zakład Języka Rosyjskiego.

Mały uczeń jest zdolny językowo!

Wspieram, rozwijam i kształtuję jego zdolności

W 2011 r. Ośrodek Rozwoju Edukacji, wydawca czasopisma „Języki Obce w Szkole” w latach 2000-2011, przeprowadził po raz 44. konkurs na najlepszy artykuł dotyczący kształcenia językowego.

Autorzy mieli do wyboru dwa tematy: edukację językową małych dzieci lub ocenę wpływu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego na nauczanie języka obcego w szkole. Jury konkursowe nagrodziło trzy teksty dotyczące pierwszego z zaproponowanych tematów. Nowa redakcja prezentuje nagrodzone artykuły oraz sylwetki laureatów.

[**Małgorzata Mikołajczyk**]

Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Nauczycielka języka francuskiego w Pałacu Młodzieży w Katowicach oraz nauczyciel w Niepublicznym Przedszkolu „Pałacyk” w Katowicach, gdzie oprócz zajęć wychowawczo-dydaktycznych prowadzi zabawy z językiem francuskim w czterech grupach wiekowych z wykorzystaniem własnego programu wczesnej nauki języka francuskiego pt. *Un, deux, trois, claque tes doigts*

[**Marta Borówka**]

Studentka V roku studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Gdańskim, absolwentka Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych UG, lektor języka obcego w prywatnej szkole językowej dla dzieci, członkini stowarzyszenia Polska Akademia Dzieci.

[**Dariusz Witkowski**]

Właściciel szkoły języków obcych ENGLISH 4U w Gnieźnie oraz założyciel Językowej Szkoły Podstawowej „Prymus”. Nauczyciel języka angielskiego i wykładowca metodyki nauczania języka angielskiego z doświadczeniem w pracy w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych we Wrześni i Poznaniu.



[Małgorzata Mikołajczyk]

Wczesne nauczanie języków obcych ciągle jeszcze jest terenem nieodkrytym i pozostawia nauczycielom duże pole do działania. Współczesne przedszkola mają w swojej ofercie naukę języka angielskiego, a tylko niektóre proponują dodatkowo zajęcia z języka niemieckiego, włoskiego czy francuskiego.

Czy i dlaczego warto inwestować we wczesną naukę języka, a może języków obcych? Odpowiedź na to pytanie nie budzi już dzisiaj żadnych wątpliwości. Mali uczniowie posiadają nadzwyczajny potencjał językowy, który należy rozwijać od najmłodszych lat. Mimo że dziecko ma naturalne predyspozycje do nauki języka obcego, aby właściwie wspierać, rozwijać i kształtować jego zdolności językowe, trzeba odnaleźć treści, metody i techniki wychodzące naprzeciw jego zainteresowaniom i potrzebom.

W życiu każdego dziecka zabawa ma szczególne znaczenie i stanowi podstawową formę jego aktywności. Dlatego też elementy ludyczne odgrywają istotną rolę w procesie uczenia się małych dzieci. To właśnie podczas zabawy, w przyjaznej atmosferze dzieci błyskawicznie opanowują słownictwo, struktury gramatyczne języka obcego oraz właściwą danemu językowi intonację. Bawiąc się, powtarzając słowa wyliczanek, fragmenty piosenek, dziecko nabywa umiejętność komunikowania się w sytuacjach codziennych. Naturalne zainteresowanie dziecka rymówką, piosenką, tańcem i zabawą sprzyja nie tylko powtarzaniu słownictwa, ale też prowadzi do prawdziwej wymiany informacji w języku obcym. W przedszkolu, w którym pracuję, wszystkie dzieci w wieku od 3 do 6 lat uczestniczą w prowadzonych przeze mnie zabawach w języku francuskim.

W codziennej pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, wykorzystuję trzy rodzaje zabaw:

- zabawę dydaktyczno-językową;
- zabawę muzyczną;
- dramę.

Zabawy dydaktyczno-językowe mają na celu wzbogacanie słownictwa, utrwalanie konstrukcji gramatycznych, posługiwanie się całymi zdaniami, utrwalanie właściwej wymowy i intonacji. Oto kilka przykładów takich właśnie zabaw:

Passe-moi le sac

Mali uczniowie siedzą w kręgu i przekazują sobie torbę wypełnioną przedmiotami. Za każdym razem gdy muzyka przestaje grać, dziecko, które trzyma w rękach torbę, wyciąga z niej jeden przedmiot i nazywa go.

Devine ce que je fais

Dzielimy grupę na dwa zespoły. Dzieci z jednego zespołu kolejno naśladują różne czynności, drugi zespół podaje czasownik opisujący obserwowany ruch. Za prawidłową odpowiedź ekipa otrzymuje jeden punkt.

Devine le dessin

Zadanie polega na odgadnięciu nazwy rysowanej rzeczy. Rolę nauczyciela w tej zabawie stopniowo przejmują chętne dzieci. Utrwalamy tutaj stawianie pytań: „Qui est-ce?”, „Qu'est-ce que c'est?”.

J'ai gagné

Każde dziecko otrzymuje planszę z obrazkami i tyle małych karteczek, ile jest obrazków na planszy. Nauczyciel wymienia w ustalonej przez siebie kolejności nazwy obrazków (może również wymieniać nazwy przedmiotów, których nie ma na planszach dzieci). Dzieci nakrywają karteczkami te obrazki, których nazwy usłyszały. Wygrywa dziecko, które jako pierwsze nakryje wszystkie obrazki na swojej planszy i krzyknie: „J'ai gagné”.

Les cartes identiques

Nauczyciel przygotowuje podwójne karty z obrazkami do utrwalenia i odwraca je tak, by obrazek był niewidoczny dla dziecka. Zadaniem dzieci jest odnalezienie dwóch jednakowych kart i nazwanie ich. Jeśli odkryte karty nie są takie same, bądź dziecko nie potrafi ich nazwać, karty wracają na swoje miejsce. Gra trwa do momentu, aż zostaną odnalezione wszystkie podwójne karty.

On joue au morpion

Nauczyciel umieszcza na tablicy obrazki dziewięciu przedmiotów, kolorów czy cyfr. Dwa zespoły odgadują ich nazwy, tak aby ustawić w jednym rzędzie trzy swoje symbole (kółka lub krzyżyki).

Où est le chat?

Dzieci siedzą w kole i podają sobie zabawkę, podczas gdy nauczyciel zamyka oczy. Na umówiony sygnał dzieci chowają zabawkę i ręce za plecami, a nauczyciel próbuje ją odnaleźć, zadając pytanie wybranym dzieciom: „Tu as un chat?”. Dziecko odpowiada: „Oui, j'ai un chat” lub „Non, je n'ai pas de chat”.

Zabawy muzyczne, tak lubiane przez dzieci w wieku przedszkolnym, są jednocześnie doskonałym ćwiczeniem językowym. Wyliczanki, piosenki dla dzieci, a także fragmenty piosenek dla dorosłych stwarzają okazję do pracy nad doskonaleniem wymowy, rytmem i intonacją zdania, ale też służą wzbogacaniu słownictwa, utrwalaniu konstrukcji gramatycznych i leksykalnych. Do szczególnie lubianych przez najmłodsze dzieci należą:

Cinq éléphants

Dzieci maszerują, śpiewają i naśladują postaci występujące w piosence. „Un éléphant ça trompe, ça trompe, un éléphant, ça trompe énormément” – dzieci naśladują trąbienie słonia; „Deux éléphants, ça trompe, ça trompe, deux éléphants, ça trompe énormément” – dzieci przerywają i naśladują trąbienie dwóch słoni; „Trois éléphants, ça trompe, ça trompe, trois éléphants, ça trompe énormément etc.” – dzieci przerywają i naśladują trąbienie 3 słoni.

Zabawa może służyć utrwalaniu wymowy liczebników głównych.

Quand trois poules

Jest to zabawa podobna do opisanej wyżej. Dzieci poznają i utrwalają liczebniki porządkowe podczas zabawy przy piosence:

„Quand trois poules vont aux champs,

la première va devant,

la deuxième suit la troisième,

la troisième va derrière.

Quand trois poules vont aux champs la première va devant”.

Frère Jacques

Dzieci tworzą koło, jedno wchodzi do środka. Nauczyciel zadaje pytanie: „Comment tu t'appelles?”. Dziecko odpowiada: „Je m'appelle Jacques” i zasypia. Dzieci wskazują na śpiącego i mówią: „C'est Monsieur Jacques. Il dort”. Następnie chodzą dookoła i śpiewają piosenkę: „Frère Jacques, Frère Jacques, dormez-vous? Dormez-vous?”. Dziecko w środku koła odpowiada: „Oui, je dors!”. Dzieci posługują się trybem rozkazującym i mówią: „Réveille-toi!” – Kuba budzi się i przeciera oczy; „Lève-toi!” – Kuba wstaje; „Lave-toi!” – Kuba myje się; „Brosse-toi les dents!” – Kuba myje zęby; „Habille-toi!” – Kuba ubiera się.

Zabawę można powtórzyć kilka razy, uzupełniając ją o dodatkowe wyrażenia.

Quelle heure est-il?

Dzieci śpiewają i wskazują zegar oraz właściwą godzinę:

- „Regarde la pendule, tic, tak, tic, tac.
- Quelle heure est-il? tic, tak, tic, tac.
- Regarde la pendule, tic, tak, tic, tac.
- Quelle heure est-il? tic, tak, tic, tac.
- Il est une heure. tic, tac, tic, tac.
- Il est deux heures. tic, tac, tic, tac.
- Il est trois heures. tic, tac, tic, tac.
- Il est quatre heures. ding ding.
- Il est cinq heures. tic, tac, tic, tac.

- Il est six heures, tic, tac, tic, tac.
- Il est sept heures, tic, tac, tic, tac.
- Il est huit heures, coucou, coucou
- Il est neuf heures. tic, tac, tic, tac.
- Il est dix heures. tic, tac, tic, tac.
- Il est onze heures. tic, tac, tic, tac.
- Il est midi. Bonjour!
- Il est minuit. Bonne nuit!

Wstępem do całej zabawy może być wyliczanka:

- Quelle heure est-il?
- Il est midi!
- Qui t'as dit?
- La souris.

Je fais un pas

Dzieci stoją w kole i wykonują czynności, o których mowa w piosence:

- „Je fais un pas en avant, en avant” – robią krok do przodu;
- „Je fais un pas en arrière” – robią krok do tyłu;
- „Je tourne, tourne, tourne” – obracają się dookoła siebie;
- „Je tourne en moi-même
- „Je danse le woogui-bougui” – tańczą;
- „et je vais plus loin” – idą kilka kroków po obwodzie koła.

Zabawa wprowadza radosny nastrój i mobilizuje dzieci do dalszej pracy.

Mes petits lapins

Dzieci udają, że są króliczkami i siedzą na dywanie. Nauczyciel śpiewa, a zmartwione „króliczki” zbliżają się do niego: „Mes petits lapins ont bien du chagrin, ils ne sautent plus dans le Cardin”. Nauczyciel po kolei pyta króliczki, co je boli: „Où tu as mal, mon petit lapin?”, a one odpowiadają: „J'ai mal à la tête”; „J'ai mal à la main”; „J'ai mal à la jambe”.

Następnie nauczyciel przy pomocy czarodziejskiej różdżki uzdrawia króliczki, mówiąc: „Guéris, guéris, guéris”. Zdrowe króliczki skaczą przy dalszej części piosenki: „Saute, saute, saute, petit lapin, saute, saute, saute dans le jardin”.

Zabawę można powtórzyć, zbierając znowu przed sobą dzieci i mówiąc: „Venez mes petits lapins, venez mes petits lapins. C'est mon anniversaire”. Dzieci stoją w kółeczku, jedno ustawia się w środku. Wszyscy śpiewają: „Joyeux anniversaire, joyeux anniversaire, joyeux anniversaire pour Ola (imię dziecka, które stoi w środku) joyeux anniversaire”. Następnie jedno z dzieci pyta jubilata o wiek: „Tu as quel âge?”. Dziecko odpowiada: „J'ai 5 ans; J'ai 5 ans et demi”.

Wprowadzenie dramy do wczesnego nauczania języków obcych jest elementem wysoce motywującym dzieci do udziału w zajęciach językowych. Zastosowanie małych form scenicznych, podczas których dziecko, wykorzystując własną wyobraźnię, identyfikuje się z odgrywaną postacią fikcyjną, znacznie uatrakcyjnia zajęcia językowe. Bardzo ważną rolę do spełnienia na tym etapie nauczania ma nauczyciel, który musi być czujny i wrażliwy na potrzeby swoich uczniów. Mali uczniowie lubią teksty krótkie i rymowane, które łatwo zapamiętać i powtórzyć na scenie.

Treści przedstawień przedszkolnych dostosowują do poziomu możliwości i umiejętności wychowanków. Oto scenariusz Czerwonego Kapturka opracowanego dla grupy dzieci 5-, 6-letnich. Scenariusz można rozszerzać o nowe treści, zależnie od potrzeb.

Le scénario du Petit Chaperon Rouge

La première scène:

Maman: Ma chérie, où es-tu?

Le Petit Chaperon Rouge: J'arrive maman.

Maman: Ma chérie va chez ta grand-mère. Elle est malade.

Le Petit Chaperon Rouge: Oui, maman!

Maman: Mais, fais attention au loup. Il est méchant.

Le Petit Chaperon Rouge: Oui, maman!

La deuxième scène:

Les enfants chantent: Promenons-nous dans le bois...

Le loup: Bonjour mademoiselle!

Le Petit Chaperon Rouge: Bonjour monsieur. Comment ça va?

Le loup: Ça va bien, merci. Où vas-tu?

Le Petit Chaperon Rouge: Je vais chez ma grand-mère. Elle est malade. Viens avec moi.

Le loup: Ah non, merci. Au revoir!

La troisième scène:

Le Petit Chaperon Rouge: Toc, toc, toc!

Le loup déguisé en grand-mère: Qui est là?

Le Petit Chaperon Rouge: C'est moi, ta petite-fille.

Le loup déguisé en grand-mère: Entre ma chérie. Je suis malade.

Le Petit Chaperon Rouge: Bonjour ma grand-mère. Comment vas-tu?

Le loup déguisé en grand-mère: Très mal!

Le Petit Chaperon Rouge: Tiens, c'est pour toi.

Le loup déguisé en grand-mère: Merci ma chérie. J'adore le chocolat.

Le Petit Chaperon Rouge: Ma grand-mère, que tu as de grands yeux!

Le loup déguisé en grand-mère: C'est pour mieux regarder!

Le Petit Chaperon Rouge: Ma grand-mère, que tu as de grandes Oreilles!

Le loup déguisé en grand-mère: C'est pour mieux écouter!

Le Petit Chaperon Rouge: Ma grand-mère, que tu as de grandes jamba!

Le loup déguisé en grand-mère: C'est pour mieux sauter.

Le Petit Chaperon Rouge: Ma grand-mère, que tu as de grandes dents!

Le loup déguisé en grand-mère: C'est pour mieux te manger.

Le Petit Chaperon Rouge: Ah! Au secours! Au secours!

Les enfants chantent: Promenons-nous dans le bois...

Wczesne nauczanie języka obcego to także kształtowanie u dzieci postawy tolerancji i akceptacji wobec innych kultur i narodów. Dzieci bardzo lubią słuchać opowiadań o tym, jak żyją ich rówieśnicy we Francji, jak spędzają czas wolny, w co lubią się bawić, jak obchodzą święta. W okolicach szóstego stycznia wspólnie z najstarszą grupą dzieci przygotowują spotkanie integracyjne dla całego przedszkola, podczas którego poznajemy zwyczaj związane ze świętem Trzech Króli. Punktem kulminacyjnym zabawy jest zawsze krojenie okrągłego ciasta – *la galette* i szukanie w swoim kawałku niespodzianki – *la fève*. Każde dziecko chciałoby zostać królem czy królową balu, ale jeśli szczęście mu nie dopisze, szybko pociesza się pysznym kawałkiem świątecznego ciasta. Takie zajęcia dają dzieciom wiele radości i wzbudzają oczekiwanie na następne przygody z językiem francuskim. Na zakończenie organizują zabawę przy piosence „J'aime la Gilette”, podczas śpiewania której dzieci wznoszą radosne okrzyki: „Vive le roi! Vive la reine!”.

Wczesne nauczanie języka obcego wymaga od nauczyciela nie tylko bardzo dobrego przygotowania językowego, lecz także – a może przede wszystkim – znajomości psychologii i pedagogiki wieku przedszkolnego. W literaturze psychologicznej bardzo mocno podkreśla się znaczenie sukcesu w procesie uczenia się. Mały uczeń uczy się chętniej, gdy jego wysiłki są doceniane przez nauczyciela. Uśmiech, słowa zachęty, pochwały zawsze mobilizują moich podopiecznych. Ogromne znaczenie ma także współpraca nauczyciela z rodzicami. Zajęcia otwarte, prezentacje umiejętności językowych dzieci podczas uroczystości przedszkolnych, kontakty indywidualne z rodzicami wzmocniają zainteresowanie dzieci językiem francuskim oraz zachęcają je do aktywnego i systematycznego udziału w zajęciach.



[Marta Borówka]

Małego ucznia cechuje niezwykła ciekawość świata oraz otwartość na nowe doświadczenia i badanie otaczającej go rzeczywistości. Jak pisze Małgorzata Taraszkiewicz, *tworzy [on] hipotezy, poznaje strukturę świata i relacji społecznych, eksperymentuje [...], poznaje materię ożywioną i nieożywioną, bada ludzkie reakcje* (Taraszkiewicz 2003:13). Co więcej, małego ucznia charakteryzuje niezwykła chęć uczenia się i w żadnym późniejszym okresie życia jednostka nie wykazuje takiego entuzjazmu do nauki i odkrywania świata (Pluckrose, za Dunn 1983:1). Ewa Filipiak (2002:123) pisze, że *dziecko jest aktywnym uczestnikiem rozwoju swoich umiejętności językowych. Tworzy zasady. Zmienia dotychczasową wiedzę językową w reakcji na nowe doświadczenia. Bada, odkrywa reguły i prawidłowości rządzące językiem. Obserwuje, naśladuje dorosłych, wprowadza korekty do wcześniej zbudowanego systemu językowego. Gromadzi doświadczenia. Stopniowo zwiększa kontrolę nad otoczeniem. Ważna jest jego motywacja do osiągania kompetencji w komunikowaniu się.*

Niezwykle istotną cechą, w kontekście nabywania języka, charakteryzującą małych uczniów jest plastyczność i wrażliwość aparatu artykulacyjnego oraz łatwość imitacji akcentu obcojęzycznego. Ponadto neurologiczna plastyczność mózgu, która wpływa na

ich kreatywność i możliwości przyswojenia nowych kodów komunikacyjnych specyficznych dla poszczególnych języków. Beata Makuch, w kontekście akwizycji języka obcego na etapie wczesnoszkolnym, podkreśla konieczność wykorzystywania naturalnego potencjału dziecka oraz jego chęci i zapału do działania i odkrywania otaczającego go świata. W swoim artykule pisze: *przychodzi ono do szkoły z pragnieniem poznania i zrozumienia wielu rzeczy, które je zadziwiają [i] właśnie ten kluczowy fakt powinien stać na pierwszym miejscu podczas organizowania i przeprowadzania procesu nauczania* (Makuch 2010). Mały uczeń wykazuje się spontanicznością i szczerością – w przeciwieństwie do dzieci starszych, bez oporów wyraża dezaprobatę bądź swoją opinię na dany temat. Co więcej, nie wstydzi się popełniania błędów bądź niepoprawnej wymowy, ma dużą potrzebę komunikowania się z innymi, a sam proces nabywania sprawności językowych traktuje jak zabawę. E. Filipiak twierdzi, że mali uczniowie traktują naukę języków obcych jako przyjemną i łatwą. Podobnie piszą Frances L. Ilg, Louise Bates Ames i Sidney M. Baker w poradniku o rozwoju psychologicznym dziecka: *odnosi się wrażenie, że [dzieci] muszą mieć nieustanny kontakt z otoczeniem. Ciągłe są więc aktywne i zabiegane, żadne nowych doświadczeń, spraw i znajomości* (Ilg et al. 2005:47).

Początkowo do kontaktu z językiem obcym młodsze dzieci motywuje i przyciąga chęć nabycia umiejętności nazywania przedmiotów, które potrafią one nazwać w języku ojczystym. Ważną kwestią jest również zapewnienie dziecku kontaktu z formami języka, które dotyczą jego zainteresowań oraz życia codziennego, jako że dzieci chętnie uczą się tego, co ich dotyczy oraz co uważają za przydatne. To zdanie podziela Alan Maley, pisząc, że dzieci w młodszym wieku szkolnym przywiązują ogromną wagę do wykonywanego zadania, traktują je i siebie niezwykle poważnie i wierzą, że ich działanie jest prawdziwe i rzeczywiste (Lewis i Bedson 1999:4). Idealem tego przykładem jest scenariusz opisany przez Jana Iluka, w którym zafascynowany językiem angielskim pięcioletek prosi mamę o zapisanie go na dodatkowy kurs angielskiego, z którego po niedługim czasie chce zrezygnować, gdyż nauka opiera się na nieustannym powtarzaniu słownictwa i gramatyki. Świadczy to o tym, że *dziecko intuicyjnie chce doświadczyć języka w jego prymarnej funkcji komunikacyjnej, a nie uczyć się obcojęzycznych etykietek dla znanych pojęć oraz form podstawowych kategorii gramatycznych* (Iluk 2002:7-8).

W związku z wyżej przedstawioną charakterystyką małego ucznia celem niniejszej pracy jest refleksja nad możliwymi sposobami wspierania, rozwijania oraz kształtowania jego zdolności za pomocą takich działań edukacyjnych, które odpowiadają specyfice stadium rozwoju poznawczego małego ucznia, jego naturalnym potrzebom aktywności ruchowej oraz stanowią dla dziecka źródło inspiracji i motywację do dalszych samodzielnych poszukiwań.

Jak wspierać językowy rozwój małego ucznia?

Mały uczeń przyswaja wiedzę językową poprzez działanie oraz obserwację. Dzięki podejmowanym interakcjom z dorosłymi, rodzicami bądź rówieśnikami uczy się i osiąga nowe zdolności. Drugim sposobem nabywania wiedzy jest wykorzystywanie informacji pochodzących z otoczenia, które jednostka zdobywa za pomocą obserwacji i którym się przysłuchuje. Tego rodzaju bodźce, których jednostka doświadcza niebezpośrednio, korzystnie wpływają na proces uczenia się komunikacji. Jak twierdzi Piaget, *nabywanie wiedzy nie jest kwestią biernego wchłaniania informacji. [Dzieci cechuje] wielka ciekawość świata, która pcha je w kierunku eksploracji i eksperymentowania, dzięki którym same dla siebie odkrywają zasady funkcjonowania świata* (Schaffer 2007:206). Poza tym *dziecko badając (otoczenie) konstruuje zdobywaną wiedzę o świecie oraz własny system językowy, odkrywa istotę języka* (Grochowalska 2009:28).

Mały uczeń nabywa wiedzę w sposób niebezpośredni, tj. nie skupia się na konkretnym nauczanym materiale, lecz reaguje na bodźce napływające z różnych stron i tym samym przyswaja informacje z otaczającej go przestrzeni – *środowisko nauczania jest istotne w procesach poznawczych jednostki – szczególnie u dzieci najmłodszych, gdyż procesy uczenia się zachodzą w znacznej mierze bezwiednie* (Hofman 2008:42). Jan Iluk podkreśla również, że obcojęzyczne wypowiedzi nauczyciela – nawet te bardziej skomplikowane – umiejscowione w adekwatne konteksty sytuacyjne i w połączeniu z wysokim stopniem redundancji dostarczają dziecku wiele sygnałów, dzięki którym wysyłany komunikat staje się łatwy do zrozumienia. Podobne twierdzenie przedstawia Agata Hofman (2008:53), pisząc, że „nauczyciel powinien stosować J2 (język 2.) w sposób zrozumiały dla ucznia, uzupełniając przekaz werbalny właściwymi gestami, mimiką i kontekstem sytuacyjnym”.

Jak już wspomniano, podstawowym czynnikiem warunkującym nabywanie języka obcego jest sensowne działanie i interakcja, które umożliwiają małemu uczniowi weryfikację nowo powstałych hipotez i interpretacji. Dziecko odbiera i rozumie sygnały nie tylko za pomocą wyjaśnień, lecz dzięki interakcjom z nim i możliwości percepcji. Czynności te w połączeniu z zanurzeniem w autentycznym i wartościowym kontekście sytuacyjnym stanowią idealną podstawę do akwizycji języka obcego.

O znaczeniu aktywności ucznia, w kontekście poznawczej zmiany rozwojowej, pisze Dorota Klus-Stańska: *nie da się tak po prostu drugiej osobie opisać i objaśnić świata, by go dobrze, osobiście rozumiała i umiała w nim działać. Oczywiście, nawet najbardziej transmisyjne, przekazowe nauczanie wywołuje również konstruowanie zmiany, ale jej jakość jest zupełnie inna* (Klus-Stańska i Kruk 2009:465-466).

Również Schaffer (2007:206) podkreśla, że dzieci lubią badać i zgłębiać swoje otoczenie, w związku z czym *muszą być aktywnie zaangażowane, a im młodsze dziecko tym ważniejsze jest, by mogło uczyć się poprzez działanie. [...] Tylko taka wiedza ma głęboki charakter, wiedza przekazywana przez innych taka nie jest*. Odpowiednio przemyślane i dobrane zadania znacznie usprawniają proces przyswajania nowej wiedzy oraz pobudzają ucznia do działania, badania i myślenia. Stawiają również przede wszystkim na samodzielność jego poszukiwań i świadomość podejmowanych działań.

Kluczową determinantą w procesie nabywania wiedzy jest wewnętrzna motywacja dziecka, która stanowi siłę napędową podejmowanych działań. Motywacja ta nie wynika z wpływu otoczenia, rodziny bądź rówieśników, lecz tkwi w jednostce i sprawia, że nauka staje się przyjemna i atrakcyjna.

W związku z powyższym zadania przeznaczone dla dzieci w młodszym wieku szkolnym powinny przede wszystkim rozbudzać ich wewnętrzną motywację za pomocą podejmowanych przez nauczyciela atrakcyjnych działań. Do takich atrakcyjnych działań zalicza się między innymi różnego rodzaju zabawy, których rolę i znaczenie w kontekście językowym podkreśla między innymi Danuta Walośzek (2009:345), pisząc, że “[zabawa] daje możliwość wypróbowania komunikacji w różnych kanałach: werbalnym, wokalnym, pozawerbalnym. Z analizy zjawisk językowych można wnosić, że zabawa daje dziecku niebываłą szansę występowania w roli badacza języka [...]”, dzięki czemu ma ono możliwość odkrywania języka oraz jego funkcji. Bardzo trafnie rolę motywacji jednostki w procesie konstruowania wiedzy podsumował Barry J. Wadsworth, porównując ten proces do pracy detektywa, którego zadaniem jest odkrywanie prawidłowości, tropienie śladów i chęć odkrycia prawdy. Podobna sytuacja dotyczy ucznia pragnącego badać swoje otoczenie i sprawdzać słuszność stawianych hipotez. Jak kontynuuje, [efektywne konstruowanie

wiedzy] jest to praca detektywa, której siłą napędową jest zapał połączony z zainteresowaniem” (Makuch 2010).

Każdy mały uczeń jest indywidualną jednostką, rozwijającą się w swoim indywidualnym tempie, różniącą się cechami charakteru i temperamentem oraz obdarzoną unikalnymi predyspozycjami. Pedagog powinien nawiązać odpowiednią więź interpersonalną z dzieckiem, wykazać się cierpliwością i zrozumieniem oraz starać się odnaleźć takie aspekty uczenia się języka obcego, które będą dla danej jednostki fascynujące i atrakcyjne.

Kształtowanie zdolności językowych małego ucznia w ujęciu praktycznym

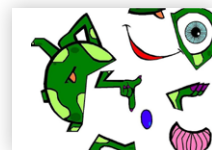
Biorąc pod uwagę teoretyczne rozważania dotyczące charakterystyki małego ucznia, jego predyspozycji językowych oraz sposobów konstruowania przez niego wiedzy, poniżej zaprezentowany zostanie zbiór zadań z języka angielskiego, których celem jest kształtowanie różnych zdolności małego ucznia, nie tylko językowych, lecz również manualnych, motorycznych, komunikacyjnych oraz intelektualnych.

Language focus: ANIMALS

Exercise No. 1

Lesson procedure		Type of interaction	Specific aims	Materials
Teacher's role	Student's role			
Produces worksheets and straws, gives instructions, monitors and helps	Colour monsters and cut them into particular parts	T-SS S-T	<ul style="list-style-type: none"> to prepare SS to the next activity to practise manual skills to motivate SS 	<ul style="list-style-type: none"> worksheets straws
Arranges SS into groups, asks them to stand up and sit in their groups in the circle in the middle of the classroom	Follow instructions	T-SS	<ul style="list-style-type: none"> to group SS 	
Calls out the name of a particular body part	One student from each team looks for the body part, sucks it up with a straw and brings it to their team. Meanwhile, other SS stick these body parts on the poster to create a monster. The winner is the first team who manages to make a monster	T-SS	<ul style="list-style-type: none"> to practise vocabulary on body parts to provide SS with a TPR activity 	<ul style="list-style-type: none"> worksheets straws large sheets of paper

Rys. 1.
Karta pracy
(opracowanie własne)



Exercise No. 2

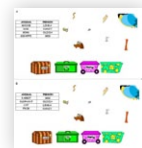
Lesson procedure		Type of interaction	Specific aims	Materials
Teacher's role	Student's role			
Shows a prepared booklet, revises animals and body parts	Give answers, listen to the teacher, repeat	T-SS S-T SS-T	<ul style="list-style-type: none"> to revise vocabulary on animals and body parts to prepare SS to the activity 	booklet
Gives SS worksheet and gives instructions	Follow T's instructions: cut worksheet into four rectangles, glue them together in the same order (from the top - parrot, giraffe, bear, and kangaroo). Then, SS cut along the dotted lines, and fold the lines to jumble parts of the body	T-SS S-T	<ul style="list-style-type: none"> to prepare to the next activity to practise manual skills 	<ul style="list-style-type: none"> worksheets glue scissors
Demonstrates the activity, creates a new animal and describes it stressing the possessive 's: It's got a kangaroo's head, a giraffe's body and a bear's legs	Listen to the T	T-SS	<ul style="list-style-type: none"> to provide SS with the model 	booklet
Arranges SS into pairs, then monitors and checks	Work in pairs (student A and student B), student A makes up the animal not showing it to their partner, and dictates it student B who makes up the animal. Then, they compare animals and change roles	T-SS T-S S-S	<ul style="list-style-type: none"> to practise vocabulary on animals and body parts to group SS to motivate SS to personalise 	booklet



Rys. 2.
Karta pracy
(na podst. *Primary Grammar Box*,
Nixon – Tomlinson 2003:31)

Exercise No. 3

Lesson procedure		Type of interaction	Specific aims	Materials
Teacher's role	Student's role			
Asks individuals to come to the BB, shows them a flashcard with an animal	Mime it and the rest of the class makes guesses	S-SS SS-T	<ul style="list-style-type: none"> to revise vocabulary connected with animals to warm SS up to provide SS with a TPR activity 	animal flashcards



Rys. 3.
Karta pracy
(opracowanie własne)



Exercise No. 4

Lesson procedure		Type of interaction	Specific aims	Materials
Teacher's role	Student's role			
Explains the activity: <i>four children have found some parts of their old animal toys; you have to decide which part of the body belongs to which animal, and which animal belongs to whom.</i> Then, distributes worksheets for SS (half of the class is A, the other half is B) and pairs off SS with worksheets A and B	Listen to the T	T-SS	<ul style="list-style-type: none"> ■ to set the context ■ to prepare SS to the next activity 	worksheets
T elicits the target questions, demonstrates the activity with one student. A: <i>Whose head is this?</i> B: <i>It's a dog's head.</i> A: <i>And whose dog is it?</i> B: <i>It's Nancy's dog.</i> Then, monitors and helps	Do the task, ask questions using the model and answer them using information on worksheets. When provided with information needed, they write down the animals names next to appropriate body parts and below appropriate boxes. Then, students compare their answers.	T-S S-T	<ul style="list-style-type: none"> ■ to provide SS with the model 	worksheet

Oprócz wyżej wymienionych zadań istnieje również szereg internetowych stron edukacyjnych skierowanych do małych uczniów. Przykładem takiej strony jest *British Council LearnEnglish Kids* oferująca różnego rodzaju gry, zabawy, piosenki i wiele innych materiałów dydaktycznych podzielonych tematycznie. Multisensoryczny przekaz treści za pomocą takich gier wpływa pozytywnie na proces uczenia się małego ucznia, ponadto wzmaga jego ciekawość i motywację. Nie sposób nie zgodzić się z twierdzeniem, że narzędzia technologii informacyjnej stwarzają zupełnie nowe możliwości w procesie nauczania języków obcych. Poniżej przedstawiona została gra edukacyjna online *ABC zoo* związana z omawianą tematyką.

należałoby rozważyć alternatywne konteksty nauczania dzieci języka obcego, które otwiera przed nami przestrzeń pozaszkolna. W kontekście tematyki przedstawionych wyżej zadań idealną propozycję stanowi wyjście do parku zoologicznego i próba przeprowadzenia zajęć w przestrzeni pozaszkolnej¹. Możliwym rodzajem zadania do przeprowadzenia w takich warunkach jest karta pracy (przykłady poniżej) zawierająca pytania, na które uczniowie muszą znaleźć odpowiedzi na podstawie własnych obserwacji i poszukiwań.

Karta pytań I (opracowanie własne)

Question	Your answer
Which animal has got a long trunk?	
How many monkeys can you find?	
What do penguins eat?	
How big is a hippo?	
Can an ostrich fly?	



Rys. 4.
Strona edukacyjna
British Council LearnEnglish Kids
(<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>)

Jak już wcześniej wspomniano, niezwykle istotną rolę w procesie wspierania językowego małego ucznia odgrywa również przestrzeń, w której ów proces się odbywa. W związku z powyższym

1 Niezwykle atrakcyjna i wartościowa pod względem naukowym jest inicjatywa edukacyjna *Living Classrooms* powstała w parku *Wildlife Reserves* w Singapurze – <http://education.wrs.com.sg/>.

Karta pytań II (opracowanie własne)

Can	swim?	fly?	jump?	run?	climb a tree?
a snake					
an elephant					
an arui					
a seal					

Extension: in order to make this exercise more challenging, you can put scientific names instead of common names (e.g. Can *heosemys grandis* fly? Can *boa constrictor* climb a tree?).

Powyższe karty pytań stanowią przykłady zadań, które umożliwiają małym uczniom doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, co jest kwestią niezwykle istotną w kontekście akwizycji języka obcego przez dziecko. W zależności od koncepcji nauczyciela zadania te stwarzają możliwości zarówno pracy indywidualnej dziecka, jak i pracy grupowej bądź w parach.

Innym przykładem zadania możliwego do zrealizowania w przestrzeni parku zoologicznego jest poszukiwanie poszczególnych gatunków zwierząt (np. „Where can you find an elephant?”, „Where can you find a giraffe?”, „Where can you find a camel?”) i zaznaczenie ich pozycji na mapie bądź wspólne projektowanie własnego parku zoologicznego w oparciu o poznane gatunki zwierząt.



Rys. 5.
Mapa parku zoologicznego w Gdańsku Oliwie
(<http://www.zoo.gd.pl/mapa.php>)

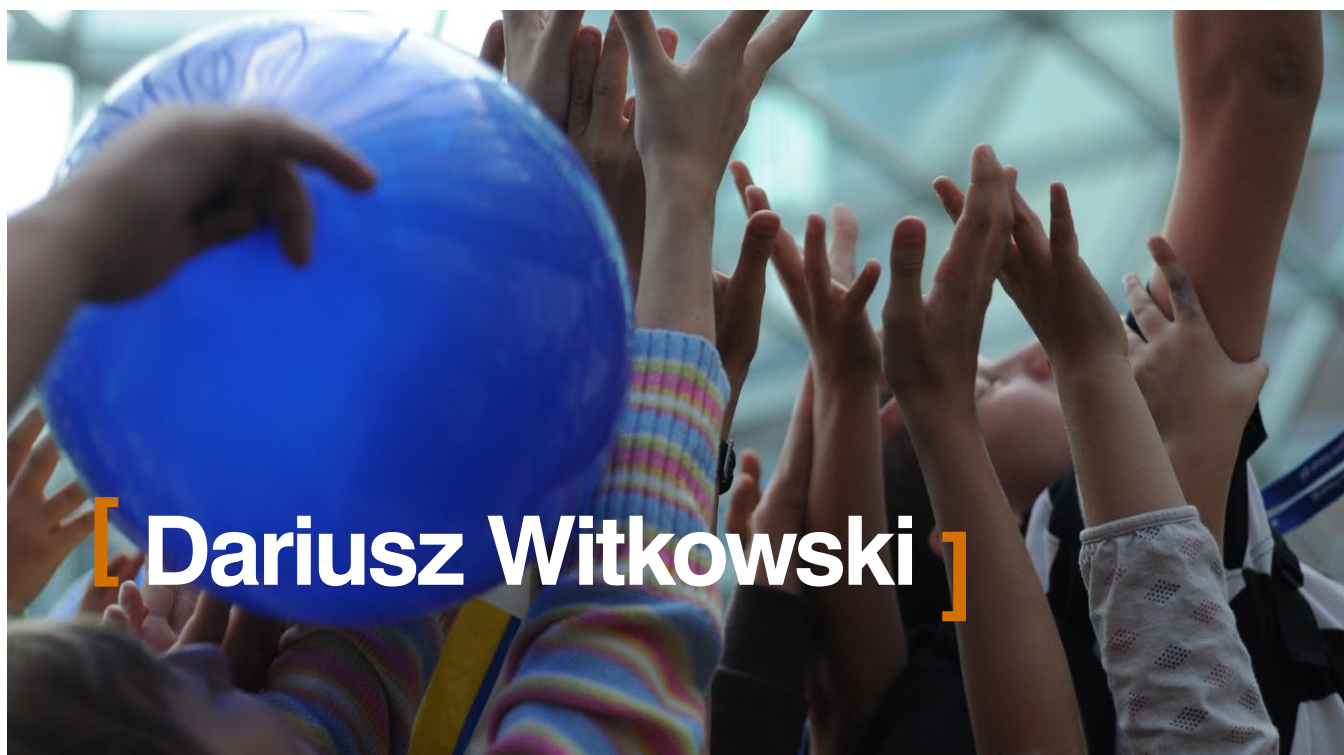
Podsumowanie

Mały uczeń jest bez wątpienia osobą zdolną językowo, której nabywanie nowych umiejętności i doskonalenie tych już posiadanych sprawia wiele radości. Ma on w sobie ogromny potencjał i chęci do odkrywania otaczającego świata, a zadaniem pedagoga jest go w tych dążeniach wspierać. Dzisiejszy pedagog ma do dyspozycji wiele zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, a przestrzeń pozaszkolna otwiera przed nim ocean możliwości, których wykorzystanie zależy tylko i wyłącznie od kreatywności i chęci nauczyciela. By umiejętnie wykorzystać potencjał tejże przestrzeni, należy próbować dostrzec w niej elementy edukacyjne, które funkcjonują w naszej codziennej rzeczywistości i stanowią tym samym autentyczny kontekst. Im bardziej wyjdziemy z językiem poza mury szkolne, tym bardziej uświadomimy małemu uczniowi, że język ten funkcjonuje wokół niego i istnieje naprawdę – poza przestrzenią klasy szkolnej. Tym samym pomożemy dziecku nadać zupełnie inne znaczenia jego uczeniu się języka obcego. Pedagodzy powinni pamiętać o potrzebach małych uczniów wynikających ze stadium ich rozwoju poznawczego, postrzegać ich jako indywidualne jednostki i starać się rozpałać w nich

chęć do dalszej nauki języka i odkrywania świata. Właśnie uwzględniając te istotne kwestie powinniśmy wspierać, rozwijać i kształtować zdolności każdego małego ucznia.

Bibliografia

- Badio, J. (2009) Ponowne spojrzenie na problem autentyczności w nauczaniu języka obcego. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Dunn, O. (1983) *Beginning English with young children*. London: Macmillan.
- Filipiak, E. (2002) *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Grochowalska, M. (2009) *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Hofman, A. (2008) *Rozbudzić geniusza. Angielski w indywidualnym wszechstronnym nauczaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ilg, F. L., Ames, L. B., Baker, S. M. (2005) *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Iluk, J. (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Klus-Stańska, D. i Kruk, J. (2009) Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewis, G. i Bedson, G. (1999) *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.
- Makuch, B. (2010) *Zasady akwizycji języka obcego na poziomie wczesnoszkolnym* [dostęp 29.09.2011] <<http://www.profesor.pl/publikacja,20982,Artykuly,Zasady-akwizycji-jezyka-obcego-na-poziomie-wczesnoszkolnym>>.
- Nixon, C. i Tomlinson, M. (2003) *Primary Grammar Box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaffer, H. R. (2007) *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taraszkiewicz, M. (2003) *Jak uczyć lepiej?* Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Waloszek, D. (2009) Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.



[Dariusz Witkowski]

Pewna mała uczennica uwielbiała zajęcia plastyki. Pewnego dnia nauczycielka zapytała:

- Co rysujesz?**
- Rysuję Boga – odpowiedziała dziewczynka.**
- Ale nikt nie wie, jak Bóg wygląda – powiedziała zdziwiona nauczycielka.**
- Będą wiedzieć już za minutę**
- wyszeptła dziewczynka**

(Robinson 2006)

Mały uczeń jest nadzwyczajnie kreatywny i niesamowicie zdolny językowo. Z małym uczniem można góry przenosić, ale by go wspierać, rozwijać i kształtować, trzeba samemu wspiąć się na wyżyny kreatywności. Dlatego zdecydowałem się przygotować autorski kurs języka angielskiego dla dzieci pt. *Gotowanie po angielsku (Learning through cooking)*. Do przygotowania tego projektu zmotywowała mnie opinia autorytetu w dziedzinie metodyki nauczania języków obcych prof. Hanny Komorowskiej, która stwierdziła, że *być dobrym nauczycielem oznacza nie nudzić siebie i innych. Czas spędzony w pracy, dodajmy w szkole, w klasie może i powinien być czasem spędzonym interesująco* (Komorowska 2001:198).

Projekt, który przedstawiam, to semestralny kurs języka angielskiego skierowany do dzieci w wieku 4-6 lat, obejmujący 20 godzin lekcyjnych, odbywający się raz w tygodniu. W niniejszym opracowaniu projekt ten będę nazywał kursem. Jak jego nazwa wskazuje, kurs związany jest z gotowaniem; dodatkowo w realizacji projektu pomogły innowacyjne rozwiązania takie jak: metoda *deDomo*, Europejskie Portfolio Językowe, platforma e-learningowa www.cleverkid.pl, do których będę się odwoływał w poniższym opisie. Kurs został przeprowadzony przez szkołę języka angielskiego ENGLISH 4U w miesiącach luty – czerwiec 2011 r. i zakończył się występem teatralnym.

Cele projektu

Określenie i wyznaczenie konkretnych celów wydaje się kluczowe w rozwijaniu i kształtowaniu zdolności małego ucznia. Przygotowując semestralny kurs dla dzieci w wieku 4-6 lat, zaplanowałem realizację kilku celów, które podzielię na ogólne i dydaktyczne oraz dotyczące dzieci, a także ich rodziców, którzy – moim zdaniem – powinni odgrywać ważną rolę we wspieraniu swoich pociech w nauce języka obcego.

Zacznijmy od ogólnych celów dotyczących kształcenia dzieci. Mimo że kurs jest realizowany przez prywatną szkołę językową, wziąłem pod uwagę główne założenie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, którym jest *wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym* (Podstawa 2007). Uwzględniając podstawę programową, nauczyciel języka obcego powinien realizować zadania w ramach następujących obszarów edukacyjnych: poznawanie oraz rozumienie siebie i świata (w moim kursie poprzez produkty żywnościowe, pracowanie z portfolio językowym), nabywanie umiejętności przez działanie (przyrządzanie potraw), odnajdywanie swojego miejsca w grupie i wspólnocie (wspólne posiłki, teatr), budowanie systemu wartości. Ponadto ogólnym celem zajęć językowych dla dzieci jest rozwijanie ich wielorakich inteligencji, a zaprojektowany przeze mnie kurs gotowania po angielsku przyczynia się w szczególności do rozwoju: inteligencji językowej przez uwrażliwienie na dźwięki języka angielskiego (zajęcia prowadzone są wyłącznie w po angielsku; nauczyciel bierze aktywny udział w tych zajęciach, przyrządzając potrawy razem z dziećmi), inteligencji muzycznej poprzez kojarzenie języka z melodią (piosenki), inteligencji kinestetycznej poprzez pracę całym ciałem (nakrywanie stołu, krojenie, jedzenie), inteligencji przestrzenno-wzorkowej poprzez różne gry ćwiczące spostrzegawczość (np. Memory, What's missing) oraz inteligencji interpersonalnej poprzez uczestniczenie w zajęciach teatralnych.

Kolejnym celem nietypowego kursu gotowania jest zmotywowanie dziecka do nauki języka angielskiego poprzez stworzenie kontekstu nauki przypominającego bardziej domową kuchnię niż szarą salę lekcyjną. Jak wiadomo, najmłodsze dzieci uwielbiają naśladować rodziców (również w kuchni), a tworzenie własnych potraw, których efekt końcowy jest widoczny na talerzu, dodatkowo motywuje je do działania. Warunki te mogą przyczynić się również do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa tak istotnego dla małych dzieci, a całkowite zaangażowanie w wykonywanie czynności takich jak: mycie, krojenie, obieranie,

mieszanie składników sprawia, że dziecko zupełnie zapomina, iż uczestniczy w lekcji języka obcego. Jeśli chodzi o motywację, to dużą rolę odgrywa umiejętne zastosowanie Europejskiego Portfolio Językowego, które umożliwia dziecku dostrzeżenie postępów w nauce, zwiększa wiarę we własne możliwości, podnosi samoocenę, rozwija samodzielność i uczy odpowiedzialności za własne działania.

Kurs gotowania to również realizacja celów wychowawczych tak istotnych w każdym działaniu edukacyjnym. Jednym z najważniejszych z nich jest kształtowanie umiejętności pracy w grupie, współdziałania w celu osiągnięcia sukcesu, pomaganie innym (wspólne gotowanie, teatr). Niemniej ważne jest rozbudzenie od najmłodszych lat wrażliwości na sztukę poprzez aktywne uczestnictwo w formach teatralnych.

Przejdźmy do kolejnych celów dydaktycznych, których ogólne kryteria zakładają np.: oswojenie dzieci z brzmieniem języka obcego (nauczyciel używa wyłącznie nauczanego języka), rozwijanie umiejętności szybkiego reagowania na bodźce językowe (techniki TPR – *Bring me a knife, please; Cut the carrot into pieces*), nauczenie poprawnej wymowy i intonacji oraz nauczenie słów i zwrotów związanych z życiem codziennym. Podstawowym celem mierzalnym jest możliwość weryfikacji postępu w Europejskim Portfolio Językowym (wersja dostosowana do potrzeb kursu) przez dziecko, rodzica lub nauczyciela. Mogą oni po każdym zajęciach określić, czy uczeń rozumie poszczególne polecenie (np. *Bring me a knife, please*), potrafi nazwać produkty żywnościowe (owoce, warzywa), recytować swoją rolę (teatr), zaśpiewać piosenkę.

Oprócz wyżej wymienionych celów dotyczących dzieci biorących udział w kursie pomyślałem również o celach związanych z edukacją rodziców. Metoda *deDomo* umożliwiła uświadomienie rodzicom, jak ważną rolę spełniają w procesie edukacji swoich dzieci. Dzięki *deDomo* mogą oni w prosty sposób wspierać naukę języka obcego swoich dzieci. W czasie krótkiego szkolenia przeciwiczone zostały podstawowe i często używane przez dzieci struktury językowe umożliwiające przeprowadzenie minikonwersacji w domu według założeń metody *deDomo*. Moim celem było również zwrócenie uwagi rodziców na fakt, że nie muszą być filologami, aby wspierać dzieci w naturalnej nauce języka angielskiego, która z pewnością jest bardziej efektywna niż np. odpytywanie dziecka ze słówek, które pojawiły się na zajęciach.

Jeśli chodzi o opanowanie słownictwa, to jednym z celów kursu było promowanie wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauce języka (e-learning).

Zastosowane metody

Wśród teoretyków, metodyków oraz nauczycieli panuje przekonanie, że jedyną drogą gwarantującą skuteczne i atrakcyjne nauczanie języka obcego jest eklektyzm. Eklektyzm, czyli korzystanie z wielu technik zaczerpniętych z różnych metod nauczania. Poniżej przedstawię techniki, które zostały wykorzystane w kursie.

Nauczanie języka obcego dzieci wymaga zupełnie innego podejścia niż te stosowane w nauczaniu na wyższych poziomach lub w nauczaniu osób dorosłych. Pisząc o zastosowanych metodach, chciałbym rozpocząć od hipotezy Krashena, która miała ogromny wpływ na rozwój metodyki nauczania języka obcego. Zaznaczył on wyraźny podział między uczeniem się i przyswajaniem języka. Jeśli chodzi o nauczanie dzieci, to właśnie słowo *przyswajanie* języka wydaje się kluczowe. Aby umożliwić przyswajanie języka w naturalny sposób, należy stworzyć kontekst, w którym dziecko eksperymentuje i bawi się językiem. Dziecko na początkowym etapie edukacji uczy się w sposób całościowy, angażując wszystkie zmysły, działając twórczo i eksperymentując. W związku z tym praca polegająca na operacjach manualnych, odgrywaniu scenek, śpiewaniu piosenek czy oglądaniu bajek (wszelkie te elementy stanowią podstawę naszego kursu gotowania) stwarza kontekst do intelektualnego rozwoju uczącego się i sprzyja przyswajaniu języka obcego.

Metoda bezpośrednia (*direct method*), a także jej odmiana *total immersion in language* zakładają, że językiem nauczania powinien być język obcy, a jakiegokolwiek używanie języka ojczystego źle wpływa na intuicyjne używanie języka obcego. W czasie naszego kursu nauczyciel posługuje się wyłącznie językiem obcym. Oczywiście całkowite zanurzenie w języku w przypadku opisywanego przeze mnie kursu trwa zaledwie 45 minut raz w tygodniu.

Kolejnym z podstawowych sposobów wykorzystywanych w nauce małych dzieci jest metoda TPR, która znalazła sporo miejsca również w naszym kursie. Małe dziecko na początku nauki bardzo często nie chce mówić, za to chętnie pokazuje to, że rozumie komunikat, wykonując różne polecenia. Krashen (1981:6-7) mocno podkreślał znaczenie tzw. cichego okresu, zaznaczając jednocześnie istotę tzw. ekspozycji (*comprehensible input*) na język obcy. Biorąc pod uwagę te teoretyczne założenia akwizycji drugiego języka, priorytetem kursu gotowania jest rozwijanie umiejętności receptywnych przed produkcją werbalną. Aby ułatwić rozumienie, należy używać prostych, krótkich sformułowań, posługując się przy tym bogatą gestykulacją i mimiką oraz wykorzystywać odpowiednie materiały (realia, karty obrazowe, piosenki, filmy).

Aby umożliwić przyswajanie języka w naturalny sposób, należy stworzyć kontekst, w którym dziecko eksperymentuje i bawi się językiem.

Co ważne, dziecko kształtuje swój język poprzez kontakty z najbliższymi osobami, obserwacje i badanie najbliższego mu środowiska. W związku z tym, zgodnie z metodą naturalną, zawsze powinniśmy starać się stwarzać w klasie sytuacje zbliżone do tych, które dzieci znają z domu, z kontaktów z osobami dorosłymi i z rówieśnikami.

Jednym z najważniejszych aspektów nauczania małych dzieci jest oddziaływanie na nie przez obraz, dźwięk i rym. Kojarzenie brzmienia angielskich słów z realiami (produkty żywnościowe, sztuce) lub rymem (piosenki) pozwala uczniom wypracować własne sposoby kojarzenia. Uczenie poprzez kojarzenie dźwięku z obrazem charakterystyczne jest dla metody audiowizualnej.

Założyliśmy, że priorytetem kursu jest rozwijanie umiejętności receptywnych, niemniej próby używania języka przez dzieci budziły nasz entuzjazm. W związku z tym próbowaliśmy wykorzystać elementy podejścia leksykalnego zapoczątkowane przez Michaela Lewisa publikacją *The Lexical Approach*. Według Lewisa, większość naszych codziennych wypowiedzi nie jest oryginalna. Są to gotowe frazy, wyrażenia stałe, które często się powtarzają. Wykorzystując to podejście, postanowiliśmy uczyć gotowych fraz (tzw. *chunks*), które często powtarzaliśmy i chcieliśmy, aby w miarę możliwości powtarzali je i używali ich nasi uczniowie (np. *Can I have...; I've got a...; I'd like...; Wash your hands!*).

Jako że grupą docelową naszego kursu były małe dzieci, a miejsce nauki przypominało dom, program opracowany przez dr. Grzegorza Śpiewaka *deDomo – angielski dla rodziców* okazał się strzałem w dziesiątkę, jeśli chodzi o edukację rodziców. Jest to nowatorska metoda zachęcająca rodziców do wspierania dzieci w nauce języka angielskiego, doceniona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które wraz z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji przyznało publikacji certyfikat Kreatywność i Innowacje 2009. Szkolenie, które zorganizowaliśmy zgodnie z zaleceniami *deDomo*, uświadomiło rodzicom, jak ważna jest ich rola w edukacji i wychowaniu dzieci oraz dało narzędzia do efektywnego nauczania dzieci w domu.

Przebieg kursu

Dzieci w wieku 6 lat rozpoczęły kurs *Learning through cooking* w lutym 2010 r. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i trwały 45 min. Poniższa tabela przedstawia treści, cele oraz przebieg nauczania przykładowych zajęć kursu.

Cele	Język	Gra	Piosenka	Przebieg
Temat: Sztućce				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń rozumie nazwy sztućców ■ uczeń rozumie prośby (przyniesienie sztućców, położenie w odpowiednim miejscu) ■ uczeń potrafi nazwać sztucze ■ uczeń i rodzice potrafią używać portfolio językowe 	<ul style="list-style-type: none"> ■ język aktywny: <i>fork, knife, spoon, plate, apron, hat, banana, octopus</i> ■ język pasywny: <i>put on, take off, skin the banana, put</i> 			<ul style="list-style-type: none"> ■ powitanie i przedstawienie się ■ zakładanie fartuchów i czapek ■ wprowadzenie słownictwa ■ nakrywanie do stołu ■ robienie ośmiornicy z banana ■ nauczyciel wykonuje zdjęcie dzieci przy nakrytym stole ■ wprowadzenie portfolio, przedstawienie Gąsienicy, Dossier i Dziennika (w języku polskim) ■ pożegnanie
Temat: Kanapka				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń rozumie nazwy produktów potrzebnych do kanapki ■ uczeń rozumie prośby (umyj, połóż, zjedz) ■ uczeń potrafi powiedzieć, co jest na kanapce 	<ul style="list-style-type: none"> ■ język aktywny: <i>bread, tomato, ham, cheese, butter</i> ■ język pasywny: <i>put, slice of cheese, put on, take off</i> 	bingo z wykorzystaniem słów z poprzednich zajęć		<ul style="list-style-type: none"> ■ powitanie ■ zakładanie fartuchów i czapek ■ przypomnienie słownictwa z poprzedniej lekcji (rozłożenie sztućców na stole) ■ wprowadzenie słownictwa ■ przygotowanie kanapki i jedzenie ■ gra ze słownictwem ■ omówienie zdjęcia z poprzednich zajęć i zdecydowanie, czy umieścić je w Dossier ■ wykonanie zdjęcia z kanapką ■ pożegnanie
Temat: Sałatka owocowa				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń rozumie nazwy owoców ■ uczeń rozumie czynności związane z przygotowaniem sałatki (umyj, potnij, włóż) ■ uczeń potrafi powiedzieć, co jest w sałatce 	<ul style="list-style-type: none"> ■ język aktywny: <i>apple, range, banana, pear, grapes, bowl</i> ■ język pasywny: <i>put, cut, wash</i> 	gra planszowa ze słownictwem z poprzednich lekcji		<ul style="list-style-type: none"> ■ powitanie ■ zakładanie fartuchów i czapek ■ powtórzenie słownictwa (gra planszowa) ■ wprowadzenie słownictwa i mycie owoców ■ przygotowanie sałatki ■ mycie sztućców (powtórka słownictwa z poprzednich zajęć) ■ mówienie tego, co jest w sałatce i jedzenie ■ omówienie zdjęcia z poprzednich zajęć i zdecydowanie, czy umieścić je w Dossier ■ wykonanie zdjęcia z bieżących zajęć ■ zakończenie
Temat: Zajęcia teatralne				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń rozumie sens historyjki ■ uczeń rozumie słownictwo ■ uczeń potrafi powtórzyć swoją rolę 	<i>let's eat, cakes, cookie, stomach, talk</i>		<i>Hi, there Ricky Cookie land MM publications</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ przedstawienie fabuły za pomocą obrazu ■ wprowadzenie słownictwa z pierwszej części ■ rozdanie ról ■ ćwiczenie ról

Cele	Język	Gra	Piosenka	Przebieg
Temat: Sałatka jarzynowa				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń rozumie nazwy warzyw ■ uczeń rozumie czynności związane z przygotowaniem sałatki (<i>umyj, potnij, włóż</i>) ■ uczeń potrafi powiedzieć, co jest w sałatce 	<ul style="list-style-type: none"> ■ język aktywny: <i>potato, peas, eggs, carrot, cucumber, mayo</i> ■ język pasywny: <i>put, cut, wash, breadboard</i> 	Co to jest? – dzieci z zawiązanymi oczami dostają produkty i mówią, co to jest. Reszta uczniów mówi: <i>Yes/No</i>		<ul style="list-style-type: none"> ■ powitanie ■ zakładanie fartuchów i czapek ■ powtórzenie słownictwa (gra planszowa) ■ wprowadzenie słownictwa i mycie owoców ■ przygotowanie sałatki ■ mycie sztućców (powtórka słownictwa z poprzednich zajęć) ■ mówienie, co jest w sałatce i jedzenie ■ omówienie zdjęcia z poprzednich zajęć i zdecydowanie, czy umieścić je w Dossier ■ wykonanie zdjęcia z bieżących zajęć
Temat: Zajęcia teatralne				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń potrafi wyrecytować swoją rolę 	<ul style="list-style-type: none"> ■ język aktywny: <i>let's eat, cakes, cookie, stomach, talk</i> 		<i>Hi, there Ricky Cookie land MM publications</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ ćwiczenie ról z części pierwszej ■ rozdanie ról do części drugiej
Temat: Ziemniaczane pieczątki				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń rozumie i potrafi nazwać kolory ■ uczeń rozumie polecenia: <i>umyj, potnij</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ język aktywny: <i>potato, paintbrush, red, blue, yellow, green</i> ■ język pasywny: <i>cut, wash, stamp</i> 	Memory Game	<i>Lippy and Messy Part 1, episode 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ powitanie ■ zakładanie fartuchów i czapek ■ powtórzenie słownictwa z poprzednich zajęć (gra) ■ rozdanie ziemniaków i pokrojenie ich na pół ■ wprowadzenie kolorów i robienie pieczątek ■ oglądanie bajki o kolorach (<i>Lippy and Messy part 1</i>)
Temat: Zajęcia teatralne				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń potrafi wyrecytować swoją rolę 			<i>Hi, there Ricky Cookie land MM Publications</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ ćwiczenie ról (część pierwsza i druga) ■ rozdanie ról i ćwiczenie (część trzecia)
Temat: Figury z masy solnej				
<ul style="list-style-type: none"> ■ uczeń rozumie, jakie składniki trzeba dodać, aby zrobić masę solną ■ uczeń rozumie nazwy zabawek ■ uczeń potrafi zaśpiewać piosenkę ■ uczeń potrafi nazwać zabawki 	<ul style="list-style-type: none"> ■ język aktywny: <i>salt, flour, water, drum, teddy bear, ball</i> ■ język pasywny: <i>add, wash your hands</i> 	koło fortuny – każde dziecko kręci kołem i wypowiada nazwę przedmiotu, który widnieje na obrazku, na którym zatrzyma się wskazówka	<i>My first English Adventure. Pearson</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ powitanie ■ zakładanie fartuchów i czapek ■ powtórzenie słownictwa z poprzednich zajęć (gra) ■ wprowadzenie nowego słownictwa ■ lepienie z masy solnej ■ śpiewanie piosenki ■ przedstawianie figurek z masy solnej ■ omówienie zdjęcia z poprzednich zajęć i zdecydowanie, czy umieścić je w Dossier ■ wykonanie zdjęcia z bieżących zajęć

Dziecko na początkowym etapie edukacji uczy się, angażując wszystkie zmysły, działając twórczo i eksperymentując. Aby umożliwić przyswajanie języka w sposób naturalny, należy stworzyć kontekst, w którym dziecko eksperymentuje i bawi się językiem.

Na pierwszych zajęciach kursu zaprezentowano Europejskie Portfolio Językowe. Przez cały kurs dzieci z rodzicami uzupełniały dokument materiałami z zajęć oraz opisywały swoje przeżycia. Nauczyciele wraz z dziećmi wypełniali także tabelę umiejętności, która została przygotowana specjalnie dla potrzeb kursu.

Na początku kursu zorganizowaliśmy 90-minutowe szkolenie dla rodziców dotyczące korzystania z programu *deDomo*. Podczas pierwszej części zapoznaliśmy rodziców z głównymi założeniami metody, natomiast w drugiej rodzice uczestniczyli w zajęciach praktycznych (odgrywanie sytuacji, jakie najczęściej zdarzają się w domu). W ten sposób mogli się przekonać, że wykształcenie filologiczne nie jest konieczne do tego, aby uczyć języka swoje dzieci.

Zastosowanie innowacyjnych narzędzi i rozwiązań

Zajęcia w ramach semestralnego kursu prowadzone są w sposób ciekawy, niestandardowy i wychodzący naprzeciw oczekiwaniom dzieci i rodziców. Chciałbym zaakcentować zwłaszcza cztery innowacyjne rozwiązania zastosowane w opracowanej metodzie. Kurs *Gotowanie po angielsku* różni się od standardowych zajęć realizowanych z podręcznikiem w klasie. Ma to znaczenie w przypadku pracy z dziećmi, które charakteryzuje myślenie konkretne, potrzeba ruchu oraz pojmowanie świata wszystkimi zmysłami. Podczas zajęć możliwe jest zobaczenie, dotknięcie, powąchanie produktów, eksperymentowanie oraz nabywanie nowych sprawności. Kolejną innowacją jest zaangażowanie rodziców w nauczanie dzieci poprzez wykorzystanie programu *deDomo*. Jest to *pierwsza tak gruntownie przemyślana publikacja dla osób, które chcą na poważnie zająć się edukacją językową swoich dzieci i szukają sposobu na efektywne i pozytywne wykorzystywanie*

wspólnego czasu (Szpotowicz 2010:123). British Council jako jeden ze swoich priorytetów na najbliższe lata uznał wspieranie rodziców i dzieci w nauce języka angielskiego w domu, a Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło rok 2011 Rokiem Szkoły z Pasją, tzn. takiej, która angażuje w edukację i rozwój dzieci nauczycieli, a także rodziców i środowiska lokalne. Nowatorskie działania w ramach projektu obejmują także wykorzystanie Europejskiego Portfolio Językowego (CODN 2007). Jest to doskonały materiał, który umożliwia motywowanie dziecka i podnoszenie jego samooceny przez cały cykl edukacji. Podczas kursu zapoznaliśmy dzieci i rodziców z całym zbiorem *Moje pierwsze Europejskie Portfolio Językowe dla dzieci od 3-6 lat* (Dziennik – *Jak stać się poliglotą*, Dossier – pudełko w celu gromadzenia swoich pierwszych prac). Kolejną innowacją była wykorzystana przez nas, a jednocześnie stworzona z myślą o dzieciach, platforma e-learningowa www.cleverkid.pl, która umożliwiła dzieciom powtarzanie i naukę nowo poznanego na zajęciach słownictwa za pomocą interaktywnych gier. Mając na uwadze fakt, że zajęcia odbywały się raz w tygodniu, platforma www.cleverkid.pl pozwalała na utrwalanie słownictwa w domu.

Osiągnięte rezultaty

Ogólnym celem długoterminowym każdego nauczyciela pracującego z małym uczniem jest wspieranie, kształtowanie i rozwijanie jego zdolności. Aby utrzymać motywację zarówno nauczyciela, jak i uczniów, musimy zakładać i realizować cele związane z kursem rocznym, semestralnym, a także z każdą lekcją. Tabela ilustrująca przebieg zajęć przedstawia cele poszczególnych lekcji, które wydają się najważniejsze z punktu widzenia mierzalnych aspektów języka. W kategorii *Język* umieściłem słownictwo i struktury gramatyczno-leksykalne, które najczęściej pojawiały się na zajęciach. Przyjąłem założenie,

yummy smacznego delicious pyszne bon appetit

że będziemy mierzyć rozwój języka, który w tabeli oznaczyliśmy jako aktywny. Naszym nadrzędnym celem było rozwijanie bazy słownictwa naszych małych kursantów. Podzieliliśmy znajomość leksyki na dwie kategorie: rozumie (np. po komendzie nauczyciela: *Przynieś mi, pokaż mi...*) i/lub jest w stanie je samodzielnie wyprodukować (np. po pytaniu nauczyciela *What's this?*). W ten sposób nauczyciele podczas całego kursu obserwowali uczniów i wypełniali tabelę umiejętności, którą zamieszczam poniżej (Tabela ewaluacyjna nr 1). Po zakończonym kursie wszystkie dzieci doskonale rozumiały słownictwo aktywne, znakomita większość rozumiała również struktury językowe i słownictwo pasywne, a większość potrafiła wyprodukować słownictwo aktywne.

Tabela ewaluacyjna nr 1

Słownictwo	Rozumie	Produkuję
Fork		
Knife		
Spoon		
Apron		
Banana		
Hat		
Plate		

Oprócz badania słownictwa przygotowaliśmy również Tabelę ewaluacyjną nr 2, w której zaznaczaliśmy postępy związane ze znajomością piosenek i odgrywaniem ról teatralnych.



Dzieci ze szkoły ENGLISH 4U w strojach kucharskich prezentują potrawy

Platforma www.cleverkid.pl

Tabela ewaluacyjna nr 2

Potrafię	Świetnie ☺☺☺	Dobrze ☺☺	Jeszcze się uczę ☺
Zaśpiewać piosenkę <i>Hi there Cookie</i>			
Zaśpiewać piosenkę <i>Lippy and Messy</i>			
Odegrać swoją rolę (część 1.)			
Odegrać swoją rolę (część 2.)			

W opinii rodziców nauka słownictwa przez Internet sprawiała dzieciom wiele przyjemności i z pewnością przyczyniła się do jego utrwalenia.

Dziecko kształtuje swój język poprzez kontakty z najbliższymi osobami, obserwacje i badanie najbliższego mu środowiska. Zgodnie z metodą naturalną, powinniśmy starać się stwarzać w klasie sytuacje zbliżone do tych, które dzieci znają z domu, z kontaktów z osobami dorosłymi i z rówieśnikami.

Europejskie Portfolio Językowe sprawdziło się doskonale w pracy z dziećmi. Zdecydowaliśmy się zamieszczać zdjęcia dzieci z przygotowanymi przez nie potrawami. Na kolejnych zajęciach, na podstawie fotografii przypominaliśmy słownictwo, a dzieci decydowały, czy chcą włożyć zdjęcia do swojego dossier. Jeśli chodzi o EPJ, naszym celem było rozpocząć z nim pracę, konsekwentnie je uzupełniać, ale także sprawić, by dzieci były przygotowane do jego używania w kolejnych latach swojej nauki.

Przedstawienie teatralne będzie z pewnością na długo zapamiętane przez dzieci i ich rodziców. Uczniowie poradzili sobie doskonale, a publiczność w liczbie ponad dwustu osób nagrodziła występ owacjami. Relację z wydarzenia można obejrzeć na stronie projektu www.e-4u.pl w zakładce video.

Metoda *deDomo* zachwyciła rodziców i dała im wiarę we własne możliwości. Co ciekawe, ci z nich, którzy nie znali języka nawet w zakresie podstawowym, wyszli z inicjatywą zorganizowania specjalnego kursu, którego celem było opanowanie struktur leksykalno-gramatycznych na poziomie podstawowym, tak aby móc rozpocząć komunikację z dziećmi w domu. Kurs taki został zorganizowany.

Podsumowując, projekt *Gotowanie po angielsku* przyniósł wiele korzyści zarówno dzieciom, jak i rodzicom. Postępy dzieci były satysfakcjonujące, a ich wysoka motywacja do nauki języka, już nie tak obcego, napawała optymizmem. Co najważniejsze, kurs gotowania był wykonalny, gdyż jego realizacja nie wymagała żadnego „ciężkiego wyposażenia” kuchennego. Wykorzystując szeroki zakres źródeł pomocniczych, takich jak, przedmioty (realia), piosenki, filmy, historyjki renomowanych wydawnictw, zaprezentowaliśmy również eklektyzm w doborze materiałów. Wyniki pokazały, że mały uczeń jest bardzo zdolny językowo, a nam udało się go zmotywować, pokazać, że nauka to czysta przyjemność i wyposażać w narzędzia, których będzie mógł używać w kolejnych latach swojej przygody z językiem.



Przedstawienie teatralne *Cookie's Land*

Bibliografia:

- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka edukacyjna.
- Krashen, S. D. (1981) *Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Robinson, K. (2006) *Do schools kill creativity?* TED, <http://www.ted.com/talks>.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych (DzU z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100).
- Szpotowicz, M. (2010) Recenzja *deDomo W: Angielski dla rodziców, Przewodnik metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Lingo Sp. J.

[języki: obce]
w szkole

FRSE to:

- programy UE i nie tylko
- studia za granicą
- międzynarodowe wyjazdy i wymiany
- staże i wolontariat

Organizujemy:

- konferencje
- szkolenia
- seminaria
- warsztaty

Wydajemy:

- publikacje
- raporty
- czasopisma:
Europa dla Aktywnych
i Języki Obce
w Szkole

Spotkajmy się:

- podczas targów edukacyjnych
- w punkcie informacyjnym
- w Internecie



flickr

YouTube



www.frse.org.pl

